

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ULUSLARARASI
TEORİ, ARAŞTIRMA VE DERLEMELER

Ekim 2023

EDİTÖR

PROF. DR. BÜLENT PEKDAĞ

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

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

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2023

ISBN • 978-625-6760-22-6

© 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.serüvenyayınevi.com

e-mail: serüvenyayınevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM BİLİMLERİ

Alanında Uluslararası Teori, Araştırma ve Derlemeler

Ekim 2023

Editör

Prof. Dr. Bülent PEKDAĞ

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINA İLİŞKİN BİLGİLERİ

Merve SOYCAN 1

Bölüm 2

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE EĞİTSEL OYUN ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: 2013-2023

Aleyna AL, Meral GÖZÜKÜÇÜK, Özlem ATEŞ 15

Bölüm 3

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE (BİLSEM) GÖREV YAPMAKTA OLAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ALANLARIYLA İLGİLİ ALDIKLARI HİZMET İÇİ EĞİTİMİN YETERLİLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ 33

Bölüm 4

REHBERLİ ARAŞTIRMA - SORGULAMA YAKLAŞIMINA GÖRE YAPILAN ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN FEN BAŞARISI VE SORGULAYICI ÖĞRENME BECERİLERİ ALGILARINA ETKİSİ

Hatice GÜZEL, Hamza YETİŞ 43

Bölüm 5

EĞİTİMDE LİDERLİK VE OKUL MÜDÜRLERİNİN YALNIZLIĞI

Metin IŞIK 63

Bölüm 6

İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HİKAYELERDE
ÖĞRENME, ALT ÖĞRENME ALANLARI VE KÖK DEĞERLER

Ayşegül BÜYÜKKARCI..... 79

Bölüm 7

SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAĞLAMINDA
YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM HAKKINDA SOSYAL
BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Bengi SONYEL, Pembe Yıldırım YÜKSEK 95

Bölüm 8

“KİBARLIK BUDALASI”NIN TÜRKÇEYE ÇEVİRİLERİNİN
ÇÖZÜMLENMESİ VE FRANZIZCANIN YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİNDE DERS MATERYALİ OLARAK KULLANILMASI

Özge ÖZBEK..... 107

Bölüm 9

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE AFET KAVRAMINI
YENİDEN DÜŞÜNMEK

Murat GÜLBETEKİN..... 123

Bölüm 10

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAY
KİRLİLİĞİ KAVRAMI İLE İLGİLİ ZİHİNSEL
MODELLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Şendil CAN, Aleyna KÖSE 153

Bölüm 11

DEĞER ODAKLI AİLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN
EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Adem ARSLAN, Abdulhak Halim ULAŞ 175

Bölüm 12

ŞEMA TERAPİ MODELİ

Osman GÖNÜLTAŞ 191

Bölüm 13

21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA TÜRK MÜZİK EĞİTİMİ
SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Gökalg PARASIZ, Hasan Hakan OKAY, Barış KARDEŞ 207

Bölüm 14

STEM EĞİTİCİLERİ İÇİN STEM PEDAGOJİK ALAN
BİLGİSİ (STEMPAB)

Esra VERDİ, Ali Günay BALIM 227

Bölüm 15

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Tuğba ŞİMŞEK..... 251

Bölüm 16

OKUL ÖNCESİ PROGRAMLARDA ÇEVRE EĞİTİMİ
ÇALIŞMALARI

Mikail DURSUN 269

Bölüm 17

KADIN VE SUÇ: PSİKOLOJİK BİR BAKIŞ

Özge GAMSIZ TUNÇ..... 287

Bölüm 18

WEB TABANLI ÖĞRENME VE ÖĞRETİM TASARIMI

Ayhan ÇİNİCİ..... 313

Bölüm 19

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİNİN KULLANILMASI

Ferhat BAHÇECİ, Mustafa ÇINAR 335

Bölüm 20

ORTAOKUL KADEMESİNDE PSİKOLOJİK
DANIŞMANLIK VE REHBERLİK SÜRECİNDE
KÜLTÜRÜN ETKİSİ

Serdar SAFALI 357

Bölüm 21

EĞİTİMİN SINIRLARINI AŞMAK:
YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ

İsa BAHAT 371

Bölüm 22

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE
KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR
VE BU DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIKLARI
STRATEJİLER

Abdurrahman TURAN, Serdarhan Musa TAŞKAYA 389

Bölüm 23

KÜRESEL BAĞLANTILAR PERSPEKTİFİNDE BİR
İNCELENME: KÜRESEL DÜNYADA BALKAN
ÜLKELERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME
BECERİLERİ

İbrahim DEMİRBAŞ 415

Bölüm 24

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TABİ OLDUĞU
DİSİPLİN REJİMİ VE SORUŞTURMA USULÜ

Seyithan KAYA..... 437

Bölüm 25

DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME VE EĞİTİMDE DİJİTAL
DÖNÜŞÜM

Mesut YILDIRIM..... 455

Bölüm 26

OKUL İKLİMİNİN TÜRKİYE'DEKİ DEĞİŞİMİ: PIRLS
2001 VE 2021 ÖRNEĞİ

Yıldız YILDIRIM..... 471

Bölüm 27

DİJİTAL SYNTHESIA PİYANO EĞİTİMİ
YAZILIMININ PİYANO EĞİTİMİNDE KULLANIMI
HAKKINDA MÜZİK EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Özcan GENÇ, Şefika TOPALAK..... 485

Bölüm 28

GÖÇLE GELEN İLKOKUL 3. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA BAŞARISININ
ARTIRILMASINA REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİNİN
ETKİSİ

Nurhüda SÖZEN..... 509

Bölüm 1

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KAYNAŞTIRMA UYGULAMASINA İLİŞKİN BİLGİLERİ

Merve SOYCAN¹

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, mervesycn@gmail.com (ORCID: 0000-0003-2008-0311)

Günümüz eğitim sistemi, farklı özellik, ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencileri aynı çatı altında buluşturmayı hedeflemektedir. Kaynaştırma (bütünleştirme) eğitimi ise özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin aynı sınıfta, birlikte eğitim almasını sağlayan, özellikle özel gereksinimli bireylerin genel eğitim ortamına entegre olmasını amaçlayan bir eğitim modeli olarak tanımlanabilir. MEB'e göre (2013) kaynaştırma eğitiminin amacı özel eğitime ihtiyacı olan bireyi normal hale getirmek değil, bu çocukların; kendi gerçeğini benimsemesini, ilgi, yeteneklerini en iyi şekilde kullanmasını, topluma ve okula entegre yaşayabilmesini sağlamaktır. Ayrıca bu yolla ebeveynlerin çocuklarının başarılı ya da daha zayıf yönlerini görmelerine ve hazırlıklı olmalarına yardımcı olmaktadır. Kaynaştırma eğitim uygulamaları, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır. Etkili, verimli, doğru yürütülmüş kaynaştırma eğitimi süreci ile bireysel hatta toplumsal farklılıkların kabul edildiği bir öğrenme ortamı oluşacağı düşünülmektedir.

Müzik Eğitimi ve Kaynaştırma

Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi desteklediği bilinen müzik eğitimi ile özel gereksinimi olan ya da olmayan tüm öğrenciler farklı yeteneklerini ifade etme, birbirleriyle paylaşma imkanı kazanır. Akçamete (2012) özel gereksinimli bireyin, üstün olan çocukları da kapsadığını söylemiştir. Müzik eğitimi, öğrencilere yaratıcılıklarını ortaya çıkarma, işbirliği yapma, özgüven geliştirme ve hatta ileride müziği meslek edinme fırsatını sunmaktadır. Tüm bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerde de müzik eğitimi süreci onlara özel hazırlanmış bir eğitim planı ile daha verimli ve etkili hale gelebilir.

MEB (2014) özel eğitimde müziğin yeri ve önemini açıklarken, müzik etkinlikleri ile çocukların motivasyonun artacağını, eğlence, yaratıcı ifade, duygusal tepkilerde deneyim kazanacağını, duygu, düşünce, yaşantılarını rahat ifade edeceğini ve streslerinin azalmasında, sakinleşmesinde etkili olacağını, dikkat süresinin artmasına, dil, motor, bilişsel, özbakım ve sosyal gelişim alanlarını etkileyeceğini ifade etmiştir. Bu olumlu etkiler göz önüne alındığında özel gereksinimli bireylerin sosyal, bilişsel ve duygusal yönden gelişimine katkı sağlamak için mutlaka etkili bir müzik eğitimi süreci yürütmelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Müzik Öğretmeni Adaylarının Rolü

Heward, Alber-Morgan ve Konrad (2017) özel gereksinimli çocukların okuldan tam anlamıyla fayda sağlaması için bireysel olarak geliştirilmiş bir programın olması gerektiğini söylemiştir. Tüm branş öğretmenleri gibi

müzik öğretmenlerinin de bu öğrencilerin durum ve ihtiyaçlarına göre ders hazırlığı yapması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenin geleneksel müzik ders sürecinin yanı sıra kendisine yardımcı olacak diğer tüm müzik öğretim yöntemlerinden faydalanmasının ve özel gereksinimi olan öğrencilerine uygun ders süreci geçirmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin, henüz öğretmen adayı iken bu sürece hazırlıklı olması gerektiği, kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi sahibi olmasının ve bu alanda yetkinlik kazanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira gelecekteki eğitim kariyerlerinde kaynaştırma uygulamasının önemli bir parçası olacaktır. Müzik öğretmeni adaylarının, kaynaştırma uygulamasında öğrencilerinin farklı öğrenme tarz-hızlarını göz önüne alarak farklılaştırılmış eğitim sunma, ders içinde kullanılacağı müzik, çalgı, görsel gibi materyalleri buna göre seçme-kullanma, gerekli durumda veli, idareci vd. işbirliği yaparak öğrencisinin gereksinimine uygun müzik eğitimi sağlama ve hatta davranış ve tutumu ile diğer öğrenci ve öğretmenlere örnek olma gibi rolü olduğu söylenebilir.

Güven ve Çevik'e göre (2012) özel gereksinimli öğrenciler, çeşitli nedenlerle kaynaştırma ortamında müzik dersinin olumlu etkilerinden yeterince faydalanamamaktadır. Bunun en önemli nedeni olarak, müzik öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrenciler konusunda yeterli bilgisi olmaması olduğunu belirtmişlerdir. Tüm öğretmen yetiştirme programlarında 2006-2007 akademik yılı ile birlikte "Özel Eğitim" dersi uygulanmaya konmuş ancak önceki programdan mezun olmuş öğretmenlerin büyük bölümü bu dersten yararlanamamıştır. Şahbaz ve Kalay (2010) özel eğitim dersini hiç almamış olan öğretmen adaylarının, toplumdaki diğer insanlar gibi hem özel gereksinimli bireylere hem de onların eğitimine yönelik olumsuz görüş ve düşüncelerde olduğunu belirtmiştir. 30 Mayıs 2018 tarihinde öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiş ve 8. yarıyıda "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersi 1 yarıyıl olacak şekilde müfredata alınmıştır. Ancak ders içeriği incelendiğinde (YÖK, 2018), özel eğitimle ilgili temel kavramlar, ilkeleri, tarihsel gelişimi, yasal düzenlemeler, özel eğitimde tanı, değerlendirme, kaynaştırma, aileyle işbirliği, sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi gibi konuların ağırlıkta olduğu, dersin 2 ders saati ve teorik olduğu, uygulamalı bir ders olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra müzik öğretmen adayları, güncellenen programla birlikte 7. ve 8. yarıyıda "Öğretmenlik Uygulaması I" ve "Öğretmenlik Uygulaması II" dersi adı altında Milli Eğitime bağlı okullarda staja gitmektedir. Toplumsal farklılıkları kabul eden, işbirliği, empati temelli bir öğrenme ortamı sağlayabileceği düşünülen kaynaştırma eğitimi sürecinin, müzik öğretmeni adayları tarafından ne kadar bilindiği, öğretmenlerin bu süreci sağlıklı yürütebilecek donanıma sahip olup olmadıkları merak edilmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde kaynaştırma ve müzik eğitimi ile ilgili yapılmış bazı çalışmalara ulaşılmıştır (Çakıcı, 2020; Eren, 2012; Deniz &

Şen, 2021a; Güven, 2011; Güven & Tufan, 2010; Uçal Canakay, 2020; Sönmez, 2017; Tekgül & Şentürk, 2020). Ayrıca müzik öğretmenlerinin; kaynaştırma öğrencilerinin genel müzik eğitimine ilişkin (Akıncı & Alpogut, 2017); kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimine ilişkin (Akıncı & Alpogut, 2019); kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptığı öğretim uyarlamalarının belirlenmesine ilişkin (Aktaş & Çıfci Tekinarslan, 2016); ortaokul kaynaştırma öğrencilerine yönelik yürütülen müzik eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesine ilişkin (Deniz & Şen, 2021b) görüşlerinin alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Çalışma ile benzer 3 araştırma bulunmaktadır. Ancak çalışmaların 2'si müzik öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan (Eldeniz Çetin & Acay Sözbir, 2016; Parasız & Demirci, 2017), 1'i Balıkesir Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adayı öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan (Güven & Çevik, 2012), farklı örneklem gruplarıyla yapılmış çalışmalardır. Bu bağlamda çalışmada güncel bir araştırma yapılmak istenmiş ve müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin bilgilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kaynaştırma uygulaması nedir?
2. Kaynaştırma öğrencisi kimdir?
3. Kaynaştırmada müzik eğitime ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Araştırma Modeli

Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin bilgilerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma, algıların, olayların doğal ortamda, gerçekçi, bütüncül olarak ortaya konduğu, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma biçimidir (Yıldırım, 1999). Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell (2018) durum çalışmasını, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem, belli bir zaman içinde, çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında, çoklu bilgi kaynağı ile veri toplanan nitel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013) araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacı, yakın, erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan sağlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim

görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan lisans 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında ve 14 hafta boyunca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Niğde ili devlet okullarında staja gitmiş olan 25 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının 16’sı kadın, 9’u erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme şekli katılımcıların cevaplarından hareketle, görüşmeye yeni soru ekleme, çıkarma ya da değiştirmeye imkan sağlaması (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015) nedeniyle tercih edilmiştir. Form sorularının oluşturulması sürecinde ilgili literatür taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Formun son halini almasında, özel eğitim alanında ve müzik eğitimi alanında 2 uzmandan görüş alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Görüşme formunun uygulama sürecinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler öğrencilerin rahat edeceği, sessiz ve tarafsız bir ortamda, birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce her öğrenciye, görüşmenin cihaz ile kayıt altına alınacağından, vereceği cevapların araştırma süreci için öneminden ve gizli tutulacağından bahsedilmiş, gönüllülüğü esas alınmıştır. Görüşme esnasında soruların her öğrenciye sohbet tarzında ve aynı üslupla yönetilmesine gayret gösterilmiştir. Soruların sırası görüşmenin gidişatına göre değiştirilmiş ya da ilave sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Görüşme formunun analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013) bu yöntem, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmayı amaçlar ve bulgularda bireylerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilir.

Çalışmanın veri analizinde, görüşme sorularından elde edilen veriler araştırmacı tarafından farklı zamanlarda, birden fazla kez okunmuş ve kodlar oluşturularak listelenmiştir. Veriler, kodlar arasında benzer noktalar belirlenerek oluşturulan kategoriler altında düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Kaynaştırma uygulaması nedir? sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Bilgileri

Kategoriler	Cevaplar	f
	Engelli öğrencinin engelsiz/normal öğrenci ile eğitim alması	7
Sosyal uyum	Doğru tanımlar	3
	Bireyi topluma kazandırmak için verilen eğitim	2
	Özel eğitime ihtiyaç duyan bireye verilen eğitim	1
	Toplam	13
	Normalleştirilmeye çalışan öğrenciye verilen eğitim	2
Yanlış tanımlar	Yabancı bir çocuğun öğrenci topluluğuna karışması için verilen eğitim	1
	Kişilerin sohbet arttırması, aradaki buzları eritmesi için verilen eğitim	1
	Toplam	4
Yorumsuz		8
Toplam		25

Öğretmen adayları cevaplarının sosyal uyum altında kategorileştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının 13'ü kaynaştırma uygulaması ile ilgili bilgi sahibidir. Buna yönelik bazı öğrenci cevapları şu şekildedir:

“Normal algılayan ve algılaması zor olan insanların bir arada müzik eğitimi alması...” Ö2

“Kaynaştırma öğrencisinin normal bireylerin sınıfında olması...” Ö7

“Engelli olan öğrencilerin normal şartlarda eğitim görmesidir.” Ö8

4 öğretmen adayları kaynaştırma uygulamasına ilişkin farklı/doğru kabul edilmeyecek tanımlamalar yapmıştır. 2 öğretmen adayları “normalleştirilmeye çalışan öğrenciye verilen eğitim” şeklinde tanımlama yapmıştır.

“Dikkat eksikliği, hiperaktivite, zihinsel engelli (kısmen) öğrencilerin normal bir sınıf içinde normalleştirilmeye çalışılması.” Ö4

1 öğretmen adayları yabancı bir çocuğun sosyalleşmesi için, 1 öğretmen adayları ise kişilerin kaynaşması için verilen eğitim olduğunu belirtmiştir.

“Bir veya birden fazla kişilerin birbirleri ile arkadaş olması 2 kişi arasındaki sohbeti arttırmak ve aradaki buzları eritmektir.” Ö23

8 öğretmen adayları ise bu soruya yanıt vermemiştir.

Kaynaştırma öğrencisi kimdir? sorusuna ilişkin bulgular**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Öğrencisine İlişkin Bilgileri

Kategoriler	Cevaplar	f
Engelli	Zihinsel engelli	10
	Engeli olan öğrenciler	6
	Bedensel engelli	4
	Görme engelli	1
	Duyma engelli	1
	Toplam	22
Olumsuz ifadeler	Algılama sorunu olan	8
	Eksik/yetersiz olan	2
	Arkadaşlarından alt seviyede olan	1
	Dinliyor gibi görünse de hayal aleminde olan	1
	Hasta	1
	Dezavantajlı	1
Toplam	14	
Hiperaktif		5
Farklı	Hal, hareket	3
	İrk	1
	Toplam	4
Otizimli		1
Özel		1
Bilgisi olmayan/yorumsuz		2

Kaynaştırma öğrencisine ilişkin öğretmen adayları cevaplarının kategorileri Tablo 2’de görülmektedir. 22 öğretmen adayları, kaynaştırma öğrencisine engelli tanımını yapmıştır. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Diğer insanlara göre zihinsel engeli olan.” Ö12

“Engelli ve sorunu olan öğrencidir.” Ö5

“Göremeyen öğrencidir.” Ö11

14 öğretmen adayları, kaynaştırma öğrencisi ile ilgili olumsuz ifadeler kullanmıştır.

“Belli bir hastalığı olana denir; görememe, duyamama gibi hastalıkları varsa.” Ö22

“...zihnen ya da bedenen olması gereken yeterlilikte olmayan öğrencidir.” Ö21

“Arkadaşlarına göre alt seviyededir.” Ö16

5 öğretmen adayı, kaynaştırma öğrencisini hiperaktif olarak tanımlarken, 4 öğretmen adayı hal, hareket ya da ırk bakımından farklı olarak tanımlama yapmıştır.

“Bir öğrenci topluluğunda aklen, ırken olan yabancı bir çocuk...” Ö9

Konu ile ilgili bilgisi olmadığını ve yorumu olmadığını söyleyen 2 öğretmen adayı bulunmaktadır.

Kaynaştırmada müzik eğitimine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmada Müzik Eğitimine İlişkin Düşünceleri

Kategoriler	Cevaplar	f
Dersin öğrencilere avantajı	Kendini iyi, mutlu hisseder, algısı artar, motive olur, kendini ispatlar, kendini bulur, verim sağlar	13
	Kendini daha iyi ifade eder, sosyalleşir, geliştirir, hayal dünyası gelişir	4
	Sınıfa uyum sağlar, diğer öğrenciler gibi davranır	4
	Özellikle görme engelliler için çok iyidir	2
	Toplam	23
Dersin işlenişi	Ders kolaylaştırılmalı/eğlenceli hale getirilmeli	4
	Derste daha fazla rol verilmeli	2
	Derste daha çok görsel/işitsel öge kullanılmalı	2
	Engel alanı ve düzeyine göre eğitim verilmeli	1
	Derste daha fazla uğraşılmalı	1
Toplam	10	
Dezavantajlar	Öğrenciler derste zorlanır/dersten geri kalır	4
	Bu öğrenci dersi zorlaştırır	2
Toplam	6	
Müzik dersinin kaynaştırmayla bir ilgisi yok		1
Bilgisi olmayan		3

Müzik dersinin özel gereksinimli bireylere avantajından bahseden 23 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bazı görüşler şu şekildedir:

“Kaynaştırma olan öğrencilerin dikkatini müziğe daha çok verdiğini düşünüyorum, kendini motive eder.” Ö3

“...onlar için hayal dünyalarının genişlemesi ve daha mutlu olmalarını sağlar.” Ö5

“Müzik dersindeki çoğu oyunlarla çoğu kaynaştırma öğrencisini müzik eğitimine dahil ederek ritimler, oyunlar ile diğer öğrencilerle çabuk kaynaşmasını daha çok sağlayabiliriz.” Ö15

“Kaynaştırma olan öğrencilere müzik yönünden kendilerini bulmalarını sağlayarak, kendilerini iyi hissetmelerini sağlayabiliriz. Onları hayatı zorluklarından, kendilerini belki üzen bir durum varsa bunları unutmalarını sağlayarak müzik sayesinde motive edebiliriz. Kaynaştırma olan öğrencilere olumlu şeyler katacağını düşünüyorum.” Ö12

“Müzik eğitimi uygulamalı bir ders olduğu için bu derste öğrencilerin birbiri ile iletişime geçmeleri diğer derslere oranla yüksektir. Müzik duygu ve düşüncelerin dışarıya yansıtılmasına olanak sağladığı için öğrenciler bu derste dışadönük oluyorlar. Bu sayede kaynaşıyorlar.” Ö23

10 öğretmen adayı dersin işlenişine ilişkin görüş bildirmiştir.

“Mesela ritim kalıplarını anlatırken alkış, masaya vurma şeklinde, onun duyacağı şekilde dersi kolaylaştırarak anlatmalıyız.” Ö22

“Mesela koro çıkartacağımız zaman o öğrenciyi ön, orta ya da arka sıraya koymak. Eğer hiç uyum sağlamazsa en kötü ihtimalle onu yardımcımız yapmak ama asla dışlamamız gerekir.” Ö14

“En basit şekilde temelden alarak daha da kolaylaştırıp daha da uğraşarak müzik eğitimi verilebilir ve...” Ö5

“...kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıfta öğrencinin engel alanı ve düzeyine göre verilen eğitimin içeriği şartlara göre uyarlanabilir. Örneğin, görme engelli mevcutsa işitsel etkinliklere ağırlık verilir.” Ö6

6 öğretmen adayı, özel gereksinimli öğrencilerin derste zorlanacağını ve dersi zorlaştıracağını söylemiştir.

“Kaynaştırma öğrencisi de müzik eğitimi almasında sakınca yoktur ama biraz zorlanır derste...” Ö7

“Dersi zora sokar ve dikkat dağıtır.” Ö9

1 öğretmen adayı müzik dersi ve kaynaştırma uygulamasının bir ilgisi olmadığını belirtirken, 3 öğretmen adayı konu ile ilgili bilgisinin olmadığını söylemiştir.

“Müzik eğitiminde kaynaştırmanın bir ilgisi yok. Müzik kulağı müzik öğretiminde esastır, bilindiği üzere müzik kulağı olan bir öğrenci aklen, fiziken geriyse bile yeteneği kendini belli eder.” Ö9

Öğretmen adaylarının kaynaştırmada müzik eğitimine ilişkin görüşleri sorulduğunda, derste bu öğrencilerle ilgili yapılması gerekenlere ilişkin görüş bildiren birçok kişi olmuştur. Tablo 4’de bu görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Müzik Dersinde Özel Gereksinimli Öğrencilere Yapılması Gerekenler İle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Cevaplar	f
Davranış biçimi	Daha özenli, hassas, sevecen, merhametli olmalı, sabırlı, anlayışlı olmalı, kırmamalı, rencide etmemeli	24
	Diğer öğrencilerden ayırmamalı	12
	Derste rahat ettirmeli	6
	Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtması engellenmeli	2
	Ailesi gibi yaklaşılmalı	1
	İyi özellikleri desteklenmeli	1
	Müzikli etkinliklere uyması sağlanmalı	1
	Toplam	47
Etkinlik	Etkinliklere dahil edilmeli/etkinlikler ona göre seçilmeli	16
	Toplam	16

Davranış biçimi ve etkinlik kategorisinden oluşan tabloya göre bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Daha sabırlı ve anlayışlı olmaya dikkat ederim. Sınıf içinde onu ayırmayarak, ilgimi yoğunlaştırırım.” Ö3

“Kaynaştırmaları sınıftaki düzeyi bir tık yüksek olan öğrencilerin yanına oturturum çünkü önce onların da aslında onun da diğer öğrencilerden farkı olmadığını göstermek isterim.” Ö25

“Eğer kaynaştırma öğrencisi varsa onunla düzgün konuşmalıyız. Tane tane, akıcı şekilde konuşmalıyız. Dalga geçenler varsa onları uyarırız. Eğer yanında oturan kişi dalga geçerse onu yanından kaldırırız... Onu üzmeyecek, kırmayacak şekilde onunla konuşuruz, o şekilde ders anlatırız.” Ö22

“Derste sıkıntı yaratmaya çalışsa bile bağırmadan, isteğini, duygularını, özgüvenini kırmadan uyararak gerekir.” Ö20

16 öğretmen, öğrencilerin etkinliklere dahil edilmesi gerektiğini ya da yapılacak etkinliklerin bu öğrencilere göre seçilmesi gerektiğini söylemiştir.

“Onun etkinliklerle sınıfa katılmasına yardımcı olurum.” Ö16

“Sınıfta kaynaştırma öğrencisi varsa ders saati dışında ona zaman ayırırım. Derse daha çok katılabilmesi için etkinlikleri arttırırım.” Ö17

“Kendi yeteneklerini keşfetmesi için dezavantajlı olduğu konu neyse ona göre hareket etmeliyim. Yapılan etkinliklerde onu çok zora sokup göze batacak hale getirmemeliyim ve yardımcı olarak etkinliklerimi ona göre planlamalıyım.” Ö24

Sonuç

Müzik öğretmeni adaylarının “*Kaynaştırma uygulaması nedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, cevapların sosyal uyum kategorisi altında toplandığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulaması hakkında bilgi sahibidir ancak cevaplar incelendiğinde, özel gereksinimli bireylere “engelli öğrenci, normalleştirilmeye çalışan öğrenci” şeklinde hitap ettiği görülmektedir. Dışlayıcı ve kusurlu görüşü temsil ettiği düşünülen bu ifadeler yerine, bu bireyleri daha iyi tanımlamak, saygı göstermek, hak ve kimliklerini korumak adına daha dikkatli olunması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının hiçbiri, bu bireyleri ifade etmede “özel gereksinimli birey”, “özel gereksinim sahibi” gibi tanımlayıcı kelimeleri kullanmamıştır. Aynı zamanda “yabancı bir öğrencinin topluluğa karışması için verilen eğitim” ya da “kişilerin sohbet etmesi, aradaki buzları eritmesi için verilen eğitim” gibi konuyla alakası olmayan cevaplar bulunmaktadır. Ayrıca bu soruya cevap vermeyen/veremeyen fazla sayıda öğretmen adayı da vardır. Öğretmen adayının konuyla ilgili bilgisinin olmaması, kaynaştırma uygulaması hakkında görüşünün bulunmaması eğitim sistemi ve toplum açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “*Kaynaştırma öğrencisi kimdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, çoğunluğunun engelli ya da olumsuz ifadeler barındıran kategoriler altında toplandığı ve öğretmen adaylarının bu öğrencileri tanımakta, tanımlamakta eksik oldukları tespit edilmiştir. Özellikle bu öğrencilerin “zihinsel engelli” olarak tanınması dikkat çekici bulunmuştur. Aynı zamanda özel gereksinimli bireyler için “algılama sorunu olan”, “eksik/yetersiz olan”, “arkadaşlarından alt seviyede olan”, “hasta” gibi negatif terimler öğretmen adaylarının bu öğrencileri tanımlamada kullandıkları ifadelerdir. Hatta kaynaştırma öğrencisinin farklı bir ırkı ifade ettiğini söyleyen öğretmen adayı bulunmaktadır. Eğitim sisteminde özel gereksinimli bireyi tanıma, onların ihtiyacına yönelik, uygun eğitim süreci sağlama, farkındalık oluşturma elbette öğretmenin de görevi iken, öğretmen adaylarının çokça kısmının bu öğrencileri henüz tanımıyor ya da tanımlayamıyor olmasının oldukça önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Müzik öğretmeni adaylarının “*Kaynaştırmada müzik eğitime ilişkin düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, müzik dersinin bu öğrencilere sağladığı avantajlardan bahseden öğrenci sayısının fazla olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda müzik dersi esnasında, bu öğrencilerin derste motive olması için daha fazla rol alması, dersin öğrencilere uygun hale getirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu öğrencilerin dersi zorlaştırdığını hatta müzik dersinin, kaynaştırma uygulamasıyla bir

alakasının olmadığını belirten müzik öğretmeni adayları bulunmaktadır. Bu soruya ilaveten, öğretmen adaylarının büyük kısmı müzik dersinde özel gereksinimli bireylere, daha özenli, hassas, sevecen, sabırlı vb. olumlu davranış biçimi benimsenmesi gerektiğini, etkinliklere dahil edilmesi gerektiğini söylemiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, mevcut sistemdeki müzik öğretmeni adaylarının özel gereksinimli bireylerle ilgili farkındalık ve duyarlılıklarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Müzik öğretmenliği öğrencileri 8. yarıyıldan itibaren 1 dönem ve teorik olan “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersini almaktadır. Bu derse ilaveten, öğrencilerin özel gereksinimli bireyle tanışabileceği, iletişim kurabileceği, müzikli etkinlikler yapabileceği bir programın olmasının, “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında yürüttüğü staj eğitimi sürecinde ise bu deneyime devam etmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşadığı bu durum, eğitim sistemi ve toplumun genelinde özel gereksinimli bireylere karşı ayrımcılık, önyargı ve bilgi eksikliğinin hala varlığını sürdürdüğünü de göstermektedir. Daha kapsayıcı, eşitlikçi ve insan haklarına saygılı bir toplum oluşturmak için bu eksikliklerin giderilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının bu bireylerle çalışma deneyimi ve eğitimleri, bireylere yönelik görüşlerini şekillendirebilir, değiştirebilir. Özel gereksinimi olan kaynaştırma öğrencilerinin müzik eğitimi için daha iyi hazırlanmış ve bilinçli öğretmenler yetiştirmek, eğitim sisteminin ve toplumun daha kapsayıcı ve adaletli bir yer olmasına katkı sağlayabilir. Özel gereksinimli bireylerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için bu tür farkındalık ve eğitim çabalarının büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2012). *Özel eğitim* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akıncı, M. Ş. ve Alpagut, U. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin genel müzik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 535-545. doi: 10.17719/jisr.20175334142
- Akıncı, M. Ş. ve Alpagut, U. (2019). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin şarkı ve çalgı eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 909-930. doi: 10.17860/mersinefd.485509
- Aktaş, B. ve Tekinarslan Çıfci, İ. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretim uyarlamalarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2165-2179. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/216398/muzik-ogretmenlerinin-kaynastirma-ogrencilerine-yonelik-yaptiklari-ogretim-uyarlamalarinin-belirlenmesi>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakıcı, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma / bütünleştirme yoluyla eğitim sorunlarına genel bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/58375/842245>
- Deniz, A. A. ve Şen, Ü. S. (2021a). Kaynaştırma öğrencilerine yönelik yürütülen müzik derslerinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve etkinlik önerileri. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(90), 5014-5036. doi: <http://dx.doi.org/10.26449/sss.3622>
- Deniz, A. A. ve Şen, Ü. S. (2021b). Ortaokul kaynaştırma öğrencilerine yönelik yürütülen müzik eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *SED Sanat Eğitimi Dergisi*, 9(2), 75-95. doi: 10.7816/sed-09-02-01
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21476/230186>
- Eldeniz Çetin, M. ve Acay Sözbir, S. (2016). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2221-2238. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/216402/muzik-ogretmenlerinin-kaynastirma-uygulamalarına-iliskin-bilgilerinin-belirlenmesi>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Güven, E. (2011). Müzik dersleri ve kaynaştırma uygulaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 709-718. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49049/625708>
- Güven, E. ve Çevik, D. B. (2012). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği).

Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 2(1), 160-165. Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423906138.pdf>

Güven, E. ve Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16692/173498>

Heward, W. L., Alber-Morgan, S. and Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*. Pearson.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, kaynaştırma eğitimi*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, özel eğitimde müzik etkinlikleri*. Ankara.

Parasız, G. ve Demirci, B. (2017). Müzik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 322-339. doi: 10.17556/erziefd.286784

Sönmez, A. (2017). *Kaynaştırma öğrencilerine uygulanan müzik eğitimine ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Şahbaz, Ü. ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 116-135. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/19391/205945>

Tekgül, E. ve Şentürk, N. (2020). Müzik Etkinliklerinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(101), 383-392. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.40270>

Uçal Canakay, E. (2020). Kaynaştırma eğitimine yönelik müzik öğretmeni özyeterliliği ölçeği geçerlik-güvenirlilik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 195-209. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baedb/issue/55426/721905>

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2018). Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

Bölüm 2

İLKOKUL TÜRKÇE DERSİNDE EĞİTSEL OYUN ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN ANALİZİ: 2013-2023

*Aleyna AL¹,
Meral GÖZÜKÜÇÜK²,
Özlem ATEŞ³*

1 Aleyna Al, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

2 Dr. Öğr. Üyesi Meral Gözüküçük, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0002-1620-5073

3 Doç. Dr. Özlem Ateş, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID ID: 0000-0001-9446-2940

GİRİŞ

Dil eğitimi hayat boyu öğrenmenin temellerinden biridir. Dil edinimi bireyin doğduğu andan itibaren başlar. Bireyin dilini doğru ve bilinçli kullanması ve dil becerilerini geliştirmesi Türkçe dersi öğretim programının amaçları arasındadır (MEB, 2019). Dinleme becerisiyle başlayan dil edinim süreci konuşma becerisiyle devam eder. Okuma ve yazma becerileri ilkökul birinci sınıftan itibaren gelişir. Piaget'e göre 7-11 yaş grubundaki çocuk somut işlemler döneminde (McLeod, 2018). Somut işlemler döneminde olan ilkökul çağındaki çocukların soyut bilgileri kavrayabilmesi için somutlaştırılarak öğrenim görmeye ihtiyacı vardır (Yapıcı, 2004). Nitekim somutlaştırmanın gerçekleşebilmesi için birden fazla duyu organı işe koşulabilir. Öğrenme sürecinde duyu organı sayısının fazla olması öğrenileni kalıcı hale getirmektedir (Gürsoy & Arslan, 2011). Türkçe dersinde yer alan bazı konuların soyut olması, çocuğun yaşının küçük olması ve oyuna ihtiyaç duyması Türkçe dersinde öğrencilere çağdaş öğrenme ortamları oluşturulmasını önemli hale getirir. Günümüzde öğrenim sürecinde oyunların eğlenceli bir yöntem olarak görülmesi gerekmektedir (Özyürek & Çavuş, 2016). İlkokul öğrencileri için çağdaş eğitim öğretim tekniklerinden biri olan eğitsel oyun kullanılabilir.

Oyun belli kurallara göre oynanan fiziksel veya zihinsel bir yarışmadır (Noemi & Maximo, 2014). Öğrenme sürecini geliştirmek için oyun etkili bir eğitimsel araç olarak kullanılır (Chizary & Farhangi, 2017). Eğitsel oyun, öğretilecek olan konunun daha dikkat çekici hale gelmesini, öğrencinin zevk alarak sürece aktif bir şekilde katılımını sağlayan, bilgilerin kalıcı hale gelmesine yardımcı olan etkinlik ve uygulamalar bütünüdür (Yıldırım, 2015). Eğitsel oyunlar etkili ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlar (Zeng, Parks & Shang, 2020). Öğrencilerin istekli bir şekilde süreçte yer almaları ve davranışlarını olumlu olarak geliştirmelerini sağlamada eğitsel oyun kullanımı önemlidir. Bu sebeple Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunlar kullanılabilir.

Eğitsel oyunların öğretim sürecinde kullanımına yönelik alan yazında yer alan çalışmalarda eğitsel oyunların öğrenci başarısını geliştirdiği ve aktif öğrenme ortamı oluşturduğu (Mubaslat, 2012), akademik başarıyı artırdığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı (Öztürk-Çoşan, 2018; Gedik, 2012), motivasyonu artırdığı (Canbay, 2012; Yıldız & Şimşek, 2020), anlama becerilerini geliştirdiği (Sevim, 2019), iletişim ve eleştirel düşünme becerilerini olumlu etkilediği (Leonardou, Rigou & Garofalakis, 2021), yaratıcılığı geliştirdiği (Hsiao, Chang, Lin & Hu, 2014) sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretim programında yer alan özel amaçları gerçekleştirmek, istenen yetkinlik alanlarını öğrenciye benimsetmek ve kazanımlara başarıyla ulaşabilmek için Türkçe öğretim sürecine eğitsel oyunlar entegre edilebilir.

Öğretim programına göre eğitim sürecini yürütecek, öğrenciye belirli amaçları kazandıracak kişi öğretmendir (Işık, 2013). Bu sebeple eğitim öğretim sürecinde en büyük görevin öğretmenlerde olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler anlamayı kolaylaştıracak, iyi tasarlanmış ve eğitsel oyunlarla oluşturulmuş öğrenme ortamı hazırlayabilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının da mesleklerini verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri için eğitsel oyun üzerine bilgi sahibi olmaları gerektiği ifade edilebilir. Öğrenciler ise eğitim-öğretim sürecinden en çok etkilenen oldukları için gelişimlerinde eğitsel oyun kavramı önem arz etmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitsel oyun kullanımı üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Ancak ilkökul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine doküman incelemesi yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada ilkökul Türkçe dersinde eğitsel oyuna yönelik yapılmış olan çalışmaları incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. 2013-2023 yılları arasında ilkökulda Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine gerçekleştirilen çalışmaların;

- Yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Türüne göre dağılımı nasıldır?
- Araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
- Örneklem sayısına göre dağılımı nasıldır?
- Örneklemin seçildiği yere göre dağılımı nasıldır?
- Değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?
- Yararlandıkları veri toplama araçlarının dağılımı nasıldır?
- Yararlandıkları veri analizi açısından dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımında araştırmacı disiplinler arası bakış açısıyla araştırma problemini derinlemesine tanımlamayı amaçlar (Karataş, 2015). Doküman incelemesi araştırma bulgularının çeşitli dokümanlardan toplanıp gözden geçirilerek sorgulanıp analiz edilmesine dayanan bilimsel bir yöntemdir (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil & Nas, 2021). Bu çalışmada ilkökul Türkçe dersinde eğitsel oyuna yönelik yapılan çalışmalar incelenerek dokümanlar toplanmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımı üzerine yapılan çalışmalar incelenerek var olan durum ortaya konmuştur. Bu sebeple araştırmada doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma sürecinde ilkokul Türkçe dersinde eğitsel oyuna yönelik çalışmalara ulaşmak için Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi veri tabanları taranmıştır. Veri tabanlarından 2013-2023 yılları arasında yapılmış olan çalışmalara ulaşmak için “eğitsel oyun”, “zeka oyunları”, “geleneksel çocuk oyunları”, “ilkokul öğrencisi”, “Türkçe dersi”, “Türkçe öğretimi”, “ilk okuma yazma”, “konuşma”, “dinleme”, “okuma”, “yazma”, “sınıf öğretmeni”, “sınıf öğretmeni adayı”, “öğretmen adayı” anahtar kelime olarak belirlenmiş ve veri tabanlarında taranmıştır. Yapılan tarama sonucu çalışmaların içeriği incelenerek konu ile ilgili çalışmalar seçilmiştir. Toplam 40 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 12 tez ve 28 makale çalışmanın kapsamını oluşturmuştur. Ulaşılan dokümanlar türü, yılı, araştırma yöntemi, örneklem grubu, örneklem sayısı, örneklemin seçildiği yer, değişkenler, veri toplama araçları ve verilerin analizi açısından ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada ilkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan akademik çalışmaların incelenmesi amaçlandığı için içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında yer alan 40 çalışma doküman olarak ele alınmış olup araştırmacılar tarafından incelenerek elde edilen bulgular şekil ve tablolar olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bir araştırmacının analizleri yapmasının yerine iki veya daha fazla araştırmacının verileri bağımsız bir şekilde analiz etmesi ve bulguların karşılaştırılması elde edilen verilerin tutarlılığını sağlar (Patton, 2002). Bu çalışmada verilerin tutarlılığı ve güvenilirliği için ele alınan çalışmalar üç araştırmacı tarafından birlikte incelenerek analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yönelik elde edilen verilere yer verilmiştir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’ de verilmiştir.

Şekil 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde çalışmalar 2013-2023 yılları arasında dağılım göstermektedir. 2014 yılında konuya ait çalışmaya rastlanmamıştır. 2018 yılından itibaren ilkökul Türkçe dersinde eğitsel oyuna yönelik çalışmaların artmaya başladığı anlaşılmaktadır. 2021 yılında yaşanan düşüş Covid-19 pandemisinin etkileri ile ilişkilendirilebilir.

Çalışmaların türüne göre dağılımı

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmaların türlerine göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Çalışmaların türüne göre dağılımı



Şekil 2 incelendiğinde 2013-2023 yılları arasında konuya yönelik en fazla çalışmanın makale türünde olduğu görülmüştür. Tarama sonucunda araştırılan konu ile ilgili 12 tez bulunmuş olup yüksek lisans tez sayısının doktora tezine göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı

Yöntem	Çalışma sayısı	
Nicel	Kontrol gruplu yarı deneysel desen	13
	Tek gruplu deneysel desen	2
	İlişkisel Tarama	1
	Tarama	1
Nitel	Durum çalışması	4
	Eylem Araştırması	2
	Olgubilim	2
	Doküman inceleme	1
Karma	8	
Belirtilmemiş	6	
Toplam	40	

Tablo 1'e göre konu alanında yapılmış olan 40 çalışmanın 17 tanesinde nicel araştırma, 9 tanesinde ise nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. İncelenen çalışmaların çoğunluğu Türkçe derslerinde eğitsel oyun kullanımının etkisinin belirlenmesi üzerine olduğu için deneysel desenin daha çok kullanıldığı ifade edilebilir.

Çalışmaların örneklem grubu ve örneklem sayısına göre dağılımı

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmalarda yer alan örneklem gruplarının dağılımı Tablo 2' de yer verilmiştir.

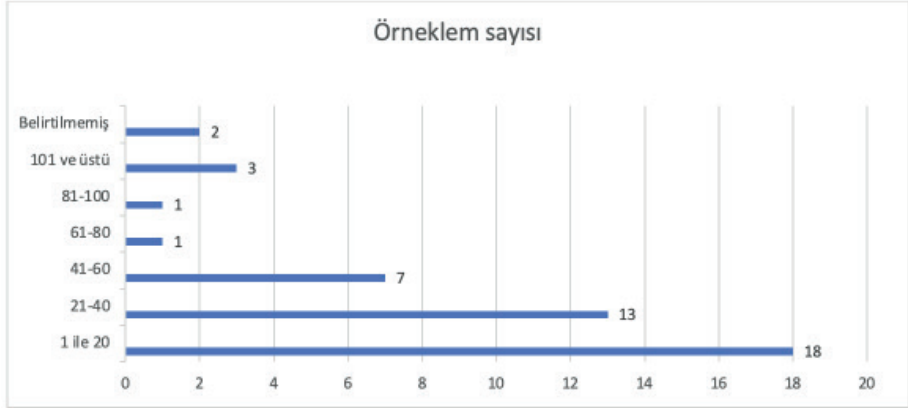
Tablo 2. Örneklem gruplarının dağılımı

Örneklem grubu	Çalışma sayısı	
Öğrenci	1.sınıf öğrencisi	6
	2.sınıf öğrencisi	2
	3.sınıf öğrencisi	4
	4.sınıf öğrencisi	15
	6-11 yaş grubu	1
	8-12 yaş grubu	2
	9-10 yaş grubu	1
	10-11 yaş grubu	1
	1.sınıf-8.sınıf öğrencisi	1
	Sınıf öğretmeni	9
Sınıf öğretmeni adayı	3	
Veli	1	
Ders kitabı	1	
Belirtilmemiş	2	

Tablo 2 incelendiğinde en fazla çalışmanın ilkökul öğrencileriyle yapıldığı ve bazı çalışmalarda birden fazla örneklem grubunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğrencilerinin içerisinde en fazla 4.sınıflarla çalışıldığı görülmüştür. Eğitsel oyun kullanımının yararını kanıtlamak amacıyla öğrencilerle yapılan çalışmaların fazla olduğu söylenebilir.

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmaların örneklem sayısına göre dağılımlarına Şekil 3'te yer verilmiştir.

Şekil 3. Çalışmaların örneklem sayısına göre dağılımı



Şekil 3'e göre ilkökul Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımına yönelik ulaşılan çalışmalarda örneklem grupları 1-60 kişi sayısı arasında yığılım göstermekte olup en fazla 1-20 kişi arasında çalışma grupları oluşturularak çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. İncelenen çalışmaların araştırma yönteminin çoğunlukla deneysel desen olması sebebiyle örneklem sayısının az olduğu söylenebilir.

Örneklemin seçildiği yere göre dağılımı

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmaların örneklemin seçildiği yere göre dağılımına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Örneklemin seçildiği yere göre dağılımı

Örneklemin seçildiği yer	Sayı
İstanbul	7
Bursa	2
Balıkesir	1
Marmara Bölgesi (14)	
Çanakkale	1
Kocaeli	1
Sakarya	1
Tekirdağ	1

İç Anadolu Bölgesi (6)	Ankara	3
	Eskişehir	3
Akdeniz Bölgesi (4)	Akdeniz Bölgesi	2
	Antalya	1
	Burdur	1
Güneydoğu Anadolu Bölgesi (4)	Adıyaman	3
	Şanlıurfa	1
Ege Bölgesi (3)	Afyonkarahisar	2
	Muğla	1
	Bartın	1
Karadeniz Bölgesi (3)	Ordu	1
	Rize	1
Doğu Anadolu Bölgesi (1)	Van	1
Almanya		1
Belirtilmemiş		4
Toplam		40

Tablo 3'e göre eğitsel oyun üzerine incelenen bilimsel çalışmalarda örneklem en çok İstanbul ilinden seçilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde en fazla Marmara Bölgesinden, en az Doğu Anadolu Bölgesinden örneklem grubu seçildiği görülmüştür.

Çalışmada kullanılan değişkenler

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmalarda yer alan değişkenler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Çalışmalarda kullanılan değişkenler

Değişkenler	Çalışma sayısı
Akademik başarı	6
Okuma becerisi	6
Sözcük öğrenimi	5
İlk okuma yazma	4
Tutum	4
Konuşma becerisi	3
Yazma becerisi	3
Zeka oyunları	3
Eğitsel oyun	2
Dijital oyun	2
Motivasyon	2
Oyun	2
Dinleme becerisi	1

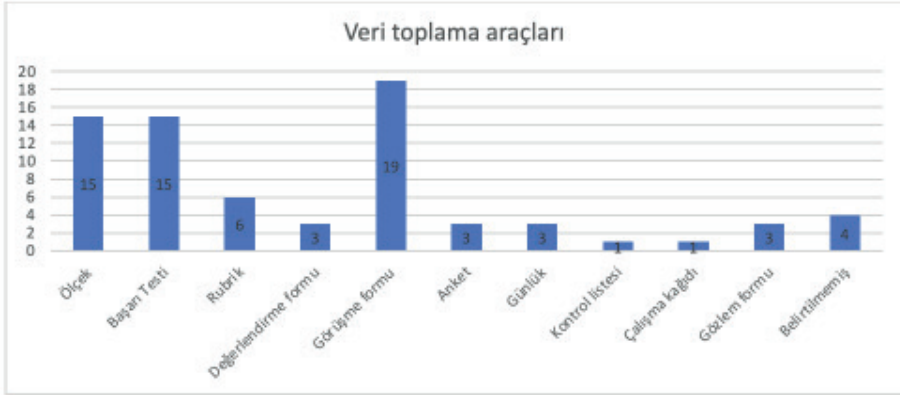
Geleneksel çocuk oyunları	1
Kalıcılık	1
Kaygı	1
Noktalama işaretleri	1
Sesletim	1
Türkçe ders kitabı	1
Yazım yanlışı	1

Tablo 4 incelendiğinde eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalarda en çok kullanılan değişkenlerin okuma becerisi ve akademik başarı olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmalar Türkçe derslerinde eğitsel oyunlarla dört temel dil becerisinin kullanılabilceğini göstermiştir.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmalarda veri toplama araçlarına yönelik bulgulara Şekil 4'te yer verilmiştir.

Şekil 4. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı

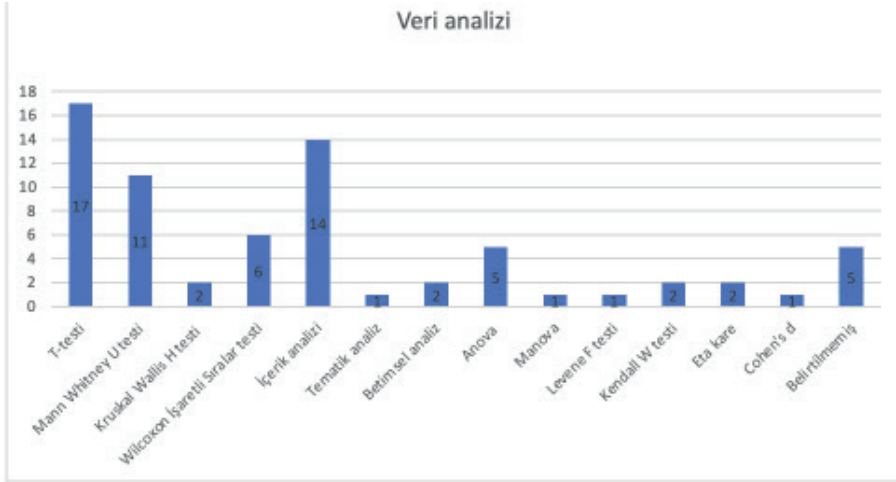


Şekil 4'e göre ilkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımına yönelik çalışmalarda en fazla görüşme formundan yararlanılmaktadır. Nitel çalışmalarda yoğunluk gösteren görüşme formu kullanımı karma çalışmalarda da kullanılmıştır. Doküman analizi yapılan çalışma sayısı 40 olmasına rağmen bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için toplam sayı 73 olarak belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan veri analizleri

İlkokul Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmaların veri analizi açısından dağılımı Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5. Çalışmaların veri analizi açısından dağılımı



Şekil 5'e göre incelenen çalışmaların beşinde kullanılan veri analizlerinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Nitel çalışmalarda içerik analizinin, nicel çalışmalarda t-testi ve Mann Whitney U testi kullanımının yoğun olduğu görülmüştür. Nicel yaklaşımın kullanıldığı deneysel çalışmaların veri analizleri incelendiğinde çalışmaların normal dağılım gösterme/göstermeme durumlarına göre sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretiminin kalıcı, anlaşılır, eğlenerek öğrenmeye olanak sağlayan ve öğrenci merkezli bir süreç olarak yürütülmesinde eğitsel oyunlar önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilkökuller Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan bilimsel çalışmalar ele alınmıştır. Bu sebeple araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen anahtar kelimelerle veri tabanlarında taramalar yapılmış ve 2013-2023 yılları arasında yayınlanmış olan 28 makale ve 12 teze ulaşılmıştır. Ulaşılan 40 çalışma doküman incelemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışmalar yayın yılı, çalışma türü, araştırma yöntemi, örneklem grubu, örneklem sayısı, örneklemin seçildiği yer, değişkenler, veri toplama araçları, veri analizi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmalardan elde edilen bulgularla ilkökuller Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmalar derlenmiştir.

İlkökökuller Türkçe dersinde eğitsel oyun üzerine incelenen bilimsel çalışmaların 2017 yılından itibaren arttığı görülmüştür. Öğrenci merkezli anlayış eğitimin bütün bileşenlerinde baskın hale getirilmeye çalışılmaktadır (Özpolat, 2013). Eğitimde öğrenci katılımını artırmak ve etkili öğrenmeyi sağlamak amacıyla oyun kullanımı birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir (Kalogiannakis, Papadakis & Zourmpakis, 2021). Bu sebeple eğitsel oyunlarla ilgili son yıllarda çalışma sayılarında artış yaşanmış olabilir.

Doküman olarak incelenen bilimsel çalışmalarda makale sayısının tez sayısına göre daha fazla sayıda olduğu belirlenmiştir. Gökçen ve Arslan'ın (2019) Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmaları incelediği akademik çalışmasında da makalelerin Türkçe eğitimi araştırmalarında daha fazla sayıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda en fazla nicel araştırma yaklaşımından yararlanılmış olup deneysel desenin yoğunlukla kullanıldığı belirlenmiştir. Alan yazında eğitsel oyun üzerine olan nicel çalışmalarda da oyunun öğrenme alanlarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır (Al-Tarawneh, 2016; Chizary & Farhangi, 2017). Çalışmalarda eğitsel oyunun etkisi ortaya konmaya çalışıldığı için deneysel desenden yararlanıldığı söylenebilir (Cop & Kablan, 2018). Bu sebeple incelenen çalışmalarda nicel çalışma sayısının daha fazla olduğu ifade edilebilir. Çalışmaların dokuz tanesinde ise nitel araştırma yönteminden yararlanıldığı ve durum çalışmasının yoğun olduğu görülmüştür. Durum çalışması bir olaya ya da duruma ilişkin inceleme yapılarak gerçek ortama ait verilerin aktarıldığı yöntemdir (Subaşı & Okumuş, 2017). İlkokul Türkçe dersinde durum çalışmasının yoğun olarak kullanım sebebinin araştırmacıların gerçek ortama bakarak eğitsel oyun hakkında bilgi edinme isteklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan çalışmalarda örneklem grupları ilkökul öğrencileri, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları ve velilerden oluşmuştur. En baskın örneklem grubunun ilkökul öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Gözel ve Toptaş (2023) tarafından incelenen çalışmalarda eğitsel oyunlara yönelik en fazla ilkökul öğrencileriyle çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitsel oyun yönteminin öğrenmeye etkisini belirlemek amacıyla en fazla öğrencilerle çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca eğitsel oyunlarla ve eğlenceli etkinliklerle öğrencilerin sürece katılıp öğrendiklerini içselleştirmeleri ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanır (Korkmaz, 2018). Bu nedenle araştırmacılar eğitsel oyun yönteminin öğrenci açısından etkililiğini kanıtlamak istemiş olabilirler. Eğitsel oyun üzerine incelenen bilimsel çalışmalarda en fazla Marmara Bölgesinden, en az ise Doğu Anadolu Bölgesinden örneklem grubunun seçildiği belirlenmiştir. Çalışmalarda örneklem gruplarının sayısının 1-20 kişi aralığında daha yoğun olduğu görülmüştür. Araştırma yaklaşımlarında süreci daha kolay ilerletmek ve küçük yaş grupları ile çalışıldığında etkileşimli ve verimli bir süreç oluşturulmaya çalışıldığı için 1-20 kişi sayısı aralığı kullanılmış olabilir.

Çalışma gruplarına veri toplama araçlarından en fazla görüşme formu aracının uygulandığı sonucuna varılmıştır. İncelenen çalışmalarda görüşme formundan sonra başarı testi ve ölçek kullanımı yoğundur. Başarı testlerinin eğitsel oyunların etkisinin araştırıldığı çalışmalarda daha fazla tercih edilen bir araç olduğu söylenebilir. Verilerin analizinde t-testi kullanımı diğer veri analizlerine göre daha fazla tercih edilmiştir. T-testi, genellikle iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması için kullanılan istatistiksel testtir (Kim,

2015). İncelenen çalışmalarda nicel araştırma yaklaşımının daha fazla sayıda olması t-testi analizinin de sayısını arttırmıştır. Karamustafaoğlu ve Kılıç (2020) da eğitsel oyun üzerine yaptıkları analiz çalışmalarında verilerin analizinde t-testi kullanımının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Nitel çalışmalardan elde edilen sonuçları belirlemede tercih edilen içerik analizi, t-testinden sonra en fazla kullanılan analiz yöntemi olarak belirlenmiştir.

Eğitsel oyun üzerine yapılmış olan çalışmalar değişkenler açısından incelendiğinde akademik başarı, okuma becerisi ve sözcük öğretiminin daha çok tercih edildiği görülmüştür. Zorluoğlu ve Çakır-Elbir'in (2019) eğitsel oyun üzerine yapılan çalışmaları inceledikleri araştırmasında da başarı değişkeninin en çok tercih edilen değişken olduğu belirtilmiştir. Nitekim eğitsel oyunların başarıyı artırdığını belirten çalışmalar mevcuttur (Altınbulak, Emir & Avcı, 2006; Gürbüz, Çeker & Töman, 2017). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda Türkçe derslerinde eğitsel oyunlarla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle çalışıldığı görülmüştür. Karagöz ve Koç-Ardıç'ın (2019) inceledikleri çalışmalarda okuma ve yazma becerilerinin daha çok çalışıldığı, konuşma ve dinleme becerilerinin ise daha az çalışıldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da en çok okuma en az dinleme becerisinin çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeni yapılacak olan çalışmalarda daha az kullanılmış olan değişkenler üzerine, farklı kademelerde ve farklı derslerde eğitsel oyun kullanımı üzerine çalışmalar yürütülebilir. Bununla birlikte eğitsel oyunlarla ilgili olarak yapılacak çalışmaların örneklem seçiminde az tercih edilen bölgelerde çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca eğitsel oyunun diğer derslerde kullanımı üzerine yapılmış olan çalışmaları inceleyen araştırmalar yapılabilir. Son olarak sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel oyun farkındalığını artıracak ve oyunların eğitimsel süreçte kullanımını geliştirecek çalışmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altınbulak, D., Emir, S. & Avcı, C. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi. *HAYEF Eğitim Dergisi*, 3(2), 35-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8788/109832>
- Al-Tarawneh, M. H. (2016). The Effectiveness of Educational Games on Scientific Concepts Acquisition in First Grade Students in Science. *Journal of Education and Practice*, 7(3), 31-37. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089788.pdf>
- Canbay, İ. (2012). Matematikte Eğitsel Oyunların 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul.
- Chizary, F., & Farhangi, A. (2017). Efficiency of Educational Games on Mathematics Learning of Students at Second Grade of Primary School. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 232-240. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i1.738>
- Cop, M. R. & Kablan, Z. (2018). Türkiye'de Eğitsel Oyunlarla İlgili Yapılmış Çalışmaların Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 52-71. <https://doi.org/10.33400/kuje.422759>
- Gedik, M. (2012). Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkileri. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Gökçen, D., & Arslan, M. (2019). Türkçe Eğitimi Araştırmalarına Genel Bir Bakış: Bibliyometri Çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Gözel, E. & Toptaş, V. (2023). Türkiye'de 2004-2022 Yılları Arasında İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 570-614. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/77061/1142685>
- Gürbüz, F., Çeker, E. & Töman, U. (2017). Eğitsel Şarkı ve Oyun Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Kalıcılığı Üzerine Etkileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 593-612. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/33599/349832>
- Gürsoy, A., & Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi. *Ist International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.
- Hsiao, H. S., Chang, C. S., Lin, C. Y., & Hu, P. M. (2014). Development of Children's Creativity and Manual Skills Within Digital Game-Based Learning Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(4), 377-395. <https://doi.org/10.1111/jcal.12057>
- Işık, A. D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Bireyler Yetiştirmede Görev ve Sorumlulukları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 585-601.
- Kalogiannakis, M., Papadakis, S., & Zourmpakis, A. I. (2021). Gamification in Science

- Education. A Systematic Review of The Literature. *Education Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Karagöz, B. & Koç-Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisinde Yayımlanan Makalelerin Bibliyometrik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435. <https://doi.org/10.16916/aded.482628>
- Karamustafaoğlu, O. & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel Oyunlar Üzerine Yapılan Ulusal Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.730393>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kim, T. K. (2015). T Test as A Parametric Statistic. *Korean Journal of Anesthesiology*, 68(6), 540-546. <https://doi.org/10.4097/kjae.2015.68.6.540>
- Korkmaz, S. (2018). Eğitsel Oyun Geliştirerek Desteklenen Fen Bilimleri Öğretiminin Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bartın.
- Leonardou, A. & Rigou, M. & Garofalakis, J. (2021). Primary School Teachers' Attitudes Towards Digital Educational Games: Preliminary Findings from The Multiplication Game Evaluation. *International Conference on Information, Intelligence, Systems & Applications (IISA), Greece*, 1-8, Doi: 10.1109/IISA52424.2021.9555513.
- McLeod, S. (2018). Jean Piaget's Theory of Cognitive Development. *Simply Psychology*, 18(3), 1-9. <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Program-Detay.aspx?PID=663> (12.08.2023)
- Mubaslat, M. M. (2012). The Effect of Using Educational Games on The Students' Achievement in English Language for The Primary Stage. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf>
- Noemi, P. M., & Maximo, S. H. (2014). Educational Games for Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 230-238. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053979>
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 5-27. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36551/415138>
- Öztürk-Çoşan, A. (2018). Canlı Alemleri Ünitesinin Öğretiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısına ve Başarının Kalıcılığına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Özyürek, A. & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul Öğretmenlerinin Oyunu Öğretim Yöntemi Olarak Kullanma Durumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/316751>
- Patton. M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage Publications, CA. Çev. S. Çelik ve F. Ö. Karataş (2018). Nitel Analizin Kalitesinin ve İnanılabilirliğinin Artırılması. Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (541-590). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Sak, R., Şahin-Sak, İ.T., Öneren-Şendil, Ç. & Nas, E. (2021) Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sevim, S. (2019). Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/474049>
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91090>
- Yıldırım, B. (2015). Eğitsel Oyun ve Dönüt – Düzeltmenin Öğrenme Düzeyi ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Konya.
- Yıldız, E. & Şimşek, Ü. (2020). Eğitsel Oyun, Okuma-Yazma-Oyun ve Okuma-Yazma-Uygulama Yöntemlerinin Öğrenme Problemlerini Gidermedeki Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 715-748. <https://doi.org/10.19171/uefad.659040>
- Zeng, J., Parks, S., & Shang, J. (2020). To Learn Scientifically, Effectively, and Enjoyably: A Review of Educational Games. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 186-195. <https://doi.org/10.1002/hbe2.188>
- Zorluoğlu, S. L. & Çakır-Elbir, B. (2019). Eğitsel Oyuncak ve Eğitsel Oyun İçerikli Araştırmalardaki Eğilimler: İçerik Analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/745897>
- DOKÜMAN OLARAK KULLANILAN ÇALIŞMALARIN KAYNAKÇASI**
- Akçelik, D. (2020). İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zekâ Oyunlarıyla Sözcük Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi. *Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, Trabzon.
- Alevli, O. (2020). A Game Activity for Improving Vocabulary: Design, Learn, Reinforce. *Journal of Inquiry Based Activities*, 10(2), 146-156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273506.pdf>
- Alparslan, B. (2019). Eğitsel Oyunların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Antalya.
- Angın, Ö. & Çetinkaya, S. (2020). Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4.Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (1), 333-346. Doi:10.24315/tred.727384.
- Arıcı, B. (2017). Eğitsel Oyunların Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.

- Asan, H. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Burdur.
- Aşuluk, Y. (2020). Zekâ Oyunlarının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ateş, H. K., Kanger, F., & Şimşek, Z. (2018). Oyun Temelli Dil Beceri Programının Suriyeli Öğrencilerin Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Turkish Studies*, 13(3), 357-372. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>
- Babayiğit, Ö. & Gültekin, M. (2019). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemi Uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9 (2), 450-483. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/735238>
- Batur, Z. & Özdil, Ş. (2018). Yazım Yanlışlarının Düzeltilmesine Yönelik Bir Öneri: Manas Oyunu. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 3(2), 118-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/41558/502983>
- Başaran, M. & Kılıçarslan, R. (2021). Uzaktan Eğitimle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/903881>
- Bay, Y. (2023). The Effect of Game Teaching Method on Academic Success in Primary School Turkish Course. *International Journal of Field Education*, 9(1), 38-51. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/76589/1198153>
- Bay, Y. & Uğur, E. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Oyunların Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(3), 373-392. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/73134/936514>
- Bektaş, S. (2020). İlk Okuma Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyunların 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Olan Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersinde Oyunla Öğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Journal of Social Sciences and Education*, 1(1), 61-75. <https://dergipak.org.tr/tr/pub/josse/issue/39178/445982>
- Bozan, M.A. (2022). Uyum Sınıflarındaki Göçmen Öğrencilerin Türkçedeki Sesletim Sorunlarının Giderilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Doktora Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Can, D. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zekâ Oyunlarını Öğretim Süreciyle Bütünleştirmeye Yönelik Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 172-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/58469/770557>
- Duran, E. & Sezgin-Tufan, B. (2017). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Oyun ve Oyuncakların Kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 16-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeusbed/issue/30008/318806>

- Erol, M., Akbakla, M. U. & Karabıçak, N. (2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarına göre Geleneksel Çocuk Oyunları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 491-517. <https://doi.org/10.34234/ded.1166387>
- Erol, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı. Doktora Tezi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Erol, S., Erdem, İ. & Akkaya, A. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 166-183. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850249>
- Ertem, İ.S. (2016). Oyun Temelli Dijital Ortamlar ve Türkçe Öğretiminde Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 1-10. https://mjer.penpublishing.net/files/10/sayi/sayi_124/mjerv10i20-162525.pdf#page=5
- Genç-Ersoy, B. (2017). Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi. Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Genç-Ersoy, B. & Göl-Dede, D. (2022). Developing Writing Skills, Writing Attitudes and Motivation Through Educational Games: Action Research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 569-589. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1089781>
- Güner-Özer, M. (2022). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Okuma-Anlama ve Yazma Becerilerinin Eğitsel Dijital Oyun Destekli Öğretim Etkinlikleri ile Geliştirilmesi. Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir.
- Güner-Özer, M., Belet-Boyacı, S. D., & Özer, F. (2022). A Novel Turkish Learning Environment for Foreign Primary School Students: The Educational Digital Game "Journey to Turkish. *International Technology and Education Journal*, 6(2), 18-36. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itej/issue/75198/1233530>
- Güneş, D. & Yünkül, E. (2021). Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(5), 804-829. <https://doi.org/10.47994/usbad.893591>
- Kaplan, Z. (2020). Açık Hava Oyunlarının İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Karadag, R. (2015). Pre-Service Teachers' Perceptions on Game Based Learning Scenarios in Primary Reading and Writing Instruction Courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 185-200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057464.pdf>
- Korkmaz, Ö. & İnal, M. (2019). Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Dönük Tutumlarına ve Konuşma Becerilerine Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 898-913. <https://doi.org/10.16916/aded.582203>

- Kultas, E. & Ulusoy, M. (2022). Kelime Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazineleri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441. <https://doi.org/10.17755/esosder.1000691>
- Mermer, T. (2022). Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü*, İstanbul.
- Öztemiz, S. (2013). İlkokul Öğrencilerinin Oyun Tekniği ile Okuma Alışkanlığı Kazanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu Örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bitlissos/issue/3710/49100>
- Öztürk, E. & Aksu, D. (2019). Çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılma durumlarının belirlenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 16(1), 48-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/45421/569645>
- Şahin, Ç. & Kalaycıoğlu-Akis, Ç. (2022). Covid-19 Salgını Sürecinde İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyun Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 631-647. <https://doi.org/10.16916/aded.1114841>
- Savran, E. & Yeşilyurt, M. (2020). İlkokul Türkçe Dersinde Oyun Yoluyla Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Kitabı*, 301-310.
- Şen, G. & Yazıcı, S. (2023). Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ve Okuma Tutumları Üzerindeki Etkisi. *E -Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 272-288. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1194085>
- Terzi, A. & Erdoğan, T. (2021). İlkokul Öğrencilerinin, Velilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Zekâ Oyunlarına İlişkin Görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 14-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad/issue/77256/1294728>
- Varan, S. & Sulak, S. E. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1109-1119. <https://doi.org/10.17755/esosder.350455>
- Yürümez, R. & Özer, M. Ş. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılması. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 18-35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6774418>

Bölüm 3

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE (BİLSEM) GÖREV YAPMAKTA OLAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ALANLARIYLA İLGİLİ ALDIKLARI HİZMET İÇİ EĞİTİMİN YETERLİLİK DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Sibel ÇİLOĞLU¹

Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ²

1 Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, <https://orcid.org/0000-0002-2265-5935>

2 Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

1.GİRİŞ

Değişen ve gelişen toplumla birlikte öğretmenler, her yeni yıl farklı yöntem ve metotlar deneyerek kendilerini yenilemektedir. Öğretmenler, yaşadıkları toplumun mimarı olarak aileden sonra bireyin gelişimine önemli dokunuşlar yapmaktadır. Eğitim sürecinde, her öğretmenin farklı öğretim yöntemi ve stili vardır. Bulunduğu bölge, kurum, öğrenci yaşı gibi farklı faktörler öğretmenlerin kullandığı öğretim modellerini şekillendirmektedir. Cumhuriyetle birlikte ülkemizde eğitim geleneksel ve modern eğitim olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Geleneksel eğitim modelinde, eğitim ezberci, katı kuralların olduğu, öğrencinin pasif öğretmenin aktif olduğu bir yöntem iken; modern eğitimde araştırma inceleme temelli, çok yönlü iletişimin yer aldığı, öğrenci öğretmenin birlikte aktif olduğu bir eğitim modelidir (Öztürk, 2021). Zamanla öğretmenlerin uyguladığı eğitim modelleri de teknolojinin gelişmesi, coğrafi bölgelerin değişmesi, eğitim programlarının güncellenmesi, kuşak farklılıkları gibisebeplerle değişime uğramaktadır. Günümüzde geleneksel eğitim modelleri yerini yavaş yavaş modern eğitim modellerine bırakmaktadır.

Kuşkusuz ki, eğitim sektörü her yıl daha da gelişmektedir. Bununla birlikte öğretmenler de öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak kendi modellerini geliştirmektedir. Günümüzde örgün eğitim veren kurumların yanında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli özel ve devlete bağlı kurumlar ortaya çıkmıştır. Akranlarına göre öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler destek eğitimini özel eğitim kurumlarında giderirken, akranlarına göre daha hızlı gelişim gösteren öğrenciler ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) gibi kurumlardan eğitim alabilmektedir. BİLSEM kurumlarında eğitim almak üzere sınava girecek öğrencilerden genel zihinsel yetenek alanından sınava girecek öğrencileri RAM (Rehberlik Araştırma Hizmetleri) birimi belirlerken, müzik ve resim alanından girecek öğrencileri ise BİLSEM’lerde kurulan uygulama sınav komisyonu tanımlamaktadır (Bilsem Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, 2022-2023, s.8). Bunun yanında, farklı sosyal alanlara ilgili olan öğrenciler halk eğitim merkezleri, özel sanat ve spor merkezleri gibi alanlardan gelişimlerini destekleyebilecek olanaklara sahiptirler.

Öğretmenlerin eğitimi her ne kadar lisans döneminde bitse de mesleklerine devam ettikleri sürece gelişimleri devam etmektedir. MEB, kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik olarak zaman zaman çeşitli eğitimlerle farklı alanlarda öğretmenlere destek sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim de bu yollardan birisidir. Hizmet içi eğitim, belirli bir ücret karşılığında çalışmakta olan kişilerin bilgilerinin tazelenmesi, yenilenmesi, yeni beceri ve tutumlar kazanması amacıyla verilmekte olan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Budak, 2003). Okullarda, ortaokuldan itibaren branş derslerine alanında uzmanlaşmış öğretmenler devam ettirmektedir. Müzik öğretmenleri de şüphesiz ki öğrencinin gelişimine katkı sağlayan en

önemli branş öğretmenlerinden biridir. Bunun için, eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümünden mezun olması ya da müzik alanıyla ilgili lisans eğitimi aldıktan sonra formasyon alması yeterlidir (Akbulut, 2006). Müzik öğretmenleri GSL, BİLSEM, özel eğitim kurumları, ortaöğretim kurumları olmak üzere pek çok kurumda ders vermektedir. Her kurumda yer alan öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları farklıdır. Bu sebeple her öğretmende olduğu gibi müzik öğretmenleri de kendilerini geliştirme ve becerilerini tazeleme ihtiyacı duymaktadır. Buna yönelik olarak müzik öğretmenleri, MEB'in sağladığı ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) sayesinde uzaktan çeşitli eğitimlere katılabilmekte aynı zamanda belirli dönemlerde açılan yüz yüze eğitim ve seminerlere başvurarak katılabilmektedir(<https://www.oba.gov.tr/>).

Bu bağlamda, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler farklı eğitim modelleriyle topluma kazandırılması gereken bireylerin başında yer almaktadır. BİLSEM kurumunda eğitim almakta olan öğrenciler de toplumun bilim ve sanat yönünü yansıtacak olan bireylerdir. Bu nedenle, bu kurumlarda eğitim vermekte olan öğretmenler bu doğrultuda kendilerini geliştirmelilerdir. Bu amaçla hazırlanan çalışma ile BİLSEM kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili almış oldukları hizmet içi eğitimin yeterlilik düzeyinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırmada, BİLSEM kurumlarında görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin yeterlilik düzeyinin incelenmesi amacıyla hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, doküman analizi, görüşme gibi yöntemlerle toplanan nitel verilerin doğal bir ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde yansıtıldığı bir araştırma türüdür (Yıldırım, 2010). Araştırma hazırlanırken betimsel analiz modeli kullanılmıştır. Betimsel analiz, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen bulguların belirli temalara göre yorumlanıp incelendiği bir nitel veri analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Akdeniz bölgesindeki BİLSEM'lerde görev yapmakta olan 12 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 5'i erkek 7'si kadındır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması sürecinde, BİLSEM'lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde alanlarıyla ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin yeterlilik düzeyini incelemek üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, nitel çalışmalarda kullanılan bir veri toplama aracıdır. Görüşmeler, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır. Yapılandırılmış

görüşmelerde açık uçlu olmayan, yoruma kapalı sorular kullanılırken, yapılandırılmış görüşmelerde hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorulara yer verilebilmektedir (Uslu ve Demir, 2023). Hazırlanan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırma sorularının anlaşılamadığı ya da eksik kaldığı durumlarda ek soruların eklenebildiği bir görüşme türüdür (Erişen ve Dömbekçi,2022). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları uzman görüşü alındıktan sonra ekleme ve çıkarmalar yapılması sonucunda soruların son hali belirlenmiştir. Araştırma kapsamında sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

- BİLSEM’de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
- Özel yetenekli bireylere yönelik bir eğitim aldınız mı? Şayet aldıysanız bu alanda donanımlı olmanızın ders işleyişinize yönelik avantajları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Almadıysanız bunun yaşattığı dezavantajlar, sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
- Kendinizi mesleki olarak geliştirmek amacıyla görev yapmakta olduğunuz kurumdan ileriye yönelik beklentileriniz nelerdir?

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırılan sorunun tarafsız ve sistematik bir biçimde ortaya konulmasının hedeflendiği bir veri analiz türüdür (Koçak ve Özgür, 2006). İçerik analizinde amaç, benzer kavramlar belirli temalar halinde bir araya getirilerek okuyucunun anlamasını kolaylaştırmaktır (Ceyhun ve Küçükoğlu, 2013). Verilerin analizi sürecinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar önceden belirlenen tema ve kodlara göre gruplandırılmış. Katılımcıların yanıtlarını belirgin bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Katılımcıların isimleri gizlilik esasına uygun olarak kullanılmamıştır. Katılımcıların isimleri: Kadın katılımcılar K-1, K-2...şeklinde, erkek katılımcılar E-1, E-2... şeklinde kodlanmıştır.

3.BULGULAR

Tablo 1’de katılımcılara, BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimi yeterli bulup/bulmadıklarına yönelik soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimi yeterli bulup/bulmadıklarına yönelik dağılım

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
<i>Var/Yeterli</i>	<i>Hizmet içi eğitim yeterli</i>	7	58.3	<p>“Hizmet içi proje eğitimleri olmaktadır.Yararlı ve başarılı eğitimler” (E-1).</p> <p>“Yapılan eğitimler bence yeterli” (K-7).</p> <p>“Genellikle MEB’de görev yapan tüm öğretmenlere yönelik eğitimler açılıyor. Bu eğitimler içerisinde proje yazma, TÜBİTAK vb. eğitimler yer alıyor. Yeterli fakat artabilir” (K-3).</p> <p>“Şu anda genellikle online eğitimler var buna yönelik yüz yüze eğitimler artabilir” (K-5).</p>
<i>Var/Arttırılmalı</i>	<i>Hizmet içi eğitimler arttırılmalı</i>	5	41.6	<p>“Hizmet içi eğitimler yetersiz. İlk öğretmen kuruma alınırken bu eğitim verilirse en çok o zaman faydası olur”(E-3).</p> <p>“Hizmet içi eğitimler pandemi öncesine kadar yapılıyordu. Memnundum” (K-4).</p> <p>“Hizmet içi eğitimler var fakat yeterli değil. Olanlarda tüm müzik öğretmenlerine ulaşmıyor maalesef” (K-2).</p> <p>“Bir kere İstanbul’da yapılmıştı. Daha fazla yapılırsa çok güzel olur” (K-6).</p>
<i>Toplam</i>		12	100	

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 7’sinin verilen hizmet içi eğitimleri yeterli bulduğu, 5’inin ise arttırılması gerektiğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 2’de katılımcılara özel yetenekli bireylere yönelik bir eğitim alıp/almadıklarına yönelik soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. BİLSEM’lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin özel yetenekli bireylere yönelik bir eğitim alıp/almadıklarına yönelik dağılımı

Temalar	Kodlar	f	%	
Eğitimi alanlar	Hizmet içi eğitim, seminer vb. alanlar	4	33.3	<p>“Bu konuda çok büyük sorunlar yaşamadım. Özel yetenekli bireylere yönelik hizmetçi eğitimler aldık” (E-5).</p> <p>“Kuruma girerken ve süreç içerisinde 3-4 kez aldım” (E-1).</p> <p>“Bu konuda eğitim aldım. Kapsamlı olmasa da birkaç günlük seminerlere katıldım. Sorun yaşamadım” (K-2).</p>
Eğitimi almayanlar	Al- Mesleki tecrübe	8	66.6	<p>“Böyle bir eğitim almadım. Fakat zaman içerisinde edindiğim mesleki tecrübelerle kendimce yöntemler geliştirdim ve halen geliştirmeye devam ediyorum” (K-1).</p> <p>“Bu konuda eğitimi almadım. Daha önce güzel sanatlar lisesinde çalışıyordum” (K-5).</p> <p>“Bu konuda bir eğitim almadım zorunlu da tutulmadı fakat özel eğitime yönelik eğitimler açılırsa katılmak isterim” (E-3).</p> <p>“Eğitim almadım fakat zaman içinde kendimi geliştirdim. Belki BİLSEM sayısı az olduğu için bu alanda bir staj şansımız olamaz fakat özel eğitimlerde ön staj alabiliriz. Sonuçta, her iki okulda eğitim alan öğrenci de özel gereksinimli öğrenci” (K-6).</p>
Toplam		12	100	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların 4’ünün özel yetenekli bireyler konusunda hizmet içi eğitim, seminer vb. eğitim aldıkları; 6’sının ise bu konuda bir eğitim almadığı mesleki tecrübe ile kendisini geliştirdiği görülmektedir.

Tablo 3’de, BİLSEM’de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine mesleki olarak geliştirmek amacıyla görev yapmakta oldukları kurumdan ileriye yönelik beklentilerine ilişkin soru sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. BİLSEM’de görev yapmak olan müzik öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerinde görev yapmakta oldukları kurumlarına yönelik beklentilerine ilişkin dağılım

Temalar	Kodlar	f	%
Var	Beklentisi olanlar	9	75
<p>“BİLSEM kurumuna seçilirken özel eğitilmiş çocuklara yönelik başka bir eğitimimiz var mı diye bakılmıyor. Bu sebeple bu alanda çoğumuzun ekstra bilgisi yok. Bu konulara yönelik hazırlanacak seminerlere katılmak isterim” (K-1).</p> <p>“Aşlında lisans eğitimi döneminde özel eğitim kurumlarında staj zorunluluğu gelebilir. Ayrıca, öğretmenliğin ilk yıllarında bir aylık bir rotasyonla bile gelip bu kurumları tanımaları daha iyi olacaktır” (K-6).</p> <p>“Özel eğitim ve müziğin harmanlandığı eğitimler olursa katılmak isterim”(E-3).</p> <p>“Keşke, BİLSEM’lerde güzel sanatlar liseleri gibi çalgı kadroları olsa. Çok daha verimli olur. Avrupa’daki okullarda ortaokullarda bile her çalgının öğretmeni derse giriyor üstelik çocuklar müzik alanında olsun olmasın bu eğitimi alıyorlar. BİLSEM gibi özel eğitim veren bir kurumda tek müzik öğretmeni yetersiz kalıyor” (K-4).</p>			
Yok	Beklentisi olmayanlar	3	25
<p>“MEB ve YÖK işbirliği içinde özel eğitime yönelik yüksek lisans programları açıyor diye biliyorum. Ancak, benim bu konuda bir beklentim yok” (K-2).</p> <p>“Zaman zaman buna yönelik seminerler oluyor takip edilebilir. Beklentim şu an yok” (K-5).</p> <p>“Görev yaptığım kurum fiziki, sosyal açıdan yeterlidir” (E-1).</p>			
Toplam		12	100

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların 9’unun görev yapmakta oldukları kuruma yönelik beklentilerinin bulunduğu görüş belirttikleri; 3’ünün ise görev yapmakta oldukları kuruma yönelik beklentilerinin bulunmadığına görüş belirttikleri görülmektedir.

4. SONUÇ

Araştırmanın sonucunda katılımcıların, BİLSEM’de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimi yeterli bulup/bulmadıklarına ilişkin görüşlerine yönelik yanıtları incelendiğinde, katılımcıların bu soruya yönelik olarak 7’sinin yeterli bulunduğu, 5’inin ise yeterli bulmadığı görülmektedir. Katılımcıların 7’sinin hizmet içi eğitimlerin yeterli sayıda olduğuna yönelik, 5’inin ise hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıklarına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan yetersiz bulunanlar; pandemi sonrasında bu eğitimlerin azalması, müzik öğretmenlerine yönelik eğitimlerin yetersiz olması, kuruma öğretmen alınırken özel yetenekli bireylerin

müzik eğitimine yönelik eğitimlerin olmaması gibi sebeplerden dolayı yetersiz bulmaktadırlar.

Bir diğer araştırma sonucunda, katılımcıların özel yetenekli bireylere yönelik bir eğitim alıp/almadıklarına yönelik yanıtları incelendiğinde; 4'ünün özel yetenekli bireylere yönelik bir eğitim ve seminer almadıkları, 8'inin ise mesleki tecrübeleri sebebiyle özel yetenekli bireylere yönelik bir eğitim alma ihtiyacı duymadığı görülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucunda, katılımcıların BİLSEM'de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerine mesleki olarak geliştirmek amacıyla kurumdan ileriye yönelik beklentilerine ilişkin soruya verdikleri yanıtları incelendiğinde, 9'unun ileriye dönük beklenti içinde olduğuna yönelik görüş belirttikleri, 3'ünün ise beklentisinin olmadığına yönelik görüş belirttikleri belirlenmiştir.

5. ÖNERİLER

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitime yönelik herhangi bir lisans eğitimi olmadığı görülmektedir. Buna yönelik olarak açılan özel eğitimli bireylerle ilgili yüksek lisans ve doktora programlarına katılmaya müzik öğretmenlerinin teşvik edilmesinin BİLSEM kurumunda çalışan müzik öğretmenlerinin gelişimine katkı sağlayabilir.
- Ülkemizde özel yetenekli bireylerle ilgili yüksek lisans programı bulunmaktadır. Fakat müzik, resim ve beden eğitimi gibi branşlarla harmanlanmış bir program bulunmamaktadır. Buna yönelik bir yüksek lisans programı düzenlenebilir. Lisans, yüksek lisans, doktora programı olmasa bile müzik ve üstün yetenek eğitimi başlığı altında eğitimlere yer verilebilir.
- BİLSEM kurumunda çalışacak öğretmenlerin kuruma alım sürecinde, özel eğitimle ilgili bir eğitim alma zorunluluğu getirilebilir.
- MEB'in belirli aralıklarla özel yetenekli bireylere verilecek, müzik eğitimini kapsayan eğitimler düzenlemesi müzik öğretmenlerinin gelişimi açısından faydalı olabilir.
- Müzik eğitimi alanında lisans eğitimi almakta olan öğrencilere yönelik olarak bir aylık BİLSEM, özel eğitim kurumu gibi kurumlarda staj yapmaları faydalı olabilir. Aynı zamanda müzik öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yalnızca kendi okullarında çalışmaması farklı becerileri olan öğrencileri tanımak adına BİLSEM, GSL, Özel eğitim okulları gibi kurumlarda deneyim kazanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- BİLSEM'lerde görev yapacak müzik öğretmeni tek bir öğretmen yerine farklı çalgılarda uzmanlaşmış öğretmenlerden seçilebilir. Bu şekilde gelen öğrencilerin hepsi aynı çalgıyı öğrenmek yerine yatkın olduğu bir enstrümana yönelebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 23-28.
- Ceyhun, O., & Kkoğlu, A. (2013). Sınıf ğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of EurasiaSocialSciences*, 2013(12), 27-47.
- Demirel, ., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyaı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Dmbeki, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(zel Sayı 2), 141-160.
- Koçak, A., & Arun, . (2006). Ierik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- MEB (2022-2023). Bilsen ğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu, sayfa:1-15, Ankara.
- Öztürk, B. (2021). *Eğitimde otorite ve izdüşümü. Alman ve Türk yazını okul romanlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Trakya niversitesi ve Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Edirne.
- Uslu, F.& Demir, E. (2023). Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 289-299.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2003). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: SekinYayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92. <https://www.oba.gov.tr/> (Erişim Tarihi:27/08/2023, saat: 12.45).

Bölüm 4

REHBERLİ ARAŞTIRMA - SORGULAMA YAKLAŞIMINA GÖRE YAPILAN ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN FEN BAŞARISI VE SORGULAYICI ÖĞRENME BECERİLERİ ALGILARINA ETKİSİ¹

Hatice GÜZEL²

Hamza YETİŞ³

1 Not: Bu çalışma "Rehberli Araştırma- Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısı, Kavramsal Anlama ve Sorgulama Becerilerine Etkisi" isimli tezden türetilmiştir

2 Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü ORCID: 0000-0001-5678-4447

3 Öğretmen MEB, Ankara / TÜRKİYE ORCID: 0000-0003-2539-0650

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler, hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim uygulamalarında da etkisini göstermiştir. Eğitim alanında önemli ilerlemeler gösteren bazı ülkeler büyük yeniliklere başvurmuştur. Bu yeniliklerin temelinde ise araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğrenmeyi destekleyen ve öğrencilerin aktif öğrenim gerçekleştirdiği programlar yer almaktadır (Çelik vd., 2005). Ülkemizde fen programları da bu yeniliklere göre düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğrenmeyi destekleyen 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının genel amaçları arasında merak eden, araştıran, sorgulayan ve değişkenlerini belirleyip hipotezlerini test edebilen, elde ettiklerini yorumlayabilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen ve öğrenciye farklı görevler düşmektedir. Bu süreçte öğretmen teşvik edici ve yönlendirici, öğrenciler ise araştırma, sorgulama, tartışma rollerini üstlenmektedir (MEB, 2018).

Ülkemiz 2023 eğitim vizyonu incelendiğinde, öğretmenlerin rehber olduğu, öğrenci farklılıklarının göz önüne alınarak hareket edilmesi gerektiği, öğrencilerde doğal merakın teşvik edilmesi ve korunmasının önemli görüldüğü, öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişiminin temele alındığı açıkça görülmektedir. Eğitim vizyonunda ayrıca akıl yürütebilen, eleştirel düşünebilen 21. yüzyıl becerilerinin ön plana alındığı, öğrenci merkezli ezbercilikten uzak bir eğitim öngörülmektedir (MEB Vizyon, 2019).

Öğrenciyi merkeze alan eğitim sistemimizde araştırabilen, sorgulayabilen ve akıl yürütebilen öğrenciler yetiştirme isteği, farklı öğrenme yöntemlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu yöntemlerden biri de araştırma – sorgulama yaklaşımına göre öğretim yöntemidir (Bilir, 2015).

Araştırma-sorgulama yaklaşımına göre düzenlenen öğrenme ortamları 21. yüzyıl becerileri açısından önemlidir. 21. yüzyıl becerileri standartlarına göre öğrencilerin okuma, sorgulama ve kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenebilmeleri eğitim ve öğretim açısından önemli görülmektedir. AASL (American Association of School Librarians) tarafından yayınlanan 21. yüzyıl öğrenci standartlarında dört ana tema üzerinde durulmaktadır. Birinci temada araştırma yapma, öğrenme, eleştirel düşünme, bilinçli kararlar alabilme yer almakta iken ikinci temada yeni bilgilerin elde edilmesi ve bilgiyi farklı durumlara aktarabilme üzerinde durulmaktadır. Üçüncü temada bilgi paylaşımı yapma ve bunu başka alanlara verimli katkılarda bulunabilme, dördüncü temada ise bireysel ve estetik gelişimin sağlanmasına önem verilmektedir (AASL, 2007).

Araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretim; var olan bilgiyi açığa çıkartma, tahminde bulunma, sorgulama, uygulamayı planlama ve yapma, yorum yapma ve sonuçları sunma gibi öğrencinin aktif olduğu

araştırma süreçlerini kapsar. Bunun yanında gözlem, ölçme ve deney yapma gibi temel bilimsel süreç becerilerini kapsar. Bunlara ilaveten analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerisinin kullanımını sağlayan oldukça geniş kapsamlı bir süreçtir (Coffman, 2012; Dostal, 2015; Justice vd., 2007; Llwellyn, 2014). Sorgulama sürecinde öğrenciler aktif olup pek çok kaynağa ulaşarak çözüme kendileri ulaşmak için çabalarlar. Bu süreçte öğrenciler öz denetimlerini de sağlayarak, ulaştıkları bilgileri açık bir dille ifade edebilirler (Wu ve Hsieh, 2006).

Araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğretim; açık uçlu araştırma-sorgulama, yapılandırılmış araştırma - sorgulama ve rehberli araştırma - sorgulama olarak sınıflandırılmaktadır. Zion ve Mendelovic'e (2012) göre öğrenciler araştırma-sorgulama yaklaşımında yapılandırılmış, rehberli ve açık sorgulama düzeyine doğru aşamalı olarak ilerleme kaydedebilmektedir. Araştırma - sorgulama yaklaşımının geçmişine bakıldığında Sokrates'in sorgulamayı temele alan felsefesinden John Dewey'in öğrenciyi merkeze alan yapılandırıcılığa dayandırılan felsefesine uzandığı görülmektedir (Çelik vd., 2005).

Bu çalışmada tercih edilen rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımı öğrencilerin merak duydukları bilimsel konulara yönelik araştırma yapabilecekleri, bilimsel üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri öğretmen rehberliğinin gerektiği bir yaklaşımdır (Hermansyah vd., 2018; Muliati vd., 2020; Pedaste vd., 2015; Stockdale vd., 2019; Thaiposri ve Wannapiroon, 2015) Bu yaklaşımda öğrenci sorgulama işlemini gerçekleştirirken öğretmenler ise öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek, elde edilen bu bilgileri etik olarak kullanabilme becerilerini kazandırmakla sorumludur (Köğce vd., 2014). Ayrıca rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımı, öğrencilerin ortak hedeflere ulaşabilmek amacıyla bilimsel verileri tasarlayıp analiz etme ve elde edilen kavramları günlük yaşama uygulayabilme konusunda arkadaşları ve öğretmenleri ile pratik yapmalarına da imkan sağlar (Hong vd., 2019).

Araştırma- sorgulama yaklaşımı ile ilgili çalışmaların başlangıçta Amerika ve İngiltere'de daha çok yapıldığı belirtilmiştir (Saka ve İnaltekin, 2021). Rambe vd. (2019) tarafından yapılan bir **çalışmada rehberli**-araştırma sorgulama yaklaşımına göre yapılan kimya dersinin öğrencilerin akademik başarılarını ve eleştirel düşünme becerilerini ileri düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Suardana, vd. (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Yurt içinde bu konuda yapılan çalışmalarda da rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını, bunun yanında kavramsal anlama düzeylerini, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Atun ve Bayram, 2020; Duran,

2014; Gedik, 2019; Kale ve Güzel,2022; Ormancı ve Çepni, 2019; Özcan, 2022; Sağdıç, 2018; Sızan. 2022; Varlı, 2018).

2008-2018 yılları arasında araştırma – sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 47’si makale, 42’si yüksek lisans tezi, 26’sı doktora tezi olmak üzere 115 çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir.Günümüze kadar da bu çalışmalar artan sayıda devam etmiştir. Araştırma-sorgulama yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalarda çalışma grubunu en çok 6. ve 7. sınıftaki öğrencilerin oluşturduğu bulunmuştur Yapılandırılmış ve rehberli araştırma – sorgulama yaklaşımına göre yapılan çalışmalar (Blancahard, vd., 2010; Kale ve Güzel,2022; Keçeci, 2014; Salim ve Tiawa, 2014; Yıldırım ve Altan, 2017), açık uçlu araştırma –sorgulama yaklaşımına göre yapılan (Kaya ve Yılmaz, 2016; Saka vd., 2018; Zion ve Sadeh, 2007) çalışmalara oranla daha fazladır.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma- sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretim ile farklı öğretim yaklaşımlarının karşılaştırıldığı deneysel çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırma-sorgulama yaklaşımına göre gerçekleştirilen çalışma bulgularında bu yaklaşımın deney grubu lehine bilimsel süreç becerilerine (Akkaya, 2019; Kaya ve Yılmaz, 2016; Keçeci, 2014; Sızan,2022; Tatar, 2006; Yıldırım ve Altan, 2017), akademik başarılarına (Aksakal, 2020; Akpullukçu, 2011; Kale ve Güzel,2022) ve fene yönelik tutuma (Akpullukçu, 2011; Tatar, 2006), istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırma-sorgulama yaklaşımda laboratuvar uygulamaları fen öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Hofstein ve Walberg, 1995; akt. Şen vd., 2016). Araştırma - sorgulama yaklaşımına göre yapılan laboratuvar uygulamaları ile yürütülen çalışma sonuçlarında bu yaklaşımın yaratıcı düşünme becerilerine, fen deneylerine yönelik tutuma (Baykara, 2011), çevreye yönelik tutuma, akademik başarıya, araştırma - sorgulama becerilerine, kavramsal anlama düzeylerine (Sızan,2022: Yazgan, 2013), anlamlı etkisi olduğu bulunulmuştur.Bu konuda yapılan bazı çalışmalarda araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin bilimsel süreç becerileri, öğrenci başarısı, kavramsal değişime etkisi, gibi değişkenler üzerinde çalışılmıştır (Bayram, 2015; Gedik, 2019; Kale ve Güzel,2022; Sağdıç, 2018; Sağdıç vd.,2019). Öğrenme stilleri, eleştirel düşünme becerileri, fen öğrenme becerileri ve bilimsel sorgulama becerleri değişkenleri de çalışmalarda yer almamaktadır. Öğrenmede öğrencilerin bilgiyi anlamlandırması için bilimsel düşünebilme, sorgulayabilme, araştırabilme ve ayrıca problem çözebilme yeteneklerini geliştirmek oldukça önemlidir (Varlı ve Sağır, 2019).

Fen bilimleri dersi rehberli araştırma - sorgulama yaklaşımına dayalı öğrenmeyi gerektiren derslerden biridir. Alan yazın incelendiğinde, rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımının kullanıldığı çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmektedir. Ülkemizdeki fen bilimleri öğretim programında yer alan bu yaklaşıma uygun bir çalışmanın yapılması öğretmen ve öğrenciler

açısından olduğu kadar alanyazın açısından da önem arz edecektir. Bu çalışmanın amacı rehberli araştırma –sorgulama yaklaşımına göre yapılan fen öğretiminin ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin fen başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algı düzeylerine etkisini belirlemektir.

2.YÖNTEM

Çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi bu bölümde yer almaktadır.

Çalışmanın Uygulama Süreci

Bu çalışmada ilk olarak fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesinin rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına etkisi ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmada ikinci olarak elektrik enerjisi ünitesinin rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorulara ait bulguları elde edebilmek için deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere “Elektrik Enerjisi” ünitesinin öğretimi yapılmadan önce ön test olarak Elektrik Enerjisi Başarı Testi ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Altı hafta boyunca deney grubunda dersler rehberli araştırma –sorgulama yaklaşımına göre işlenmiştir. Kontrol grubunda dersler, fen bilimleri ders kitabında yer alan etkinliklerle geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama sonrası “Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi” ve “Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği ” son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

Araştırma Modeli

Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre işlenen elektrik enerjisi ünitesinin öğrencilerinin fen başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algı düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Genellikle fen bilimleri çalışmalarında nicel araştırma yönteminin kullanılmasının amacı neden-sonuç ilişkisini yanlıktan uzak tutarak sonuçları ortaya çıkarmaktır. Nicel araştırmalarda deneysel çalışmalar basit, yarı ve tam deneysel desen olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Tam deneysel desende deney ve kontrol grupları yansız olarak belirlenebilirken yarı deneysel desende grupların yansız olarak belirlenmesi mümkün olmamaktadır.

Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende kontrol grubuna müdahale yapılamazken deney grubuna müdahale yapılabilmektedir. Yarı deneysel desen eğitim çalışmalarında çoğunlukla tercih edilen bir desendir (Çepni, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Elazığ il merkezinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden 48 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 22 öğrenci, kontrol grubunda ise 26 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi

Çalışmada kullanılan Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi, Caymaz'ın (2018) geliştirdiği, 20 maddelik çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir testtir. Testin Cronbach' Alpha değeri 0,89 dur. Testteki maddelerin ayırt edicilik indeksleri ,30 ile ,54 arasında değişmektedir. Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testindeki soruların madde güçlük endeksi ise ,35 ile ,88 değerler arasındadır.

Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği

Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği olarak Taşkoyan'ın (2008) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin "olumlu maddeleri" (20,4,3,21,16,6,8,19,9,15), "olumsuz maddeleri" (14,12,10,17,2) ve "doğruluğunu sorgulama maddeleri" (1,11,5,7,18,13,22) olmak üzere üç alt boyutlu olarak geliştirilmiştir. Üç alt boyutun güvenilirlik katsayısı hesaplandığında sırasıyla 0,73, 0,67, 0,71'dir. Ölçeğin üç boyutunun birlikte Crombach Alpfa Güvenirliği 0,84 tür. Ölçek beşli Likert şeklindedir. Ölçekte kullanılan olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum: 5", "Katılıyorum: 4", "Kararsızım: 3", "Katılmıyorum: 2", "Hiç Katılmıyorum: 1" seçeneği ile 5'ten 1'e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise tam tersi olarak 1'den 5'e doğru puanlanarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110 iken alınabilecek en düşük puan ise 0'dır

Verilerin Analizi

Bu çalışmada çalışmaya katılan öğrenci sayılarının grup bazında 30'dan az olması ve normallik varsayımında kullanılan Sahpiro-Wilks testi sonucunda p değerinin 0.05'ten küçük olması gibi nedenlerle parametrik olmayan istatistik yöntemler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Elektrik Enerjisi Başarı Testi ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeğinin hem ön test hem de son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına Mann-Whitney U testiyle bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin Elektrik Enerjisi Başarı Testi, ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Analizde öğrencilerin ön test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu

görülmüştür. Bu durumda deneysel çalışmalarda grup sayısının 15 ten büyük olması durumunda parametrik olan testlerden ANCOVA, tercih edilmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu nedenle bu çalışmada tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Gruplar arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için korelasyon analizi yapılmış ve gruplar arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.30$; $p<.01$). Ön test puanları kovaryant olarak tanımlanıp analize dahil edilmiştir. Buna ek olarak etkisi incelenmek istenen bağımsız değişken ile ortak değişken arasındaki etkileşim kontrol edilmiş ve grupların grup içi regresyon eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür ($p=.80>.05$). Ayrıca bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisini test edebilmek için etki boyutunu gösteren etki büyüklükleri (r) hesaplanmıştır. Değerler sırayla küçük (0,10), orta (0,30) ve büyük (0,50) etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992). Elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi $p 0.05$ olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde ortaokul 8. sınıf öğrencilerine “Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi” ve “Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmış elde edilen bulgular tablo haline getirilerek yorumlanmıştır.

Bu çalışmada ilk olarak fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesinin rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına etkisi ne düzeydedir? Sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test- son test toplam puanlarına yönelik betimsel istatistik değerleri Tablo1 ‘de sunulmuştur

Tablo1. Deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön-test ve son-test betimsel istatistik değerleri.

Grup	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	22	5	45	19,77	8,92	79,701	0,069	2,003
Son Test	22	65	100	85,45	9,500	90,260	-0,89	-0,693

Tablo 1’de deney grubunun başarı testi ön test–son test puanlarının betimsel istatistik değerlerine bakıldığında ön test puanlarının basıklık değeri normal değer olmadığı, çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmüştür. Ancak son test puanlarının basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test puan dağılımlarının

normale yakın değerlerde olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019).

Kontrol grubundaki öğrencilerin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test- son test toplam puanlarına yönelik betimsel istatistik değerleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı testi ön-test ve son-test betimsel istatistik değerleri.

Grup	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	26	5	35	14,61	7,200	51,84	1,102	1,589
Son Test	26	30	75	49,80	11,53	132,96	0,157	-0,622

Tablo 2 ‘de kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test puanlarının betimsel istatistik değerleri incelendiğinde, basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön-test ve son-test puan dağılımlarının normale yakın değer aralığında olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2019).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test puanlarına ilişkin yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur

Tablo 3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test puanlarına ilişkin U -testi sonucu

Grup	n	sıra ortalaması	sıra toplamı	U	p
Deney	22	29,41	647,00	178,00	0,00
Kontrol	26	20,35	529,00		

*p<.05

Tablo 3. verileri incelendiğinde deney grubunda bulunan 8.sınıf öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön testinden aldıkları puanların ortalaması 29,41 kontrol grubunda bulunan öğrencilerini puan ortalaması 20,35 dir. Mann Whitney U-testi incelendiğinde her iki grubun Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür (U=178,00, p<0,05).

Her iki grubun Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi son test puanları arasında yapılan tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4. ’de sunulmuştur

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi son test puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Öntest	177,148	1	177,148	1,581	0,215	

Grup	12732,484	1	127320,484	113,63	0,00*	0,71
Hata	5042,345	45	112,052			
Toplam	230375,000	48				

*p<.05

Tablo 4. 'de ANCOVA sonuçları incelendiğinde her iki grubun başarı testi ön testi puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($F(1,45) = 113,63, p < 0,05$). Başka bir ifadeyle her iki grubun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre, rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre ders işlenmesinin öğrencilerin fen başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın gruplar arasındaki hesaplanan etki büyüklüğü 0,39'dür. Elde edilen etki büyüklüğü geniş düzeyde bir etkiye sahiptir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin son test puanları arasındaki fark büyüktür denilebilir (Cohen, 1992). Grupların ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bu sonuç daha net olarak görülebilir.

Deney ve kontrol grubunda 8.sınıf öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test- son test puanlarına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubunda bulunan 8.sınıf öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test- son test puanlarına yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

	Son test- Ön test		Sıra		z	p
	N	Ortalaması	Sıra Toplamı			
Deney	Negatif sıra	0	0,000	0,000	-4,118	0,000*
	Pozitif sıra	22	11,50	253		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	0	000	000	-4,471	0,000*
	Pozitif sıra	26	13,50	351		
	Eşit	0				

*p<0.05

Tablo 5.verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [z (deney grubu)= -4,118, z (kontrol grubu)= -4,471; $p < 0,05$]. Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde benzer kazanımlarının olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ikinci olarak elektrik enerjisi ünitesinin rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin ortaokul 8. sınıf

öğrencilerinin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algularına etkisi ne düzeydedir? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarına “Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği ”ön test ve son test olarak uygulanmış elde edilen verilerin analizi Tablo 6 ve Tablo 7’ de sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği ön test puanlarına yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6 ’da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği’ne ilişkin ön test Mann-Whitney U-testi sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	22	22,34	489,21	198,87	.498
Kontrol	26	22,17	478,30		

*p<.05

Tablo 6 verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği Mann Whitney U testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=198,87; p=.498>.05). Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 22.34, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının sıra ortalaması 22.17 olarak elde edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı ölçeği ön test puanlarının sıra ortalamasının birbirine yakın olması uygulama öncesi grupların benzer seviyede olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği son test puanlarına yönelik Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7 ’de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği’ne ilişkin son test Mann-Whitney U-testi sonucu

Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Deney	22	32,57	716,50	108,00	0.00
Kontrol	26	17,67	459,50		

*p<.05

Tablo 7’ verileri incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği Mann Whitney U testi analizine göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=108,00; p<0,05). Deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 32,57, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının sıra ortalaması 17,67 olarak elde edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan fen öğretiminin deney grubunda bulunan 8. sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, Mann Whitney U-Testi için etki büyüklüğü (r) incelendiğinde, etki büyüklüğü 0,25 olduğu bulunmuştur. Etki düzeyinin de geniş bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada ilk olarak fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesinin rehberli araştırma – sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmış, elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre işlenen fen bilimleri dersinin deney grubu öğrencilerinin fen başarılarını arttırdığı ve etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test ile son test puanları karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Aynı şekilde kontrol grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında da aralarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışma sürecinde olumlu kazanımlar elde ettikleri söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi son test puan ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Ünitesi Başarı Testi son test puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur.

İlgili alan yazında bu çalışma bulgularına benzer bulguya ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kale ve Güzel(2022) tarafından yapılan çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerine fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesinin rehberli araştırma – sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını ve kavramsal anlama düzeylerini ileri seviyede arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer çalışmada Özcan (2022), çevrimiçi rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin öğrencilerinin akademik başarılarını artırdığını belirlemiştir. Günay,(2020) ve Villagonzalo (2014) kimya dersi öğretiminde rehberli araştırma - sorgulama yaklaşımını kullanmışlar, öğrencilerin akademik başarılarının arttığını belirlemişlerdir. Ural (2016) çalışmasında kimya deneylerini rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yaptırdığında öğrencilerin fen başarılarında ve kimya laboratuvarına yönelik tutumlarında olumlu yönde artış olduğu bulgusuna ulaşmıştır

Bu konu ile ilgili alan yazında yurt içinde(Durmuş,2020; Kaya ve Yılmaz, 2016; Köksal ve Berberoğlu, 2014; Ören Şaşmaz ve Sarı, 2017; Sağdıç,2018; Tüysüz vd., 2017), yurt dışında (Bunterm vd., 2014; Hairida, 2016; Haryadi ve Pujiastuti, 2020; Minner vd., 2010; Nasution, 2018; Parrish, 2017; Vlassi ve Karaliota, 2013; Wu ve Hsieh, 2006; Zilka, 2022) yapılan çalışma bulguları incelendiğinde bu çalışmayı destekler sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

İlgili alan yazında yapılan tüm çalışma bulguları incelendiğinde fen bilimleri ders konularının rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre işlenmesinin öğrencileri bilimsel çalışmaya yönlendirdiği, verilen konuları daha iyi kavramalarını ve ders içinde daha aktif olmalarını sağladığı görülmüştür. Rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin geleneksel öğretim yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ikinci olarak fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesinin rehberli araştırma – sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizine göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu bulguya göre çalışmada uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları yönünden hazır bulunmuşluk düzeylerinin benzer durumda olduğu söylenebilir,

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeği son test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan fen öğretiminin deney grubunda bulunan 8. sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazında rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına etkisini inceleyen çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya benzer bir çalışma Varlı (2018) tarafından yapılmıştır. Varlı (2018) çalışmasında araştırma-sorgulama yaklaşımına dayalı öğretimi uygulamış, öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının anlamlı düzeyde arttığını belirlemiştir. Bu çalışma bulgusuyla benzer bulguya ulaşan bir diğer çalışmada Balım, İnel ve Evrekli (2008) araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan eğitim uygulamalarının öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının ortaya çıkmasında etkili bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir (French ve Russell, 2002). Bir diğer çalışma Salur (2019)

tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre sorgulamaya dayalı genel biyoloji laboratuvar I uygulamalarının öğretmen adaylarının, sorgulayıcı öğrenme becerileri algıları, erişileri ve eleştirel düşünme becerileri yönünden deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilmiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada, Alemlı (2019), fen eğitiminde 2005-2018 yılları arasında araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan çalışmaları meta analiz yöntemiyle incelemiştir. Yapılan bu çalışmalarda araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin bilgi ve beceriler üzerinde olumlu düzeyde etkisinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

İlgili alan yazında bu araştırma bulgularıyla uyuşmayan bulguya ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Sızan (2022) fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesini sorgulama temelli fen etkinlikleri kullanarak işlediğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme beceri algıları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirleyememiştir. Fakat puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden fazla olduğu görülmüştür.

Alan yazında bu çalışma ile tam olarak örtüşmese de dikkate değer çalışmalara rastlanılmıştır. Karapınar (2016) çalışmasında araştırma – sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin öğretmen adaylarının bilimsel düşünme yetenekleri, sorgulama becerileri ve bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma bulgularına göre araştırma –sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin bilimsel süreç becerileri yönünden kontrol grubu öğrencilerine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bir diğer çalışmada Aksakal(2020), sorgulayıcı öğrenme yaklaşımına göre yapılan öğretimin öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, başarılarına, öğretmen öz-yeterliklerine etkisini incelemiş öğretmen adaylarının akademik başarılarının arttığını, bilimsel süreç becerilerinin geliştiğini belirlemiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre sorgulayıcı öğrenme becerileri algısının gelişiminde rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin önemli katkısı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ayrıca rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretim süreçlerinde öğrencilerin araştırma becerilerinin gelişmesi de amaçlanmıştır. Bu araştırma becerileri, gözlem ve çıkarım yapma, problem çözme, soru sorma, planlama, uygulama ve test etmedir (Kaya ve Yılmaz, 2016). Öğretim programlarında belirtildiği üzere bilimsel süreç becerileri ile rehberli araştırma-sorgulama becerileri birbirleri ile paralellik gösterdiğinden öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi de beklenmektedir.

Alan yazında farklı ünite ve konular ile yapılan çalışmalar incelendiğinde rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun hazırlanan etkinliklerin

öğrencilerin akademik başarıları, bilgi ve becerileri üzerinde olumlu sonuçlarının olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretim sürecinde öğrencilerin birbirleri ile sürekli iletişim halinde oldukları, çözüme yönelik önerilerde buldukları, tartışma ve açıklama yapma durumlarında iş birliği yaptıkları da gözlenmiştir.

Öneriler

Benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Farklı okullarda ve farklı öğrenim düzeyindeki öğrenciler ile benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma fen bilimleri dersi elektrik enerjisi ünitesine yönelik yapılmıştır. Başka ders ve üniteler ile de ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sorgulayıcı öğrenme becerileri algısı duyuşsal özellik olarak incelenmiştir. Rehberli araştırma sorgulama yaklaşımına göre öğretimin farklı duyuşsal becerilere etkisi incelenebilir.
- Bu çalışma Elazığ ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Farklı illerde öğrenim gören öğrenciler ile de benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

- AASL (American Association of School Librarians). (2007). "Standards for the 21st Century Learner." [Online]: at URL: <http://www.ala.org/aasl/standardsguidelines/learning-standards>
- Akkaya, M. (2019). *Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin bilimsel süreç becerilerine etkisi: ulusal düzeyde bir meta analiz çalışması* Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Akpullukçu, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, hatırdı tutma düzeyi ve tutumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksakal, Ş. (2020). *Sorgulayıcı öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine, başarılarına, akademik ve öğretmen öz yeterliklerine etkisi* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Atun, T. ve Bayram, Z. (2020). Soruşturmaya dayalı fen öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinde öz düzenleme becerileri gelişimine etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 659-679
- Alemli, A. (2019). *Fen eğitiminde araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerisi algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Baykara, H. (2011). *Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarının etkililiğinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bayram, Z. (2015). Öğretmen adaylarının rehberli sorgulamaya dayalı fen etkinlikleri tasarlarırken karşılaştıkları zorlukların incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 15-29.
- Bybee, R. W. (2009). Program for international student assessment (PISA) 2006 and scientific literacy: a perspective for science education leaders. *Education Reform International Symposium*, 18 (2), 1-13.
- Bilir, U. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Bunterm, T., Lee, K., Ng Lan Kong, J., Srikoon, S., Vangpoomyai, P., Rattanaavongsa, J., & Rachahoon, G. (2014). Do different levels of inquiry lead to different learning outcomes? A comparison between guided and structured inquiry. *International Journal of Science Education*, 36(12), 1937-1959.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Kestirisel istatistik . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 26 (2) , 409-428 .

- Caymaz,B.(2018). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda7. sınıf elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin etkisinin incelenmesi* Doktora Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Coffman, T. (2012). *Using inquiry in the classroom: Developing creative thinkers and information literate students*. New York: Rowman ve Littlefield Education
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 155-185.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dostal, J. (2015). The definition of the term” inquiry-based instruction”. *International Journal of Instruction*, 8(2), 69-82.
- Duran, M. (2014). *Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin tanecikli yapısı ünitesi kavramsal anlama düzeyi ve bazı öğrenme çıktıkları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş ,M.B (2020). *Dijital hikâyelerle desteklenen rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına yönelik öğrenci tutumları: “Güneş Sistemi ve Tutulumlar” örneği*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- French, D. ve Russell, C. (2002). Do graduate teaching assistants benefit from teaching inquiry-based laboratories? *Bioscience*, 52(11), 36-41.
- Gedik, İ. (2019). *Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramı ile ilgili kavramsal değişim ve kalıcılık süreçlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Günay,S.(2020). *Araştırma-sorgulamaya dayalı organik kimya öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama, akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,İstanbul
- Hairida. (2016). The effectiveness using inquiry based natural science module with authentic assessment to improve the critical thinking and inquiry skills of junior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 5(2), 209–215.
- Haryadi, R., & Pujiastuti, H. (2020). The Science Literacy Capabilities Profile Using Guided Inquiry Learning Models. *JPPPF (Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika)*, 6(1), 81 - 88.
- Hermansyah,H. , Gunawan,G.. Harjono, A. & Adawiyah,R.(2018). *Guided inquiry model with virtual labs to improve students’ understanding on heat concept*. *Journal of Physics: Conf. Series* 1153 (2019) 012116
- Hong, J, Tsai, CR, Hsiao HS, Chen, PH, Chu, KC, Gu, J, & Sitthiworachart, J, (2019). The effect of the prediction-observation-quiz-explanation inquiry-based e-learning model on flow experience in green energy learning .*Computers & Education*, 133. 127-38.

- Justice, C., Rice, J., Warry, W., Inglis, S., Miller, S. & Sammon, S. (2007). Inquiry in higher education: Reflections and directions on course design and teaching methods. *Innovative Higher Education*, 31(4), 201-214.
- Kale, E. ve Güzel, H. (2022). Rehberli araştırma – sorgulama yaklaşımıyla yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarıyla kavramsal anlamalarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 141-161.
- Karapınar, A. (2016). *Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri, Sorgulama Becerileri ve Bilimsel Düşünme Yetenekleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa
- Kaya, G. ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Keçeci, G. (2014). *Araştırmaya ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Köğçe, D., Özpinar, İ., Şahin, S.M. ve Yenmez, A.A. (2014). Öğretim elemanlarının 21.yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 185-213.
- Köksal, E. A., & Berberoğlu, G. (2014). The effect of guided-inquiry instruction on 6th grade Turkish students' achievement, science process skills, and attitudes toward science. *International Journal of Science Education*, 36(1), 66-78.
- Llewellyn, D. (2014). *Inquiry within: Implementing inquiry-based science standards*. A Sage Publications Company içinde USA: Corwin Press.
- MEB (2019). Eğitim vizyonu felsefesi 2023. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 02.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı I (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayinevi
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of research in science teaching*, 47(4), 474-496.
- Muliati, U.S. (2020). Promoting Discovery Learning Method for EFL Students in Reading Comprehension. *Exposure Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 9(2), 370-382.
- Nasution, W. N. . (2018). The effects of inquiry-based learning approach and emotional intelligence on students' science achievement levels. *Journal of Turkish Science Education*, 15(4), 104–115
- Ormancı, Ü. ve Çepni, S. (2019). Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun web destekli fen materyali geliştirilmesi: kemikler. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 9(2), 96-108

- Ören Şaşmaz, F. ve Sarı, K., (2017). Fen eğitiminde yeni yönelimler: araştırmayadaya bağlı öğrenme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 333-364.
- Özcan, C. (2022). Çevrimiçi rehberli araştırma yaklaşımının altıncı sınıf fen öğrencilerinin başarı, bilimsel süreç ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Parrish, J. C. (2017). *K-12 Teacher professional growth for nature of science and scientific inquiry: promoting reflection through exemplars*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle Tennessee State University, ABD.
- Pedaste, M, Maetos, M, & Siiman, L. (2015). 'Phases of inquiry-based learning : Definitions and the inquiry cycle', *Educational Research Review*, vol. 14, pp. 47-61.
- Rambe A. , Silalah, A. & Sudrajat. A. (2019). The Effect of Guided Inquiry Learning Model and Critical Thinking Skills on Learning Outcomes Yusri. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 488,151-155
- Sağdıç, M. (2018). *Rehberli sorgulama öğretim modeline göre fen öğretiminin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi: Kuvvet ve enerji ünitesi örneği*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Sağdıç, M., Bakırcı, H. ve Boynukara, Z. (2019). Rehberli sorgulama öğretim modeline dayalı fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi: kuvvet ve enerji ünitesi örneği, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 943-959.
- Saka, T., Akcanca, N., Aydın, N., K. ve Alhan, S., S. (2018). Araştırma-sorgulamaya ilgili verilen eğitimin öğretmen adaylarının planlama ve uygulama süreçlerine etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 180-204.
- Saka, T. ve İnaltekin, T. (2021). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretime yönelik akademik çalışmaların bibliyometrik analizi (2000-2020). *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2408-2449
- Salim, K. ve Tiava, D. (2014). Öğrencilerin geometri anlayışına yönelik yapılandırılmış sorgulamaya dayalı öğrenme modelinin uygulanması, *Uluslararası Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 75-83.
- Salur (2019). *Sorgulamaya Dayalı Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Erişilerine, Sorgulayıcı Öğrenme Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Sızan, B. (2022). *Sorgulama temelli fen etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlama, sorgulayıcı öğrenme beceri algularına ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Suardana, I.N., Selamet, K. Sudiarmika, A A I A R, Sarin, P. & Devi, N L P L. (2019). Guided inquiry learning model effectiveness in improving students' creative thinking skills in science learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317/1/012215

- Stockdale, J, Hughes, C, Stronge, S, & Birch, M. (2019). Studies in Educational Evaluation Motivating midwifery students to digitalise their enquiry-based learning experiences : An evaluative case study. *Studies in Educational Evaluation*, 60,59–65. 4
- Şen, Ş., Yılmaz, A. ve Erdoğan, Ü.I. (2016). Sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *İlköğretim Online*, 15(2), 443-468.
- Taş, E., Başoğlu, S., Sarıgöl, J., Tepe, B. ve Güler, H. (2019). Türkiye’de 2008-2018 yılları arasında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin fen eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 69-78.
- Taşkoyan (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tatar, N. (2006). İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Thaiposri, P & Wannapiroon, P. (2015). Enhancing students’ critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, 2137-44.
- Tüysüz, M., Şardağ, M., ve Durukan, A. (2017). Araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının analitik kimya öğrenimine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1657-1696.
- Ural, E. (2016). The effect of guided-inquiry laboratory experiments on science education students’ chemistry laboratory attitudes, anxiety and achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 217-227.
- Varlı, B. ve Sağır, U.Ş. (2019). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarısı, sorgulama algısı ve üstbiliş farkındalığına etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 703-725.
- Varlı, B. (2018). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen başarısı, sorgulama, üst biliş ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya
- Vlassi, M., & Karaliota, A. (2013, October). *The comparison between guided inquiry and traditional teaching method. A case study for the teaching of the structure of matter to 8th grade Greek students*. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership , Belgium.
- Villagonzalo, E. C. (2014). *Process oriented guided inquiry learning: An effective approach in enhancing students’ academic performance*. DLSU Research Congress, De La Salle University, Manila, Philippines.
- Wu, H. K. & Hsieh, C. E. (2006).developing sixth graders’ inquiry skills to construct explanations in inquiry based learning environment. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289-1313

- Yazgan, B.S. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, M. ve Altan, S.T. (2017). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 71-89.
- Zilka, G. C. (2022). The tutor's role in the online training of preservice teachers: Tutor and tutee perspectives. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 19, 71-93.
- Zion, M. & Mendelovici, R. (2012). Moving from structured to open inquiry: Challenges and limits. *Science Education International*, 23 (4), 383-399.
- Zion, M., I. & Sadeh, I. (2007). Curiosity and open inquiry learning, *Journal of Biological Education*, 41(4), 162-169.

Bölüm 5

EĞİTİMDE LİDERLİK VE OKUL MÜDÜRLERİNİN YALNIZLIĞI

Metin IŞIK¹

GİRİŞ

21. yüzyıl günümüz toplumu eğitimin, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, yaratıcı, üretken, girişimci ve yenilikçi bireyler yetiştirmesini istemektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, ekonomik açıdan ve sosyal açıdan güçlülük göstergesi olarak yorumlanmaktadır. Eğitim sisteminin, değişen ve gelişen yenilikler doğrultusunda güncellenebilmesinde toplumun ve eğitimcilerin sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların gereği olarak, eğitim yatırımlarının doğru ve etkin kullanımında eğitim yöneticilerinin görevleri çok önemlidir. Bu bağlamda, ülkelerin kalkınma hızını arttıracak insan kaynağını yetiştirebilecek donanım ve yetenek sahibi eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Ayrıca eğitim liderlerinden toplumu ve eğitim sisteminin çağın gereklerini karşılayabilmesi için var olan olanakları doğru kullanabilmesi ve yaşanan sorunları çözebilmesi beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması eğitim liderlerinin etkili ve verimli yönetimlerine, etkili örgütlenmelerine bağlı görülmektedir.

Eğitim bir sistem olarak yönetsel ve öğretimsel açıdan güçlü ve etkin örgütlenmesi gerekli görülmektedir (Balcı, 2000). Okulların yönetsel bağlamda çağdaş düzeyde yönetilmesi okul etkililiğini sağlayacaktır. Öğretimin planlanması, öğrencilerin akademik yeterlilik düzeyinde öğrenmesine yol açacağı öngörülmektedir (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Günümüzde okullarda okul müdürlerinin görevi, okul öğrenme ortamını öğrencilerin öğrenmesine uygun hale getirmektir (Usdan., Mccloud., Podmostko., & Cuban2000). Öğretim lideri olarak görevini yürütmesi beklenen okul yöneticileri, öğrenme, eğitim, kaynak kullanımı, örgütlenme, nitelikli insan gücü yetiştirme, veli ve öğretmen iş birliği gibi farklı sorumluluklarla da etkili yönetim görevini gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Okul yöneticilerinin liderlik yönelimleri, okul hedeflerini gerçekleştirme düzeyi, öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu ile ilişkili görülmektedir (Yalçınkaya, 2000). Ayrıca etkili okul yönetimi için etkili liderlik ve etkili yöneticiliğin gerekliliği genel olarak savunulmaktadır (, Usdan ve diğerleri, 2000). Eğitim sistemi, toplumumuzu olumlu her tür değişime hazırlayacak ve bunu gerçekleştirebilecek etkili okul liderlerine gereksinim duymaktadır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemek olarak liderlik, diğer görevlilerinin etkinliklerini yönetimde kullanılan güç biçimidir (Stogdil,1974). Liderlik tanımlarında ortaya konan ortak özellikler:

- a) Hedeflere erişim,
- b) Çalışanların etkileşimini gerçekleştirme ve

c) Bireysel özellikler olarak kabul edilmektedir (Erçetin, 2000). Bunun için eğitim kurumlarımızı etkili okul özelliklerine sahip hale getirebilecek etkili okul liderliği çok önemlidir. Okul liderlerinin okulu etkili yönetebilmesi ve öğretmenlerle okulda olumlu ve etkili bir iletişim kurabilmesi için güçlü

bir liderlik konumu olmasına bağlıdır. Okullarda müdürler de ancak okuldaki öğretmenler ve diğer paydaşların benimsediği kadar lider statüsü kazanabilirler.

Okul müdürlerinin en önemli görevi eğitim-öğretimin belirlenen hedeflerine ulaştıracak liderlik davranışları göstermek; yönettikleri okulun özellikleri ile çalıştıkları öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerine farklı liderlik biçimleri sergilemelidirler (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Okul müdürlerinin okullarda eğitim öğretim açısından yönetsel sürecin bütününde olmaları ve büyük etki alanlarının bulunması sebebiyle en etkili kişilerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin kişisel özellikleri ile buldukları psikolojik durum oldukça önemli görülmektedir (Yılmaz ve Altınok, 2009). Müdürlerin kişisel özellikleri ile buldukları psikolojik durum da bireysel yalnızlık ve iş yaşamı yalnızlık olarak ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin genel yalnızlık ile iş yaşamı yalnızlıkları özel yaşamları ile çalışma yaşamlarını ve işlerini de etkiler. Örgütte liderlerin psikolojileri ve yönettikleri çalışanlar için çok önemli bir güç görülmektedir (Goleman, 2007). Okullarda da müdürlerin yaşayacağı yalnızlık duyguları onların okul içi iletişim ve ilişkilerde sorun yaşama, sorumlulukları yerine getirememe ya da uzak durmaya neden olabilir. Okul müdürlerinin yalnızlık duyguları düzeyleri onların liderlik ve yöneticilik becerilerini de olumsuz etkileyebilir.

Yalnızlık Kavramı

Yalnızlık, toplumsal etkileşim ve ilişkilerden uzak olma durumu olarak tanımlanmaktadır (TDK). Bireylerin diğer insanlara karşı hissettikleri belirsiz ihtiyaçlara göre diğer kişilerden farklılıklarını anlamaları ile oluşan duygusal durumlardır (Özkan, 2019). Toplumsal etkileşimden uzaklaşma ve ruhsal açıdan yalnız olma durumudur (Mercan., Oyur., Alamur., Gül., ve Bengül., 2012). İnsanların iç dünyalarında oluşan, sosyal ilişkileri ile ilgili gerçeklik duygularında hasarların oluşmasına neden olan durumdur (Sadler & Johnson, 1980).

Yalnızlık, bireyin sosyal çevresi ile iletişim ve ilişkisini azaltarak, kendi tercihi ile deneyimlediği bir duygu durumudur (Gün, 2006). Kişilerin sosyal ilişkilerinde bulunan eksiklik ve sorunlar nedeniyle oluşan ve olması gereken olağan işlerin gerçekleşmemesinin göstergesi olarak sorunlara neden olan duygular (Oğuz ve Kalkan, 2014). Yalnızlık, “evrensel bir yaşam tecrübesi” olup kişinin kendisini mutlu edecek seviyede sosyalleşemediğinde duyulan ve rahatsız eden psikolojik duygudur (Demirbaş ve Haşit, 2016). Bireylerin kendilerine ve çevresindekilere yönelik yabancılaşma durumlarıdır (Özdemir, Alkan ve Erdem, 2017). Bireylerin hayatları içerisinde zaman zaman yaşayabilecekleri üzüntü veren psikolojik sorunlardır (Yakut ve Certel, 2016).

Bireylerin, iş yaşamlarında birlikte zaman geçirme mecburiyetinde oldukları yönetici, mesai arkadaş veya diğer personelle ilişkilerde yaşanan aksaklık ya da iletişim problemleri yalnızlık hissine neden olabilmektedir (Hicret Erdoğan, 2022). Yalnızlık tanımlarındaki ortak noktalardan ilki öznel

bir yaşantı olmasıdır. Toplumda insanların bazılar yalnız hissetmeler de herkes bu duyguyu kendi içinde yansıtmakta ve yaşamaktadır. Ayrıca yalnızlığın istenilmeyen, olumsuz, hoş olmayan ve sevilmeyen ve duygusal olarak zorlayan bir yaşantı olmasıdır. Diğer bir ortak özellik, yalnızlığın kişilerin sosyal ilişkilerinde oluşan bozulmanın, ilişki eksikliğinin yalnızlığa neden olmasıdır (Duy, 2003). Yalnızlık, bireyin kişiler arası ihtiyaçlarının sosyal ilişkide olduğu kişiler tarafından karşılanmamasından kaynaklanmaktadır (Neto & Barron, 2000).

İş Yaşamında Yalnızlık

İş yaşamında yalnızlık, çalışılan ortamda tek başına bırakılma, dışlanmadır (Yılmaz ve Aslan, 2013). Bireylerin psikolojik açıdan toplumsal ilişkilerinde ve iş yaşamında yalnızlık yaşaması yaşayabilir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009). İş yaşamında kişinin veya kurumun özellikleri ile kurum iklimi yalnızlığın nedenleri arasında olabilir. İş yaşamında dışlanma, çalışma ortamında kendini değersiz ve yalnız hissetme gibi çalışmasını olumsuz yönde etkileyecek duygular çalışmada yalnızlık duygusuna neden olabilir (Bakioğlu ve Korumaz, 2014). Ayrıca çalışanların iş ortamlarında dışlanmaları, kuruma karşı güvensiz ve yabancı hissetmelerine neden olabilmektedir (Özçelik ve Barsade, 2011). İş yerinde yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutu, iş yerindeki ilişkilerin niceliğinin algılanması ve duygusal boyutu kişinin psikolojik durumu olarak tanımlanabilir (Doğan vd., 2009). Örgüt çalışanlarına eksiksiz bir iletişim olanağı sağlanması, sosyal ilişkiler sistemi içinde gerçekleştirdikleri üretimin verimli ve etkin olmasında önemlidir (Asunakutlu, 2002). İş yerinde çalışanın iş yerindeki arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin niteliği duygusal boyutu kapsamaktadır. İş yerindeki ilişkilerin duygusal niteliğinin algılanmasıdır (Doğan vd., 2009). İş yaşamında oluşan duygusal eksiklik hissi kişinin çalışanlara karşı kendine dönmesi, duygu ve düşüncelerini paylaşmaması, diğer çalışanların onu anlamayacağını düşünmesidir (Yılmaz, 2011).

Yalnızlık, yaş ve statüsü ne olursa olsun, insan hayatının belirli dönemlerinde deneyimlediği karmaşık, sorun oluşturan ve zor bir duygudur. Yetersiz sosyal ilişkiler ile sosyal ilişkilerden duyulan doyumun yetersizliği yalnızlık duygusuna yol açabilir (Özkürkçügil, 1998). İş yerinde yaşanan yalnızlık psikolojik olarak bireyin iş verimini ve örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkiler (Yılmaz ve Aslan, 2013). Ayrıca çalışanların yalnızlık hissi de performans ve iş doyumunun azalmasına neden olabilmektedir. Çalışma yaşamında istenilen performansı gösteremeyen kişiler başarısızlık hissine kapılarak iş tatminlerini de düşürmektedir (Wright, 2005).

Yalnızlığın etkileri:

1. Kişilerarası ilişkileri etkilemek,
2. Ruh sağlığını kötüleştirmek,

3. Fiziksel sağlığı zayıflatmak,
4. Çalışan bağlılığını azaltmak,
5. İşten ayrılma kararını arttırmak,
6. İş performansını düşürmek. (Dutta, 2020).

İş yeri yalnızlığının bazı etkileri:

1. Örgütün çalışanlara verdiği destek,
2. Örgütsel bağlılığın az hissedilmesi,
3. Gerekli kaynak ve bilgi paylaşımı olmaması nedeniyle verimliliğin düşmesi,
4. Karar verme ve yorumlama yeteneğini olumsuz etkilemek ve kendini geri çekmedir (Şanlı, 2019).

Çalışanların iş yaşamında etkili ve güçlü iletişim kurması ve yalnızlık hissetmemesi örgüt ve çalışanlar açısından çok önemlidir. Yalnızlık sonucunda diğer kişilerle yaşanan iletişimin kesilmesi, iş verimliliğinin ve örgütsel güvenin bozulması, iş stresinin artması, bağlılık, iş doyum ve performansın azalmasına yol açar (Demirbaş ve Haşit, 2016; Seppala ve King, 2017).

Yalnızlık, kişisel veya çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özsaygı ve özgüven eksikliği, kaygı, benlik algısının yetersizliği ile davranışsal yetersizlik kişisel faktörler kabul edilmektedir. Lider statüsündeki özgüven, özsaygı, benlik algısına sahip yöneticilerin kendilerini neden yalnız algıladıkları oldukça önemli bir sorundur. Çünkü yönetici konumuna gelebilmek için en az kişisel bilgi ve becerilere sahip olmak gerekir. Özsaygı, özgüven, girişkenlik yönetici olmak için gereken yeteneklerden sayılabilir. Bu durumda durumsal faktörlerden bazılarının çalışanların yalnızlık algısı üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir (Koçak ve Yener, 20189).

Örgütsel Yalnızlık

Örgütsel yalnızlık, kişilerin buldukları toplum ve tercih ettikleri sosyal çevre tarafından dışlanma ve önemsenmemeleridir (Wright., Burt, & Strongman, 2006). Örgütsel yalnızlık, bir başına kalma veya bırakılma, diğer bireyler tarafından izole edilmektir (Yılmaz ve Aslan, 2013). Örgütsel yalnızlık, kişilerin kendilerini örgütlerine ait hissetmeleri ve kişilerin örgütleriyle bağ kurulabilmesinde etkileyici rolleri kabul etmektedir. Kendisini çalıştıkları yapının dışında gören, kurum ve o örgütteki diğer kişilerle sağlıklı iletişim kurmakta zorlanan kişilerin, sistem ve örgütün dışında kulma gibi davranışlar sergilemeleri de mümkün olmaktadır (Lam ve Lau, 2012).

Yalnızlık, ergen ve genç-yetişkinler arasında yaygın olarak bilinmektedir (Orzeck & Rokach, 2004). İş yaşamlarında hissedilen yalnızlık, kişilerin zorunlu sosyal çevre olan çalışma ortamlarından dışlanmaları veya doğru ilişkiler

kuramamaları şeklinde gerçekleşmektedir (Doğan vd., 2009). Bireylerin gerek psikolojik gerekse bedensel olarak yalnız hissetmeleri, günlük yaşamlarında önemli bir yer tutan iş yaşamları bakımından iletişimsizlik, başarısızlık ve iş kaybı gibi önemli sonuçlara neden olabilmektedir (Erdoğan, 2022). Yalnızlık, kişilerarası engeller ve iletişimsizlik sebebiyle, kişinin kaygı duyması, çevresindekileri tehdit aracı olarak görmesi ile insanlardan uzaklaşmasıdır (Yalom, 1999). Yalnızlık duygusal ve sosyal yalnızlık olarak oluşur (Weiss, 1973).

- Duygusal yalnızlık; Bireyin diğer bir kişiye yakın bir bağının bulunmaması sebebiyle oluşan kaygı ve boşluk duygularıdır.
- Sosyal yalnızlık, toplumsal bağlamda kişiler arası ilişkiler, sosyal ağ eksikliği sonucunda depresyon ve sıkıntı oluşmasıdır (Kılınç, 2005).

Yalnızlık, kişinin hayatının amacını kaybederek kendini tek başına hissetmesi, kendini faydasız görmesi, terk edilmişlik ile psikolojik boşluk duygusu yaşamasına neden olabilir (Akgün, 2001).

Yalnızlığı etkileyen kişilik özellikleri:

1. Sosyal beceri eksikliği,
 2. Duygusal yönden çatışma yaşama ve uyarılma durumu,
 3. Benlik algısının düşük olması,
 4. Tutumlardaki olumsuzluklar (Jones, Carpenter ve Quinnata, 1985).
- Yalnızlığı kişisel özellikler gibi cinsiyet, yaş, kültür, sosyal çevre, aile de etkilemektedir (Örenç, 2021).

Örgütlerde yaşanan yalnızlık gibi yalnızlığın türlerine yönelik birbirinden farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Gençtan (1998) yalnızlığı:

1. Tek olması nedeniyle somut yalnızlık,
2. Sosyalleşememe kaynaklı yalnızlık,
3. Dışlanma nedeniyle yaşanan yalnızlık,
4. Kişisel irade ile ilişkilerde yaşanan yalnızlık,
5. İnsanın kendini anlaşılmamış ve tek başına hissettiği gerçek yalnızlık olarak sınıflandırmıştır.

Özodaşık'a (1989) göre yalnızlık yaşantısı, bireyin ait olduğu sosyal yapı ve içinde bulunduğu ortama göre farklılaşabilmektedir. Yalnızlık fiziksel yalnızlık, yabancılaşma (toplumsal), kınanma, bireysel tercih ile yalnızlık, gerçek yalnızlık olarak sınıflandırılmaktadır.

Eğitim Kurumlarında Yalnızlık

Yalnızlık duygusu; bireylerin sosyal ihtiyaç gereği yaşadıkları ilişkilerin istenilen düzeyi karşılamadığı ve toplumsal ödüllerin eksildiği ortamlarda

oluşmaktadır (Russell, Cutrona, McRae ve Gomez, 2012). Toplumun geleceğe yönelik öğretmenlerden yüksek beklentileri, onların üstündeki stres düzeyinin yükselmesine neden olmaktadır. Bu stres öğretmenlerin çalıştıkları okullarda huzursuz olmalarına ve kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmaktadır (Kaplan, 2011).

İş ortamında sosyal ilişkiler kurmakta sıkıntılar yaşayabilmek bireyin iş yaşamında yalnızlık ve dışlanmışlık duyguları yaşamasına neden olabilmektedir (Doğan vd., 2009). Özellikle insanlarla doğrudan iletişimi gerektiren öğretmenler için iş ortamındaki etkileşim daha önemli olmaktadır. Okullarda başkalarının davranışlarının değişmesi ya da düzenlenmesinde etkili öğretmen ve yöneticilerin iş yerinde hissettikleri yalnızlık onların davranış, tutum ve duygusal tepkileri ile çalışma yaşamının verimliliğine ve etkililiğine olumsuz yansıtacaktır (Oğuz ve Kalkan, 2014). Okul müdürü öğretmen arasındaki uyum, öğretmenin mesleki doyumu, öğretmenler arası uyum ve okuldaki iş yükü, toplumun öğretmene verdiği destek, okul imkanları çalışma ortamında yalnızlık duygularına ve motivasyonlarına da yansıtacaktır (Akduman-Yetim, 2007).

Okul müdürü, okulun yönetiminden sorumlu; yasa ve yönetmelikler ile beklentiler doğrultusunda okulu etkili yönetmek için bulunan kaynakları doğru ve etkili kullanma sorumluluğu bulunan görevli yönetici kişidir (Gökçer ve Gülşen, 2012). Yöneticilik mesleğinin gereği olan yasal sorumlulukları yerine getirme zorunluluğu, yöneticilerin iş ortamında onlara karşı olumsuz davranışların gelişmesine sebep olabilir. Okul müdürünün işinin gereği yönetim kademesinde okul yöneticisi kendisini yalnız hissedebilir (Izgar, 2009). Oysa yönetici statüsündeki bireylerin konumları gereği çalışanlarla sürekli etkileşim halinde bulunmaları nedeniyle yalnızlık yaşamayacakları beklenir. Hatta okullarda öğretmenlik mesleğinin getirdiği ortak özelliklerle okul müdürleri öğretmenlerle iletişimleri dolayısıyla yalnızlık hissetmezler. Aynı mesleğe mensup olmalarından dolayı birbirlerini iyi anlayacakları da beklenir (Yahyaoglu, 2005). Yöneticilerin kişilik özellikleri de yalnızlık sebebi olarak görülür. Yalnız kişilerin diğer insanlardan farklı özellikleri (Akgün, 2001):

1. Kendini çevresindekilerle uyumsuz hissetme,
2. Sosyal etkinliklerin azlığı,
3. Sorumluluktan uzak durma,
4. Arkadaş edinmekte zorluk yaşama,
5. İçer dönük olmak,
6. İlişkilerde yüzeysellik,
7. Yaşananlara karşı olumsuz algı,
8. Bireyci davranma.

Okul yöneticilerinin bazı duygusal özellikleri, okul içi konumları nedeniyle önemi artmıştır. Okul yöneticiliği konumu, örgütsel süreçlerin tamamını etkileyen bir pozisyonudur. Okul yöneticilerinin yalnızlık algıları, yaşamın her alanını ve örgütsel yaşamlarını psikolojik durumları ve müdürün çalışanlarla etkileşimini etkileyen en önemli güç olmasıdır (Goleman, 2007).

Dor-Haim ve Oplatka'ya (2019) göre okul müdürünün yalnızlık nedenleri:

1. Öğretmenlerin düşük çalışma motivasyonu,
2. Birkaç açıdan çalışma ihtiyacı,
3. Okul çalışanlarına güvensizlik,
4. Okulla yoğun özdeşleşme,
5. Okula yönelik eleştirilerin kişiselleştirilmesi,
6. Verilen emek ve harcanan zamanın takdir edilmediği hissi.

Yöneticilerin neşeli, mutlu ve olumlu hissetmesi, hayata karşı olumlu olması gibi duygusal özelliklerinin kurumsal başarı gibi sonuçlarla çalışma yaşamına olumlu yansımaları bulunmaktadır (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002). Bu açıdan okul yöneticisinin de çalışanlarıyla sağlıklı iletişim kurma davranışı çalışanların mutluluğu, iş doyumunu ve çabasını, verimliliğini ve başarısını arttırdığı için çok önemlidir (Rebore, 2001). Yalnızlık, okul yöneticisine sorumluluktan uzak durma, arkadaş bulmakta zorluklanma, ilişkilerde yüzeysel olma, bencil tutum, mutsuz olma, olumsuz kimlik kazanma gibi özellikler kazandırır (Yılmaz ve Altınok, 2009). Yalnızlığın duygusal, davranışsal ve motivasyonel sonuçları bulunmaktadır. Yalnızlığın davranışsal sonuçları:

- Özel hayatlarını gizlerler.
- Daha fazla kendilerine dönmüştürler.
- Sosyal etkileşimlerinde daha az iddialı olabilirler.
- Yalnızlık bireyi daha istekli ama beğenmekte zorlanan biri haline getirir.
- Yalnızlık insanları daha eleştirel yapabilir.
- Yalnızlık insanların pasif davranmasına ve geri çekilmesine neden olabilir (Şanlı, 2019).

Okul müdürleri, yöneticilik görevlerinin gereği mesleki olarak yalnızlık, dışlanma ve yabancılaşma yaşayabilmektedir (Ashton ve Duncan, 2012). Howard (2002) araştırmasında yüksek okul müdürlerinin dışlanmalarının sonucu olarak okul müdürlüğünün yalnızlaştırıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlüğünün rolü herkesin beklentilerine göre değişmektedir (Sergiovanni, 2005). Değişen beklentiler yöneticilik görevini yapanların

okul ortamında olası çatışmaları yönetmesi, başta öğretmenler olmak üzere çalışanları motive etmesi, öğrencileri geleceğe hazırlaması ve karmaşık durumlarda sağlıklı ve doğru kararlar alması gerektiği düşünülmektedir (Çelikten, 2001). Ayrıca müdürlerin hem doğru davranmaları ve kişilik göstermeleri gerek okulda gereksiz okul dışında sorumlu oldukları bireylerin beklenti ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranmaları beklenir (Howard & Mallory, 2008).

Yalnızlık ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatürde yalnızlık ve çalışma yaşamında yalnızlık üzerine yapılan az sayıda araştırma vardır. Gumbert ve Body (1984) iş yaşamında sık sık yalnız hissedildiğini; Bell, Roloff, Van Camp ve Karol (1990) ise örgütte yöneticilerin diğer çalışanlara göre daha az yalnızlık yaşadıkları belirtilmiştir. Page ve Cole (1991) tarafından yapılan çalışmada, yöneticilerin ve profesyonellerin diğer mesleklerden daha az yalnız yaşama eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Reinking ve Bell (1991), çalışma yaşamında üst kademe çalışanların diğerlerine göre daha az yalnızlık yaşadıklarını belirtmiştir. Cubitt ve Burt (2002), iş yerinde yaşana yalnızlığın eğitimcilerde kişilik bozukluğu ve kişisel bağlarının azalmasına etki eden faktör olduğunu belirtmişlerdir. Farklı bir çalışmada okul müdürlerinin yalnızlık düzeyi okul müdürlüğü kıdemine göre farklılık göstermektedir (Örenç, 2021). Yılmaz ve Altınok (2009)'un araştırmasına göre lisansüstü mezun okul yöneticilerinin lisans mezunu okul yöneticilerine göre yalnızlık duygu düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken Purtaş ve Yirci (2022)'nin araştırmasında ise okul yöneticilerinin öğrenim düzeyine göre iş yerinde sosyalleşmede yaşanan güçlüklerin öğrenim düzeyinin düşük olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu sonucun elde edilmesinde eğitimin sosyal çevre edinme işlevini yerine getirmesi, okul yöneticilerinin yalnızlık düzeyine etki etmiş olabilir. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek kişilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri, iletişim becerilerinin iyi olması, düşünce ve duygu paylaşımında daha başarılı olmaları bu sonucun elde edilmesine etkisi olabilir (Purtaş ve Yirci, 2022). Karakaya ve arkadaşları (2015) tarafında yapılan araştırma sonucunda kadınların erkeklere göre kendilerini iş yaşamında daha yalnız hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürleri ve öğretmenlerin cinsiyete ve eğitim durumuna göre iş yaşamında yalnızlık duyguları farklılaşmamaktadır (Izgar, 2009; Karaduman, 2013; Örenç, 2021). Berman, West ve Ritcher (2002) yöneticilerin çoğunun iş yeri arkadaşlıklarına yönelik olumlu tavır takındıkları belirlenmiştir. İş hayatında yalnızlığın stres yapıcı önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Ukwuoma, 1999). Wright'a göre (2005), olumsuz duygusal ortam ve sosyal destek eksikliği iş yerinde yalnızlık yaşantısını olumsuz etkilemektedir. İş yaşantısındaki kişiler arasında sosyal destek düzeyinin yüksek olduğu durumlarda, çalışanların iş yerinde yaşanan yalnızlık düzeylerinin azaldığı belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlığı çalışma yaşamlarına olumsuz yansımaktadır (Melamed,

Szor ve Bernstein, 2001; Yılmaz ve Altınok, 2009; Yılmaz, 2011).

Okul müdürlerinin yalnızlığı konusunda gerçekleştirilen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Yayınlanmış literatürde, okul müdürlerinin yalnızlığını birincil değişken olarak ele alan beş çalışmadan üçü Türkiye, biri Belçika, biri Amerika Birleşik Devletleri ve bir diğeri de İsrail’de yapılmıştır. Yılmaz ve Altınok (2009), okul yöneticilerinin yalnızlıkları hizmet yılı ve öğrenim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Izgar (2009), okul müdürlerinde yalnızlıkları ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Sarpkaya (2014), okul müdürlerinin yaşadıkları ortalama yalnızlık düzeyini düşük bulmuştur. Kelchtermans, Piot ve Ballet (2011), Belçika’daki Flaman ilkokullarındaki okul müdürleri ile yaptıkları araştırmada yönetici konumlarının doğrudan akranlara sahip olmalarını engelleyen ‘yapısal bir yalnızlık’ yarattığını belirtmişlerdir. Greene (2016) okul müdürlerinin yalnızlık düzeyleri araştırmasında öğretmenlerden algılanan desteğin, müdürlerden algılanan destekten daha güçlü bir belirleyici olduğunu belirlemiştir. Dor-Haim ve Oplatka (2019), kariyer aşamalarında okul müdürünün işyerinde yaşadığı yalnızlık duygusuna ilişkin okul müdürlerinin yalnızlık deneyimlerini etkileyen kişisel ve örgütsel ilk faktör olarak okuldaki personelin yarattığı hayal kırıklığı nedeniyle işlerine bağlı olmadığı; ikinci faktör ise okul müdürlerinin genellikle eleştiriye karşı aşırı duyarlı olmasından dolayı okuldan ve okulda yapılan hatalardan kendilerinin sorumlu olduğunu düşünmeleridir.

Yalnızlık ve Etkileri

Okul müdürlerinin yalnızlığı, kendisi başta olmak üzere eğitimin diğer paydaşlarını ve iş yaşamını olumsuz etkileyecektir. Kişinin başarısızlık hissi iş tatminin düşmesine neden olacaktır (Wright, 2005). İş yerinde huzursuzluk ve güvensiz iş ortamı nedeniyle ortaya çıkan yalnızlığın önlenmesi oldukça önemlidir (Kaplan, 2011). Çünkü liderlerin çalışanların örgütün hedeflerini gerçekleştirme motivasyonunu sağlamada iş birliğini sağlama ve motivasyon becerisine sahip olması gerekmektedir (Rokach, 2014). Yalnızlığın çalışanların duyguları, yargıları ve davranışları üzerinde etkisi vardır, gruplarda da önemli dalgalanma etkilerine yol açabilir (Wright, 2014).

Liderlerin çalışanlardan farklı olarak konumları nedeniyle sürekli iletişim halinde olmaları beklenirken, yalnızlık iletişim engeli oluşturarak örgütsel birliğe olumsuz yansımaya sebep olacaktır (Rokach, 2014). Yalnızlık önlenemediği durumda çalışanların iş performansı olumsuz etkilenecek, çalışma ortamındaki huzur bozulacak ve çalışanların kendilerini güvensiz hissetmelerine neden olabilecektir (Kaplan, 2011). Yalnızlık, çalışanların karar alma süreçlerine ve diğer etkinliklere katılımlarını azaltır, ilişkilerini bozarak çatışmalara neden olabilir (Dutta, 2020). Psikolojik yalnızlık, öğretmenler ve müdürler arasında anlamlı ilişkilerinin oluşmasını engeller (Kelchtermans, Piot ve Ballet, 2011). İş ortamında doğru ve sağlıklı iletişim kuramayan ve az desteklendiğini düşünen

bir birey, işteki performans ve tatminde azalma ile stres gibi olumsuz duygular hissedebilmekte ve bu örgüte zarar verebilmektedir (Karaduman, 2013). Yalnızlığın en önemli sonuçlarından birisi, yalnızlık duygusu yaşayan birey depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygularla hayattan koparak yabancılaşır. Kendisini diğer insanlardan soyutlayarak olumsuz duygu ve düşüncelerle şüpheli ve güvensiz biri haline gelir (Dutta, 2020). Bu yüzden, okul müdürleri, önemli kararların çoğunu yalnızlık duygusu ile alabilirler (Sergiovanni, 2005). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin işyerinde kendilerini iş arkadaşlarına duygusal olarak yakın hissettikleri ve çalıştığı işyerinde nadiren yalnız hissettikleri görülmektedir. Bu durum okul yönetici ve öğretmenlerin okulda diğer arkadaşlarıyla iletişim, etkileşim, empati ve okula bağlılıklarının yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okuluna bağlı müdür ve öğretmenlerin iş doyum ve verimlilik düzeylerinde de önemli oranda artış meydana gelmektedir (Bakır ve Aslan, 2017). Okullarda yöneticilerin ve öğretmenlerin yalnızlık duygusu üzerinde okul iklimi, okula güven, okulda iletişim, iş birliği ve yardımlaşma, bilgi paylaşımı, sistematik yönetim anlayışı ve karşılıklı saygı etkilidir (Demirtaş, 2010; Özer vd., 2006; Yılmaz, 2006; Wright, 2005). Ayrıca bireylerin kişisel özellikleri, inanç ve değerleri, etnik kökenleri, sosyal statüleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, yaş ve cinsiyetleri de yalnızlık üzerinde etkili görülmektedir (Erdoğan, 2022).

Günümüzde müdürlerin liderlik rolleri, okul liderlerine yüklenen yeni yönetsel sorumluluklarla gelişerek müdürlerin hedefleri arasında yer almıştır. Okul müdürlerinin okuldaki yönetsel ve eğitimsel süreç sorumlulukları oldukça zor ve son derece zahmetlidir. Eğitim liderlerini çalışanları, organizasyonları ve toplulukları ile çatışmaya sokmaktadır. Oysa okul müdürlerinin eğitim lideri olarak öğretmenler başta olmak üzere okul çalışanları tarafından desteklenmesi eğitimden beklenen başarıyı arttıracaktır. Eğitim kurumları iletişimin öncelikli olduğu, bireylerin sürekli karşılıklı etkileşim içinde çalıştıkları, emek ve düşünce kadar duyguların da yoğun yaşandığı bir çalışma ortamıdır. Bu nedenle başta okul müdürleri olmak üzere öğretmen, veli, diğer çalışanlar ve öğrencilerin birbirleriyle kurdukları iletişim, karşılıklı duygu ve düşünceleri ile iş ortamına yönelik yalnızlık gibi duygular çalışma performanslarını, iş doyumunu ve verimliliklerini, karşılıklı güven ve okula bağlılıklarını etkilemektedir. Bu nedenle okullarda öğretmenlerin yalnızlıkları üzerinde başta okul yöneticileri olmak üzere diğer çalışma arkadaşlarının da önemli rolü bulunmaktadır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin desteklenmesi onların liderlik sorumluluklarını daha başarılı yerine getirmelerine ve işteki performanslarını arttırarak okulun başarısının artmasına neden olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akduman-Yetim, S. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin moral düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İzmir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Akgün, E. (2001). *Huzurevlerinde yaşayan yaşlı bireylerin algıladıkları yalnızlık duyguları ve yaşam kaliteleri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ashton, B., & Duncan, H. (2012). A beginning rural principal's toolkit: a guide for success. *The Rural Educator*, 34(1), 19-31.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Güz, 9, 55-67.
- Bakır, A. A. ve Aslan, M. (2017). Examining The Relationship Between Principals Organizational Loneliness and Job Satisfaction Levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6).
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- Balcı, A. (2000). İkibinli Yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi. *Eğitim Yönetimi*.6(24),495-508.
- Çelikten, M. (2001). Okul müdürlerinin değişim yönetimi becerileri, *Eğitim ve Bilim*, 26(119).
- Demirbaş, B., & Haşit, G. (2016). İş Yerinde Yalnızlık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, Cilt:10.
- Dor-Haim, P., & Oplatka, I. (2019). School principal's perception of loneliness: A career stage perspective. *Journal of Educational Administration and History*.
- Dutta, S. (2023, 09 06). *Workplace loneliness- The silent killer of your organization*. <https://blog.vantagecircle.com/workplace-loneliness/>
- Duy, B. (2003). *Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, H. H. (2022). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre iş yerinde yalnızlık*, *Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gençtan, E. (1998). *İnsan Olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal Zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D., R., Boyatzis, & A., Mckee, (2002). *Yeni liderler*. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Gökçer, N., & Gülşen, C. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Anı Yayınları.
- Greene, T. (2016). *Loneliness and perceived social support in the workplace of the school principal for the degree of doctor of education in educational leadership*. Southern New Hampshire University.
- Gün, F. (2006). *Kent kültüründe yalnızlık duygusu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Howard, S. (2002). A spiritual perspective on learning in the workplace. *Journal of Managerial Psychology*, 17(3), 230-242.
- Howard, M., & Mallory, B. (2008). Perceptions of isolation among high school principals. *Journal of Women in Educational Leadership*, 6(1): Article 32.
- Izgar, H. (2009). An investigation of depression and loneliness among school principals. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 247-258.
- Jones, W., Carpenter, B., & Quinnata, D. (1985). Personality and interpersonal predictors of loneliness in two cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1503-1511.
- Kaplan, M. (2011). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimensions in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108.
- Kılınç, H. (2005). *Ergenlerin yalnızlık düzeyleri ve kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, Ö. E. ve Yener, S. (2019). Lidere güven algısının işyeri yalnızlığı üzerindeki etkisinde psikolojik rahatlık algısının aracı rolü, *Yönetim ve Ekonomi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi İİBF Dergisi*, 26(3).
- Lam, L. & Lau, D. (2012). Feeling lonely at work: investigating the consequences of unsatisfactory workplace relationships, *The International Journal Of Human Resource Management*, 23(20).
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1).
- Neto, F. & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology*, 134 (5), 245-255.

- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin İş Yaşamında Algıladıkları Yalnızlık ile Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki, *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Orzeck, T. & Rokach, A. (2004). Men who abuse drugs and their experience of loneliness. *European Psychologist*, 9(3), 163-169.
- Örenç, H. Ş. (2021, Ocak). *Okul müdürlerinin yalnızlığı ile örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi*. Ankara.
- Özçelik, H. ve Barsade, S. (2011). *Work Loneliness and Employee Performance*. In Academy of Management Proceedings. Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Özdemir, S., Alkan, A. ve Erdem, R. (2017). İş Yaşamında Yalnızlık ile Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma, *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 29(4).
- Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.
- Özodaşık, M. (1989). *Yalnızlığın çeşitli değişkenlerle ilişkisi (atılgnalık, durumluk sürekli kaygı, depresyon ve akademik başarı)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkürkçügil, A. C. (1998). Cezaevinde Yalnızlık ve Yalnızlığın Depresyonla İlişkisi. *Kriz Dergisi*, 21-32.
- Purtaş, M. ve Yirci, R. (2022). Okul yöneticilerinin genel yalnızlık düzeyi ile iş yaşamı yalnızlık düzeyi arasındaki ilişki, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30): s. 239-251.
- Rebore, R. W. (2001). *The Ethics of educational leadership*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Rokach, A. (2014). Leadership and loneliness. *International Journal of Leadership and Change: Vol. 2: Iss. 1, Article 6*, 48-58.
- Russell, D. W. Cutrona, C. E. McRae, C & Gomez, M. (2012). Is Loneliness The Same As Being Alone?, *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 146(1-2), 7-22.
- Sadler, W. A., Johnson, T. B. (1980). *From Loneliness to Anomia*. In J. Hartog, J. R. Audy, & Y. A. Cohen (Eds.), *The Anatomy of Loneliness*, New York: International Universities Press.
- Sarpkaya, P. (2014). The effects of principals' loneliness in the workplace on their self-performance. *Educational Research and Reviews*, v9 n20, 967-974.
- Seppala, E., & King, M. (2017). *Burnout at work isn't just about exhaustion. It's also about loneliness*. *Harvard Business Rewiev*. <https://hbr.org/2017/06/burnout-at-work-isnt-just-about-exhaustion-its-also-about-loneliness> adresinden alındı
- Sergiovanni, T. (2005). *The principalship: A reflective practice perspective* (5th ed). Boston: MA: Pearson.

- Stogdil, R.M. (1974). *Handbook of Leadership A Survey of Theory and Rasearch*. London; McMillan Publishers.
- Şanlı, G. (2019). *Örgütsel Yalnızlık*, file:///C:/Users/metin/Downloads/9.%20%C3%B6rg%C3%BCtsel%20yaln%C4%B1zl%C4%B1k.pdf
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Usdan, M; Mccloud, B; Podmostko, M. & Cuban, L (2000). “Reinventing The Principals”. School Leadership for The 21st Century Initiative: A Report of The Task Force on the Principalship IEL. *The Institute for Educational Leadership*. www.tel.org
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MA: MIT Pres.
- Wright, S. L., Burt, C. D. B., Strongman, K. T. (2006). Loneliness in The Workplace: Construct Definition and Scale Development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2).
- Wright, S. L. (2005). *Loneliness in the workplace. Unpublished doctoral dissertation*. Christchurch (New Zealand): University of Canterbury.
- Wright, S. L. (2014). *Coping with loneliness at work*. A. S. (Ed). A. Rokach içinde, Addressing Loneliness: Coping, Prevention and Clinical Interventions, Chapter: 8 (s. 123-134). Psychology Press.
- Yahyaoglu, R. (2005). *Yalnızlık Psikolojisi: Kurt Kapanından Huzur Limanına*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Yakut, S. ve Certel, H.: (2016). Öğretmenlerde Yalnızlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Yalçınkaya, M. (2000). *Örgüt İklimi ve İş Doyumu*, İzmir: E. Ü. Eğitim Fakültesi Yayın No:2.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik, *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119.
- Yalom, I. D. (1999). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kapakçı.
- Yılmaz, E. (2011). An investigation of teachers' loneliness in the workplace in terms of human values they possess. *African Journal of Business Management*.5(13), 5070-5075.
- Yılmaz, E. & Altınok, V. (2009). Okul Yöneticilerinin Yalnızlık ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 451-469.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3).

Bölüm 6

İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK HİKAYELERDE ÖĞRENME, ALT ÖĞRENME ALANLARI VE KÖK DEĞERLER

Ayşegül BÜYÜKKARCI¹

¹ Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül BÜYÜKKARCI; Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, aysegulbuyukkarci@sdu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0881-117X

GİRİŞ

Matematik kendine ait dili olan evrensel bir bilim dalıdır. Farklı coğrafyalardan insanlar aynı dilleri konuşmasa bile matematik dili ile (formül, sembol vb.) cevap aranan bir soruya yanıt bulabilirler (Canbazoğlu ve Tarım, 2019; İnci Kuzu, 2023; Özpinar ve Arslan, 2017). Tarihler boyunca da olduğu gibi yaşantılarına, ihtiyaçlarına, gelişen teknolojiye bu şekilde adapte olup bu bilim ile çözüm bulabilirler (Nasibov ve Kaçar, 2005; Toptaş, 2011). Matematik biliminin tercih değil zorunluluk olduğu şu çağda gelecek nesiller için matematiğin kalıcılığı, içselleştirilmesi ve anlamlandırılması için matematik öğretimi önem arz eder (Işık vd., 2008). Dünya da her şey bir sistem çerçevesinde ilerlemektedir. Eğitim ve öğretim sistemi de bu sistemlerden sadece biridir. Eğitim ve öğretim sistemi ise yön veren yapı taşlarından oluşur. Bunlardan bir tanesi de öğretim programlarıdır (Yenilmez ve Sölpük, 2014). Öğretim programları öğretmenlerin, öğretmenlerin yol göstericisi olan kapsamlı bir kılavuzdur (Büyükkarcı, 2022). Çünkü öğretim programları belli bir bakış açısı ile öğrenciden beklenen davranışları belli başlıklar altında amaç edinir. Genel olarak öğretim programlarında bakış açısı olarak yetkinlikler ve değerlerimize yer verilir. Öğretim programlarında yetkinlikler her ders için Türkiye Yeterlilikler çerçevesinde belirlenmiş olup “Anadilde iletişim”, “Yabancı dillerde iletişim”, “Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “Dijital yetkinlik”, “Öğrenmeyi öğrenme”, “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “İnisiyatif alma ve girişimcilik”, “Kültürel farkındalık ve ifade” olmak üzere sekiz yetkinlik içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018: 5,6). Değerlerimiz ise “adalet”, “dostluk”, “dürüstlük”, “öz denetim”, “sabır”, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “vatanseverlik”, “yardımseverlik” olmak üzere dokuz kök değerde toplanır (MEB, 218:5). Öğretim programlarında öğrencilere yönelik genel ve özel olmak üzere amaçlar vardır. Bu amaçlar öğrencilere yönelik olup onlar için istedik davranışları içerir (Toptaş vd., 2012). Genel amaçlar öğretim programının öğrencilere yönelik genel amaçlarını kapsamakta olup her dersin öğretim programında yer bulur. Özel amaçlar ise o derse ilişkin öğrencilere yönelik amaçları içerir ve sadece o derse özeldir. İlkokul ve diğer eğitim seviyelerinde her dersin özel bir öğretim programı ve özel amaçları bulunur. İlkokul matematik öğretiminde de yine matematik öğretimi özelinde öğrencilere yönelik özel amaçlar yer alır. Bu amaçlar MEB (2018) öğretim programında şu şekilde yer almaktadır:

1. Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir.
2. Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir.
3. Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini

rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.

4. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilecektir.

5. Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilecektir.

6. Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir.

7. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecektir.

8. Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir.

9. Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.

10. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.

11. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir.

12. Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir.

13. Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir (s.9).

Yukarıdaki maddeler matematik özelinde amaçlardır ve eğitim ve öğretim bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşir. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için programları oluşturan temel öğeler katalizör görevi üstlenir. Öğretim programları hedef (kazanım), içerik, eğitim durumu (öğrenme öğretme süreci) ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşur (Ersöz vd., 2023). Hedef ögesi öğrencilerin edinmesi gereken davranışları, içerik ögesi dersin öğrenme, alt öğrenme alanlarını, eğitim durumu öğretim sürecinde kullanılan yöntem teknikleri kapsarken değerlendirme ögesi ise derse ilişkin ölçme, dönütleri kapsar.

İlkokul Matematik öğretim programında öğrenme, alt öğrenme alanları ve kök değerler

İlkokul matematik öğretim programlarında değerlerimiz başlığı altında kök değerlere yer verilirken aynı zamanda 1.sınıftan 4.sınıfa kadar öğrencilerin edinmesi gereken kazanımları doğrultusunda belirlenmiş matematik öğrenme alanları, alt öğrenme alanlarına da yer verilir. Programlarda 1., 2., 3. ve 4. sınıfların tamamı dört öğrenme alanı ve 19 alt öğrenme alanında birleşir. Tablo 1’de öğrenme, alt öğrenme alanlarına ve kök değerlere yer verilmiştir.

Tablo 1. *İlkokul matematik öğretim programı öğrenme, alt öğrenme alanları ve kök değerler*

Öğrenme Alanları	Alt Öğrenme Alanları	Kök Değerler
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	Adalet
	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	Dostluk
	Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi	
	Doğal Sayılarla Çarpma İşlemi	Dürüstlük
	Doğal Sayılarla Bölme İşlemi	
	Kesirler	Öz denetim
	Kesirlerle İşlemler	
Geometri	Geometrik Cisimler ve Şekiller	Sabır
	Uzamsal İlişkiler	
	Geometrik Örüntüler	Saygı
	Geometride Temel Kavramlar	
Ölçme	Uzunluk Ölçme	Sevgi
	Çevre Ölçme	
	Alan Ölçme	Sorumluluk
	Paralarımız	
	Zaman Ölçme	Vatanseverlik
	Tartma	
	Sıvı Ölçme	
Veri İşleme	Veri Toplama ve Değerlendirme	Yardımseverlik

MEB (2018:16)

Tablo 1’de de yer aldığı gibi ilkokul matematik öğretimi programında Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme olmak üzere dört öğrenme alanı yer almıştır. Sayılar ve işlemler öğrenme alanında Doğal Sayılar, Doğal Sayılarla Toplama İşlemi, Doğal sayılarla Çıkarma İşlemi, Doğal Sayılarla Bölme İşlemi, Kesirler ve Kesirlerle İşlemler olmak üzere yedi alt öğrenme alanına yer verilmiştir. Bu alt öğrenme alanları bazen tüm sınıf seviyelerinde yer alırken bazen daha üst sınıf seviyelerinde yer almaya başlar. Doğal sayılar, Doğal sayılarla toplama işlemi, Doğal sayılarla çıkarma işlemi ve Kesirler bütün sınıf seviyelerinde yer alırken, Doğal sayılarla çarpma işlemi, Doğal sayılarla bölme işlemi 2. sınıftan itibaren öğretilmesi uygun görülmüştür. Kesirlere bütün sınıf seviyelerinde yer verilirken, Kesirlerle işlemlere sadece 4.sınıf seviyesinde yer verilmiştir. Geometri öğrenme alanında dört alt öğrenme alanı yer almaktadır. Bunlardan Geometrik Cisimler ve Şekiller, Uzamsal İlişkiler alt öğrenme alanlarına bütün sınıf seviyelerinde yer verilirken, Geometrik Örüntüler alt öğrenme alanına 1.2. ve 3. sınıfta yer verilmiştir. Geometride Temel Kavramlar alt öğrenme alanı ise 3.sınıftan itibaren programa eklenmiştir. Ölçme öğrenme alanı

Uzunluk Ölçme, Çevre Ölçme, Alan Ölçme, Paralarımız, Zaman Ölçme, Tartma ve Sıvı Ölçme olmak üzere yedi alt öğrenme alanından oluşmuştur. Bu alt öğrenme alanlarından Uzunluk ölçme, Zaman Ölçme, Tartma ve Sıvı Ölçme bütün sınıf seviyelerinde yer alırken; Paralarımız 1., 2. ve 3. Sınıf seviyesinde, Çevre ölçme ve Alan ölçme alt öğrenme alanları 3. ve 4. sınıf seviyelerinde programda yer bulmuştur. 4. Öğrenme alanı olanı Veri İşleme öğrenme alanı ise Veri Toplama ve Değerlendirme olarak sadece bir adet alt öğrenme alanına sahip olup ilkokul matematik öğretiminde bütün sınıf seviyelerinde yer almıştır. Öğretim programlarında Değerlerimiz başlığı altında yer alan kök değerler ise herhangi bir konu, ünite, öğrenme alanı, alt öğrenme alanı ya da sınıf seviyesinde sınırlı tutulmamıştır. Öyle ki bütün eğitim sürecini kapsamı hedef olarak belirlenmiştir. Programlarda kök değerler olarak Adalet, Dostluk, Dürüstlük, Öz denetim, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk, Vatanseverlik ve Yardımseverlik olmak üzere 10 adet kök değer belirlenmiştir. Bununla beraber yine programlarda değerlerin kök değerlerin sadece kendilerinin beraberinde, alakalı olduğu alt değerlerle beraber işlenmesinin de önemine değinilmiştir. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi öğrenme alanlarının, alt öğrenme alanlarının, kazanımların, kök değerlerin ne gibi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirildiği önemlidir. Bu doğrultuda hikaye kullanımı öğrenci seviyesi, eğlenceli yönü ve hayata yakınlık ilkesi açısından matematik öğretiminde etkin bir yöntem olabilir.

Matematik Öğretiminde Hikaye Kullanımının Önemi

Hikayeler günlük hayatımızda tarihten günümüze kadar gelmiş türlü değerleri, bilgileri insanlara aktaran edebi bir eser çeşididir. Sözlü, yazılı aynı zamanda artık dijital ortamlarda bulunarak şekilsel olarak çeşitliliğe sahip olsa da özü ve amacı tüm insanlık için aynı olmaya, aynı değeri görmeye devam etmektedir. Çocuk edebiyatı çocukların bebekliklerinden itibaren bilişsel gelişimlerini tamamlamasına kadar geçen süreçte büyük katkılar sağlar (Aslan, 2019). Çocuk edebiyatı ürünlerinin sadece bilişsel gelişime desteklemek sınırlamak mümkün değildir. Çünkü çocuklar hayatı hikayelerle tanır, hikayeden geçen kahramanı özümser, içselleştirir, hikayede her verilen bilgi, yaşanan olay, çözülmeyi bekleyen problem artık çocuğun problemi haline dönüşür. Hikaye sürecinde kahramanın gerçekleştirdiği her bir davranış çocuk tarafından bazen anlık bazen geleceğe yönelik strateji içerir ya da gelecekte kullanılmak üzere bellekte zamanını bekler (Arı, 2004; Bartlett, 1932). Hikaye de geçen olayları, çözümü ve davranışları dikkate alan çocuk kendi hayal dünyasında bir şekle büründürür. Böylece çocuk hikayede yer alan olaylar döngüsü ile sosyal gelişimini, öğrendiği her yeni bir kelime ile dil becerisini, yine olaylar döngüsü ile öz bakım becerilerinin önemini hikayelerden fark edip hayatında uygulamaya dökebilir. Hikayeler gerçek dünyanın sözlü ve yazılı bir örneğidir denebilir. Eğitim ve öğretim programlarında öğrenme alanı ve alt öğrenme alanlarının anlamlı şekilde

öğretilmesi hedef olduğu günümüzde öğretim ilkelerinden biri olan hayata yakınlık ilkesi öğrenmeyi daha anlamlı kılmakta ve bilginin kalıcılığını sağlamaktadır. Matematik öğretiminin gerçekleştirilmesinde de çocuk edebiyatı ürünleri tercih edilmekte ve olumlu sonuçlar vermektedir (Aykaç, 2019; Thomas ve Feng, 2015). Özellikle erken çocukluk ve ilk çocukluk döneminde öğrencilerin gelişimsel süreçleri devam ederken ve somut işlemler döneminde olan çocuklar öğrendiği bilgilerin zihinlerinde net yer edinebilmesi için somutlaştırılmaya ihtiyaç duyarlar ve zihinsel şemalarını buna göre kurarlar. Öğretim aşamasında bu yaş dönemi öğrencilerine sadece bilgi aktarımını hiçbir yöntem ve teknikten faydalanmadan gerçekleştirmek etkili olmayabilir. Çünkü çocuk içselleştiremediği bilgiyi ezberlemez, ezberin dışında çeşitli durumlarda yeni bir yol haritası belirlemekte güçlük yaşayacaktır. Kısacası edindiği bilgiyi yeni bilgiye transfer edemeyecek, bağlam kurma aşamasında zorluklar yaşayacaktır. Bilginin ezberden uzak edinilmesi öğrencileri yeni durumlara hazırlamada kolaylık sağlayacaktır. Matematik öğretiminde kullanılan hikayeler unsurlarının haricinde de matematik becerilerinin sağlanmasında bir çok içerikler sağlamaktadır. Hikayelerde kullanılan destekleyici görseller de yine matematik konularının anlamlı hale gelmesinde etken olacaktır (Manuel ve Roper, 2009). Kullanılan görsellerde ilkökul döneminde somut işlemler döneminde olan bir çocuk metinde geçen olaylarda her ne kadar zihninde şemalar çizse de yine metin içinde geçen sayı ve işlemler kısacası matematik dili çocuğu zorlayabilir. Bu durumda metin içinde geçen matematik dilinin görsellerde uyumlu şekilde yer alması çocuğun matematiği doğru öğrenme, yanlış öğrenmelere zemin oluşturmama adına ve kendini doğrulama açısından önemli katkı sağlayabilir. Benzer şekilde erken çocukluk döneminde olan bir çocuğunda sadece görselleri okuması ile matematiğe ilişkin farkındalık yaratması noktasında etken olabilir. Çocuk edebiyatı ürünlerinden hikaye de hayatın içinden olması ile matematikten ayrı düşünülemez. Birbirleri destekleyici ve besleyicidir; bir bütündür demek bile yanlış olmaz. Nitekim literatürde yer alan çalışmalarda matematik ve hikayelerle gerçekleşen araştırmalar sonucunda matematik ve hikayeleri arasında güçlü bir korelasyon vardır (Ayvaz, 2010; Wilburne ve Napoli, 2008). Hikayeler olaylar döngüsünde gerçekleşirken problem çözme becerisi, matematiksel becerinin beraberinde bilişsel becerilere, eleştirel düşünme becerilerinin edinimine de katkı sağladığını reddetmek mümkün değildir (Gaston, 2008; Moyer, 2000; Rubin, 2009). Hikaye içinde gerçekleşen bir probleme çözüm arama için uygulanan algoritmalar matematik problemlerinden de çok uzak değildir. Nitekim ilkökul matematiğinde kullanılan problemler hayatın içinden günlük yaşantıda sıkça karşılaşılan problemleri içermektedir. Hikayelerin matematiğe katkısı sadece problem çözümü ve işlem becerisi ile yine sınırlandırmak mümkün değildir. İlkokul ya da diğer eğitim seviyelerinde olsun öğretmenlerin öğrencilerden ilk beklentisi kitap okumalarıdır ki bunu sadece dil gelişimine katkı sağlaması amacı

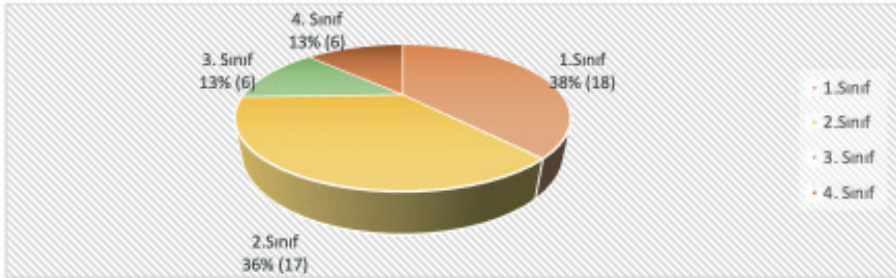
ile istemedikleri çok açıktır. Literatürde okuma alışkanlığı olan bireylerde sayısal derslerde olumlu yönde bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Berkant ve Tüzer, 2017). Çok okuyan bireylerde kelime dağarcığı, ifade şekilleri, çeşitli cümlelere de tanıklık etmesi ile fazla olması beklenebilir. Bunun için de çocuklar olayları analiz etmesinde kendi düşünceleriyle ifade etmeleri konusunda cesaretlendirilmelidirler (Ayvaz, 2010). Böylece çocuk ya da yetişkin olması fark etmeksizin anlaşılabilir problemler çözülmeye daha yakın olacaktır. Öğrencilerin kayda değer bir kısmı soruyu anlayamadığından belki de okuyamadığından dolayı anlayamadığından başarısızlık yaşamaktadır. Bu durumda önceden de bahsedildiği gibi ezberci bir yaklaşım sergilemekte matematiğe ilişkin her soru ya da problem mekanik bir hal almaktadır. Ezberci yaklaşımdan uzaklaşmak için öğrencilerin analiz etmeye ihtiyaçları vardır (Demircioğlu vd., 2006). Fakat ezberci yaklaşım sergileyen öğrenciler problem içerisinde iki sayı tespit ettiğinde genelde rutin bir problem olarak düşünüp o sayıları dört işleme dahil etmeye çalışırlar. İkinci bir aşama bile genelde onlar için yoktur. Tek adımda problemi ya da soruyu sonuçlandırmak isterler. Halbuki rutin olmayan bir problem ile karşı karşıya kalabilirler ve bunun için belli stratejilerden faydalanmaları gerekebilir. Problemlerde eklenen soru kökleri vurgulanmaya çalışılsa da yine öğrenciler tarafından ısrarla gözden kaçabilir. Fakat hikaye okuyan kişilerde bu oranın daha düşük oranda olması beklenebilir (Coşkun, 2002; Fidan ve Baykul, 1994; Tazebay, 1997). Matematiğin anlamlandırılması açısından öğrencilere hazır sorular ya da problemler vermek yerine problem üretmelerini sağlamak kullanılan başka bir yöntemdir. Bu problemler yapılandırılmamış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problemler olarak öğrenciler tarafından oluşturulduğunda, öğrencinin konuya ilişkin kazanımlarının daha çok olması beklenebilir (Rubin, 2009). Başarılı bir problem kurulumunda gerekli bilgilerin yanı sıra problemi doğru ifade edebilme önemlidir. Doğru ifade edebilme becerisi ve gerekli kelime dağarcığının sağlanması, hedef öğrenci seviyesine göre uyumlu olması yine hikaye kullanımı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Öğrenmeleri en etkili kılan faktörlerden birisinin duygular olduğu dikkate alındığında öğrencilerin keyif aldığı etkinlik ve yöntemlerde, başarısı olumlu yönde etkilenecektir. Hikayeler de merak duygusunun beraberinde getirdiği heyecan, tahmin etme becerisi çocukların derslerde ve ortamlarda daha aktif yer almasını sağlamakla beraber keyifli bir eğitim öğretim oluşturulmasına katkı sağlayacaktır (Katipoğlu vd., 2021). Literatürde fazlaca da yer aldığı gibi olumlu tutumlar akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Büyükkaracı, 2021).

Hikaye kullanımı kök değerlerin kazandırılması açısından değerlendirilecek olursa, matematik öğretiminde olduğu gibi olumlu katkılar sağladığı gerçektir. Hayatın içinden kök değerler hikayelerde zaten yer almakta ve nesilden nesile aktarılmaktadır. Çünkü değerler insan davranışlarına

yön veren inançlar olarak tanımlanmaktadır (Karaca ve Uzunkol, 2019; Schwartz, 1999). Değerler hakkında biraz bilgi vermek gerekirse; değerler toplumlara göre farklılıklar gösterebilmekte ve hatta sahip olunan değer zamanla değişime uğrayabilmektedir. Toplumun kendisine ait önemli kültürlerini barındıran değerlerin kaybolmaması ve değişime uğramaması için öğretilmesi önemsenmiştir (Genç, 2019; Özçelik, 2022). Böylece toplumlar kendi kültürel miraslarını, manevi değerlerini koruyabilirler. Toplumda belli bir uyum içinde yaşamak için, vatan sevgisi, insan sevgisi, yardımlaşmak, adaletli davranmak ve beraberinde birçok ilgili değerler gereken ham maddelerdendir ve toplumun yapısının tarihler boyunca korunmasını sağlayan güvenlik duvarlarıdır. Öyle ki değerler yukarıda da bahsedildiği gibi her öğretim programında hiçbir konu, öğrenme alanı kısıtlaması olmadan yer alır. Öğretim ile sınırlı kalmadan eğitim süreci temel ihtiyacı olarak değerlendirilir. Eğitim sürecinde aktif yer alarak öğretim programını kapsayıcı bir özelliğe sahiptir (MEB, 2018). Değerler hayatımıza informal bir şekilde girmeye başlasa da programlarda yer alması ve eğitimin temel taşlarından olması sebebi ile de formal eğitim olarak yoluna devam etmesi önemlidir (Doğanay, 2011; Yediyıldız ve Beldağ, 2021). Bu süreçte de kullanılan hikayeler, değerlerin doğru şekilde aktarılmasında etkin bir araç olabilir. Nitekim Literatürde mevcut hikaye ve masallar üzerinden kök değerlerin incelendiği yer almakla birlikte (Kaplan ve Peker, 2022; Özçelik, 2022), değerlerin hikayelerle yolu ile aktarıldığını belirten çalışmalar vardır (Er vd., 2016; Yıldırım ve Demirel, 2019).

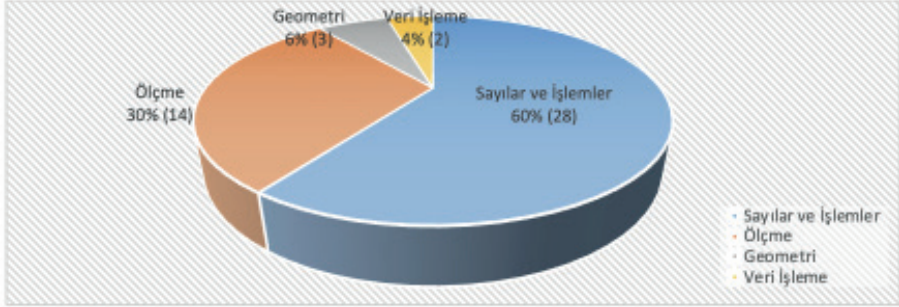
İlkokul matematik öğretimine yönelik yazılan **hikayelerde** öğrenme, alt öğrenme alanları ve kök değerler

Çalışmada 47 sınıf öğretmeni adayının yazmış olduğu matematik içerikli hikayeler öğrenme, alt öğrenme alanları ve kök değerler açısından incelenmiştir. Öğretmen adaylarından ilkokul 1. Sınıf seviyesinden 4.sınıf seviyesine kadar ilkokul matematik öğretim programını dikkate alarak istedikleri sınıf seviyesinde, öğrenme alanında ve alt öğrenme alanında hikaye yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının yazmış olduğu hikayelerde tercih edilen sınıf seviyesine Şekil 1' de yer verilmiştir.



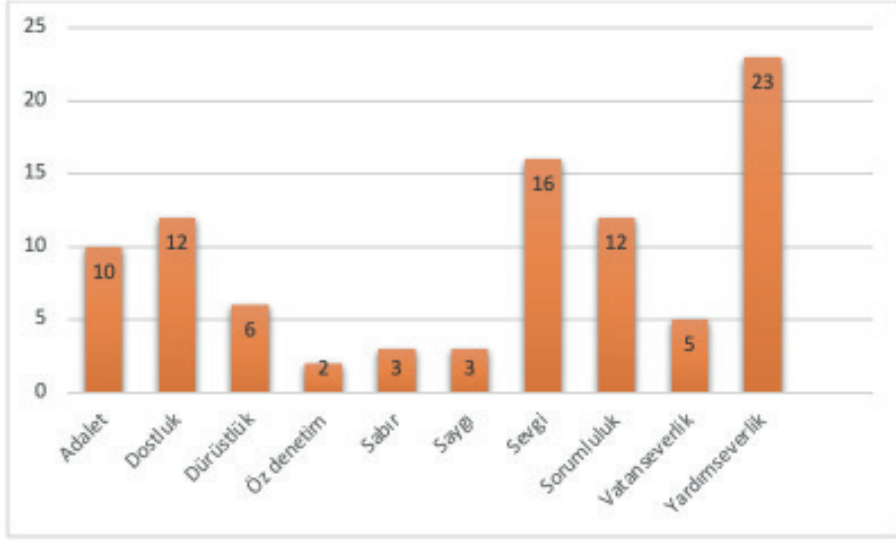
Şekil 1. Sınıf seviyeleri

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok 1. Sınıf ($f=18$) seviyesinde öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına yer verdiği tespit edilmiştir. Aralarında çok fark olmamakla birlikte 2.sınıf ($f=17$) öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları 2. olarak tercih edilen olmuştur. 3. ve 4. Sınıf ($f=6$) seviyelerini ise eşit sayıda öğretmen adayı tercih etmiştir. 1. ve 2.sınıf seviyelerinin daha çok tercih edilmesinin sebebi bu sınıf seviyelerinde işlem ve bilgi yoğunluğunun daha az olduğundan kaynaklı olup; hikayelerde daha kolay bir şekilde kullanmalarını sağlamış olması olabilir. Tercih edilen öğrenme alanlarına ise Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Matematik öğrenme alanları

Şekil 2’de yer alan matematik öğrenme alanlarına göre öğretmen adaylarının Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme olmak üzere bütün matematik öğrenme alanlarına yer verdiği tespit edilmiştir. Bu alanlardan en çok tercih edilen alanlar sırasıyla sayılar ve işlemler ($f=28$) öğrenme alanı, 2. ölçme ($f=14$) öğrenme alanı, 3. Geometri ($f=3$) öğrenme alanı ve 4. olarak veri işleme ($f=2$) öğrenme alanı olarak sıralanmıştır. Öğrenme alanlarından sayılar ve işlemler öğrenme alanınının daha çok tercih sebebi olması tüm öğrenme alanlarının arasında bütün sınıf seviyelerinde yer alan en çok alt öğrenme alanına sahip öğrenme alanı olması olabilir. Tercih edilen alt öğrenme alanlarına ise şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Kök değer kullanımı

Şekil 4'te yer alan kök değer kullanımına göre öğretim programında yer alan bütün kök değerlere yer verildiği görülmektedir. Kök değerlerden en çok yardımseverlik ($f=23$) kök değeri yer alırken en az öz denetim kök değeri yer almıştır. Hikayelerde geçen kök değerlere ait cümlelerden örneklere aşağıda yer alan Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Hikayelerde geçen kök değerlere ait cümlelere örnekler

Kök değerler	Hikayelerden alıntılar
Adalet ($f=10$)	"Pastayı 4 eşit parçaya böldü. Çocuklara her birine çeyrek dilim vereceğini söyledi."
Dostluk ($f=12$)	"Benimle birlikte 10 kişiyiz. Biz kocaman bir aileyiz."
Dürüstlük ($f=6$)	"Bu bitkiyi getirene ödül verileceği söylenmiş....genç adam cesaretinden dolayı ödüllendirilmiş."
Öz denetim ($f=2$)	"Çünkü önceden tüm planlamasını yapmıştı. Gideceği çiçekleri seçmiş, en kolay yolu hesaplamıştı. Doldurması gereken 100 altıgen peteği örüntü olacak şekilde dolduracaktı."
Sabır ($f=3$)	"Ne zamanki birisi doğru bir şekilde saymaya kalksa hemen hata yapar ve pes edermiş. Yıldızlar arkadaşları bulutlar için 100'e kadar onar ritmik saymayı deneyeceklermiş." "Gökten üç damla yağmış. Birincisi yardım edenlere ve pes etmeyenlere, ikincisi onar ritmik sayabilenlere ve üçüncüsü ise bu hikayeyi sabırla dinleyenlere."
Saygı ($f=3$)	"Fikri duyunca heyecanlanan vezir;-Eeeemredersiniz kraliçem demiş ve hemen işe koyulmuş."
Sevgi ($f=16$)	"Zeynep, koşup Mehmet'e sarıldı. Ona başından geçenleri tek tek anlattı. Arkadaşından özür diledi. Birlikte oynayıp eğlendiler."

Sorumluluk (f=12)	“Merve toplamda 8 peyniri 4 tabağa paylaştırdı ve her tabağa iki peynir düştü. Bu görevi başarıyla atlattığı için çok mutluydu.”
Vatanseverlik (f=5)	“Kraliçe:- Şehrin en güzel yerine büyük, ülkemizin geleceği çocuklarımız için kocaman bir oyun parkı yaptırmaya karar verdim. İçerisinde 2 tane at, 3 tane salıncak ve 2 dönme dolap olacak demiş.”
Yardımseverlik (f=23)	“Bu ödevde Cemre’ye yardım etmeye karar verdim. Ben de nesne grafiği yapmayı biliyordum.”

Tablo 2’de yer verilen örneklerde bütün kök değerlerden cümle örnekleri verilmiştir. Hikaye incelemelerinde bazı hikayelerde birden fazla kök değere de yer verildiği tespit edilmiştir. Cümle örnekleri incelendiği zaman kullanılan kök değerlerde tercih edilen öğrenme alanı ve alt öğrenme alanının yön gösterici olduğunu tespit etmek mümkündür. Adalet kök değerinde kesirlerde çeyrek, yarım kavramlarını öğretmek amacı ile bir hikaye yazıldığı böylece kesirler öğrenme alanının tercih edildiği tahmin edilebilir. Aynı şekilde sorumluluk kök değerinde verilen görevi yerine getirme ile ilgili sorumluluk kök değeri işlenirken aynı zamanda adalet kök değeri için 8 peyniri 4 tabağa paylaşım ile doğal sayılarla bölme işlemi alt öğrenme alanındaki kazanımların yerine getirilmeye çalışıldığı tahmin edilebilir.

SONUÇ

İlkokul matematik öğretim programı diğer öğretim programlarında olduğu gibi değerlerimizi, özel amaçları, öğrenme alanlarını ve alt öğrenme alanlarını içerir. Öğretimde gerçekleşmesi istenilen kazanımlar doğrultusunda fikir verici, eğitmen ve öğretmenlere yol göstericidir. Kazanımların edinmesi için yöntem ve teknik kullanımı bilgilerin doğru şekilde transferi için önemli bir basamaktır. Derslerin aktif ve eğlenceli geçmesini sağlayan, çocuklar tarafından sevilen edebi eserlerden hikaye kazanımların edinmesi ve değerlerin aktarılmasında etkili yöntemlerden bir tanesidir. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf seviyesi, öğrenme alanı, alt öğrenme alanlarını kendilerinin belirlediği matematik hikayeleri incelendiğinde bütün sınıf seviyelerinde matematik hikayeleri yazdığı tespit edilmiş olmakla beraber en çok 1. ve 2. Sınıf seviyesinde hikaye yazıldığı dikkati çekmiştir. Bu sınıf seviyelerinde hikayelerin yoğunluk kazanması henüz bu sınıf seviyesinde yoğun bir kazanım olmadığından kaynaklanabilir. Öğrenme alanlarında ise yine tüm öğrenme alanlarının tercih edilmesine rağmen sayılar ve işlemler öğrenme alanının en çok tercih edilen olması ise bütün sınıf seviyelerinde en çok alt öğrenme alanına sahip bir alan olması olabilir. Alt öğrenme alanlarından ise 15 alt öğrenme alanının tercih edildiği ve yine bu alt öğrenme alanlarından da doğal sayılar ve kesirler alt öğrenme alanlarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunun sonucu olarak da yine diğer sonuçlarda olduğu gibi doğal sayılar ve kesirler alt öğrenme alanlarının bütün sınıf seviyelerinde olması olabilir. Hikayeler kök değerler açısından değerlendirildiğinde ise bütün kök değerlere yer verildiği tespit edilmiş olmakla beraber bunlardan en çok yardımseverlik kök değerinin kullanıldığı görülmüştür.

KAYNAKÇA

- Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğreniminde ‘Çocuk Edebiyatı’. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-48.
- Aykaç, M. (2019). Hikaye yoluyla matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına etkisi.
- Ayvaz, A. (2010). *4. sınıf matematik dersi bölme işlemi alt öğrenme alanının edebi ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi).
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Berkant, H. G. ve Tüzer, A. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve sayısal ders başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 171-190.
- Büyükkarcı, A. (2021). Attitudes of Preservice Teachers to Mathematics and Technology. *i-Manager's Journal on School Educational Technology*, 17(1), 12.
- Büyükkarcı, A. (2022). Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XII. E. Bengü (Editör). *Türkiye’de ilkököl matematik dersi öğretim programları* (s. 172-194).
- Canbazoğlu, H. B. ve Tarım, K. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Dil Becerilerine İlişkin Farkındalıkları. *İlköğretim Online*, 18(4).
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türk-lük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Doğanay, A., (2011). Değerler eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi.
- Er, H., Ünal, F. ve D. Gürel. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde değer aktarımı açısından Sadi Şirazi’nin “Bostan” ve “Gülistan” isimli eserlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 225- 242.
- Ersöz, S., Öztürk, Y. A. ve Demir, M. K. (2023). Türkiye ve Hindistan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 635-654.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Gastón, J. L. (2008). A Review and an Update on Using Children’s Literature to Teach Mathematics. *Online Submission*.
- Genç, S. Z. (2019). Değerler: Temel kavramlar. S. Z. Genç ve A. Beldağ (Ed.), *Karakter ve değer eğitimi: Farklı bakışlar, örnek etkinlikler içinde* (ss.3-15). Ankara: Pegem Akademi.

- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- İnci Kuzu, Ç. (2023). Matematik okuryazarlığı. *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar 2023*, 7.
- Kaplan, H. ve Peker, S. (2022). Kök Değerler Açısından Özbek Masalları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 426-444.
- Karaca, D. ve Uzunkol, E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 55-71.
- Katipoğlu, S., Katipoğlu, M. Ve Sezer, S. (2021). The effect of teaching math's through storytelling on students' math's achievement. *Academy Journal of Educational Sciences*, 5(1).
- Manuel, K. ve Roper, C. (2009), Program Implementation Resource Teachers, www.peelschools.org
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB
- Moyer, P.S. (2000). Communicating Mathematically: Children's Literature as a Natural Connection, *The Reading Teacher*, Vol.54, No.3, pp.246-255
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346.
- Özçelik, F. C. (2022). Dede Korkut Hikâyelerindeki kök değerlerin incelenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 3(1), 63-82.
- Özpinar, İ. ve Arslan, S. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim bece risine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).Pegem Akademi.
- Rubin, J. (2009), Connecting Literature With Mathematics, Fort Pitt Elementary School, <http://www.chatham.edu/pti/curriculum/units/2004/Rubin.pdf>
- Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47. DOI:10.1111/j.1464- 0597.1999.tb00047.x
- Tazebay, A. (1997). İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Ankara: MEB Yay.
- Thomas, L. ve Feng, J. (2015). Integrating children's literature in elementary mathematics. Paper presented at Georgia Educational Research Association Annual Conference. Savannah, Georgia.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Toptaş, V., Elkatmış, M. ve Karaca, T. (2012). İlköğretim 4. sınıf matematik programının öğrenme alanları ile matematik öğrenci çalışma kitabındaki soruların zihinsel alanlarının TIMSS'e göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 17-29.

- Wilburne, J. M. ve Napoli, M. (2008). Connecting Mathematics and Literature: An Analysis of Pre-Service Elementary School Teachers' Changing Beliefs and Knowledge. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 2.
- Yediyıldız, M. Y. ve Beldağ, A. (2021). Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri: nitel bir alışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 375-394.
- Yenilmez, K. ve Slpk, N. (2014). Matematik dersi ğretim programi ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Yıldırım, S. G. ve Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.

Bölüm 7

SOSYAL BİLGİLER DERSİ BAĞLAMINDA YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM HAKKINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Bengi SONYEL¹

Pembe Yıldırım YÜKSEK²

1 Asst.Prof.Dr Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi bengi.sonyel@emu.edu.tr 0000-0003-0765-5408

2 Lisans-Eğitim Programları ve Öğretim Doğu Akdeniz Üniversitesi pembe.yildirim@emu.edu.tr 0009-0003-3995-2789

Giriş

1.1 Eğitim

Eğitim bir bireyin kendi yaşantısıyla davranışlarında kendi isteği ile değişme sürecidir (Seferoğlu, 2006). Eğitim insanın varoluşundan belli devam eden bir süreçtir (Demirel, 1999). Eğitimin yenilenmesi bireyin davranışlarının yenilenmesine bağlıdır ve amaçlarla değerlendirme arasındaki süreç önemlidir. Eğitimden beklenen, eğitimdeki tüm faaliyetlerin öğrenmenin kalıcılığını artırmasıdır. Böylece öğrenme sürecinin niteliğinin artırılmasını zorunlu kılar. Öğrenmenin kalıcılığı adına, eğitim sisteminin gelişmesi için yapılan çalışmalar daha etkili yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğretmenlerin neler yapmalarından çok öğrencilerin neler yapmaları gerektiği üzerine yoğunlaşmıştır (Fidan, 2012).

1.2 Yapılandırmacı Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Yapılandırmacılık öğretimle ilgili değil öğrenme ve bilgi ile ilgili kuramdır ve yapılandırmacılık kuramı bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır (Ocak, 2012). Bir şeyin bilgi olabilmesi için, birey tarafından analiz edilmesi, sorgulanması, değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bilgi her yerdedir ve onu sınırlandırmak mümkün değildir bu nedenle okullar bilgi aktaran kurumlar olarak değil, bireylere bilgi üretme, problem çözme analiz ve anlama gibi becerileri kazandırmalıdır (Yılmaz,2012).

Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde, bireyin kendi öğrenme yapısını oluşturması ve bilgiyi kendine göre yapılandırması vardır (Güneş, 2007). Her öğrenilen bilgi bir sonraki öğrenilecek olan bilginin zeminini oluşturur bunun sebebi ise bilgiler bir önceki bilginin üzerine inşa edilir (Karadağ, Deniz, Korkmaz ve Deniz, 2008). 20. yüzyıldan sonra her alanda olan bu değişimler tüm ülkelerin eğitim sistemine yansımıştır ve kişilerde bulunması gereken niteliklerde bu değişimlerle birlikte değişmiştir (Şentürk 2009).

Geleneksel yaklaşım bu değişmelerle beraber sorgulanmaya başlanmış, yerine yapılandırmacı yaklaşım önem kazanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın savunduğu görüş bireyin anlamları direk olarak benimsemek yerine anlamları öznelştirmesidir (Gür, Dilci ve Arseven, 2005). Yapılandırmacılık yaklaşımı son yıllarda gündemde olmasına rağmen yeni bir yaklaşım değildir, özü Plato, Socrates ve Aristo'nun çalışmalarına dayanmaktadır (Güney, 2007). Socrates 'öğretmenler ve öğrenenler karşılıklı konuşup sorular sorarak içlerindeki gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır' fikrini savunmuştur ve bu nedenle ilk yapılandırmacı olarak kabul edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın esas temelleri ise 20. yüzyılın başından itibaren Jean Piaget, Lev Vygotsky, William James, Jerome Bruner ve John Dewey gibi isimlere dayanmaktadır. Piaget yapılandırmacılığı öğrenme yaklaşımı olarak değil de gelişme olarak tanımlar. Piaget'e göre öğrenme, dışardan gelen etkiyle bireyi harekete geçiren ve içsel olarak gerçekleştirilen bir süreçtir Vygotsky göre çocuklar, bilgiyi

kendilerinin ve yetişkinlerin fikirleri arasındaki çatışma sonucu öğrenirler Aynı zamanda Vygotsky yapılandırmacılığın sosyal boyutunu ortaya koymuştur. Ona göre birey içinde bulunduğu ortam sayesinde bilgiyi yapılandırır ve oluştur (Yılmaz, 2012: 5-6).

1.3 Yapılandırmacı Yaklaşımın Felsefi Temelleri

Yapılandırmacılık kavramsal olarak ele alındığında ontolojik ve epistemolojik temellidir. Matthews'e göre yapılandırmacılık 'yeni şışede eski şaraptır' (Matthews, 1995; akt Aydın 2006). Yapılandırmacı yaklaşım temelini felsefe ve psikolojiden almaktadır (Erdem ve Demirel, 2002).

Post pozitivistime dayanan felsefi yapılandırmacılığın beş temel görüşü vardır.

1. Ontolojik gerçeklik; felsefi yapılandırmacılığa göre gerçeklik görünenin ve algılananın daha ötesindedir.

2. Objektif bilgi yoktur; dil, kültür, din, bireysel farklılıklar ve bireysel biliş bilginin yapılanmasında rol oynamaktadır.

3. Bilgi olanı ve olmayanı ayıran bir dayanak yoktur; gerçeklik değiştiği ve öznel olduğu için doğru ve yanlış bilgi ayırımı yoktur.

4. Yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçeğin algılanması, kültüre ve dile bağlıdır. Gerçeği yapılandırırken, ideolojiden bağımsız yapılandırılmayacağını belirtmektedir.

5. Doğruluk ve gerçeklik; dil, kültür ve bireyin bilişsel yapısına bağlı olması nedeni ile evrensel değer ve bilginin bulunmaması ile birlikte her şeyin yerel ve kültüre bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Aydın,2006).

1.4 Yapılandırmacı Yaklaşım

Daha önceleri bilgi kazanılması gereken, elde edilmesi gereken ve depolanarak kullanılması gereken bir şey olarak görülüyordu. Öğrenci pasif durumdaydı. Bilgi çağında, bilgi aranılması, keşfedilmesi, zihinde yapılanması ve anlamlandırılması gereken bir duruma gelmiştir. Yapılandırmacılık öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarını araştıran biliş temelli bir yaklaşımdır (Şentürk,2009). Yapılandırmacılık 'aktif öğrenme' kavramı ile aynı zamanda kullanılmaya başlanmıştır (Açıkgöz, 2003; akt Arslan, 2007). Van Glasersfeld (1995 ve 1996)'e göre bireyin kafalarında ve bireyin deneyimlerine dayanarak yapılmaktadır (Arslan, 2007). Yapılandırmacılık yaklaşımını savunanlara göre beyin esnek, yaşayan, değişen gelişen, özgün ve yeniden şekillenen bir yapıdır. Yapılandırmacılığa göre birey bilgiyi, yaratır ve yeniden oluşturur. Bireylerin geçmiş yaşamları farklı olduğu için bilgi yapıları diğer bireylerle aynı olamaz. Yapılandırmacılık öncelikle felsefede ortaya çıkmış sonra sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve son olarak eğitimde uygulanmaya başlanmıştır (Koç ve Demirel, 2004).

1.5 Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenmenin Temelleri;

- Bilgiyi araştırma, çözümleme ve yorumlama
- Bilgiyi düşünme süreci
- Geçmiş yaşantı ile yeni yaşantıları sentezleme.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmede, önemli olan bilgiden nasıl anlam çıkarıldığıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda bütün çalışmalar kalıcılığı sağlamak ve üst düzey becerilerin kazandırılması içindir (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım ezberciliğin yerine anlamlı öğrenmeyi destekler bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını bekler. Öğrencilerden öğretmeni dinlemesi, söylenenleri yapması yada tekrar etmesi yerine düşünmesi, sorular sorması, örnekler vermesi, kaynaklara ulaşması deney yapması vs beklenmektedir (Özerbaş, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşım insan zihnini boş levha olarak görmez, bireyin bilgiyi kontrol ettiğini ve zihninde anlam vererek içselleştirdiğini ön görür. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil yeniden yapılandırılması sağlanır ve bilgi subjektiftir. Birey kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf düzeni esnek olmalı, öğrenci merkezli olmalı ve öğrencinin sorumluluk alması sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencilerle birlikte araştırmacı ve rehber konumunda olmalıdır (Yeşilyurt, 2012). Eğitimde çok yönlü düşünme ve sorgulama ve sarmal mantık üzerinde durulmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenme ve eğitimin tanımı, ilkeleri, öğretim programı, değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretmen - öğrenci rolleri, okul yönetimi ve rehberlik anlayışında önemli değişimler olmuştur (Güneş, 2010). Yapılandırmacı sınıf ortamında öncelikle öğrenilecek bilginin gerçekçi ve öğrenen için anlam ifade etmesi gerekmektedir. Öğretmen bu aşamada öğrenci için, dost, öğrenmeyi kolaylaştıran ya da herhangi bir ihtiyaçta danışman olarak görülür. Yapılandırmacılık çok yönlü bakış açılarını kabul etmektedir ve bilişsellik ile çevrenin öğrenmede rol oynadığını öne sürer (Kalaycı,2014).

Yapılandırmacı yaklaşım Bilişsel Yapılandırmacılık ve Sosyal Yapılandırmacılık olmak üzere 2 grupta toplanır.

1.6 Bilişsel Yapılandırmacılık

Jean Piaget'in (1999) zihinsel gelişim teorisine dayanan bilişsel yapılandırmacılık, zihinsel gelişimin ve öğrenmenin bireyin biyolojik gelişimiyle paralel olduğu görüşündedir. Piaget'e göre öğrenmenin temeli keşiftir ve bireyin ilgisini çekerek keşif yapması sağlanmalıdır. Öğrencinin aktif katılımı ile bilgiyi keşfetmesi, anlamlandırıp zihninde yapılandırması sağlanmalıdır (Aşıkcan, 2012).

Piaget'in teorisinin iki ayağı vardır. Birincisi bireyin yaşına bağlı olarak anlayacakları ve anlayamayacakları ile ilgilidir. İkincisi ise gelişimle olan teoridir ve bireyin bilişsel yeteneklerinin gelişimini açıklar (Battal,2008). Bilişsel gelişim, çevre ile bağ nedeniyle değişir ve gelişir. Bununla birlikte zihinsel yapılarımızı da etkiler. Eski bilgiler yeni bilgileri etkiler ve yeni şemalar oluşur (Koç ve Demirel, 2004). Öğrenme bilişsel bir süreçtir ve bireysel farklılıklar bu süreçte önemli rol oynamaktadır (Kalaycı,2014).

1.7 Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılığın temeli Lev Vygotsky'e dayanmaktadır. Öğrenmenin kendi başına kendi başına gerçekleşmediğini savunarak Piaget'ten ayrılmaktadır. Vygotsky'e göre gelişim bireyin çevresi ve diğer bireylerle olan etkileşimi sonucunda oluşur. Bilginin bireyin zihinde yapılması için bulunduğu sosyokültürel ortamın büyük etkisi vardır (Aşıkcan, 2012). Bilişsel değişim ve gelişim bireyle etrafındaki bireylerin karşılıklı etkileşimi ile oluşur (Koç ve Demirel, 2004). Bilgi bireyin içerisinde bulunduğu kültür ve toplumsal yapıyla beraber oluşur (Kalaycı,2014).

Yapılandırmacılık yaklaşımı öğrencilerin, öğretme ve öğrenme sürecinde sorumlulukların olması gerektiğini savunur. Öğrenci merkezli eğitimi destekler, uygulandığı sınıflarda bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak demokratik bir ortam sağlanır ve bu ortamlar sayesinde katılımın artması sağlanmaktadır (Tonbuloğlu, 2014).

Yapılandırmacılık en genel anlamı ile bilginin, gerçekliğin, insanın ve bilimin doğasına dayanır (Erdem ve Demirel, 2002).

2.1 Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmen ve Öğrenci Roller

2.1.1 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmen Roller:

- Öğrencilerin görüşleri öğretmenler için önemlidir.
- Yöntem ve tekniklerini öğrencilerin görüşleri doğrultusunda seçer.
- Dersin içeriği öğrenci görüşleri ile değişebilir.
- Öğrencilerin, bilgi, beceri, bireysel özellikler ve farklılıklarını iyi tanır.
- Öğrencilerin rahat olmasını sağlar.
- Öğrencilere düşünmeyi ve öğrenmeyi öğretir.
- Çift taraflı iletişim ortamı sağlar (Şentürk, 2009).
- Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkartır.
- Materyal çeşitliliğini sağlar.
- Öğrencileri sorgulamaya teşvik eder (Özerbaş. 2007).

Yapılandırmacı öğretmenler açık fikirli, sürekli yenileyebilen, farklılıkları

dikkate alan, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenen bir role sahiptirler (Çubukçu,2010).

2.1.2 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenci Roller:

- Eleştirel ve yapıcı sorular sorarlar.
- Öğrenciler öğretmenleri ile iletişim ve etkileşim içerisindedir.
- Meraklı, sabırlı, araştırmacı ve girişimcidir (Şentürk, 2009).
- Öğrenci bilgiyi gözleyerek, inceleyerek yapılandırır.
- Öğrenciler sosyaldirler.
- Öğrenci yaratıcıdır ve bilgiyi keşfederek öğrenir (Battal, 2008).

3.1 Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan Öğretim Programı

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte öğretmeden fazla öğrenme yaşantıları için düzenlemeler ön plana çıkmıştır. Dünya değiştiçe programlarda değişim göstermektedir (Okurkan, 2010). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programının merkezinde öğrenen vardır (Battal, 2008). Çağdaş eğitim yaklaşımına göre öğrencinin derse aktif olarak katılmasını sağlayan, bilgiyi de öğrencinin yapılandığı süreçtir. Eğitimin amaçlarının geliştirmek adına belirlenen hedefler doğrultusunda ihtiyaçlara uygun programların düzenlenmesi gerekmektedir (Çifci, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan program öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak şekilde ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır (Lortoroğlu, 2008).

Yapılandırmacılıkta program tasarımı öğrenme öğretme süreci merkeze alınarak sürece göre düzenlenir. Öğrenci merkezli olarak oluşturulan programda öğrenenlerin özgüvenlerini geliştirmek, karar vermesini sağlamak, yaratıcı, eleştirel düşünen ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmek hedeflenir (Bay, 2008).

Bu bağlamda çağdaş bir eğitim programı; esnek, işlevsel, uygulayıcılara yardımcı, toplumun görüşlerine ve isteklerine uygun olmalıdır. Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreç ve değerlendirme olmak üzere dört ögesi vardır (Çifci, 2008). Aşağıda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programın öğeleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.2 Hedefler (Kazanımlar)

Bir eğitim programında ilk öge olan hedeflerdir. Hedef, öğrenmede bulunması beklenen, eğitim ile kazandırılabilen bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum vb. özelliklerdir. Hedef davranışlar öğretim programının sınırlılıklarını belirlemektedir. Hedef davranışlar öğrenenin düzeyine uygun olmalıdır (Aşıkcan, 2012). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan hedef

özellikleri, öğrenme hedefleri sürece dayalı olmalıdır ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelidir. Hedefler kesin olarak saptanmamalı ve genel hedefler olarak belirtilmelidir (Battal, 2008).

Geleneksel yaklaşım doğrultusunda hazırlanan programlar bilişsel becerilerin kazanılmasıyla ilgiliyken yapılandırmacılık esasına bağlı olarak hazırlanan programlarda bireyin gelişimini yansıtan (bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceriler) beceriler dikkate alınmıştır. Geleneksel programlarda hedefler ürüne dayalıyken yapılandırmacı programda sürece dayalı olarak belirlenmektedir ve hedefler kısa sürede gözlemlenebilir nitelikte değildirler. Geleneksel programlarda öğrenci ezberciliğe dayanan alt düzey hedefler belirlenirken yapılandırmacı programlarda karmaşık zihinsel süreçleri geliştiren beceriler yer almaktadır (Okurkan, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusundan hazırlanan programda hedefler “ne öğretmeli?” gerektiği yerine “birey nasıl öğrenir” sorusu ile hazırlanır. Bu yaklaşımda hedefleri bilgi, beceri, değer, tutum gibi ayırmak doğru olmamakla beraber hedefler yaşamla iç içedirler. Hedefler ile öğrenme-öğretme süreci iç içedir ve gerçek yaşama uygun olarak sunulmalıdır (Bay, 2008).

3.3 İçerik

Öğretim programının ikinci ögesidir ve öğretim programının hedef davranışlara uygun konuları düzenleme faaliyetidir. Hedeflerin gerçekleşmesi içeriğin düzenlenmesine bağlıdır. İçerik bilimsel, öğrenci ilgi ihtiyaçlarına uygun ve gerçeklere göre oluşturulmalıdır (Aşıkcan, 2012). Yapılandırmacı programda içerik az konunun derinlemesine ve bağlantılı olacak nitelikte hazırlanması gerekmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğrenciler parçalar arasında bağ kurmakta zorlandıkları için yapılandırmacı yaklaşımda tümünden gelim yaklaşımının tercih edilmesine neden olmuştur. Yeni programlarda içerik “sarmal yaklaşım” baz alınarak hazırlanmıştır. Öğrenme sürecinde yer alan temel kavramlar ilerleyen sınıflarda tekrar ele alınarak daha detaylı olarak işlenmektedir (Okurkan, 2010).

3.4 Öğrenme - Öğretme süreci

Bir öğretim programında “nasıl öğretilim?” sorusuna cevap arandığı aşamadır. Demirele (2011) göre öğrenme öğretme süreci öğrenene hedeflerin kazandırılması için düzenlenen düzenektir (Aşıkcan, 2012).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ve öğretme sürecinin temel ögesi öğrenendir. Öğrenenle demokratik bir ortamda yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar (Bay, 2008).

Öğrenme gelişimin bir sonucu değildir bir gelişimdir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bu süreçte öğrenci aktif olmalıdır (Battal, 2008). Bu yaklaşıma göre öğrenme etkinlikleri öğretmen ve öğrenen tarafından belirlenir (Bay,

2008). Öğrenme sürecinde problem çözme yöntemi önemli bir yere sahiptir, öğrenci kazandığı problem çözme yetisini gerçek yaşamda kullanabilmeli ve farklı durumlarda onu kullanabilmelidir. Öğrencinin aktif olduğu öğrenmede sadece dinlemek ve okumak yoktur bunun yerine tartışma, sorgulama, fikirlerini savunma gibi etkinlikler vardır. Geleneksel sınıflarda kitap ağırlıkta iken yapılandırmacı sınıflarda ağırlıkta olan etkinliklerdir (Okurkan, 2010).

Öğrenme – öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır.

a. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi; yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni bilgiler ön bilgilerin üstüne inşa edilmektedir. Bu nedenle ön bilgiler sorularla, tartışma gibi çalışmalarla ortaya çıkarılmalıdır.

b. Yeni bilginin anlaşılması; yeni bilgilerin anlaşılması için öncelikle bilgiler bütün olarak ele alınmalı daha sora derine inilmelidir. Öğrencilerin analiz, sentez yapabilmeleri, sebep, sonuç ilişkileri kurmaları, sınıflama, sıralama, benzetme, ayırma yapabilmeleri gerekmektedir.

c. Bilginin yapılandırılması; Ön bilgiler ile yeni bilgiler çelişmiyorsa bilgi yapılandırılabilir eğer çelişiyorsa zihinsel şemalar değiştiriliyor veya yeniden şekil alıyor.

d. Bilginin uygulanması; Öğrenen bilginin uygulanmasını görmeli ve bilgiyi uygulamada zenginleştirmelidir.

e. Bilginin değerlendirilmesi; Değerlendirme bilgini eksik, yanlış yönlerini, işlevselliğini veya farklı durumlara uygulanmasını gözden geçirmedir (Hezen, 2009).

3.5 Değerlendirme

Değerlendirme programda kaliteyi ve verimliliği artırmak için program başarısı hakkında geri bildirim sağlar. Eğitim sistemindeki değişimlerle birlikte değerlendirme yaklaşımları da değişmiş ve alternatif değerlendirme ismini almıştır. Yeni programlarda değerlendirme ürün değil süreci değerlendirmeye yöneliktir. Öğretmen ve öğrencinin değerlendirme yapabilmesi için değerlendirme yöntemleri değişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda bireyden sadece bilişsel alanda gelişmesi değil her yönden gelişmesi beklendiği için öğrencinin sadece akademik başarısının ölçülmesi yetersiz kalmaktadır (Okurkan, 2010). Değerlendirme devam eden bir süreç olduğu için her aşamada yer almaktadır (Battal, 2008). Değerlendirmenin en büyük amacı öğrenenin eksik yönlerini ortaya koymak ve becerilerinin gelişmesine yardım etmektir (Hezen, 2009).

Brooks and Brooks (2001) göre yapılandırmacı değerlendirme, hem öğretmenin öğrencinin öğrendiklerini ve ilerlemesini kontrol etmesine hem de öğrencinin kendisi hakkında bilgi edinmesini sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme yapılsa bile öğrenme devam eder (Bay, 2008).

4.1 Kıbrıs Türk Eğitim Programları

KKTC ders programları öğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Öğretmenler ders sürecinde öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme teknikleri kullanmaktadırlar (KKTC MEB,2005).

Yeni program anlayışında;

1. Bilginin ezberlenmesi yerine beceri ve anlayış geliştirilmiştir.
2. Konu merkezli eğitim yerine gerçek yaşama dönük anlayış geliştirilmiştir.
3. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır.
4. Öğretmen ve program merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğretim benimsenmiştir.
5. Bireysel farklılıklar önem kazanmıştır.
6. Programlar katı şekilde değil, esnek şekilde uygulanmaktadır.
7. Programlar da teknolojinin önemli bir yeri vardır (KKTC MEB, 2005).

Genel olarak Kuzey Kıbrıs Türk Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşıma geçmek için programın öğelerini bu yaklaşım anlayışına göre geliştirmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Adanur, Z. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin
- Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı:40 (1), 41-61.
- Aşıkcan, M. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı Felsefi Yapılandırmacılık. Bilim ve Gelecek Dergisi, Sayı:33.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri, International Conference on New Trends in Education and Their Implications. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/58.pdf> adresinden 15 Oca 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Battal, C. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Fen ve Teknoloji Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- Creswell, J.W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev), Desen Yayın, Ankara.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıflar Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğrenci Görüşleri. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:35, 31-40.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7(11), 47-64.
- Çifci, S.C. (2008). İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Programa Göre Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Çiltaş, A., Güler, G. Ve Sözbilir, M. (2012). Türkiyede Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, Sayı:12 (1), 565-580.
- Çubukçu, Z. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi. Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Sayı:16, 37-40.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23, 81-87.
- Erdoğan, M. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Tasarlanmış Sosyal Bilgiler Sınıfına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, F. (2010). Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Değişimler, Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, Sayı:16, 3-9.
- Güneş, F. (2007). Yapılandırıcı Yaklaşımla Sınıf Yönetimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Gür, T., Dilci, T., Arseven, A., (2005). Geleneksel Yaklaşımdan Yapılandırmacı Yaklaşımına Geçişte Öğretmen Adaylarının Görüş ve Değerlendirmeleri; Bir Söylem Analizi. Karadeniz Dergisi, Sayı:17.
- Güney, S.Y., (2007) <http://www.pegem.net/kitabevi/46326-Egitim-Yapilari-veyenyönelimler.aspx> adresinden 17 Kasım 2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Hezen, E. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Kalaycı, N., (2014). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı: Sınıf Öğretmenleri Görüşleri Kapsamında Bir Araştırma. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:21, 383-402.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, Ankara.
- Karatürk, K. (2006). Amaç, Yapı ve Yönetim Süreçleri Açısından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi.
- Koç, G., Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:24, 174-180 .
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Dairesi, (2005). Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi.
- Lortoroğlu, A. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğretim Programı Kapsamında, Eğitim Teknolojisi Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlükler. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Selahattin Turan (Çev).
- Nobel Yayınları, Ankara. Ocak, G. (2012). Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarıncı Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, Sayı:37, 25-40.
- Okurkan, F. (2010). Yapılandırmacı Programlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları Ve Önerileri: "Sivas İli Örneği". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Özbay, A.F. (2009). Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak İngilizce Dersinin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özerbaş, M.A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:5(4), 609-635.
- Öztürk, S. (2009). İlköğretim Okullarında Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan 6 ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Öztürk, F. Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*. Sayı:2, 25-42.
- Öztürk, M., Dikyol, D.Ç. (2013). 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Yeryüzünde Yaşam Ünitesinin Yapılandırmacı Eğitim Anlayışına Göre Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel "Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 20, 61-68.
- Seferoğlu, S. S. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı:74, 49-52.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık. *Eğitişim Dergisi*, Sayı:23.
- Tay, B. ve Öcal, A. (2011). Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem Akademi, Ankara.
- Tonbuloğlu, B. (2014). Mustafa Satı Bey'in Görüşleri Doğrultusunda Yapılandırmacılık Anlayışına Farklı Bir Bakış Açısı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Sayı:9(8), 841-852.
- Ünal, Ç., Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:13(2), 197-212.
- Yaman, H., Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, Sayı: 9(4): 314-333.
- Yeşilyurt, E. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Konusunda Öğretmen Adaylarının Yeterliliği Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:7, 29-45.
- Yıldırım, F.S. (2011). İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, D. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri. . (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Bölüm 8

"KİBARLIK BUDALASI" NİN TÜRKÇEYE ÇEVİRİLERİNİN ÇÖZÜMLENMESİ VE FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DERS MATERYALİ OLARAK KULLANILMASI

Özge ÖZBEK¹

¹ Arş. Gör. Dr. Özge ÖZBEK Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı ozgekaracadal@gazi.edu.tr ozgezbek111@gmail.com Orcid No: 0000-0001-6386-2191

GİRİŞ

Türk Dil Kurumu tarafından “bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme’ ya da ‘Bir dilden başka bir dile çevrilmiş yazı veya kitap, tercüme’ olarak tanımlanan çevirinin önemi, yazının bulunmasıyla birlikte büyük önem kazanmış ve kazandığı önemi de eski çağlardan günümüze kadar korumuştur (www.tdk.gov.tr). Dünya üzerindeki çeşitli insan toplulukları her zaman birbirleriyle rekabet etmiş, yenilik ve buluş konusunda birbirleriyle yarışmış ve bunun doğal bir sonucu olarak karşı tarafın dilini anlamaya çalışmışlardır. Bu şekilde ortaya çeviri ihtiyacı çıkmıştır. “Sözlü çeviri çok daha eskiye dayanmasına rağmen ilk yazılı çeviri örneklerine Sümerlere ait tabletlerde rastlanır” (Okuyan, 2012, s. 6). Çeviri süreci “kaynak metin-çözümleme-yeniden yapılandırma-erek metin” olarak özetlenir (Tahir Gürçağlar, 2014, s. 29). Yazılı çeviride bu aşamalar daha kapsamlı olarak geçildiğinden dolayı, yazılı çeviri, sözlüye göre daha sonra ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da kullanılacak terimlerden olan “kaynak metin” (KM) çevirmen tarafından çevrilecek olan yazılı metindir. “Hedef metin” (veya erek metin) ise çevirmenin çevirmeyi seçtiği hedef dilde oluşturduğu metindir. Yazılı çeviri Sümerlerde ortaya çıksa da çevirinin bir bilim dalı olması 1900’lü yıllara dayanmaktadır. Çeviribilim’i ilk olarak gündeme getiren 1964’te Eugène Nida; 1972’de James Holmes olmuştur (Guidère, 2008 s. 9, 20; Tahir Gürçağlar, 2014, s. 29-30; Yazıcı, 2010, s. 16). Çevirinin bir bilim dalı olarak oluşmasının zor olması, onun disiplinlerarası bir alan olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı anda uygulamalı dilbilimle, karşılaştırmalı dilbilimle, anlambilimle, edebiyatla, yabancı dil eğitimiyle ve daha birçok alanla yakından ilgilidir (Guidère, 2008 s. 9).

“Çevirmenin kaynak kültürden hedef kültüre metni aktarmak için kullandığı yöntemlerin tümü” çeviri stratejisi (Fr. Stratégie traductive) olarak adlandırılmaktadır (Osimo, 2011, aktaran Raková, 2014, s. 247).

Çeviri stratejileri iki farklı açıdan ele alınabilir. Birincisinde çeviri bir süreç olarak kabul edilir ve daha çok bilişsel/eylemseldir. İkincisinde ise çeviri yazılı bir üründen oluşur ve metinsel stratejileri ilgilendirir. Ancak iki açının uygulamada bazen bir araya geldiği de söylenebilir (Künzli, 2003, s. 8). Çeviri stratejileri konusunda birçok yazar farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Ancak konuyla ilgili net olarak ayırım yapan Vinay ve Darbelnet’e göre bir tarafta “ödünç alma (yabancılaştırma), öykünme (taklit etme) ve birebir çeviri” stratejileri *doğrudan çeviri* (Fr. Traduction directe) çatısı altında, diğer yandan “transpozisyon, modülasyon, eşdeğerlik ve adaptasyon” ise *dolaylı çeviri* (Fr. Traduction oblique) başlığı altında gösterilebilir ve çeviri stratejilerini oluştururlar (1972, s. 46-55).

Doğrudan çeviri başlığı altında olan *ödünç alma* veya *yabancılaştırma* (Fr. *L'emprunt*) stratejisinde çevirmen herhangi bir sözcüğü başka bir dilden

doğrudan alıp kullanır: Fransızcadaki “alcohol” gibi bazı sözcükler çok eskiden başka dillerden ödünç alındığı için dile yerleşmiştir. *Öykünme* veya *taklit etme* (Fr. Le calque) stratejisinde ise bazen hedef dildeki sözdizimine öykünerek bir ifade, bazen de hedef dildeki bir yapı taklit edilir (örn. “Science-fiction”). *Birebir çeviri* ise çevirmenin kendi yorumunu katmadan kaynak dilden hedef dile aktardığı çeviri stratejisini göstermektedir. Örneğin: “Where are you?: Où êtes vous?” (a.g.e., s. 48).

Dolaylı çeviri başlığı altında bulunan *transpozisyon* veya *yer değiştirme* (Fr. La transposition) stratejisi kaynak dildeki bir sözcüğün dilbilgisel olarak kategorisi değiştirilerek hedef dile aktarmak olarak açıklanabilir, başka bir deyişle sözcüğün cümledeki pozisyonu değişmektedir. Örneğin “dès son lever,…” cümlesi Türkçeye “Kalkar kalkmaz,…” olarak çevrilirse Fransızcada isim olarak bulunan “lever” Türkçede *kalkmak* fiiliyle verilecek; dilbilgisel olarak kategori ve sözdiziminde de pozisyon değiştirmiş olacaktır. (a.g.e., s. 50).

Modülasyon stratejisinde (Fr. La modulation) ise kaynak dilden hedef dile yapılan çeviride cümle yeni bir bakış açısı kazanır. Örneğin cümle negatif anlamdan pozitive dönüş yapar: “It is not difficult to show (...göstermek zor değildir): Il est facile de démontrer...(...göstermek kolaydır)” (a.g.e., s. 51).

Eşdeğerlik stratejisinde ise (Fr. L'équivalence) çevirmen tamamen kaynak dilde bulunan yapıdan farklı bir yapı kullanarak hedef dile aktarma yapar ancak eşdeğer bir yapı bulmuş olur: örneğin Fransızcada çivi çakarken parmağına vuran biri “Aïe” sesini çıkartır; bu durum İngilizceye çevrilirken eşdeğerlik stratejisine göre “Ouch” olarak çevrilir (a.g.e., s. 52).

Son olarak *adaptasyon* stratejisinden (Fr. L'adaptation) söz etmek gerekir. Kaynak dilde var olan bir yapının hedef dilde olmaması durumunda çevirmenin farklı bir şekilde çevirip benzer durumu hedef dilde yaratmasıdır. Örneğin “He kissed her daughter on the mouth” cümlesinin Fransızcaya birebir aktarılması anlamsız olacağından “Il serra tendrement sa fille dans ses bras” şeklinde aktarılması bir şekilde adaptasyon yapılması anlamına gelecektir (a.g.e., s. 53).

Çeviri stratejilerinin önemi çevirmenin çeviri metnini okumadan önce, okurken veya sonrasında kaynak metin ya da hedef metin odaklı yazma tercihiyle paralel olarak başvurduğu yöntemler olmalarında saklıdır; çünkü çeviri seçilen bu yöntemler doğrultusunda şekillenir. Örneğin; çeviri kaynak metin odaklıysa, seçilen stratejiler de kaynak dilin ve kültürün hedef metne aktarıldığı *ödünç alma* veya *yabancılaştırma çeviri stratejisi* ya da kaynak dilin yapısından hedef dile uyarlanan ifadelerin kullanıldığı *öykünme stratejisi* olacaktır. Bunun tam tersine, çeviri eğer hedef metin odaklı olacaksa hedef kitleye yönelik kültürel özelliklerin yansıtıldığı *eşdeğerlik* veya *adaptasyon çeviri stratejileri* tercih edilebilir.

1. AMAÇ VE YÖNTEM

1.1. Amaç

Çalışmanın amacı Ernst-August Gutt'un (1990) çeviri kuramını da hesaba katarak, özgün metin olan Molière'in *Le Bourgeois Gentilhomme* adlı tiyatro eserinin Türkçeye *Kibarlık Budalası* olarak çevrilen üç ayrı yorumunun karşılaştırmalı çözümlemesinin yapılması ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılabilirliklerinin incelenmesidir. Ancak, eserin tümünün üç ayrı çevirisini bir çalışmada incelemek mümkün olmayacağından, eser içinden bazı alıntılar seçilerek çözümleme gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda çalışma için, aşağıda da belirtileceği gibi, Sonat Kaya'nın çevirdiği Bordo Siyah Klasik Yayınlar'ın kitabı birinci, Sevgi Saydan'ın çevirdiği Anonim Yayınları'nın yayımladığı kitap ikinci, Berna Günen'in çevirdiği Kültür Yayınları'nın yayımladığı kitap üçüncü kaynağı oluşturmaktadır.

Ç1: Molière (2006). *Kibarlık Budalası* (Çeviren: Sonat Kaya). İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.

Ç2: Molière (2013). *Kibarlık Budalası* (Çeviren: Sevgi Saydan). İstanbul: Anonim Yayınları.

Ç3: Molière (2015). *Kibarlık Budalası* (Çeviren: Berna Günen). İstanbul: Kültür Yayınları.

Çalışmada üç farklı çeviriden örnekler verilecek, karşılaştırmalar yapılacak ve bu alandaki çoğu çalışmanın aksine bu çevirilerin, kullanılan sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda nasıl kullanılabilirliğine dikkat çekilecektir.

1.2. Yöntem

Söz konusu çalışmada Gutt'un, Açıklayıcı Bildirişim Kuramı'nı temel olarak oluşturduğu *Bağıntı Kuramı* (relevance theory) benimsenecektir. Belirtilen kuramın seçilmesindeki amaç, bu kuramın hem doğrudan hem de dolaylı çeviri türlerini benimseyerek aslında eski çağlardan beri süregelen ilkel çeviri/serbest çeviri ya da birebir/yorumlayıcı çeviri çatışmasını bir çatı altında birleştirmesi ve dolayısıyla bu çatışmaya bir son vermesi olmuştur. Gutt'a göre, eğer kaynak metindeki ifade ve hedef metindeki karşılığı benzerse *doğrudan*; ikisi arasında farklılık varsa *dolaylı çeviri* yöntemi uygulanmaktadır. Bu kurama göre çeviride önemli olan kültürlerarasılık kavramının da yer aldığı insan iletişimi, insan etkileşimidir. Kültürel terimlerin çevirisinde de çevirmenin yorumlama yeteneği devreye girer. Gutt'a göre çeviri sürecinde "yorumlayıcı kullanım kavramı" önemli görülmekte ve "bir bakıma esneklik çeviri teorisi için arzu edilen bir özellik gibi görünmektedir" (Gutt, 1990, s. 146, 148). Bu kapsamda üç farklı çevirmenin yorumlama yöntemleri karşılaştırmalı olarak incelenecek; Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği derslerde çevirinin dilbilgisi veya sözcük bilgisi derslerini nasıl destekleyebileceği tartışılacaktır.

2. MOLIÈRE

1622-1673 yılları arasında yaşayan ve burjuva sınıfına ait olan Jean-Baptiste Poquelin aslında Orléans'da hukuk eğitimi alır. Eğitiminin sonunda, daha 21 yaşındayken komedyen olmaya karar verir ve kendi adı yerine “Molière” takma adını kullanarak bir tiyatro topluluğu kurar. Bu topluluk daha sonra başarısızlığa uğrasa da Molière tiyatro sevdasından asla vazgeçmez. Molière ve arkadaşları Paris'i terk eder; ilk olarak halka ait farsları ve Corneille'in büyük trajedilerini oynayarak ün kazanırlar. Sonrasındaysa Molière topluluğun yöneticisi olur ve kendisi ilk metinlerini yazmaya başlar. Aradan geçen 12 yıldan sonra topluluk Paris'e geri döner ve topluluğun dönüşü muhteşem olur: hem tiyatro yazarı, hem aktör, hem de tiyatro topluluğunun sunucusu olarak Molière, XIV. Louis başta olmak üzere kralların gözünde saygınlık kazanır. Molière eserlerinde farslardan ve İtalyan Tiyatro Akımı olan *La Commedia dell'arte*' den etkilenmiştir. *Kadınlar Mektebi*, *Tartüf*, *Don Juan*, *Cimri*, *İnsandan Kaçan*, *Kibarlık Budalası* ve *Hastalık Hastası* gibi birçok oyunu bugün dünyaca tanınan eserlerinden birkaçıdır. Molière 1673 yılında *Hastalık Hastası* adlı eserinin sahnede 4. defa oynanması sırasında fenalaşır ve hayatını kaybeder (Darcos & Tartayre, 1987, s. 222-261).

Bu çalışmada çözümlemesi yapılacak olan Molière'in *Kibarlık Budalası* (Le Bourgeois Gentilhomme) adlı tiyatro eserinin oluşmasında XIV. Louis ve Osmanlı elçisinin etkileri olduğu anlatılmaktadır. Oyun Monsieur Jourdain etrafında geçer. Monsieur Jourdain aslında bir burjuva olmasına rağmen müzik, dans ve felsefe gibi birçok ders alarak asilzade gibi davranmaya çalışır. Asilzade gibi görünmek için birçok kişiye para verir; ancak yine de bunu beceremediği görülmektedir. Molière, Monsieur Jourdain'i komikleştirerek izleyicisini güldüren ve aynı zamanda da onu ahlak ve toplum üzerine düşündüren nadir tiyatro yazarlarından biridir. Toplum içindeki bireylerin ait olduğu sınıf; bilgili, görgülü ya da saygın bir kişi olarak adlandırılması için önemli midir? Bir şekilde Molière oyun içinde Cléonte isimli kişi olarak da bu sorunun yanıtını verir: “Olmadığımız biri gibi görünmeye çalışmak korkaklıktır”.

3. KİBARLIK BUDALASI ADLI ESERİN ÇÖZÜMLENMESİ

1- **KM**: “Venez, entrez dans cette salle, et vous reposez là, en attendant qu'il vienne” (Molière, 1670, s. 2).

Ç1: “Gelin, bu salona girin, beyefendi*** gelene kadar burada dinlenin” (s. 27). [“beyefendi” sözcüğünün üstüne üç yıldız koyularak sayfa altında dipnotla açıklaması yapılmıştır (Mösyö Jourdain)].

Ç2: “Gelin, bu odaya gelin. Bizimki gelene kadar şurada dinlenin biraz” (s. 5).

Ç3: “Gelin, bu odaya gelin. Bizimki gelene kadar şurada biraz dinlenin” (s. 1).

Kaynak metinde “il” (üçüncü tekil şahıs, o) kişi adılı ile verilen sözcük

Çeviri 1’de “beyefendi” olarak verilmiş ve bu sözcük o kişinin isminin yerine geçmiştir. Dolayısıyla KM’de kişi adılı olan sözcük Ç1’de isim olarak görüldüğünden *modülasyon stratejisinin* kullanıldığı söylenebilir. “Beyefendi” sözcüğünü kullanan kişinin Mösyö Jourdain’e gösterdiği saygı anlaşılmaktadır; oysa kaynak metinde geçen “il” kişi adılı daha yansızdır. Bu durumdan dolayı bu sözcüğün Ç1’de yeni bir bakış açısı kazandığı söylenebilir. Ç2 ve Ç3’te ise aynı sözcük her ne kadar bir adıl türüyle verilse de “bizimki” yani *belirsizlik* veya *aitlik adılı* olduğu için *transpozisyon* (yer değiştirme) stratejisine başvurulduğu söylenebilir. Ç2 ve Ç3 sözcük düzeyinde aynı olsa da sözdizimi (fr. syntaxe) açısından farklılık göstermektedir.

2- **KM:** “Monsieur Jourdain— Ah vous voilà. Je m’allais mettre en colère contre vous” (Molière, 1670, s. 31).

Ç1: “Hah! Nihayet geldiniz! Az kalsın size sinirlenmeye başlayacaktım” (s. 55).

Ç2: “Ah sonunda gelebildiniz! Ben de tam size öfkelenmek üzereydim” (s. 34).

Ç3: “Ah! Nihayet geldiniz! Ben de size kızmak üzereydim” (s. 29).

Kaynak metindeki “voilà” ifadesinin birebir karşılığı olan “işte” anlamıyla değil de, Ç1 ve Ç3’te ‘nihayet’, Ç2’de ise “sonunda” olarak verilmesinin amacı, kaynak metindeki sitem duygusunun hedef metinde de tam olarak verilebilmesidir ve burada *eşdeğerlik* çeviri stratejisinin benimsendiği söylenebilir. Ayrıca Gutt’a göre iki dil arasında farklılığın görüldüğü bu ifadelerde dolaylı çeviri yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Çeviri metinlerinin üçünde de, “nihayet” ya da “sonunda” zarfları ve “gelmek” fiili kullanılsa da KM’de bu sözcükler tam olarak bulunmadığından çevirmen tarafından ekleme yapıldığı da söylenebilir. Ayrıca kaynak metindeki “mettre en colère” ifadesinin üç çeviride sırasıyla “sinirlenmek”, “öfkelenmek” ve “kızmak” olarak verilmesi burada çevirmenlerin dilsel bilgilerini ve yorumlama yeteneklerini ortaya koymaktadır.

3- **KM:** “M. Jourdain— Vous m’avez envoyé des bas de soie si étroits, que j’ai eu toutes les peines du monde à les mettre, et il y a déjà deux mailles de rompues” (Molière, 1670, s. 31).

Ç1: “Bana gönderdiğiniz çoraplar öyle dardı ki, giyinceye kadar canım çıktı, daha şimdiden iki ilmik kaçtı (s. 55).

Ç2: “Bana gönderdiğiniz ipek çoraplar o kadar sıkı ki, giyene kadar canım çıktı doğrusu. Üstelik daha şimdiden iki ilmek attı bile” (s. 34).

Ç3 : “Bana yolladığınız ipek çoraplar öyle sıkıydı ki giyene kadar canım çıktı doğrusu. Üstelik daha şimdiden iki ilmek attı” (s. 30).

KM’deki “avoir toutes les peines du monde” kalıbının Türkçeye her üç

çeviride de “canı çıkmak” ifadesiyle çevrilmesi Gutt’a göre dolaylı çeviri yönteminin kullanıldığını; iletişimsel veya *eşdeğerlik* çeviri stratejisinin benimsendiğini göstermektedir. Eğer birebir çeviri yani Gutt’un doğrudan çeviri yöntemi kullanılsaydı “giyene kadar dünyadaki tüm acıları çektim” gibi bir cümle ortaya çıkardı ve bu cümle de Türkçede çok anlamlı olmazdı. Aynı etkiyi Türkçede de yaratması için, üç çeviri metninde de daha anlamlı olan ifade, yani “canı çıkmak” tercih edilmiştir.

Kaynak metindeki “de soie” (ipek, ipekten) sözcüğü Ç2 ve Ç3’te yer alırken, Ç1’de yer almamaktadır. Dolayısıyla birinci çeviride çıkarma yapıldığı söylenebilir. Ayrıca Ç2 ve Ç3’teki “doğrusu” sözcüğü KM’de “en fait” ya da “en effet”, vb şeklinde yer almadığından dolayı ekleme yapıldığı söylenebilir. Bu durum da çevirmenlerin yorumlama yeteneklerini göstermektedir.

4- **KM**: “M. Jourdain— Vous m’avez aussi fait faire des souliers qui me blessent furieusement” (Molière, 1670, s. 31).

Ç1: “Yaptırdığınız ayakkabılar da ayağımı öyle fena yara yaptı ki” (s. 55).

Ç2: “Ayrıca yaptırdığınız ayakkabılar ayaklarımı fena hâlde vuruyor” (s. 34).

Ç3: “Bir de yaptırdığınız ayakkabılar fena vuruyor” (s. 30).

Kaynak metinde “blesses furieusement” olarak verilen ifade, hedef metinlerden birincisinde birebir çeviri stratejisi benimsenerek yani Gutt’a göre *doğrudan* çeviri yöntemi kullanılarak “öyle fena yara yaptı ki” olarak çevrilmiştir. Ç2 ve Ç3’te ise çevirmenin iletişimsel çeviri yeteneğini ve *eşdeğerlik* stratejisini kullanarak “fena vuruyor” olarak çevirip hedef metinde daha anlamlı bir ifadeye yer vermesi görülmektedir. Ayrıca, KM’de bulunmayan “ayağımı” veya “ayaklarımı” sözcükleri Ç1 ve Ç2’de çevirmenler tarafından kullanılarak cümle Türkçede daha anlaşılır hale getirilmiştir.

5- **KM**: “M. Jourdain— Madame. Monsieur le Comte, faites-lui excuses, et tâchez de la ramener. Ah, impertinente que vous êtes, voilà de vos beaux faits ; vous me venez faire des affronts devant tout le monde, et vous chassez de chez moi des personnes de qualité” (Molière, 1670, s. 89).

Ç1: “Madam... Sayın Kont, kendisinden benim adıma özür dileyin ve dönmesi için elinizden geleni yapın lütfen. (*Madam Jourdain’e*) Ah! Sen ne terbiyesiz bir kadınsın, beğendin mi yaptığını! Herkesin önünde bana hakaret ettin ve soylu insanları evimden kovdun!” (s. 104).

Ç2: “(*Arkalarından bağırrır...*) Hanımefendi! Kont hazretleri kendisinden özür dileyin ve onu geri getirmeye çalışın! (*Madam Jourdain’e...*) Ah ! Beğendiniz mi yaptığınızı, küstah? Beni herkesin önünde rezil ettiniz. Asilzadeleri evimden kovdunuz!” (s. 92).

Ç3: “Hanımefendi! Kont hazretleri, gidin kendisinden özür dileyin, onu geri getirmeye çalışın! Ah! Beğendiniz mi yaptığınızı küstah? Beni herkesin

önünde rezil ettiniz. Asilzadeleri evimden kovdunuz!” (s. 84).

Kaynak metinde “tâchez de la ramener” olarak verilen ifade, hedef metne “dönmesi için elinizden geleni yapın lütfen” olarak aktarılmış ve bu Ç1’de hem “elinden geleni yapmak” ifadesi kullanılarak iletişimsel ve *dolaylı* çeviri stratejisi, hem de “lütfen” eklenerek kullanılmıştır. Aynı ifade Ç2 ve Ç3’te ise *birebir* yani Gutt’un *doğrudan* çeviri yöntemi benimsenerek “onu geri getirmeye çalışın” olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynak metinde bulunmayan, ama Ç1 ve Ç2’de parantez içinde (*Madam Jourdain’e*) ifadesi verilerek hedef metinde (ve tiyatronun sahnelenme sırasında) oluşabilecek herhangi bir karışıklık engellenmiştir. Ayrıca KM’deki “Madame” ifadesinin Ç1’de “Madam” olarak verilmesi *ödünç alma/yabancılaştırma* çeviri stratejisine başvurulduğunu ve dolayısıyla çevirinin belli bir ölçüde kaynak metne bağlılığını göstermektedir. Aynı ifade Ç2 ve Ç3’e “Hanımefendi” olarak aktarılmıştır. Burada ise *eşdeğerlik* çeviri stratejisi kullanılmıştır ve hedef metne yakınlık söz konusudur.

6- **KM**: “Madame Jourdain— Je me moque de leur qualité” (Molière, 1670, s. 89).

Ç1: “Asaletleri bana vız gelir!” (s. 104).

Ç2: “Başlatma asaletlerinden!” (s. 92).

Ç3: “Başlarım asaletlerine!” (s. 84).

Kaynak metinde “bir şeyle dalga geçmek, alay etmek” anlamlarına gelen “se moquer de” ifadesi hedef metne “vız gelir” ve “başlatma / başlarım” olarak çevrilmiş; üç çeviride de sınırlı hissini verebilmek amacıyla iletişimsel çeviri stratejisine başvurulup, tamamen farklı sözcükler uygulanıp bağlamsal olarak aynı anlam verilmeye çalışılmıştır. Diller arasındaki farklılıktan ötürü çevirmenler dolaylı çeviri yöntemine yönelmişlerdir; üç çeviride de *eşdeğerlik* çeviri stratejisi kullanılmıştır.

7- **KM**: “Covielle— Lui marchand! C’est pure médisance, il ne l’a jamais été. Tout ce qu’il faisait, c’est qu’il était fort obligé, fort officieux ; et comme il se connaissait fort bien en étoffes, il en allait choisir de tous les côtés, les faisait apporter chez lui, et en donnait à ses amis pour de l’argent” (Molière, 1670, s. 91).

Ç1: “O mu? Tüccar mı? Bal gibi dedikodu bunlar, kendisi hiçbir zaman ticaret yapmadı. Çok nazik, yardımsever bir insan olduğundan ve kumaşlardan çok iyi anladığından, dört bir yandan kumaş seçer, evine getirir ve para karşılığı arkadaşlarına verirdi, hepsi bu” (s. 106).

Ç2: “Tüccar mı, o mu? İftira! O hiçbir zaman tüccar olmadı. Onun tüm yaptığı, son derece yardımsever olduğundan ve de kumaşlardan iyi anladığından değişik yerlerden kumaşlar seçip evine getirmek, sonra da bunları arkadaşlarına parayla satmaktı” (s. 94).

Ç3: “Tüccar mı? O mu? Külliye yalan, iftira! O hiçbir zaman tüccar olmadı. Bütün yaptığı son derece iyiliksever ve yardımsever olduğundan ve de kumaştan anladığından her yerden kumaşlar seçmek, bunları evine getirmek, sonra da para karşılığında arkadaşlarına vermektir” (s. 86).

Kaynak metinde “Tamamen dedikodu” anlamına gelen “C’est pure médisance” ifadesi Ç1’de “bal gibi dedikodu bunlar” olarak çevrilmiş, “apaçık, düpedüz, tamamen” yerine “bal gibi” ifadesi yerleştirilerek *dolaylı* çeviri stratejilerinden *eşdeğerlik* kullanılmıştır. Aslında KM’de yer almayan bir ifade olan “hepsi bu” ifadesi Ç1’de kullanılarak eklemeye yapılmıştır. KM’deki “pure” sözcüğü Ç2’de yer almamaktadır. Ç3’te ise aynı cümle “Külliye yalan, iftira” olarak çevrilip, “külliye” ifadesiyle kaynak metindeki “pure” sözcüğüne; “yalan” ve “iftira” sözcükleriyle ise “médisance” sözcüğüne gönderme yapılmıştır ve yine iletişimsel bir amaç güderek *dolaylı* yöntem ve eşdeğerlik stratejisi kullanılmıştır.

8- **KM**: “Monsieur Jourdain— Vous m’obligerez. Quel sujet vous amène?” (Molière, 1670, s. 91)

Ç1: “Size minnettar olurum. Buraya gelmenizin sebebi nedir?” (s. 106)

Ç2: “Minnettar olurum. Sizi hangi rüzgâr attı buraya?” (s. 94).

Ç3: “Minnettar kalırım. Sizi buraya hangi rüzgâr attı?” (s. 86)

Kaynak metindeki “Quel sujet vous amène ?” sorusu Ç1’de *doğrudan* çeviri yöntemiyle aktarılmış; Ç2 ve Ç3’te ise “Sizi buraya hangi rüzgâr attı?” şeklinde kaynak metinde hiç olmayan iletişimsel amaçlı sözcükler kullanılarak *dolaylı* yöntem ve *eşdeğerlik* stratejisine başvurulmuştur. Bu şekilde aynı anlam Türkçede verilmiştir.

9- **KM** : “Madame Jourdain— Ah mon Dieu, miséricorde! Qu’est-ce que c’est donc que cela ? Quelle figure! Est-ce un momon que vous allez porter ; et est-il temps d’aller en masque ? Parlez donc, qu’est-ce que c’est que ceci ? Qui vous a fagoté comme cela ?” (Molière, 1670, s. 102).

Ç1: “Aman Tanrım! Bu da ne demek oluyor şimdi? Bu ne kıyafet! Maskeli baloya mı gideceksin, sırası mı şimdi bunun? Söylesene, ne demek oluyor bu? Seni bu kılığa kim soktu?” (s. 117).

Ç2: “Ah, aman Tanrım! Ulu Tanrım! Bu da ne böyle! Bu ne hâl! Bir maskeniz eksik! Karnaval mı yapıyoruz canım! Konuşun hadi, bu da ne demek oluyor böyle? Sizi böyle soyтары gibi giydiren kim?” (s. 105).

Ç3: “Ah, aman Tanrım! Tanrım bize merhamet et! Bu da ne böyle! Bu ne hâl! Bir maskeniz eksik! Karnaval zamanı mı canım! Konuşun hadi, bu da ne demek oluyor böyle? Sizi kim böyle soyтары gibi giydirdi?” (s. 97).

Kaynak metinde yer alan ve şaşkınlık ifadesi olan “Tanrı affetsin!” veya “Aman Tanrım!” anlamındaki “miséricorde” ifadesi üç çeviride de benzer

şekillerde *doğrudan* çeviri şeklinde verilmiştir. Ancak ona ek olarak Ç3'te “Tanrım bize merhamet et!” ifadesi eklenmiş ve böylece kaynak metne daha da yakın bir anlamla verilmiştir.

Ayrıca KM'deki “Qui vous a fagoté comme cela ? “ ifadesi Ç1'e “Seni bu kılığa kim soktu? “ olarak aktarılmış; *kötü giyinmek/kötü giydirmek (özensiz giydirmek)* anlamındaki *fagoter* fiili iletişimsel bağlamda ve dolaylı strateji kapsamında Türkçeye *kılığa sokmak* olarak çevrilmiştir. Aynı ifade Ç2'de ve Ç3'te *soyтары gibi giydirmek* olarak verilmiş, KM'de bulunmayan *soyтары gibi* ifadesi eklenmiş ve ifade hedef dilde daha da anlamlı hale getirilmiştir. Bu durumda her üç çeviride de çevirmenlerin *eşdeğerlik* sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Diğer ayırt edici özellik ise KM'de bulunan “est-il temps d'aller en masque?” ifadesindeki *temps* sözcüğüne Ç2'de yer verilmemiş olmasıdır. Aynı ifade Ç1'de “sırası mı (...)” olarak; Ç3'te ise “(...) zamanı mı” olarak verilmiştir.

10- **KM:** “Monsieur Jourdain— Voilà qui est merveilleux! Cacaracamouchen, “ Ma chère âme. ” Dirait-on jamais cela ? Voilà qui me confond” (Molière, 1670, s. 94).

Ç1: “Harika bir şey bu! ‘Kakarakamuşen’ canım sevgilim demek ha. İnsanın nerden aklına gelir ki? Şaştım kaldım” (s. 108).

Ç2: “Bu harika! Kakarakamuşen, ‘canım sevgilim’. Kimin aklına gelirdi ki? Aklım karıştı şimdi” (s. 96).

Ç3 : “Harikulade! *Kakarakamuşen*, ‘Canım sevgilim’. Kimin aklına gelirdi ki? Aklım karıştı şimdi” (s. 88).

Kaynak metindeki “Cacaracamouchen” ifadesi hedef dilin, yani Türkçenin sesletimine uygun bir şekilde üç çeviride de yer almıştır. “Voilà qui me confond” ifadesi ise, Ç2 ve Ç3'te “Aklım karıştı şimdi” olarak; Gutt'a göre *doğrudan* çeviri yöntemiyle çevrilmiştir. Aynı ifade Ç1'de ise *eşdeğerlik* sağlamak için “şaştım kaldım” olarak verilmiş; dolaylı yöntem kapsamında hedef metinde daha anlamlı olacağı düşünülerek bu şekilde çevrilmiştir. Ayrıca KM'deki “Dirait-on jamais cela ?” ifadesi Ç1'e “insanın nerden aklına gelir ki?” olarak aktarılmış, aslında KM'deki “on” Türkçede “insan” sözcüğüyle verilmiştir. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıfta çeviri stratejileriyle birlikte “on” adılı üzerine çalışmalar yapılabilir. Türkçede birebir karşılığı olmayan bu adıl farklı bağlamlarda verilerek hangi anlamları taşıdığı üzerine tartışmalar yapılabilir.

Aynı cümle Ç2 ve Ç3'te “Kimin aklına gelirdi ki?” karşılığıyla verilmiş, bu defa da KM'de “on” olarak yer alan ifade “kim” olarak çevirilerde yer almıştır. Fransızcadaki “on” ifadesi Türkçede “ben”, “sen” “biz”, “siz” “insan/insanlar/herkes/herhangi biri” anlamlarını ya da edilgen anlamı verebilir (Bkz. Özbek, 2023, s. 453). Bu durum cümlenin çevirisini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla üç

çevirmen de kendilerine göre, iletişimsel stratejiye de başvurarak, bu ifadeyi kendilerince yorumlayarak, dolaylı bir şekilde aktarmaya çalışmışlardır. Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıfta buradan hareketle “on” kişi adılı tüm anlamlarıyla çeşitli bağlamlar içinde öğrenenlere gösterilmeli ve hangi anlamlara geldiğini öğrenenlerin bulması beklenmelidir. Başka bir deyişle öğretmen çeviri yoluyla örtük dilbilgisine de yer vermiş olacaktır.

11- **KM:** “Monsieur Jourdain— Par ma foi ! vous faites bien de me le dire, car pour moi je n’aurais jamais cru que marababa sahem eût voulu dire, “ Ah que je suis amoureux d’elle! ” Voilà une langue admirable, que ce turc ! “ (Molière, 1670, s. 93)

Ç1: “Doğrusu bunu bana söylemekle çok iyi ettiniz. Yoksa ben bu *marababa sahem*’in Ah! Onu o kadar seviyorum ki demek olacağını aklıma bile getiremezdim! Doğrusu şu Türkçe harikulade bir dilmış!” (s. 108).

Ç2: “İyi ki bunu söylediniz. Yoksa *marababa sahem*’in ‘Ah! Ben ona sırsıklam âşığı!’ anlamına geldiğine asla inanmazdım. Ne kadar muhteşem bir dil şu Türkçe!” (s. 96)

Ç3: “İyi ki söylediniz. Yoksa *marababa sahem*’in ‘Ah! Ben ona sırsıklam âşığı!’ demek olduğuna asla inanmazdım. Türkçe ne de hayranlık verici bir dilmış!” (s. 88).

Kaynak metindeki ilk cümle üç çeviride de bölünerek iki ayrı cümle olarak aktarılmıştır. Ayrıca KM’deki “ Ah que je suis amoureux d’elle! ” ifadesi Ç1’de ‘Ah! Onu o kadar seviyorum ki’ olarak çevrilmiş “o kadar...ki” ifadesi *doğrudan* çeviri stratejisine başvurularak hedef metinde kullanılmıştır. Aynı ifade Ç2 ve Ç3’te ise “Ah! Ben ona sırsıklam âşığı!” olarak yer almakta ve *eşdeğerlik* stratejisiyle aslında KM’de bulunmayan *sırsıklam* ifadesiyle güçlendirilerek kullanılmıştır.

12- **KM:** “Dorante— Je ne devine point le stratagème, mais je devine qu’il ne manquera pas de faire son effet, puisque tu l’entreprends. “ (Molière, 1670, s. 98).

Ç1: “Oyunun ne olduğunu tahmin edemem, ama senin başının altından çıktığına göre işe yarayacağını tahmin edebiliyorum” (s. 111).

Ç2: “Tahmin edemem tabii! Ama işin içinde sen olduğuna göre işe yarayacağından hiç kuşku yok” (s. 99).

Ç3: “Tahmin edemem tabii. Ama işin içinde sen olduğuna göre işe yarayacağından hiç şüphem yok” (s. 91).

Kaynak metinde tek cümle olan ifade Ç2 ve Ç3’te iki cümleyle bölünerek verilmiştir. KM’de “girişmek, başlatmak” anlamında kullanılan “entreprendre” fiili için, Ç1’de “başının altından çıkmak” deyimiyile verildiğinden burada *dolaylı* çeviri yöntemine ve *eşdeğerlik* stratejisine

başvurulduğu söylenebilir. Türk Dil Kurumuna göre “başının altından çıkmak” deyim veya kalıp söz olarak değerlendirilir ve “birinin yüzünden olmuş olmak, birinin planlamasıyla meydana gelmek” anlamındadır (TDK). Dolayısıyla KM’de negatif anlamı olmayan bu sözcük Ç1’de negatif bir boyut/farklı bir bakış açısı kazanmıştır; dolayısıyla burada *modülasyon* çeviri stratejisinin kullanıldığı söylenebilir.

Ayrıca Ç2 ve Ç3’te “yarayacağından hiç şüphem yok/kuşkum yok” kısmındaki “şüphe/kuşku” ifadeleri birebir KM’de yer almadığından dolayı, yine dolaylı stratejiye veya başka bir deyişle *eşdeğerliğe* başvurulduğu söylenebilir.

4. ÇEVİRİNİN FRANSIZCANIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

Yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında ortaya çıkan farklılaştırılmış öğretimle birlikte her öğrenen bireyin farklı olduğu, dil öğrenme sürecinde farklı yöntemlerle/materyallerle daha rahat öğrenebileceği kabul edilmiştir. Türkçe-Fransızca veya Fransızca-Türkçe çeviriler yapmak bir tür dil öğrenme yöntemi veya stratejisi olarak kullanılabilir. Ayrıca çeviri yoluyla dilbilgisi/ sözcük bilgisi öğretilir; bu durumda çeviri bir araç rolü üstlenir. Aşağıda çevirinin Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda nasıl kullanılabileceği ortaya koyulmaktadır.

4.1. Dinleme Becerisi, Konuşma Becerisi ve Çeviri

Sınıfta öğrenen bireye Fransızca müzik dinletip veya film/film kesiti izletip ardından aynı kısmı ikinci defa Fransızca-Türkçe altyazılı olarak dinletip/izletip konuşmada geçen bilinmeyen sözcükler veya kültürel sözcükler üzerine çalışmalar yapılabilir. Fransızcadaki kültürel özelliğin Türkçedeki benzerinin ne olduğu tartışılabilir.

Konuşma becerisini geliştirmek için Fransızca konuşulan ülkelerdeki insanlarla dil tandemleri yapılabilir veya dil kafeleri oluşturulup sohbetler edilebilir. Bu durum, karşılıklı olarak iki kişiye de birbirlerinin dilini öğrenme fırsatı sunar. Örneğin, bir Türk öğrenci, Fransız öğrenciyle tanışabilir; Türk ona kendi dilini öğretirken, o da Türkçe Fransızca öğretir. Bu şekilde her iki taraf da bazı durumlarda çeviriye başvurmuş olur.

4.2. Okuma Becerisi, Yazma Becerisi ve Çeviri

Öğrenenler tüm çalışmalarını yabancı dilde yapacaklarından okuma becerilerini de geliştirecekleri öngörülebilir. Ayrıca aşağıdaki sözcük bilgisi çalışmaları yapıldıktan sonra öğrenenlerden öğrendikleri eşanlamlı/zıt anlamlı sözcüklerle ve bağlaçlarla bir kompozisyon yazması beklenebilir. Ayrıca öğrenene çeviri yazma konusu olarak verilip “Sizce Fransızca-Türkçe veya Türkçe-Fransızca çevirinin dil öğrenme sürecinize olumlu/olumsuz

etkisi nedir? Çeşitli açılardan tartışınız.” gibi bir talimatla yazma üzerine çalışmalar yapılabilir.

4.3. Sözcük Bilgisi ve Çeviri

Yukarıda 2.çeviri stratejisinin altında verilen kaynak metindeki “mettre en colère” ifadesinin incelenen üç çeviride farklı verilmesi (“sinirlenmek”, “öfkelenmek” ve “kızmak”) Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıfta tartışılabilir. Örneğin bu inceleme üzerine benzer bir durumun Fransızcada olup olmadığı öğrenenlere sorulur. Buradan hareketle bağlam içinde sözcük çalışmaları yapılabilir ve sonuçta aşağıdaki gibi bir eşanlamlı/yakın anlamlı sözcükler tablosu oluşturulabilir:

Türkçede	sinirlenmek
	öfkelenmek
	kızmak
	ateş püskürmek
Fransızcada	mettre en colère
	fâcher
	enrager
	râler

Yine yukarıda 5 numaralı çalışmada verilen cümle için sözcük çalışmaları yapılabilir: “Ah, impertinente que vous êtes, voilà de vos beaux faits; vous me venez faire des affronts devant tout le monde, et vous chassez de chez moi des personnes de qualité”.

Türkçede	densiz
	saygısız
	haddini bilmez
Fransızcada	impertinente
	impoli
	irrespectueux
	insultant

Yapılan incelemelerde karşılaşılan bağlaçlarla da bir çalışma yapılabilir:

Bağlaç	Bağlacın Geçtiği İfade	Cümleye Kattığı Anlam
Comme	7- “...et <i>comme</i> il se connaissait fort bien en étoffes, il en allait choisir de tous les côtés...”	“...son derece yardımsever olduğundan ve de kumaşlardan iyi anladığından...”

<i>Car</i>	11- "... <i>car</i> pour moi je n'aurais jamais cru que marababa sahem eût voulu dire, " Ah que je suis amoureux d'elle! "..."	"... <i>Yoksa</i> marababa sahem'in 'Ah! Ben ona sırsıklam âşığım!' anlamına geldiğine asla inanmazdım..."
<i>Puisque</i>	12- "... <i>puisque</i> tu l'entreprends.	" <i>Ama</i> işin içinde sen olduğuna göre"

4.4. Dilbilgisi ve Çeviri

10 numaralı inceleme altında verilen "Dirait-on jamais cela ?" cümlesi ve Türkçe karşılıkları sınıfta incelenebilir ve ardından bu cümledeki dilbilgisi konularından olan "le conditionnel présent"ın ne anlam kattığı tartışılır. Öğrenenlerden fikirler, hipotezler alınır. Sonra ilgili konu açıklanır, örnekler verilir. 11.incelemede bulunan "*car* pour moi je n'aurais jamais cru que..." ifadesiyle de "le conditionnel passé" öğrencilere açıklanabilir, başka örnekler verilebilir.

Ayrıca "on" kişi adılı ve diğer kişi adıları üzerine dillerarası karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir (bkz. Özbek, 2023, s. 453).

5. SONUÇ

Geçmişten günümüze toplumların birbirleriyle etkileşimleri çeviri sayesinde olmuştur. 1960'lı-70'li yıllarda çeviribilim kuram ve strateji çalışmaları hız kazanmıştır. Çeviri stratejileriyle ilgili kategorileştirme yapan Vinay ve Darbelnet'e göre bir tarafta *doğrudan çeviri* (Fr. Traduction directe) çatısı altında "ödünc alma (yabancılaştırma), öykünme (taklit etme) ve birebir çeviri" stratejileri, diğer yandan *dolaylı çeviri* (Fr. Traduction oblique) başlığı altında "transpozisyon, modülasyon, eşdeğerlik ve adaptasyon" stratejileri gösterilebilir. Söz konusu çalışmada belirtilen stratejiler açıklanmış; Molière'in *Kibarlık Budalası* (Le Bourgeois Gentilhomme) adlı tiyatro eserinden alıntılar yapılarak stratejiler gösterilmeye çalışılmıştır. Ardından bu incelemelerin Fransızcanın yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Belirtilen çeviri stratejileri incelendikten sonra öğrenenlerle sözcük bilgisi çalışmaları (eşanlamlı sözcükler, bağlaç çalışmaları) yapılabilir; dilbilgisi kurallarına hipotezler üretilmeye çalışılabilir ve örnekler verilebilir. Ayrıca, söz konusu metin tiyatro eseri olduğundan öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerini ve sesletimlerini geliştirebilmek için öğrenenler tarafından sahnelenebilir.

KAYNAKÇA

- Darcos, X. & Tartayre, B. (1987). *Le XVII^e si cle en litt rature*. Paris: Hachette.
- Göktürk, A. (2016). * eviri: Dillerin Dili* (12.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Guid re, M. (2008). *Introduction   la traductologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Gutt, E.-A. (1990). A Theoretical Account of Translation - Without a Translation Theory. *Target*, 2(2), 135-164.
- Künzli, A. (2003). *Quelques strat gies et principes en traduction technique français-allemand et français-suédois*. Doktora Tezi, Stokholm  niversitesi. Stokholm: Akademitryck. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:198303/FULLTEXT01.pdf>.
- Molière (1670). *Le Bourgeois Gentilhomme*. <https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/livre/124/Le-Bourgeois-gentilhomme>
- Molière (2006). *Kibarlık Budalası*.  eviren: Sonat Kaya. İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.
- Molière (2013). *Kibarlık Budalası*. Çeviren: Sevgi Saydan. İstanbul: Anonim Yayınları.
- Moli re (2015). *Kibarlık Budalası*. Çeviren: Berna G nen. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Okuyan, S. (2012). * eviri tarihinin bugünün  eviri bakış açısıyla incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya  niversitesi. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12619/92267/T05653.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
-  zbek,  . (2023). Fransızcada  c nc  Tekil Kişi Adıllarının  ğretimdeki Yerleri: Anlambilimsel ve Edimbilimsel Bir  z mlleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13 (1), 448-460. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/75623/1050111>
- Rakov , S. (2014). *Les th ories de la traduction*. Masarykova Universitesi, Çekya.
- Tahir Gürçağlar, ř. (2014). * evirinin ABC'si* (2.baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1972). *Stylistique compar e du français et de l'anglais*. Paris: Didier.
- Yazıcı, M. (2010). * eviribilimin Temel Kavram ve Kuramları* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.
- www.tdk.gov.tr
- http://www.toutmoliere.net/IMG/pdf/bourgeois_gentilhomme.pdf

Bölüm 9

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE AFET KAVRAMINI YENİDEN DÜŞÜNMEK

Murat GÜLBETEKİN¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye. mgulbetekin@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-4128-907X

GİRİŞ

Afet ve risk insanlık ile koşut kavramlardır. Çünkü bu iki kavram tarihi süreçte insan ile beraber var olmuş ve onunla birlikte evrilerek günümüze kadar ulaşmıştır. İnsanoğlu ilk günden itibaren günlük hayatı içinde çeşitli risklerle karşı karşıya kalmış ve tarih boyunca bu risklerle yaşamını devam ettirmiştir. Süreç içinde insanoğlu bazen risklerin gerçeğe dönüşmesiyle ortaya çıkan afetler sebebiyle yaşadığı mekânları terk etmek zorunda kalmış, bu da bazen tarihteki büyük kitlesel göç dalgalarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Söz konusu göçler gerçekleştikleri yerlerdeki düzeni, toplumsal yapıyı, sosyal dengeleri değiştirerek çok daha büyük sorunların ve sonuçların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Görüldüğü gibi afet ve risk sadece günümüze ait kavramlar değildir. Çünkü ilk günden itibaren insanoğlu çeşitli riskler ve afetlerle iç içe yaşamıştır. Bu bağlamda insanın kronolojik serüveninde değişen tek şey, karşı karşıya kalınan riskin veya afetin mahiyeti, şiddeti veya boyutu olmuştur. Başlangıçta tabiat ile iç içe yaşayan insanoğlu, buna bağlı olarak daha çok doğa kaynaklı risklere ve afetlere maruz kalmıştır. Bu süreçte; patlayan bir volkan, değişen iklim koşulları, esen şiddetli bir kasırga, sarsılan yeryüzü gibi doğa kaynaklı afetlerle iç içe yaşayan insanoğlu, önce bu risklerin farkına varmış ardından da bunlarla baş etmeye çalışmıştır. Başlangıçta doğa kaynaklı olan riskler ve afetler zamanla insan boyutunun da eklenmesiyle farklı bir içerik kazanmış, doğanın işleyişinin sonucu olarak ortaya çıkan risk ve afetlere insanın ürettiği beşeri riskler eklenmiştir. Tarihi süreçte insanoğlu yeni bir yaşam tarzı inşa etmiş, bu kapsamda sahip olduğu bilgi ve teknolojiyle bir yandan hayatını kolaylaştırmış, doğanın önüne çıkardığı sorunlarla baş edebilme kapasitesini artırmış, diğer yandan ise bu yeni yaşam tarzı çeşitli risk ve afetlerin olasılığını artırmıştır. Yaşanan bu değişimin bir sonucu olarak başlangıçta büyük oranda yerel özellikler taşıyan riskler ve afetler zamanla bölgesel ve hatta küresel bir boyuta evrilmiştir.

İnsanoğlunun baş etmek zorunda kaldığı tüm riskler ve afetler ister doğa ister insan kaynaklı olsun mutlaka bir mekânda gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle insanla ilgili, insanı etkileyen tüm risk ve afetler bir yönüyle mekâna dairedir, mekânla ilişkilidir veya mekânın ürünüdür. Bu da risk kavramını coğrafya ile koşut bir yapıya büründürmektedir. Kitabında konunun bu yönüne dikkat çeken Karabağ (2020) risklerin hem doğa hem de insan kaynaklı süreçlerin eskisiyle oluştuğundan bahisle konunun coğrafi incelemelerin de temel öznesi olduğuna vurgu yapmıştır. Benzer bir bakışı Özey (2011)'de de görmek mümkündür. Özey (2011)'e göre de afetler -riskler- ve coğrafya arasında çok sıkı bir bağlantı bulunmaktadır. Çünkü her ikisinin inceleme alanı yeryüzüdür, yani dünyadır. Bu bağlamda temel inceleme alanı doğal ve beşeri süreçler ile bu süreçlerin karşılıklı etkileşimi olan coğrafyanın risk kavramına kayıtsız kalması beklenemez.

Afet kavramı birbirinden farklı alanlarla ilişkilendirilebilen çok boyutlu ve çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Bu da onu interdisipliner bir konu haline getirmiştir. Çünkü afetler konusu itibariyle başta coğrafya, biyoloji, ekoloji, tarih, sosyoloji ve psikoloji olmak üzere daha birçok bilimin inceleme alanına girmektedir. Örneğin afetler bir mekânda oluşmaları, sonuçlarının doğal ve beşeri süreçleri etkilemesi sebebiyle coğrafyanın, kronolojik olarak tekrarlanan yapılarıyla da tarihin ilgi alanına girmektedir. Canlılar üzerinde önemli etkilere yol açmaları afetleri biyolojinin, toplumsal etki ve sonuçları ise sosyolojinin inceleme alanına dâhil etmektedir. Bu durum afetlerin disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmasını ve konuyla ilgili farklı disiplinlerin ortak araştırmalar yapmasını zorunlu kılmaktadır. Konuyu incelemeye başlamadan önce temel kavramlar üzerinde kısaca durmak faydalı olacaktır. Bu kavramların başında ise *afet* ve *risk* gelmektedir.

Afet, Arapça âfat “bela, felaket, salgın hastalık” sözcüğünden gelmektedir (Etimoloji Türkçe, 2021). *Türk Dil Kurumu* tarafından ise “Çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım” ve “Olumsuz sonuçlar doğuran durum” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bu tanımda en dikkat çeken nokta afetlerin sebebinin doğa olayları olduğu vurgusudur. Buna karşın afet, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD)’nın Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğünde “Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay” olarak tanımlanmıştır (AFAD, 2014: 23). Tanımdan da anlaşılacağı üzere AFAD’a göre afetlerin temelde üç sebebi vardır: doğa, teknoloji veya insan. Bu durumda afetlerin sebepleri konusunda TDK ile AFAD arasında ciddi bir farklılık olduğu görülmektedir. TDK tüm afetlerin doğa olayları sonucunda ortaya çıktığını ifade ederken AFAD afetlerin beşeri sebeplerinin de olabileceğini -teknoloji ve insan- belirtmektedir. Gerçekten de hayatımızın akışı sırasında karşı karşıya kaldığımız afetler sadece doğa olayları sonucunda oluşmaz. Bazı afetler insan ve onun faaliyetleri, bazıları ise teknolojik sebeplerle ortaya çıkar.

Söz konusu tanımlara ek olarak literatürde afetler sıklıkla fiziksel, ekonomik ve sosyal sorunlar ortaya çıkaran, gündelik yaşamı ve beşeri faaliyetleri kesintiye uğratan veya durduran olaylar olarak tanımlanmaktadır (Adanalı vd., 2022; Aydın, 2014; Ergünay, 2009). Şahin (2016) çalışmasında Birleşmiş Milletlere referansla konunun başka bir boyutuna vurgu yaparak afetlerin etkilenen topluluğun kendi imkân ve kaynaklarını kullanarak üstesinden gelemeyeceği olaylar olduğunu vurgulamaktadır. Özer (2017) ise 5902 sayılı Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’a referansla konunun kapsamına dair bir tespitle bulunarak afetlerin toplumun tamamı veya belli kesimleri için çeşitli sorunlar doğuran olaylar olduğunu belirtmiştir. Yaylacı (2015 s. 1)’ya göre ise “Bir olayın afet olarak kabul edilmesi için olumsuz etkilerinin bulunması, can ve mal

kayıplarına neden olması ve normal hayatı kesintiye uğratarak geçici veya kalıcı travmalar yaratması gerekmektedir.”

Bütün bu tanımlardan hareketle afetler için şu genel değerlendirmeler yapılabilir. Afetler bir yandan bireysel zararlara yol açarken diğer yandan da toplumsal sorunlar doğuran olaylardır. Öyle ki bazen afetlerden etkilenen insan sayısı yüzbinleri hatta milyonları bulmaktadır. Bu durum afetleri bireysel bir olgu olmaktan çıkarmakta ve onu tüm toplumun etkilendiği sosyolojik bir gerçekliğe dönüştürmektedir. Afetler sonucunda ciddi zararlar ortaya çıkmaktadır. Bu zararların hem maddi hem de manevi açıdan oluştuğu söylenebilir. Manevi anlamda yaşanan sorunlar hem bireysel hem de toplumsal olarak büyük yıkımlara ve acılara yol açarken altından kalkması çoğu zaman zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Konunun bir diğer yanını ise maddi zararlar oluşturmaktadır. Afetler bazen bireysel boyutun çok ötesinde bir boyuta ulaşmakta ve ülke ekonomilerinin bile kaldıramayacağı zararlara sebep olabilmektedir.

Afetlerin ortaya çıkardığı sonuçlardan biri de kamu otoritesinin ve kurumsal yapıların ciddi boyutlarda zarar görmesidir. Özellikle afetin yaşandığı ilk saatlerde kamu otoritesi büyük oranda zarar görmekte bunun yeniden tesisi -afetin şiddeti ve etkisi ile orantılı olarak- zaman almaktadır. Devlet otoritesini temsil eden kurumsal yapıların ciddi zarar gördüğü afetler altından kalkılması güç problemlerin yaşanmasına sebep olmakta bu da sorunların toplumun tüm kesimlerini etkileyen bir boyuta dönüşmesine yol açmaktadır. Bu süreçte en fazla zarar gören şeylerden biri de altyapıdır. Söz konusu altyapı soruları temel insani ihtiyaçların karşılanmasını bile neredeyse imkânsız hale getirerek sorunların ciddi toplumsal boyutlara ulaşmasına sebep olmaktadır.

Afet giriş bölümünde de ifade ettiğimiz gibi insan ile koşut bir kavramdır. Yani insan var olduğu müddetçe afetler var olmuştur gelecekte de var olmaya devam edecektir. Gerek doğal sistemlerin işleyişinin sonuçları olmaları gerekse insan ve onun faaliyetlerinin neticesinde meydana gelmeleri sebebiyle afetlerin kaçınılmaz bir gerçeklik olduğu ifade edilebilir. Bu noktada akıllara gelebilecek önemli sorulardan biri de bilimdeki gelişmeler ve teknolojik anlamda yaşanan ilerlemeler ile afetlerin engellenmesinin veya tamamen ortadan kaldırılmasının mümkün olup olmadığıdır. İnsanoğlunun tarihi süreçte bilimsel anlamda elde ettiği bilgi birikiminin ve bunun doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin afetlerin ortaya çıkma sistematiğinin daha doğru anlaşılmasına, afetlerin dağılımlarındaki mantığın çözülmesine veya alınacak tedbirler yoluyla muhtemel hasarların ve kayıpların azaltılmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Fakat afetlerin zararlarının tamamen ortadan kaldırılması veya oluşmalarının engellenmesi mümkün olmamıştır.

Öztürkel (2021) çalışmasında afetler konusunda önemli bir diğer noktaya vurgu yapmakta ve afetlerin sürdürülebilir kalkınmanın önündeki ciddi tehditlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Hiç şüphesiz ki günümüz

dünyasının en önemli kavramlarından biri de sürdürülebilirliktir. Hızla artan dünya nüfusu ve azalan doğal kaynaklar sürdürülebilirlik kavramının önemini her geçen gün biraz daha fazla ortaya koymaktadır. Sürdürülebilirlik konusunda gerekli özenin gösterilmemesi ve kaynakların doğru kullanılmaması durumunda tüm insanlığı tehdit edecek ciddi bir tehlike bizi beklemektedir. Afetler konusu bu bağlamda detaylı bir şekilde ele alınmalı ve gerekli önlemler vakit geçirilmeden hayata geçirilmelidir.

Tüm bu değerlendirmelerin ortaya koyduğu en önemli nokta afetlerin günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası olduğu ve afetlerle yaşamayı öğrenmemiz gerektiğidir. Günlük hayatımızın bir parçası olan afetlerle mücadele çok boyutlu işbirliğini gerektiren bir süreçtir. Çünkü afetler sadece bireylerin veya sadece kamu kurum ve kuruluşlarının aldığı tedbirlerle baş edilebilecek bir sorun değildir. Afetlerle mücadele sürecinde; bireyler, devlet kurumları, üniversiteler, sivil toplum örgütleri, özel sektör gibi çok sayıda paydaşın iletişim halinde ve organize olması gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak konunun bir de uluslararası boyutu bulunmaktadır. Çünkü afetler ulusal sınırları, sorumlulukları ve imkânları aşan boyutlarıyla uluslararası yardımlaşmayı, organizasyonu ve iletişimi gerektiren ulus üstü olaylardır. Afetler bazen bir devletin tek başına altından kalkamayacağı büyüklükte yıkımlara yol açabilmekte bu da uluslararası çabayı ve yardımlaşmayı zorunlu kılmaktadır.

Bu konuda ele alınması gereken bir diğer kavram ise 'risk'tir. Kahraman vd., (2021) *Online Etymology Dictionary (2021)*'e referansla Türkçe ve İngilizce yazımı aynı olan "risk" kelimesinin kökeninin Fransızca 'risque' "tehlike, risk" sözcüğünden geldiğini ve Fransızca sözcüğün İtalyanca aynı anlama gelen 'rischio' sözcüğünden alıntı olduğunu ifade etmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) ise riski 'Zarara uğrama tehlikesi, riziko' olarak tanımlamaktadır (TDK, 2023). AFAD'ın *Açıklamalı Afet Terimleri Sözlüğü*'nde ise risk (İng. risk): 'Bir olayın belirli koşul ve ortamlarda doğurabileceği can, mal, ekonomik ve çevresel gibi değerlerin kaybının gerçekleşme olasılığı. Diğer bir deyişle; risk = potansiyel kayıplar veya risk =tehlike x hasar görülebilirlik, sigortacılık ve mühendislikte kayıp olasılığı' olarak tanımlanmaktadır. Birleşmiş Milletler Afet Risk Azaltma Ofisi (UNDRR)'ne göre ise risk, bir tehlikenin felakete dönüşme olasılığıdır (UNDRR, 2004; UNISDR, 2009).

Güler (2019)'e göre risk; insan, tehlike ve zarar görülebilirlik koşullarının etkileşiminden dolayı, kötü sonuçların ya da beklenen kayıpların meydana gelme olasılığıdır. Bu kötü sonuçlar yaşamsal kayıplar olabileceği gibi; yaralanmalar, çevrenin zarar görmesi, ekonomik aktivite ya da sosyal sistemlerin hasar görmesi de olabilir (Güler, 2019). Şengün (2007)'e göre ise risk belli bir olayın belli bir büyüklükte meydana gelmesi durumunda ulaşılabilecek kayıpların toplamıdır. Yetiş (2020) konunun tedbir boyutuna vurgu yaparak riskin amaca ulaşmayı engelleyen, istenmeyen bir olayın gerçekleşme olasılığı

olduğunu ve tedbir gerektirdiğini ifade etmektedir. Karabağ (2020) konuyu başka bir açıdan ele alarak, çağdaş toplumların risk kavramı ile özdeş olduğunu ortaya koyduktan sonra küreselleşmenin riskleri de küreselleştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Karabağ (2020) tüm dünyayı kapsayan yapısına vurgu yaparak risklerin her mekân için geçerli olduğunu belirttikten sonra bilgi ile risk arasındaki ilişkiye dikkat çekmekte ve bilgi ile riskin ters orantılı olduğunu ifade etmektedir. Buna göre bilgisizlik kültüründe riskler desteklenir, gelişir ve zarar verir. Tüm bu özellikleri günümüzde riski jeopolitik açıdan önemli konularından biri haline getirmiştir (Karabağ, 2020).

Risk konusunda önemli noktalardan birine değinen Şahin (2016) risk kavramının göreceli bir özellik taşıdığını vurgulamaktadır. Yani her durum, her toplum için bir risk anlamı ifade edememektedir. Bir başka ifadeyle, bazı toplumlarda risk olarak görülenler, diğer toplumlarda aynı şekilde değerlendirilmeyebilir. Neyin risk sayılacağı, kültürel olarak değişkenlik göstermektedir (Çelik, 2020). Çalışmasında bu noktaya vurgu yapan Şahin (2016) “risk algısının, riskin türü ve içeriğine, bireyin kişiliğine ve sosyal şartlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğine” dikkat çekmektedir (Şahin, 2016 s. 2). Bu bağlamda konuya eklenmesi gereken bir nokta doğmaktadır. O da riskin ve risk algısının; mekâna, topluma ve kültüre göre değişebildiği gibi zamana göre de farklılaşabileceğidir. Yani bir toplum veya kültür için risk anlamı taşımayan bir olay veya durum zaman içinde risk anlamı kazanabilmektedir. Bu, hayatın dinamik, değişen ve dönüşen yapısına bağlı olarak ortaya çıkabilecek beklendik bir durumdur.

Bu noktada şöyle bir genel değerlendirme yapmak uygun olacaktır. Risk daha çok geleceğe yönelik bir anlam ifade ederken, afet daha çok geçmişle ilgilidir. Şahin (2016) de çalışmasında bu görüşü destekleyen bir bakış açısı ortaya koymakta ve afet kavramının geçmişi ve oluşu, risk kavramının ise geleceği ve olabilecekleri ifade ettiğini belirtmektedir. Şahin (2016)'e göre afet sözcüğü ile daha çok meydana gelen bir olayın olumsuz sonuçları kastedilirken, risk kelimesiyle ise daha çok çeşitli sorunların, olumsuz sonuçların meydana gelme olasılığı ifade edilmektedir. Benzer bir düşünceyi Yayılcı (2015)'de da görmek mümkündür. Buna göre afet toplum tarafından beklenen veya beklenmeyen bir sonuç olarak algılanmaktadır. Tüm bu örnekler afetlerin toplumda ve eğitim süreçlerinde daha çok sonuç odaklı bir bakış açısı ile ele alındığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ ODAKLI BAKIŞTAN SÜREÇ ODAKLI BAKIŞA

Afet kavramı ülkemizde daha çok sonuç odaklı bir bakış açısı ile ele alınmakta ve bu konuda yapılması gerekenler bu bakış üzerinden organize edilmektedir. Yani afetlere bakış açımızın omurgasını daha çok ‘afetler olup bittikten sonra neler yapılabilir veya daha az nasıl zarar görülebilir’ anlayışı oluşturmaktadır. Bu bakış açısı edilgen ve durağan bir anlayışın tezahürü olarak

görülebilir. Bu sonuç odaklı bakış afetler konusunda pasifliği de beraberinde getirmektedir. Bir anlamda afetler konusunda yapılabileceklerin büyük bir bölümünün yapılabilmesi için söz konusu afetin olup bitmesi, meydana gelmesi beklenmektedir. Bu da konu hakkında durağan, pasif ve edilgen bir anlayışın hâkim olmasına sebep olmaktadır. Benzer bir değerlendirmeyi Aydın (2014)'de de görmek mümkündür. Aydın (2014) çalışmasında ülkemizde afet gerçekleştikten sonraki süreçlere ağırlık verildiğini ifade ederek buna 1999 Marmara Depremi öncesi dönemdeki yasal ve kurumsal düzenlemeleri örnek vermektedir. Aynı noktaya vurgu yapan Aksoy ve Sözen (2014) Türkiye'de 2000'li yıllara kadar afet politikalarının sadece afet sonrası yardım ve arama kurtarma çalışmalarına yönelik olduğunu ifade etmektedir. Gong vd., (2021) da afet teriminin doğal olayın kendisi değil, bunun yerine altyapı ve toplum üzerindeki etkisi bir başka değişle sonuçları anlamında kullanıldığını ifade ederek afet konusundaki bu sonuç odaklı bakışa dikkat çekmektedir.

Ülkemizde 1999 Marmara Depreminden sonra genel anlamda afetler özel anlamda ise deprem konusu ile ilgili ciddi bir anlayış değişikliğinin gerçekleştiği, bu anlayış değişikliğinin milat olarak kabul edildiği söylenebilir. Bu acı tecrübeden hareketle; çeşitli önlemlerin alındığı, standartların oluşturulduğu veya var olan standartların geliştirildiği, buna karşın söz konusu tedbirlerin uygulama aşamasına yeterli boyutlarda yansımadağı anlaşılmaktadır (Güler, 2012). Bu bakış açısının ülkemizdeki coğrafya eğitiminde de henüz gerekli oranda karşılık bulmadığı görülmektedir. Halen uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan afetlerle ilgili kazanımlarda bunu görmek mümkündür. 10. Sınıf Çevre ve Toplum ünitesinde yer alan afetler ile ilgili kazanımlar incelendiğinde sırasıyla; afetlerin oluşum nedenleri ve özellikleri, dünyada ve Türkiye'de afetlerin dağılımları ve etkileri ile afetlerden korunma yöntemleri konularına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018 s.25). Buradan da anlaşılacağı üzere afetler konusuyla ilgili kazanımlarda ağırlıklı olarak sonuç odaklı bir bakış açısı hâkim durumdadır.

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi risk daha çok geleceğe dönük bir anlam taşımaktadır. Yani risk afetin meydana gelmesinden öncesine dair bir bakış açısının ifadesidir. Bu noktada şöyle bir genel değerlendirme yapmak doğru olacaktır. Afet daha çok sonuç odaklı bir bakış açısını ifade ederken risk ise afetin gerçekleşmesinden önceki süreci içermektedir. Bu bakış açısı henüz herhangi bir afet meydana gelmeden ortaya çıkması muhtemel tehlikeleri değerlendirmeyi ve gerekli tüm tedbirleri afet oluşmadan almayı içerdiği için sonuç değil süreç odaklı bir anlayışın ürünüdür. Afet konusunda bu bakış açısının hâkim kılınması konunun daha gerçekçi bir yaklaşımla ele alınmasına yardımcı olacaktır. Söz konusu yaklaşımın genel anlamda tüm eğitim süreçlerinde özel anlamda ise coğrafya eğitiminde hâkim kılınması gerekmektedir. Çünkü afetler konusunda duyarlı, bilgili ve hazırlıklı bireylerin yetiştirilmesi ancak eğitim ile mümkündür (Sözcü, 2019).

İnsanı ve onun tüm beşeri etkinliklerini doğrudan etkileyen, bazen çok yıkıcı ve kalıcı ekonomik, sosyal ve psikolojik hasarlara yol açan afetler konusunda gerekli bilgi ve becerilere donatılmış bireylerin varlığı hayati önem taşımaktadır. Çünkü bu konuda gerekli eğitimi almış insan gücüne sahip olmadan afetlerle mücadele için var olan kapasiteleri etkin bir şekilde kullanmak imkânsızdır (Değirmenci ve İltter, 2013). Afet konusunda yapılması gerekenler sadece kanuni altyapının hazırlanması, kurumsal yapıların oluşturulması, afetlerde müdahale edecek ekiplerin ve ekipmanlarının tamamlanmasından ibaret değildir. Bu konuda yapılması gerekenlerin başında afet konusunda gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi gelmektedir. Bu da ancak iyi organize edilecek ve uygulanacak eğitim programları ile mümkün olacaktır. Bunun gerçekleştirilmesi durumunda afetler konusunda gerekli bilince sahip bireyler ortaya çıkacak bu da toplumun afetle mücadele etme yeteneğini artıracaktır.

Bu bağlamda afetler konusunda verilecek eğitim ve bu eğitimin içeriği büyük önem kazanmaktadır. Değirmenci ve İltter (2013) çalışmalarında konunun bu yönüne dikkat çekerek afetlerle ilgili yapılacak çalışmaların temelinde yer alan eğitim programlarının önemine vurgu yapmakta ve bu konuda verilecek doğru eğitimlerin toplumda afet bilincinin gelişmesi ve afet kültürünün yerleşmesi için yapılan stratejik yatırımlar olarak görülebileceğini belirtmektedirler (Değirmenci ve İltter, 2013). Tam da bu noktada afet konusunda eğitim verilebilecek dersler ve bu derslerin öğretim programları -müfredat- önem kazanmaktadır. Söz konusu ders programlarının gerekli bilgi, beceri ve değerleri içermesi, uygulanabilir ve gerçekçi olması gerekmektedir. Bu bağlamda afet eğitimi konusunda en fazla kullanılacak derslerin başında coğrafya gelmektedir. Değirmenci ve İltter (2013) de çalışmalarında afetlerin doğru anlaşılabilmesi, afetlerden korunma yolları ile bu konuda alınması gereken önlemlerin neler olduğunun öğretilmesi, duyarlılık, insan doğa etkileşimi ve insanın çevreye karşı sorumlulukları konusunda bilgili, çevresiyle uyumlu bireylerin yetişmesinde coğrafya eğitiminin önemine dikkat çekmektedir. Gerçekten de temel olarak insanı ile mekânı ve bu ikisinin karşılıklı etkileşimini konu alan bir bilim olarak coğrafya ve doğal olarak coğrafya eğitimi afet konusunun merkezinde yer almaktadır.

COĞRAFYA EĞİTİMİ VE AFETLER

Coğrafya eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yakın çevrelerinden başlayarak giderek genişleyen bir bakış açısıyla yaşadıkları dünyayı -mekânı- tanımalarını sağlamaktır. Çünkü mekân bireyleri sarıp sarmalayan, tüm yaşamsal etkinliklerini sürdürdükleri, etkiledikleri ve etkilendikleri ortamdır (Karabağ ve Gülbetekin, 2013). İnsana dair her şey aslında bir parçası olduğumuz mekân-lar-da gerçekleşmekte ve bizi etkilemektedir. Mekân bu manada bir yanıyla bireysel diğer yanıyla ise toplumsal kimliklerimizin

bir parçasını, bir referans noktasını oluşturmaktadır. Bu referans noktasını anlamadan ne kendimizi doğru bir biçimde ifade edebilmemiz ne de yaşadığımız dünyayı algılamamız mümkün olmayacaktır. Mekân bir yandan insanoğluna çeşitli imkânlar, fırsatlar sunan bir zenginlik iken diğer yandan ise tüm beşeri faaliyetlerimizi aksatan, durduran veya tamamen sonlandıran bir engelleyici, sınırlandırıcı görevi üstlenmektedir (Gülbetekin, 2017). Mekânda gerçekleşen ve tüm beşeri etkinlikleri sınırlandıran, durduran veya aksatan en önemli olaylardan biri de afetlerdir. Afetler bir yandan doğal diğer yandan ise beşeri sistemlerin işleyişi sonucunda ortaya çıkan; fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan olaylardır (AFAD, 2014). Afetler mekânla ilişkilidir, mekânın özelliklerinin, gerçeklerinin sonucudur daha doğru bir ifade ile mekâna dairdir. Bu da afetleri coğrafya eğitiminin önemli bir konusu haline getirmektedir.

Öğrencilerin doğup büyüdüğü, tüm yaşamsal etkinliklerini sürdürdükleri mekânlarda meydana gelen veya gelmesi muhtemel afetlerden haberdar olması, bu afetler konusunda gerekli bilgilerle donatılması coğrafya eğitiminin temel amaçlarından biridir. Çünkü öğrenciler ancak bu durumda gerçekleşebilecek olumsuz durumlara karşı hazırlıklı olabilecek ve doğru davranışları sergileyebilecek aktif vatandaşlar olabileceklerdir. Bu nedenle Coğrafya Dersi Öğreti Programı'nın amaçları ifade edilirken "aktif katılım" vurgusu yapılmaktadır. Buna göre programın amaçlardan birinin de öğrencileri 'hayata tam olarak katılmaları için donatmak' olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018). Afetler toplumun tüm üyelerini doğrudan etkileyen ve bu sebeple her bireyi ilgilendiren bir gerçeklik üretmektedir. Bu gerçeklik her bir birey için çeşitli sorumluluklar da ortaya çıkarmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi afet süreçlerinin daha az sorunla atlatılmasına yardımcı olacaktır. Bunun gerçekleşebilmesi için her bir bireyin afet süreçlerine aktif olarak katılmaları gerekmektedir. Verilecek -afet konusunu da içeren- doğru bir coğrafya eğitimi ile bunu sağlamak mümkün olabilecektir.

Günümüz eğitim anlayışında üzerinde en fazla durulan noktalardan biri de verilen eğitimin gerçek hayattan kopuk olmamasıdır. Gerçek hayatta karşılığı olmayan teorik bilgiler öğrenciler tarafından gereksiz olarak nitelendirilmekte ve çoğu zaman bir zaman kaybı olarak görülmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılması eğitimi gerçek hayatın bir parçası yapacaktır. Bunun başarılması halinde öğrenciler için eğitim günlük yaşam pratiklerinde karşılığı olan ve hayatı kolaylaştıran bir aktiviteye dönüşecektir. Bunun gerçekleşmesi eğitimin kalitesini yükseltecektir. Afetler gerçek hayat ile en kolay ilişkilendirilebilecek, bağlantı kurulabilecek bir konudur. Çünkü öğrenciler günlük hayatları boyunca birçok afet ile yüzleşmekte veya afetlerin etkileri ile baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu da afetleri gündemde olan, güncel bir konu haline dönüştürmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin afetler

konusunda bir bilince sahip olması önemlidir. Bu sebeple coğrafya eğitiminde; öğrencilerin yaşadıkları mekânlardan başlayarak giderek genişleyen bir bakış açısıyla ulusal ve küresel ölçekte meydana gelebilecek afetler konusunda bilgi sahibi olmaları, hangi afetlerin nerede olabileceğine ilişkin öngörülerde bulunabilmeleri, afetlerin ortaya çıkaracağı tehlikeleri analiz edebilmeleri ve bu konuda alınması gereken önlemler konusunda donanımlı olmaları beklenmektedir (Sözcü ve Aydınözü, 2020). Buna dair referansları öğretim programında görmek mümkündür.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında hem doğal hem de beşeri süreçlerin yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimlere yol açtığı ifade edilmektedir (MEB, 2018). Afetler yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekleri olan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Gerçekten de afetler tüm bu ölçeklerde bir yönüyle doğal süreçlerin işleyişinin diğer yönüyle de beşeri süreçlerin etkisinin sonucu olarak ortaya çıkmakta, artmakta veya şiddetlenmektedir. Meydana gelen olayın boyutlarına göre afetler bazen yerel bazen bölgesel bazen ulusal ve bazen de küresel etkileşimlere yol açabilmektedir. Örneğin doğal süreçlerin etkisiyle ortaya çıkan karbon devirleri veya buzul çağları küresel boyutlarda etkileşimlere yol açmış büyük boyutlu olaylardır. Buna karşılık bazı afetler ise dar alanlı ve yerel ölçekli etkiler üretebilmektedir. Bu tür afetler bazen çok dar bir alanı ilgilendirmekte sonuçları ve etkileri de bu boyutla sınırlı kalabilmektedir. Afetler ile coğrafya eğitimi arasındaki yakın ilişkiyi Coğrafya Dersi Öğretim Programının amaçlarında da görmek mümkündür. Programın amaçları incelendiğinde afetler konusu ile yakın ilişki ve paralellikler göze çarpmaktadır. Programın amaçlarından bazıları şunlardır: Öğrencilerin,

- Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesi,
- İnsan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanması,
- Doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavraması,
- Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanması,
- Doğa-insanın uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavraması,
- Doğal ve beşerî kaynakların kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirmesi,
- Doğal ve beşerî sistemlerin yerel ve küresel etkileşim içinde işleyişini anlamlandırması,
- Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek bunlardan korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmesi” beklenir (MEB, 2018 s. 11-12).

Görüldüğü gibi Coğrafya Dersi Öğretim Programının amaçlarından bazıları

doğrudan bazıları ise dolaylı olarak afetler konusu ile ilişkilendirilebilecek yapıdadır. Örneğin afetler öğrencilerin yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerleri anlama ve bu değerlere sahip çıkma bilinci geliştirmesinde de aktif olarak kullanılması mümkündür. Buna ek olarak afetlerin toplumsal yaşam üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmek için mekânsal planlamanın öneminin öğrencilere kavratılması büyük önem taşımaktadır. Çünkü bugün yaşadığımız afetlerin bir bölümü bu mekânsal planlamaların doğru yapılamamasının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin doğal afetleri değerlendirerek bunlardan korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirmesi amacı doğrudan afet konusuyla ilişkilidir. Öğrencilere verilecek doğru bir coğrafya eğitimi ile afetlerden korunma yolları ve bu konuda alınacak önlemler konusunda doğru bilgi ve beceriler ile donatılmaları mümkün olabilecektir. Yine programın amaçları arasında sayılan öğrencilerin, ‘doğal ve beşerî sistemlerin işleyiş ve değişimini kavraması’ ve ‘ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanması’ amaçlarının gerçekleştirilmesinde afetler aktif olarak kullanılabilir. Çünkü yaşadığımız afetler ve doğal beşerî sistemlerin işleyişinin ürünüdür ve bu sistemler sürekli olarak bir değişim içindedir. Benzer bir şekilde öğrencilerin ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci kazanması için de afetler konusu kullanılabilir. Bugün baş etmek zorunda kaldığımız afetlerin bir bölümü ekosistemin işleyişinin bozulmasının ürünü olarak meydana gelmektedir. Bu bağlamda ekosistemdeki bozulmanın daha da artmaması için sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesi hayati önem taşımaktadır. Bunlara ek olarak bugün yüzleşmek zorunda kaldığımız bazı afetlerin dünyamızdaki kaynakların aşırı tüketilmesinin sonucu olduğunun öğrencilere kavratılabilmesi durumunda söz konusu afetlerin azaltılması veya önlenmesi için doğal ve beşerî kaynakların kullanımında “tasarruf bilincinin” geliştirmesinin önemi vurgulanmış olunacaktır. Programın amaçları arasında sıralanan öğrencilerin “İnsan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanması” konusu aşağıda ayrı bir başlık altında ele alınacaktır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında “konuların aktarılmasında diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmenin” önemine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018 s. 14). Yukarıda da ifade edildiği gibi afetler konusu günlük hayatla kolay ilişkilendirilebilen bir yapıya sahiptir. Buna ek olarak afetler coğrafya dışında, psikolojiden sosyolojiye, ekonomiden tarihe geniş bir yelpazede farklı bilim dalları ile ilişkilendirilebilen disiplinler arası bir konudur. Ayrıca Coğrafya Dersi Öğretim Programı, günümüz bilgi-iletişim teknolojilerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılmasının mümkün olduğunu ve programın bunu desteklediğini ifade etmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda bazı kazanımlarda Coğrafi Bilgi Sistemleri’nin (CBS) uygulanması önerilmiştir (MEB, 2018 s. 14). Önceden planlanacak doğru CBS uygulamaları yardımıyla afetlerin dağılışı ile farklı parametreler-nüfus, şehirleşme, yerleşim

vb.- arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından algılanmasına ve keşfedilmesine katkı sağlanabilir.

Afetler konusunun coğrafya eğitiminde kullanılabileceği başka bir alan ise arazi çalışmalarıdır. Arazi çalışmaları coğrafyanın en önemli okul dışı eğitim faaliyetlerinden biridir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı “coğrafya dersi için vazgeçilmez olan arazi çalışmalarını, hem arazi çalışma becerisinin gelişmesi hem de pek çok coğrafi olayın yerinde görülüp konuların daha iyi algılanması için çok önemli” görmektedir (MEB, 2018 s. 14). Bu bağlamda afetler konusu programın özel bir önem attığı arazi çalışmalarının düzenlenebileceği konular arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yakın çevrelerinde gerçekleşme ihtimali olan veya gerçekleşmiş afetler konusundaki farkındalıklarının artırılmasında bu çalışmaların büyük faydası olacaktır. Okulların imkânları çerçevesinde düzenlenecek arazi çalışmaları ile afetler konusunda görevli kurum ve kuruluşların arazideki çalışmalarına dönük ziyaretler planlanabileceği gibi iyi uygulama örnekleri de ziyaret edilebilir.

Literatür incelendiğine afetlerin önemi dolayısıyla coğrafya açısından çeşitli boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmaların bir bölümünde konu, afet coğrafyası açısından ele alınırken (Ceylan, 2011), bir bölümünde ise belli bir bölgede meydana gelen afetler konu edinilmiş (Yılmaz ve Kaya, 2020) veya konu afet yönetimi açısından ele alınmıştır (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Buna karşın afetler coğrafya eğitimi açısından daha az sayıda çalışmaya konu olmuştur. Coğrafya eğitimi açısından yapılan çalışmaların bir bölümü, öğretmen adaylarının veya çeşitli sınıf düzeylerindeki öğrencilerin, afetler konusundaki bilgilerinin, kavramlar hakkındaki biliş düzeylerinin veya farkındalıklarının tespiti amacını taşımaktadır (Adanalı vd., 2022; Aksoy ve Sözen, 2014; Bozyiğit ve Kaya, 2017; Sözcü ve Aydınözü, 2020). Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda ise coğrafya dersinde afetler konusunda yaşanan sorunlar (Ohnishi ve Mitsuhashi, 2013), afetler konusundaki mevcut risklerin coğrafya dersi ile nasıl azaltılabileceği (Gong vd., 2021), CBS'nin afetler konusundaki kullanımı (Erdoğan, 2009) incelenmiştir. Diğer bazı çalışmalarda ise öğretim programlarında yer alan afetlerle ilişkili kazanımlar veya öğretim programlarında afetlerin yeri incelenmiştir (Başbüyük ve Pala, 2023; Değirmenci. ve İlter, 2013; Dikmenli ve Gafa, 2017; İnal vd., 2018; Sipahioğlu, 2003; Sözcü ve Aydınözü, 2019).

COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA AFET KAVRAMI

Daha önce de ifade edildiği üzere afetler, içinde coğrafyanın da bulunduğu çok sayıda bilim ile ilişkili, disiplinler arası bir konudur. Söz konusu disiplinlerden biri olarak coğrafya afet konusunun merkezinde yer almaktadır. Çünkü afetler yaşanan, bulunulan mekânın özellikleri ile yakından ilişkilidir. Yeryüzünde afetlerin dağılımları incelendiğinde coğrafya

-mekân- ile afetler arasındaki yakın ilişki dikkat çekecektir. Bazı afetlerin belli mekânlarda gerçekleşmesi veya yoğunlaşması, yine bazı afetlerin belli mekânlarda görülmemesi bu ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu yakın ilişki afet konusunun coğrafya eğitimi ile iç içe geçmesine yol açmıştır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak afet konusu ülkemizde yürürlükte olan Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer almaktadır. Afetler konusu bazı kazanımlarda doğrudan, bazı kazanımlarda ise dolaylı olarak yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda ilgili kazanımlar ile bu kazanımların bulunduğu sınıf düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo: 1. Coğrafya Dersi Öğretim Programında Afet Konusuyla İlişkili Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf	Kazanım
9. Sınıf	----
10. Sınıf	10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar. 10.4.2. Afetlerin dağılımları ile etkilerini ilişkilendirir. 10.4.3. Türkiye'deki afetlerin dağılımları ile etkilerini ilişkilendirir. 10.4.4. Afetlerden korunma yöntemlerini açıklar.
11. Sınıf	----
12. Sınıf	----

Tablo 1'de de görüldüğü gibi afet konusu sadece 10. sınıf düzeyinde (f=4) yer almaktadır. 10. sınıfta yer alan kazanımlarda, önce genel anlamda afetlerin oluşum nedenleri, özellikleri, dağılımları ve etkileri, ardından ise mekânsal anlamda bir uygulama alanı olarak ülkemizdeki durumu, daha çok bilgi boyutunda ele alınmıştır. Kazanımlar incelendiğinde sonuç odaklı bakış açısının kazanım metinlerinde de hâkim olduğu, konunun daha çok afetlerin etkileri ve korunma yolları üzerinden ele alındığı, buna karşın afet riski, bu riski artıran faktörler ile riskin yerel dinamiklerine dair herhangi bir ifadenin metinlerde yer almadığı görülmektedir. Kazanım metinlerinin bu manada genel ifadeler içerdiği ve yerel özelliklerin yeterince dile getirilmediği görülmektedir. Her yerde aynı afet riskinin olmayacağı açıktır. Yerel özelliklerden dolayı bazı bölgelerde en önemli afet kuraklık iken bazı diğer bölgelerde ise aşırı yağışlar, sel ve taşkınlar olabilmektedir. Yine bazı bölgelerde deprem hayati öneme sahip bir öncelik taşırken bazı bölgelerde bu afet riski son derece düşük olabilmektedir. Bu sebeple yerel özelliklerin kazanım metinlerinde yer alması önem arz etmektedir. Sözcü ve Aydınöz (2019) farklı derslerin öğretim programlarında doğal afet konusuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili kazanımları konu edindikleri çalışmalarında söz konusu derslerden birinin de coğrafya olduğunu ifade ederek öğretim programındaki afet konulu kazanımları tespit etmişlerdir.

Tablo: 2. Coğrafya Dersi Öğretim Programında Doğal Afet Konuları İle Doğrudan Ya Da Dolaylı Olarak İlgili Kazanımlar

Sınıf	Kazanım
9. Sınıf	---
10. Sınıf	10.4.1. Afetlerin oluşum nedenlerini ve özelliklerini açıklar.
	10.4.2. Afetlerin dağılımları ile etkilerini ilişkilendirir.
	10.4.3. Türkiye'deki afetlerin dağılımları ile etkilerini ilişkilendirir. 10.4.4. Afetlerden korunma yöntemlerini açıklar.
11. Sınıf	---
12. Sınıf	12.1.1. Doğa olaylarının ekstrem durumlarını ve etkilerini açıklar.
	12.1.2. Doğal sistemlerdeki değişimlerle ilgili geleceğe yönelik çıkarımlarda bulunur.

(Sözcü & Aydınöz, 2019)'dan uyarlanmıştır.

Tabloda da görüldüğü gibi Sözcü ve Aydınöz (2019) çalışmalarında sadece doğrudan afetler ile ilgili kazanımları almamışlar aynı zamanda dolaylı olarak afet ile ilişkili kazanımları da belirlemişlerdir. Bu durumda yukarıda yapılan tasniften farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. 12. sınıfta yer alan “doğa olaylarının ekstrem durumları ve etkileri” ile “doğal sistemlerde gelecekte olması muhtemel değişimler” konularının da afetler ile dolaylı olarak ilişkilendirilebileceğini ifade ederek bu kapsamda değerlendirmişlerdir. Diğer bir araştırma ise İnal vd., (2018)'ne aittir. Söz konusu çalışmada Türkiye'deki örgün eğitim afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmiş, bu kapsamda ilköğretim ve ortaöğretim programlarında afet konusunun yer aldığı dersler ve bu derslerdeki kazanım sayıları tespit edilmiştir. Bu bağlamda coğrafya dersi programında afetler ile ilişkili 9. sınıfta 2, 10. sınıfta 4 ve 12. sınıfta 1 olmak üzere toplam 7 kazanımın olduğu ifade edilmiştir.

Afetler İle İlgili Kazanımların Oranı

Sınıf düzeylerine göre toplam kazanım sayıları, afetler ile ilgili kazanım sayıları ve bu kazanımların toplam kazanımlar içindeki oranı (%) aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo:3 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Afetler İle İlgili Kazanımların Toplam Kazanımlar İçindeki Oranı

Sınıflar	Oran	Sınıf Düzeylerine Göre		Doğal Afetlerle İle İlgili Kazanım Sayısı (%)
		Toplam Kazanım Sayısı (f)	İlgili Kazanım Sayısı (f)	
9. Sınıf	22	--	--	
10. Sınıf	34	4	11,7	
11. Sınıf	29/40	--	--	
12. Sınıf	24/34	--	--	
Toplam	109/130	4	3,6 / 3,0	

Görüldüğü gibi Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım sayıları 109-130'dur. Bu değişkenliğin sebebi 11. sınıf ve 12. sınıfta 2 saatlik ve 4 saatlik derslerde yer alan kazanım sayılarındaki farklılıktır. Hangi sayı esas alınırsa alınsın 10. sınıf düzeyindeki kazanımların %11,7'sini oluşturan afet konulu kazanımların toplam kazanımlar içindeki payı oldukça düşüktür (%3,0-3,6).

Afetler daha önce de ifade edildiği gibi interdisipliner yani disiplinler arası bir konudur. Bu da afetlerin birçok konu veya kazanım ile ilişkilendirilebilmesine imkân vermektedir. Bu bakış açısı ile Değirmenci ve İlter (2013) yaptıkları çalışmada dolaylı olarak afetler ile ilişkilendirilebilecek kazanımların dağılımını ortaya koymuşlardır.

Tablo:4 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Afetler İle İlgili (Doğrudan veya Dolaylı) Kazanımların Toplam Kazanımlar İçindeki Oranı

Sınıflar	Oran %	Sınıf Düzeylerine Göre	
		Toplam Kazanım Sayısı f	Doğal Afetlerle İlişkili Kazanım Sayısı f
9. Sınıf	31	24	77,4
10. Sınıf	36	23	63,8
11. Sınıf	41	27	65,8
12. Sınıf	39	22	56,4
Toplam	147	96	Ortalama 46,9

(Değirmenci ve İlter, 2013)

Değirmenci ve İlter (2013) tarafından yapılan bu tasnifte şu anda uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programının önceki versiyonundaki kazanımların esas alındığı dikkatten kaçırılmamalıdır. Bilindiği gibi Coğrafya Dersi Öğretim Programı ilk olarak 2005 yılında yürürlüğe girmiş fakat ihtiyaçlar doğrultusunda çeşitli revizyonlar yapılarak son hali verilmiştir (CDÖP, 2005). Günümüzde halen uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programı 2018 yılında yapılan değişikliklerle son hali verilen programdır. Söz konusu süreçte kazanım sayılarında, kazanımların metinlerinde ve sınıf düzeylerine dağılımlarında çeşitli değişiklikler olmuştur. Bu sebeple afetler ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilendirilebilecek kazanım sayılarının bugün uygulanan programdaki kazanım sayıları ile uyuşmaması beklendik bir durumdur. Afetlerin çok farklı konularla ilişkilendirilebilen geniş arka planı Değirmenci ve İlter (2013)'in çalışması ile yukarıda yaptığımız tasnif arasındaki farklılığın temel sebebi olarak görülebilir. Bu konuda yapılmış bir diğer araştırma ise Başbüyük ve Pala (2023)'ya aittir. Bu çalışmada Coğrafya Dersi Öğretim Programında afet eğitimine yer verilen kazanımların sınıflara, ünitelere göre dağılımı ile içerikleri ele alınmış ve bazı veriler paylaşılmıştır.

Tablo: 5 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Yer Alan Afetler İle İlgili Kazanımların Toplam Kazanımlar İçindeki Oranı

Sınıflar	Oran %	Sınıf Düzeylerine Göre	
		Toplam Kazanım Sayısı f	Doğal Afetlerle İlişkili Kazanım Sayısı f
9. Sınıf	22	2	9,0
10. Sınıf	34	8	23,5
11. Sınıf	29/40	4	13,7/10,0
12. Sınıf	24/34	3	12,5/8,8
Toplam	109/130	17	Ortalama 13,7

(Başibüyük ve Pala, 2023)'den uyarlanmıştır.

Tablo 5'de uyarlanarak verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere Başibüyük ve Pala (2023) çalışmalarında diğer araştırmacılardan farklı sayıda kazanımın afet konusu ile ilişkilendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan bu karmaşık durumun, afetlerin hangi konu ve kazanımlarla ilişkilendirilebileceğine dair sınırların zor belirlenebilen bir yapıda olması ve konunun interdisipliner yapısının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Afet ile İlişkili Kazanımların Ünitelere / Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Bilindiği gibi ülkemizde halen uygulanmada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programında dört ünite / öğrenme alanı bulunmaktadır. Bunlar; Doğal Sitemler, Beşeri Sitemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ve Çevre ve Toplum üniteleri veya öğrenme alanlarıdır. Tüm kazanımlar ilgili ünitelerin altında organize edilmiştir. Buna göre afet konusu sadece Çevre ve Toplum ünitesinde / öğrenme alanında yer bulmaktadır. Diğer ünitelerde / öğrenme alanlarında doğrudan afet konusu ile ilişkili herhangi bir kazanım yer almamıştır. Aşağıdaki tabloda Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan üniteler, bu ünitelerdeki / öğrenme alanlarındaki toplam kazanım sayıları ve afet konusunun bulunduğu ünite / öğrenme alanı ile bu kazanımların toplam kazanımlar içindeki oranı verilmiştir.

Tablo:6 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Afet Konusuyla İlişkili Kazanımların Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite	%	Toplam Kazanım	Afet ile ilişkili Kazanım
Doğal Sitemler	33/36	--	---
Beşeri Sitemler	43/53	--	---
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	20/24	--	---
Çevre ve Toplum	13/17	4	23,5/30,7
Toplam	109/130	4	3,0 / 3,6

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere afet konusu ile ilişkili kazanımlar sadece Çevre ve Toplum ünitesinde yer almaktadır. Afetlerin hem doğal süreçlerin işleyişinin sonucunda oluşmaları hem de insan etkisi ile ortaya çıkan -etkileri artan, şiddetlenen- bir başka değişle beşeri etkilerin de görüldüğü süreçler olmaları nedeniyle her iki öğrenme alanıyla -doğal ve beşeri sistemler- da ilişkilendirilebilen yapısı onu öğretim programında yer alan tüm ünitelerle ilişkili kılmaktadır. Afetlerin bir yandan doğal ve beşeri süreçlerden etkilenmesi, diğer yandan ise bu süreçleri etkilemesi gerçeği düşünüldüğünde konu ile ilgili öğretim programında yer alan diğer ünitelerde de yer alması mümkündür. Başibüyük ve Pala (2023) da araştırmalarında afetler ile ilişkili kazanımların hangi ünitelerde yer aldığını tespit etmişlerdir.

Tablo:7 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Afet Konusuyla İlişkili Kazanımların Ünitelere / Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Ünite	%	Toplam Kazanım	Afet ile ilişkili Kazanım
Doğal Sistemler	29	4	13,7
Beşeri Sistemler	24	3	12,5
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	21	--	--
Çevre ve Toplum	31	10	31,0
Toplam	147	17	Ortalama 19,06

(Başibüyük ve Pala, 2023)'den uyarlanmıştır.

Görüldüğü gibi Başibüyük ve Pala (2023) afet konusu ile ilişkilendirilebilecek kazanımların Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alan / ünitesi dışındaki tüm ünitelerde yer aldığını ifade etmişlerdir. Buna göre afetler ile ilişkilendirilebilecek 17 kazanımın 10'u Çevre ev Toplum ünitesinde yer almaktadır. Bunu sırasıyla Doğal Sistemler ve Beşeri Sistemler üniteleri izlemektedir. Değirmenci ve İltter (2013) tarafından da afet ile ilişkili kazanımların ünitelere göre dağılımına dair bir çalışma yapılmıştır. Söz konusu çalışmaya dair veriler tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo: 8 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Afet Konusuyla İlişkili Kazanımların Ünitelere / Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Ünite	%	Toplam Kazanım	Afet ile ilişkili Kazanım
Doğal Sistemler	29	25	86,2
Beşeri Sistemler	24	13	54,1
Mekânsal Bir Sentez: Türkiye	42	22	52,3
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	21	5	23,8
Çevre ve Toplum	31	31	100
Toplam	147	96	65,3

(Değirmenci ve İltter, 2013)'den uyarlanmıştır.

Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere Değirmenci ve İltter (2013) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular yukarıda ifade edilen bulgulardan farklılık göstermektedir. Bu durumun en önemli sebebi Değirmenci ve İltter (2013) tarafından yapılan çalışmada halen uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programının esas alınmamış olmasıdır. Bilindiği gibi Coğrafya Dersi Öğretim Programında en son 2018 yılında revizyon yapılmış ve halen uygulamada olan metne son hali verilmiştir. Söz konusu revizyon ile öğrenme alanlarının sayıları ve kazanım metinlerinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin daha önce 5 olan öğrenme alanı / ünite 4'e indirilmiş Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarına yedirilmiştir. Ayrıca kazanım metinleri elden geçirilmiş, metinlerin kapsam ve içerikleri yeniden ele alınmıştır. Bu durum söz konusu değerlendirme farklılıklarının sebeplerinden biridir. Değirmenci ve İltter (2013) tarafından yapılan değerlendirmede afet konusuyla ilişkili kazanım sayılarının diğer çalışmalara oranla ciddi anlamda fazla olduğu görülmektedir. Örneğin ilgili çalışmada Doğal Sistemler öğrenme alanında / ünitesinde yer alan toplam 29 kazanımdan 25'inin afetler ile ilişkilendirilebileceği ifade edilmiştir. Bu da söz konusu öğrenme alanında yer alan kazanımların % 86,2'sinin afetler ile ilişkilendirilebileceği anlamına gelmektedir. Bu durum afetlerin geniş arka planı ile açıklanabilir.

Tüm bu değerlendirmelere ek olarak Başibüyük ve Pala (2023) tarafından yapılan çalışmada afet ile ilişkili kazanımların içerikleri de analiz edilmiştir.

Tablo:9 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Afet Konusuyla İlişkili Kazanımların İçerikleri

Tema	Kod	Kazanım Kodları	Tema (%)
Afet Bilgisi	Oluşum	10.1.5., 10.4.1., 11.4.1. ve 11.4.6.	
	Özellikleri	10.4.1.	
	Dağılışı	10.4.2. ve 10.4.3.	85,71
	Doğa-İnsan Etkileşimi	9.2.1., 9.4.2., 10.1.14., 10.2.8., 10.2.9., 10.4.2. 10.4.3., 11.4.4. 11.4.5., 12.1.1. ve 12.1.2.	
Afet Süreci	Korunma Yöntemleri	10.4.4., 12.1.2. ve 12.4.2.	14,28

(Başibüyük ve Pala, 2023).

Tablo 9'dan da anlaşılacağı üzere Başibüyük ve Pala (2023) öğretim programında yer alan afet ile ilişkili kazanımları iki ana tema altında toplamışlardır. Bu temalar Afet Bilgisi ve Afet Sürecidir. Öğretim programında yer alan kazanımlardan önemli bir bölümü Afet Bilgisi teması altında toplanırken çok daha az sayıda kazanım ise Afet Süreci teması altında yer almıştır. Daha sonra bu temalar alt kodlara ayrılmıştır. Bu amaçla Afet Bilgisi teması altında; oluşum, özellikleri, dağılışı ve doğa-insan etkileşimi, Afet Süreci teması altında ise korunma yöntemleri kodları oluşturulmuştur.

Görüldüğü gibi afetler konusu Coğrafya Dersi Öğretim Programında önemli bir yer kaplamaktadır. Buna karşın konunun öğretim programında ne kadar yer kapladığı, kaç kazanımın afet konusu ile ilişkilendirilebileceği, bu kazanımların hangi öğrenme alanlarında / ünitelerde yer aldığı gibi konularda yapılan çalışmalar arasında farklılıklar görülmektedir. Bu farklılığın iki temel sebebi bulunmaktadır. Bunlardan ilki yapılan çalışmalarda esas alınan öğretim programlarının farklı olmasıdır. Afet konusunun Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki yerini konu alan çalışmalar bu öğretim programının farklı dönemlerde yürürlükte olan versiyonları esas alınarak yapılmıştır. Şöyle ki halen uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programı aslında 2005 yılında yapılan köklü değişiklikle kabul edilen programdır. Söz konusu program geçen zaman içinde ortaya çıkan değişiklikler, ihtiyaçlar ve geri dönütler sonucunda birkaç değişiklik geçirmiş (2010, 2011 ve 2014) ve programda çeşitli revizyon çalışmaları yapılmıştır. Bu değişikliklerden sonuncusu 2018 yılında gerçekleştirilmiş ve programa bugün yürürlükteki son hali verilmiştir. Yapılan bu revizyonlar ile programdaki kazanım metinleri elden geçirilmiş, bazı kazanımların metinleri tamamen bazıları ise kısmen değişikliğe uğramıştır. Bunun dışında bazı kazanımlar birleştirilmiş veya tamamen programdan çıkarılmıştır. Kazanım metinlerindeki bu değişikliklere ek olarak programın 2005 yılında uygulamaya konulan ilk versiyonunda; Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Mekânsal Bir Sentez: Türkiye ve Çevre ve Toplum olmak üzere toplam beş öğrenme alanı veya ünitesi oluşturulmuştur. İlerleyen dönemlerde yapılan revizyonlar ile öğrenme alanlarının sayısı dörde -Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler ile Çevre ve Toplum- indirilmiştir. Mekânsal Bir Sentez: Türkiye öğrenme alanı veya ünitesi tüm öğrenme alanlarına dağıtılmıştır. Tüm bu farklılıklar konu ile ilgili yapılan değerlendirmeleri de etkilemiştir.

Tüm bu değerlendirme farklılıklarına rağmen afetler konusunun coğrafya eğitiminde büyük önem taşıdığı konusunda herhangi bir tartışma bulunmamaktadır. Afetler konusunun coğrafya eğitiminde aktif olarak kullanılabileceği yerlerden biri de beceri ve değer eğitimidir.

AFETLER KONUSUNUN BECERİ VE DEĞER EĞİTİMİNDE KULLANILMASI

Afetler ve Beceri Eğitimi

Ülkemizde halen yürürlükte olan Coğrafya Dersi Öğretim Programında beceri ve değer eğitimine özel bir önem atfedilmiştir. Çünkü “Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı

sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018 s. 4). Bu tanımdaki en önemli noktalardan biri de çağımızda bireylerin sadece belli bilgilere sahip olmalarının yeterli olmadığı, aynı zamanda bu bilgilerin gerçek hayatta işlevsel olarak kullanılmasının önemine yapılan vurgudur. Bunun başarılabilmesi durumunda ise bireylerin eğitim süreçlerinde edindikleri bilgiler gerçek hayatta hayatlarına dokunmayan, günlük yaşamlarını kolaylaştırmayan, anlamsız ve karşılıksız teorik bilgi yığınları haline dönüşmektedir (Gülbetekin vd., 2019).

Öğrencilerin eğitim süreçlerini takip eden dönemlerde gerçek hayatta da işlerine yarayacak becerilere sahip olmaları, günlük hayatlarında karşılaştıkları sorunların çözümünde ve hayatlarını kolaylaştırmada büyük önem taşımaktadır. Bu öneminden dolayı Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğretim programlarının ‘değer ve beceri kazandırma hedefli’ olmasının önemine vurgu yapmakta ve halen uygulamada olan programın da bu özellikleri taşıdığına referans vermektedir (MEB, 2018). Ayrıca Coğrafya Dersi Öğretim Programı tüm eğitim faaliyetlerinin amaçlarından birinin de öğrencilerin “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde ve disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak” olduğunu vurgulanmıştır (MEB, 2018 s. 5). Çünkü eğitim faaliyetlerinin amacı sadece bireyleri eğitim süreçleri boyunca değerlendirmekten ibaret değildir. Buna ek olarak amaç öğrencileri hayata hazırlamak ve hayatları boyunca kullanacakları beceri ve değerler ile donatmaktır. Bu bağlamda Coğrafya Dersi Öğretim Programının amaçlarından birinin de öğrencilerin ‘İnsan-doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi becerileri kazanması olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018). Afetler konusu insan-doğa ilişkisi çerçevesinde öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmalarında kullanılacak bir içeriğe sahiptir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında öğrencilerde geliştirilmesi istenen birçok beceri sıralanmıştır. Bunlar “coğrafi gözlem, arazide çalışma, coğrafi sorgulama, zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, harita becerileri, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama ile kanıt kullanma becerileri”dir (MEB, 2018 s. 12-13). Bu becerilerden biri olan coğrafi gözlem becerisi afetler konusunda kullanılabilir. Programda bu becerinin “olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklama, olay ve gözlemlediklerinin nedenlerini sorgulayıp sonuçlarını tahmin edebilme, olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilme, gözlemlediklerini daha önce öğrendikleri ile karşılaştırabilme ve bağdaştırabilme, gözlemlediklerini araştırmalarında veya gelecekte ilgili planlamalar yapmak için kullanabilme, benzer olaylarla ilişkilendirme ve tekrar aynı olayla karşılaştığında ne yapması gerektiğine yönelik davranış geliştirme ile ilgili” olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018 s. 12). Buna göre öğrenciler coğrafya dersinde yapacakları coğrafi gözlemler sayesinde afetlerin neden ve sonuçlarını açıklayabilecek, gözlemledikleri afetlerin nedenlerini sorgulayıp

sonuçlarını tahmin edebilecek, afetler ile başka olay ve olgular arasında ilişkiler kurabilecek, gelecekle ilgili planlamalar yaparken bu gözlemlerinden elde ettiklerini kullanabilecek ve benzer afet durumlarıyla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğine yönelik davranış geliştirebileceklerdir. Program tüm bu faydaları sebebiyle öğrencilerin coğrafi gözlem becerisini geliştirecek “okul ve çevre şartlarının elverdiği ölçüde çevre geziler ve alan çalışmaları düzenlenmesini, gözlemlemeye dayanan araştırma çalışmaları planlanması ve uygulanmasını” önermektedir (MEB, 2018 s. 12). Bu bağlamda afetler, sonuçları, etkileri ve korunma yolları konulu çevre gezileri ve alan çalışmaları planlanabilir. Öğrenciler düzenlenecek çevre gezileri ve alan çalışmaları ile elde edecekleri bilgileri ve deneyimleri benzer afet durumlarıyla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğine yönelik davranış geliştirmede kullanabileceklerdir. Örneğin bir deprem simülatoründe edinilecek bir tecrübe öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ve tatbik etme imkânı sunabilir.

Öğretim programda yer alan becerilerden bir diğeri ise arazide çalışma becerisidir. Programda bu becerinin geliştirilmesi için “sınıf dışında yapılan ve coğrafya dersi için bilimsel laboratuvar çalışmaları niteliğinde olan arazi çalışmalarına yer verilmesinin” öneminden söz edilmektedir (MEB, 2018 s.12). Afetler konusu sınıf dışı eğitim ortamlarının kullanılmasına çok uygundur. Bulunulan yerin özelliklerine bağlı olarak yapılacak arazi çalışmalarında öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân tanınabilir. Bu arazi çalışmaları ile bazı afetlerin mekânın doğru kullanılmamasının veya planlanmamasının sonuçları olarak ortaya çıktığı öğrencilere yerinde bizzat gösterilerek tecrübe ettirilebilir. Ayrıca bu amaçla düzenlenecek arazi çalışmaları sayesinde öğrencilerin aktif fay hatlarının bulunduğu yerleri görmeleri veya daha önce çeşitli afetlerin yaşandığı mekânları ziyaret etmeleri sağlanabilir. Programda adı anılan becerilerden bir diğeri ise coğrafi sorgulama becerisidir. Öğretim programında bu becerinin, “konu veya problemin farkına varma, konu veya problemi tanımlama ve açıklama, konu veya problemi analiz etme ve yorumlama, gelecekle ilgili tahminlerde bulunma ve karar verme, kişisel çıkarımlarda bulunarak değerlendirmeler yapma ve yargılara varma süreçlerini içerdiği” tespiti yapılmaktadır (MEB, 2018 s.12). Afetler konusu bu becerinin geliştirilmesinde aktif olarak kullanılabilir içeriktedir. Öğrenci bu konuda yapılacak eğitim etkinlikleri, okul dışı öğrenme ortamları gezileri, arazi çalışmaları veya ölçme değerlendirme etkinlikleriyle afetlerin farkına varacak, ortaya çıkan sorunları tanımlayacak, açıklayacak, analiz edecek ve yorumlayacak, eldeki verilerden hareketle geleceğe yönelik tahminlerde bulunacak, bu tahminlerden hareketle çeşitli kararlar verecek ve çıkarımlarda bulunacaktır. Tüm bu süreçler öğrencilerin coğrafi sorgulama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Afetler ile ilgili kazanımların yer aldığı 10. sınıf düzeyinde kazanımların açıklamaları bölümünde, bu konu kapsamında; arazide çalışma, coğrafi gözlem,

coğrafi sorgulama ve harita becerilerinin geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Afetler konusunun kapsam ve içeriği düşünüldüğünde bu konuda önerilen becerilere ek olarak programda adları anılan; zamanı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama ile kanıt kullanma becerilerinin de geliştirilmesi mümkündür. Örneğin bazı afetlerin oluşması için belli bir zamanın geçmesi gerekmektedir. İklimdeki salınımların bir sonucu olarak ortaya çıkan sıcak ve soğuk devreler, yağışlarda ölçülen maksimum ve minimum artış ve azalışlar, deprem hatlarının uzunluklarına bağlı olarak gerçekleşen şiddetli depremler veya volkanik faaliyetler ancak belli bir zamanın geçmesi ile gerçekleşebilmektedir. Tüm bu süreçlerin ve döngülerin öğrenci tarafından doğru bir biçimde anlaşılması ancak zamanın algılanması ile mümkündür. Benzer bir durum değişim ve sürekliliği algılama becerisi için de geçerlidir. Afetler bir yönüyle belli frekanslarla tekrarlanan olaylar olmaları sebebiyle süreklilik ifade ederken, diğer taraftan doğal ve beşeri süreçlerde meydana gelen değişikliklerin sonucu olarak ortaya çıkmaları yönüyle de içlerinde değişimi barındırmaktadır. Örneğin insanın yeryüzünde henüz var olmadığı dönemlerde bile gerçekleşen jeolojik erozyon günümüzde de hala devam etmekte ve bu manada süreklilik ifade etmektedir. Buna karşın insanın dünyadaki varlığıyla ve doğal çevreye müdahalesiyle –ormansızlaşma, yanlış arazi kullanımı vb.- şiddeti artan ve mahiyeti değişen erozyon ise bu manada oluşum süreçlerinde meydana gelen değişimi ortaya koymaktadır. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere afetler öğrencilerde değişim ve sürekliliği algılama becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir bir yapıya sahiptir.

Benzer bir şekilde tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisinin geliştirilmesinde de afetler konusu kullanılabilir. İnsanlık tarihi boyunca meydana gelen afetler insanı ve onun tüm beşeri etkinliklerini derinden etkilemiştir. Afetler bazen bireysel bazen de toplumsal felaketlere yol açmış, bazen yerel veya bölgesel bazen ise küresel boyutta sonuçlar doğurmuştur. Bu noktadan hareketle afetlerin beşeri faaliyetler üzerindeki etkilerine dair verilerin bulunduğu tablo, grafik ve diyagramların öğrenciler tarafından yorumlanması istenebilir. Benzer bir şekilde öğrencilerden, afetler ve etkileri konusunda toplayacakları verileri tablo, grafik veya diyagramlara dönüştürmeleri istenebilir. Bu yolla öğrencilerin tablo, grafik ve diyagram hazırlama becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulabilir. Örneğin uygun kazanımlar belirlenerek öğrencilerin dünyayı veya ülkemizi en fazla etkileyen afetler hakkındaki verilere ulaşması ve bu verileri birer grafik veya tabloya dönüştürerek arkadaşlarına sunmaları istenebilir. Bu sayede afetlerin insanoğluna ve onun tüm faaliyetlerine ne denli yıkıcı etkileri olduğunun öğrenciler tarafından kavranması sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin doğup büyüdüğü, günlük yaşamlarını sürdürdükleri yerlere ait afet verilerine ulaşmaları sağlanarak yaşadıkları mekânda en fazla etkili olan afetlerin hangileri olduğu, söz konusu afetlerin tekrarlanma sıklığı, bu afetlerin

sebepleri, sonuçları ve bu konuda alınacak tedbirlere dair de tablo ve grafikler hazırlamaları istenebilir. Bu süreçte öğrencilere afetlere ait verilere, bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalara -makaleler, tezler vb.- nasıl ulaşabilecekleri öğretilir. Öğrencilerin hazırladıkları veya yorumladıkları tablo, grafik ve diyagramlar yardımıyla afetlerin oluşum sebepleri, dağılımları, etkileri ve sonuçlarına dair çıkarımlarda bulunmaları sağlanabilir.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında ifade edilen coğrafi becerilerin sonuncusu olan kanıt kullanma becerisi de afet konusunda kullanılabilir veya geliştirilebilecek beceriler arasında yer almaktadır. Öğrencilerden afetlerin yalnızca bugün değil geçmişte de insanlığı ve onun faaliyetlerini etkilediğini, bazen yıkıcı sonuçlara yol açarak ciddi zararlar verdiğini kanıtlamaları istenebilir. Öğrencilerin bu tür kanıtlara jeolojik kayıtlar, tarihi kaynaklar, doğal sistemlerdeki izler üzerinden ulaşabilecekleri belirtilerek bu konuda araştırma yapmaları sağlanabilir. Ayrıca ülkemizin özellikle deprem açısından son derece tehlikeli bir bölgede yer aldığı ifade edilerek öğrencilerden bu duruma kanıtlar üretmesi istenebilir. Bunun dışında özellikle belli afetlerin belli bölgelerde yoğunlaşması konusunda öğrencilerin kanıt kullanmaları istenebilir.

Afetler ve Değer Eğitimi

Günümüz dünyasında bireylerin sahip olması gereken vasıflar arasında değerler de bulunmaktadır. Çağdaş eğitim paradigmaları bireylerin çeşitli bilgi ve becerilerin yanında belli değerlere de sahip olmalarını istemekte ve tüm eğitim faaliyetlerini buna göre organize etmektedir. Bu öneminden dolayı değerler Coğrafya Dersi Öğretim Programında “öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018 s. 5). Ayrıca öğretim programı, değerlerin bir yandan gerçek hayatla ilişkisine dikkat çekmiş diğer yandan da toplumsal anlamda taşıdıkları önemi vurgulamıştır. Bu bağlamda değerler “temel insani özelliklerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağı” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018 s. 5). Bu bağlamda değerlerimiz binlerce yıllık geçmişimizde üretilen ortak yaşanmışlıklarımızın ve ortak hafızamızın bir parçası olarak özgüven ve deneyim ürünleri olarak görülebilirler. Bu deneyim bize bugün karşımıza çıkan sorunları geçmişte nasıl çözdüğümüzü kanıtlayarak bir özgüven sağlamaktadır.

Ülkemiz için yeni sayılabilecek değer eğitimi son dönemde giderek daha fazlagündemegelmektedir. 2005 yılında yapılan müfredat-öğretim programları-değişiklikleri ile sistemli ve planlı bir şekilde uygulamaya konulan değer eğitimi aradan geçen sürede önemini artırmış ve her ders için uygulanması istenen bir gerekliliğe dönüşmüştür. Coğrafya Dersi Öğretim Programında genelde eğitim sistemimizin özelde ise coğrafya dersinin amaçlarından birinin de belli değerlere sahip bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda

“lise eğitimini tamamlayan öğrencilerin millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş bireyler olarak yetiştirilmelerinin” önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018 s. 5). Söz konusu değerlerin öğrencilere edindirilmesinde kullanılacak derslerden biri de coğrafyadır. 2000’li yılların başında yapılan kapsamlı müfredat değişikliklerinin uygulamaya konulduğu ilk beş ders arasında yer alan coğrafya, değer eğitiminde diğer derslere göre görece bir tecrübeye de sahiptir. Günümüze kadar geçen sürede öğretim programında yapılan revizyon çalışmalarına karşın değer eğitimi programda her zaman önemli bir yer kaplamıştır. Bugün halen uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programında değer eğitimine önemle vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda programın “salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade, bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla değer -de- kazandırma hedefli” olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018 s. 4). Ayrıca Coğrafya Dersi Öğretim Programında değerlerin, gerçek hayat ile ders arasındaki rolüne referansla “teori-pratik bütünlüğündeki asli parçalar” olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2018 s. 5).

Coğrafya Dersi Öğretim Programında adı anılan değerler “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik”dir (MEB, 2018 s. 6). Öğretim programı söz konusu değerlerin derslerde nasıl gündeme getirileceği, hangi kazanımların değer eğitimine uygun olduğu gibi konularda çok detaya inmemiş, bu konuda karar alma ve uygulama yetkisini öğretmenlere bırakmıştır. Bu bakış açısı değer eğitimi konusunda öğretim programında yer alan tüm kazanımlar için öğretmenlerin kendi ihtiyaç ve imkânlarından hareketle planlama ve uygulama yapabilmelerine imkân tanımaktadır. Afetler değer eğitiminin yapılmasına uygun konulardan biridir. Öğretim programında yer alan afetler ile ilgili kazanımlar düşünüldüğünde programda anılan tüm değerlerin konu ile ilişkilendirilebilen yapıda oldukları söylenebilir. Buna karşın Coğrafya Dersi Öğretim Programında kazanımların bitiminde öneri niteliğinde yapılan açıklamalara bakıldığında sadece sorumluluk değerinin kazanımlar ve afet konusu ile ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Afet konusunun taşıdığı toplumsal, insani, vicdani ve ahlaki boyutlar da düşünüldüğünde programda yapılan öneriye ek olarak diğer değerlerin de afetler konusunda geliştirilebileceği söylenebilir.

Her şeyden önce afetlerin günümüzdeki bilimsel bilgi birikimi ve teknoloji sayesinde ne zaman gerçekleşeceği olmasa da nerede gerçekleşeceği ve dağılış alanlarının önceden bilinmesi büyük oranda mümkündür. Bu da söz konusu afetler konusunda önceden alınabilecek çok sayıda tedbir olduğu anlamına gelmektedir. Bu tedbirlerin önemli bir bölümü devlet kurumlarına düşmekte iken bir bölümü ise bireyleri ilgilendirmektedir. Bu da toplumdaki tüm bireylere çeşitli derecelerde sorumluluklar yüklemektedir. Bu noktadan hareketle Coğrafya Dersi Öğretim Programı afetler konusunda geliştirilebilecek değerlerin başında “sorumluluk” değerini ifade etmiştir (MEB, 2018 s. 25). Bu sorumluluk afetler konusunda gerekli bilgi birikimine sahip olmaktan başlayıp

afet öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere çeşitli boyutlarda ortaya çıkmaktadır. Birer birey olarak bu sorumluluğun farkında olunması ortaya çıkması muhtemel sorunların boyutunu etkileyecek ve muhtemel zararları minimuma indirecektir. Buna ek olarak afetler konusunda geliştirilebilecek değerlerden biri de öz denetimdir. Çünkü öz denetim değerine sahip öğrenciler afetler konusunda gerekli bilgi ve birikime sahip olup olmadıklarına dair bir değerlendirme yapabilecek ve varsa eksikliklerini gidermek konusunda gerekli adımları atabilecek yetkinlikte bireyler olacaklardır. Bu konuda geliştirilebilecek diğer bir değer de sevgi ve saygı değerleridir. Afetlerden olumsuz yönde etkilenen kişilere karşı sevgi duyguları besleyen bireyler söz konusu afetin atlatılmasında üstlerine düşeni yapacaklardır. Bu değerlere sahip bireyler hiç tanımadıkları kişilere karşı bile bu duygularla hareket edebilecek yaşanan afetlerden çeşitli derecelerde etkilenen bireylerin acılarına saygı duyabileceklerdir.

Ayrıca afetlerin toplumun tüm kesimlerini etkileyen bir yapıda olduğu, bu sebeple de ortaya çıkan sonuçların herkesi olumsuz etkilediği ve söz konusu etkilerin toplumsal dayanışma ile telafisinin mümkün olduğunun öğrenciler tarafından anlaşılması yardımlaşma değerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Afetlerin etkilerinin çoğu zaman bireylerin teker teker altından kalkmalarının mümkün olmadığı boyutlarda ortaya çıktığı, bu sebeple de ancak yardımlaşma ile söz konusu olumsuzlukların azaltılmasının mümkün olacağıın anlaşılması önemlidir. Bunun ancak yardımseverlik değerine sahip bireylerle mümkün olabileceğinin öğrencilere kavratılması gerekmektedir. Bunun başarılması durumunda toplumsal birlik ve beraberlik kuvvetlenecek bu da toplumu oluşturan bireyler arasındaki dostluk ve dayanışma duygularını güçlendirecektir.

Görüldüğü gibi afetler konusu Coğrafya Ders Öğretim Programında yer alan hemen hemen tüm değerlerin öğrencilere edindirilmesinde kullanılabilir bir yapıdadır. Afetler insanın var olduğu günden bugüne kadar uzayan yolculuğu boyunca hayatımızın rutin akışı içinde karşılaştığımız -ve karşılaşacağımız- sorunlardan biridir. Değerlerimiz ise bu sorunlarla baş edebilme gücünü aldığımız toplumsal birikimlerimizdir. Bu birikimin doğru kullanılması acılarımızı azaltacak insani yönlerimizi, dayanışmamızı, yardımlaşmamızı artıracaktır.

Sonuç, Öneriler

Tarih boyunca insanı ve onun tüm faaliyetlerini doğrudan etkileyen ve yıkıcı sonuçlar üreten afet kavramının Coğrafya Dersi Öğretim Programında yeni bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. Bu yeni anlayış ile sonuç odaklı bakıştan süreç odaklı bakışa doğru bir geçiş sağlanmalı ve afet olup bittikten sonra neler yapılabileceğinden ziyade -afetlerin bir süreç olduğundan hareketle- yeni bir anlayış inşa edilmelidir.

Bu kapsamda halen uygulamada olan Coğrafya Dersi Öğretim Programı elden geçirilmeli ve afet ile ilgili kazanımlar önerilen yeni bakışla yeniden yazılmalıdır. Mevcut haliyle hangi kazanımların afet ile ilişkili olduğuna dair literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Çünkü öğretim programında doğrudan afet kavramının telaffuz edildiği kazanımlar ile beraber dolaylı olarak afetlerle ilgili kazanımlar da mevcuttur. Kazanım metinlerinde yapılacak düzenlemeler veya kazanımların alt açıklamalarına yapılacak eklemeler ile bu belirsizlik ortadan kaldırılmalıdır.

Yaşadığımız coğrafyanın bir gerçekliği olarak günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası olan, tüm beşeri etkinliklerimizi doğrudan etkileyen afetler her sınıf düzeyindeki kazanımlarda mutlaka yer almalıdır. Bunun yapılması halinde afet konusu sürekli gündemde tutulabilecek bu da öğrencilerin konu hakkındaki farkındalıklarını artıracaktır. Ayrıca konunun gündemde tutulması bu konuda verilecek eğitimlerin süreklilik arz etmesine yardımcı olacaktır. Bunlara ek olarak programında yer alan afetler ile ilişkili kazanımlar programın sarmal yapısına uygun olarak yapılandırılmalıdır.

Afetler konusunun hangi kazanımlar ile ilişkilendirilebileceğine dair belirsizlik bize konunun geniş bir arka planı barındırdığını kanıtlamaktadır. Bu geniş arka plan bir başka açıdan düşünüldüğünde disiplinler arası işbirliği imkânlarını artırmaktadır. Bu sebeple yapılacak tüm eğitim faaliyetleri ve etkinlikler farklı disiplinler arasında eşgüdüm içinde yürütülmelidir. Bu amaçla farklı zümreler arasında işbirlikleri kurulmalı, ortak projeler yürütülmelidir.

Afetler konusunun beceri ve değer eğitiminde nasıl kullanılabileceğine dair örnekler üretilmeli ve bunlara öğretmenlerin kolay erişimlerini sağlayacak tedbirler alınmalıdır.

Coğrafya Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım metinlerinin genel ifadeler içerdiği ve yerel özelliklerin yeterince öne çıkarılmadığı görülmektedir. Bu sebeple kazanımlar öğretim programının sahadaki uygulayıcıları durumunda olan coğrafya öğretmenlerine yerel özelliklerden hareketle karar verme ve içerik belirleme imkânı verecek şekilde yeniden düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adanalı, R., Yıyın, F. T., & Özenel, N. (2022). Ortaokul öğrencilerinin afet bilinci. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 47, 56-81. <http://dx.doi.org/10.32003/igge.1122725>
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2014). Açıklamalı Afet Yönetimi Terimleri Sözlüğü. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Aksoy, B. & Sözen, E. (2014). Lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki deprem eğitime ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Düzce İli Örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 279-297.
- Aydiner, T. (2014). *Doğal afet yönetişi: Türkiye'de doğal afet yönetimi uygulamalarının tarihsel bağlamda değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başbüyük, A. & Pala, Ş. M., (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan University Journal of Faculty Education*. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Bozyiğit, R. & Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 35, 55-67.
- CDÖP. (2005). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. (Komisyon). Gazi Kitabevi.
- Ceylan, S. (2011). Afetler coğrafyası. (Ed. Yazıcı, H. ve Koca, M.K.). Pegem Akademi.
- Çelik, İ. H. (2020). *Afet risk algısının kültür ve kişilikle ilişkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Değirmenci, Y. & İlter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303.
- Dikmenli, Y. & Gafa, İ. (2017). Farklı eğitim kademelerine göre afet kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 21-36.
- Erdoğan, H. (2009). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde doğal afetler konularının coğrafi bilgi sistemleri uygulamaları ile öğretimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergünay, O. (2009). Doğal afetler ve sürdürülebilir kalkınma. *Deprem Sempozyumu*, 11-12 Kasım 2009, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Erkal, T. & Değerliyurt, M. (2009). Türkiye'de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22),147-164.
- Etimoloji Türkçe, 2021. Türkçe Etimoloji Sözlüğü. <https://www.etimolojiturkce.com>
- Gülbetekin, M. (2016). *Mekânın Hafızası yer adları*. Hitapevi Yayınları.
- Gülbetekin, M., Kan, A. ve Karabağ, S. (2019). Coğrafya eğitiminde açık uçlu sorular. *Current Debates on Social Sciences Human Studies 3* içinde. S. 374-385. Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

- Güler, E. (2012). *Afet yönetimi: Cumhuriyet dönemi afet yönetimi mevzuatı ve uygulaması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, İ. (2019). *Düzce kentinde risk algısının yer bağlılığı ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gong, Q., Duan, Y., & Guo, F. (2021). Disaster risk reduction education in school geography curriculum: Review and outlook from a perspective of China. *Sustainability*, 13(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su13073963>
- İnal, E. , Kaya, E. & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye’de örgün eğitimin afet eğitimi yeterliliği açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 114-127.
- Kahraman, S., Polat, E. & Korkmazıyürek, B. (2021). Afet yönetim döngüsündeki ana terimler. *Avrasya Terim Dergisi*, 9(3), 7 – 14.
- Karabağ, S. (2020). Risk jeopolitiği: doğa, toplum, yönetim. Pegem Akademi.
- Karabağ, S. & Gülbetekin, M. (2013). Türk Masal Coğrafyası Üzerine Tespitler (Tas-tarakay’dan Keloğlan’a). *Türk Dünyası Masal Araştırmaları Bildiri Kitabı*, 461-474.
- MEB, (2018). Coğrafya dersi öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=336>
- Ohnishi, K., & Mitsuhashi, H. (2013). Geography education challenges regarding disaster mitigation in Japan. *Review of International Geographical Education Online*, 3(3), 230-240.
- Özer, Y. E. (2017). Afet konusundaki algı ve yerel aktörlerin sorumlulukları. *Sayıştay Dergisi* 106, 1-34.
- Özey, R. (2011). *Afetler coğrafyası*. Aktif Yayınevi.
- Öztürkel, M. (2021). *Afet yönetimi, afet lojistiği ve insani yardım lojistiği alanında yapılan tez çalışmalarının bibliyometrik analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Tarsus Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sipahioğlu, Ş. (2003). *Coğrafya Müfredat Programlarında Doğal Afetlerin Yeri ve değerlendirilmesi*. (Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayı Bildiriler Kitabı), s.96-101. Gazi Kitabevi.
- Sözcü, U. (2019). *Doğal afetler ve doğal afet okuryazarlığı*. Pegem Akademi.
- Sözcü, U & Aydınöz, D. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2639-2652. DOI: 10.29228/TurkishStudies.32675.
- Sözcü, U & Aydınöz, D. (2020). Coğrafya bölümü öğrencilerinin doğal afetlere yönelik farkındalıklarının mekânsal düşünme bağlamında analizi, *Erciyes Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.32433/eje.666511>
- Şahin, A. U. (2016). Türkiye’de afet risk algısı üzerine bir değerlendirme: Neden harekete geçmiyoruz? *Doğal Afet ve Afet Yönetimi Sempozyumu (DAAYS’16)*, 2-4 Mart 2016, Karabük, Türkiye.

- Şengün, H. (2007). *Afet yönetimi sistemi ve Marmara depremin sonrasında yaşanan sorunlar* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türükerk Dil Kurumu TDK. (2023). Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- UNISDR (2009). United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR), Terminology on Disaster Risk Reduction. https://www.preventionweb.net/files/7817_UNISDRTerminologyEnglish.pdf?_gl=1*8g8z91*_ga*MTk3MjYzMDg0MC4xNjg4NDY3OTU3*_ga_D8G5WXP6YM*MTY5NTAyNjI0NC43LjEuMTY5NTAyNjQ0NS4wLjAuMA..
- UNDRR, (2004). Birleşmiş Milletler Afet Risk Azaltma Ofisi, What is Risk? <https://www.unisdr.org/2004/campaign/booklet-eng/Pagina9ing.pdf>
- Yaylacı, C. T. (2015). *Türkiye'deki afet ve acil durum yönetimi uygulamaları: bir alan araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetiş, Ö. (2020). *Stratejik afet yönetimi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, C. & Kaya, M., (2020), Şehir coğrafyası ve afet yönetimi bağlamında Samsun-Atakum sel ve taşkınları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 25(44), 31-46.

Bölüm 10

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAY KİRLİLİĞİ KAVRAMI İLE İLGİLİ ZİHİNSEL MODELLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Şendil CAN¹

Aleyna KÖSE²

1 Şendil CAN, Prof. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9313-7273

2 Aleyna KÖSE, Yüksek Lisans Öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3902-2093 İletişim Yazarı: aleynakose@posta.mu.edu.tr

GİRİŞ

Depremler, sel taşkınları gibi doğa kaynaklı olaylara ve kuramsal yapılara ait modeller fen öğretimi içerisinde eğitim amaçlı olarak daha sık kullanılmaktadır (Grosslight, Unger, Jay ve Smith, 1991). Bu durumun nedeni modellerin fen bilimleri ile fen eğitimi arasında birleştirici olma özelliğini taşımalarıdır (Coll, France ve Taylor, 2005). Modeller, bireylerin gerçek dünyadaki durumları basite indirgemeleri ve gerçek dünyada ulaşılabilir hale getirmeleri sayesinde daha komplike durumları anlamalarına olanak tanır (Barnett, Barab ve Hay, 2001). Modeller bir terimin bütün özelliklerini yansıtamazlar bu sebeple izah etmek istedikleri terimin tam bir kopyası değildirler ve temsil ettikleri terime ek olarak ilave açıklamalar da içermektedirler (Gobert ve Buckley, 2000; Harrison, 2001). Bir modelin büyüklük ölçüsü yoktur simgelediği gerçek cisimden büyük, küçük ya da cisim ile tamamen aynı boyutta olabilir. Bu bağlamda model gerçek cisim gibi işleyebilir veya işlemeyebilir (Çilenti, 1985; Okan, 1993). Mühim olan izah edilen terimin doğru bir model ile açıklanıyor olmasıdır. Öğrenme eyleminin gerçekleştiği yerlerde faydalanılan modeller, bireylerin öğrendikleri yeni kavram ve kuramsal bilgi içerisinde yer alan önemli kısımları zihinlerinde kolay anlamlandırmalarını sağlamaktadır. Bunun yanında üzerine ekleyecekleri yeni kavramların denenebilir hipotezlerini kurma, tenktsel bir yaklaşımla konu ile ilgili tahlil yapma ve kullanılabilir bilgiye erişebilme kabiliyeti de kazandırmaktadır. (Durmuş ve Kocakülah, 2006). Harrison ve Treagust'a göre (2000). Zihinsel modeller zihnin birer yansımasıdır ve bireyler tarafından dünyalarında bulunan olayları algıladıkları, dikkat ettikleri, duygularını ortaya koydukları ve kararlar verdikleri süreçler sonucunda zihinde meydana gelir. Bu bilgiler ekseninde zihinsel modeller, bireylerin zihinlerinde yer alan hakiki kavramlar ile yapılandırılmış kavramlar arasında bulunan alakayı ortaya koymaya yardımcıdır (Hestenes, 2006). Fertlerin zihinlerinde meydana getirdikleri ve gündelik hayatlarında faydalandıkları zihinsel modeller eksiktir. Bu modeller değişmeye elverişlidir. Buna göre fertlerin barındırdıkları zihinsel modeller, gerçek dünyada var olan kazanımları izah etmek ve bu kazanımları idrak etmekte rehber görevindedir. Bireyler, henüz öğrendikleri kavramlardan hareketle yeni zihinsel modeller yapılandırır. Yapılandırılmış olan zihinsel model ve modeller için önemli kriter modelin işlevsel olmasıdır. (Greca ve Moreira, 2000). Zihinsel modeller eğitimde fizik, kimya, biyoloji, astronomi ve daha birçok fen bilimleri alanında sıklıkla kullanılmaktadır. Fizik bilimi Dünya'da ve uzayda gerçekleşen çok büyük ve çok küçük boyuttaki olayları incelemektedir. Makro ve mikro boyutlardan oluşmaktadır. Fiziğin makro boyutunda geçmişten günümüze kadar evren, evrendeki gök cisimlerinin var oluşu, yapısı ve hareketleri üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Astronomi tarihine bakıldığında, insanların var olduğu günden bugüne merak

besledikleri, zaman zaman araştırmalar yaptıkları bir bilim alanı olduğu görülmektedir (Kırbyık, Kızıloğlu, Ü., Kızıloğlu, N., Civelek ve Beklen, 2007). İnsanlar geçmiş yüzyıllarda uzay ve astronomiye dair çalışmalara hayatlarında farkına vardıkları ihtiyaçlar neticesinde başlamışlardır. Isınma, yeme içme, doğru bir yerleşim alanı seçmek gibi faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için ay, yıldız gibi gökyüzünde bulunan cisimlerden dolayısıyla astronomiden faydalanmışlardır. Bulduğumuz yüzyılda ise aynı faaliyetler gelişmiş teknolojik aletler sayesinde eskiye nazaran kolaylaşmıştır. (Kırbyık vd.). İnsanoğlu günümüzde teknolojinin ne yararlarını kullanarak daha kapsamlı çalışmalar yürütmektedir. Astronomi biliminin öğrencilerin dikkatini çekmesi ve meraklarını güdümesi gibi eğitime olan katkısı göz önüne alındığında, fen bilimlerinin öğrencilere sevdirmesi ve onların fen bilimlerine ilgi duymasının sağlanması amacıyla öğretim sürecinde astronomi biliminden etkin bir şekilde faydalandığı bilinmektedir (Tunca, 2005). Bu nedenle astronomi terimlerinin ve konularının hem yurtdışında hem de ülkemizde uygulanan öğretim programlarında farklı sınıf düzeylerinde yer aldığı görülmektedir. (İyibil, 2010). Astronomi alanında meydana gelen gelişmeler olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçlarda doğurabilmektedir. Uzay araştırmaları için kullanılan yeni bir uzay aracı bir süre sonra uzayda bir çöpe dönüşebilmekte ve yeni bir kavram olan uzay çöplüğü kavramı tam olarak buradan doğmaktadır. Araştırma ve geliştirme çalışmalarında kullanılan uzay araçları belirli bir süre çalışabilmekte ve bu süre tamamlandıktan sonra artık uzayda işe yaramayan bir atık haline gelmektedir. Bu atıklar uzayda kalmaya devam edip biriktikçe uzayda bir çöplük oluşturmaktadır.

Uzay kirliliği; insanlar tarafından var edilen günümüz koşullarında faydalı bir görevi olmayan hatta çalışmayan, gezegenimizin çekim etkisiyle yörüngemizde dolanan işlevsiz objeler topluluğu şeklinde tanımlanmakta ve ilk örneği olarak 1957 yılında yörüngeye oturtulan Sputnik 1 verilmektedir. Sputnik 1 4 Ekim 1957 yılında yörüngeye oturtulmuş, 3 ay yörüngeye kalmasına rağmen yalnızca 3 hafta kadar çalışmış ve kalan sürede işlevsiz halde dünya etrafında dolanmıştır. Bu durum Sputnik 1'i ilk uzay çöplüğü yapmıştır. Uzay çöpleri yeni astronomik çalışmalarla gün geçtikçe artmakta ve artık uzay kirliliğini meydana getirmektedir. Uzay kirliliği sadece işlevini yitirmiş uzay araçlarından meydana gelmemektedir. Uzay kirliliğini oluşturan yapılar; uzay aracı içerisinde bulunan elektronik cihazlar, bağlantı sağlayan çıkarılabilir parçalar, çöp ve atık torbaları, uzay araçlarından kopan ve dökülen pul pul boya parçaları, astronotların herhangi bir tamir durumunda işine yarayabilecek tornavida, somun, civatalar ve hatta yörüngedeki uzay aracından atılan donmuş idrar yığınları bile örnek sayılmaktadır. Astronotların kaybettiği eşyalarda uzay kirliliği olarak kabul edilmektedir ("Uzay Çöpleri ve Bizi Bekleyen Tehlikeler", 2020). 1965'te Edward White adlı astronotun elinden kurtularak kaybolan bir eldiven, bir ay boyunca

saatte 28.000 kilometre hızla Dünya'nın çevresinde dönmeye devam etmiştir (Çelik Sezer ve Ocak, 2019). Uzay kirliliği kavramının insanlık için önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir. Dünya da biriken çöplerin oluşturduğu kirlilik, insan sağlığı ve çevre açısından ne kadar zararlıysa gelecekte uzayda biriken çöplerin insan sağlığı ve çevre açısından da o kadar zararlı olacağı öngörülmektedir. Uzay kirliliği kavramı yeni bir kavram olmakla birlikte günümüz ve gelecek için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Dünya'nın da Uzay'ın bir parçası olduğu unutulmamalıdır.

Uzay kirliliği ile ilgili alan yazında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Akdağ (1998), Uzay kirliliğinin başlangıç değerleri ve durumu ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında uzay kirliliği, uzay kirliliğini meydana getiren elementler ve TÜRKSAT'tan bahsetmiştir. Uzay kirlenmesinin nasıl başladığı ve devam ettiği konusunda bilgiler vermiştir. Çalışmada son olarak ilk Türk uzay sistemi TÜRKSAT hakkında bilgi sunulmuştur.

Musaoğlu (2020), Uzay kirliliği kavramını içeren mühendislik ve ürün tanıtım niteliği üzerine yapmış olduğu çalışmasında Rize İlinde bulunan bir imam hatip ortaokulundaki yedinci sınıf öğrencileri ile uzay kirliliği kavramı üzerinden öğrencilerin mühendislik tasarım düzeyleri ve ürün tanıtım niteliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Veriler toplanırken mühendislik tasarım çalışma yapıları, ses kayıtları ve akran değerlendirme formu kullanılmıştır. Çalışma Sonucunda öğrencilerin pazarlama ve mühendislik becerilerinin aktif olduğu fakat soru yöneltme ve fikir beyan etme konusunda eksiklikleri olduğu söylenmektedir.

Küleğel (2020), Uzay kirliliğini çevre eğitimi ile bağdaştırdığı ve birçok disiplini bir arada kullanarak tamamladığı çalışmasında amacı özel yetenekli öğrencilere uygulanan E-STEM etkinliklerinin 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma 17 özel yetenekli öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler 4-4-4-5 kişi olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Çalışmada öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen 4 farklı etkinlik uygulanmıştır. Toplamda 32 ders saatinde gerçekleştirilen uygulamada öğrencilere 21.yy. beceri formu ön test – son test olarak uygulanmıştır. Etkinliklerden bir tanesinde öğrencilere uzay kirliliği nedir, nasıl meydana gelmektedir şeklinde bilgiler içeren bir problem durumu verilmiş ve öğrencilerden uzay kirliliğini ortadan kaldıracak çevreci bir tasarım yapmaları istenmiştir. Öğrenciler gruplar halinde öncelikle uzay kirliliği ile ilgili araştırma yaparak tasarımlarını yapmışlardır. Öğrenciler tasarımlarını birer prototip haline getirerek neden böyle bir tasarım yaptıklarından bahsetmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğu uzay kirliliği denildiğinde demir ve metallere oluşan roket parçalarından bahsetmiş ve mıknaşlar kullanmayı uygun bulmuşlardır. Öğrenciler aynı zamanda uzay çöplerinin dünyaya düşürülmemesi ile ilgili fikirlerini beyan edip güneş fırlatılması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Özer (2022), Uzay çöplüğü kavramını kooperatif oyun teorisi ile birleştirdiği çalışmasında uzay çöplüğü ile ilgili yapılan araştırmalardan bahsetmiştir. Uzay çöplerinin temizlenmesi ile ilgili Kooperatif oyun teorisinden de yararlanarak senaryolar oluşturulmuştur. Sonucunda bu senaryoların üç ülke üzerinden kurulduğu, fakat uzayda çöpü bulunan her ülkenin koalisyona katılarak daha geniş senaryolar ortaya çıkarılması gerektiği söylenmiştir.

Hastürk, Mumcu ve Sadıkoğlu (2022), Metaforik algılar üzerine yaptığı çalışmasında Dünya ve Evren öğrenme alanı kapsamında belirli anahtar kavramlar ile metafor çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Örneklemini 1307.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler analiz edilirken öğrencilerin her bir kavram için yazmış olduğu metaforlar incelenerek benzer olanlar kendi aralarında gruplandırılmış ve 6 ana başlık altında toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin “yıldız” kavramı ile ilgili 25 geçerli metafor ürettiği ve bunların en sık kullanılanının “ampul” kavramı olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin “uzay kirliliği” kavramı ile ilgili ise, 20 geçerli metafor ürettikleri ve bu metaforlardan en çok kullanılan kelimenin “çöplük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda da ifade edildiği üzere uzay kirliliği kavramı ile ilgili yapılmış erişime açık çalışmalar literatürde sınırlı sayıda bulunmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Bir neslin bilinçlenmesi, o nesli yetiştiren meslek gurubundan ayrı düşünülemez. Şüphesiz bu meslek grubu öğretmenlik mesleğidir. Bu bağlamda gelecek neslin uzay kirliliği kavramı ile ilgili daha bilinçli ve farkında yetişmesi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilinçli ve farkında olması ile mümkündür. Nelson Mandela eğitim ile ilgili “Eğitim dünyayı değiştirmek için kullanılacak en güçlü araçtır” demiştir.

Ülkemizde ve dünyada eğitim programlı ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Her bir branşın özelleşmiş programı bulunduğu gibi, fen bilimleri dersinin de kendisine özgü bir programı bulunmaktadır. Geçmişten günümüze kadar olan fen eğitim programları incelendiğinde programların hepsinin 4 konu alanından oluştuğu, bu konu alanlarının ise Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren olduğu görülmektedir. Fakat programlar incelendiğinde güncel olan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında, 2013 ve öncesi programlardan farklı olarak Dünya ve Evren konu alanının son ünitelerden ilk ünitelere alındığı dikkat çekmektedir. Astronomi ise Dünya ve Evren konu alanı içerisinde yer almaktadır. Sınıf düzeyi olarak incelendiğinde bu çalışmaya konu olan uzay kirliliği kavramının 7.sınıf ilk kavramı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uzay kirliliği kavramının yer aldığı Dünya ve Evren konu alanının öğretim programında ilk haftalara alınması, bu kavramın ne kadar güncel ve önemli

olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla uzay kirliliği üzerine yapılan bu araştırmanın kayda değer olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde kullanılan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı içerisinde birçok amacı barındırmaktadır. Bunlardan bir tanesi içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıla ait becerilere sahip bireyler yetiştirmektir. Eğitimin tüm düzeylerinde bulunan öğrencilerin içinde bulunduğumuz yüzyılın beraberinde getirdiği şartlara ayak uydurabilmesi için, bu beceriler açısından donanımlı olması gerekmektedir. Uzay kirliliği kavramı 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi açısından zengin bir kavramdır. Uzay kirliliği kavramı 21.yy. becerilerinin öğrenme ve yenilik becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve inovasyon, iletişim ve iş birliği; ayrıca dijital okuryazarlık becerilerinden bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) okuryazarlığı; kariyer ve hayat becerilerinden ise üretkenlik ve sorumluluk becerilerine hitap etmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında, yapılan bu araştırmanın oldukça katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ve uzay araştırmalarına artan yoğun ilgi neticesinde, uzay kirliliği kavramı daha güncel bir hale gelmiştir. Sputnik 1 ile uzaya aralanan kapımızın günümüz çalışmaları ile görüş alanı artsa da, bu durumun dünya için zararlarının olduğu da unutulmamalıdır. Bunun için uzay kirliliği kavramı, toplumların bilinçlendirilme ihtiyacı açısından öneme sahiptir. Uzay kirliliği, tartışmaya açık ve ikilemler içeren bir kavram olmasından dolayı sosyobilimsel bir konudur. Günümüzde dünya için oluşan çöp yığını endişelerinin, gelecekte uzay için de yaşanacağı göz önünde bulundurularak uzay kirliliği kavramının oldukça önem kazanacağı öngörülmektedir. Bu nedenle toplumun bilinçlenmesinde önemli bir yeri olduğu düşünülen, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilinçlendirilmesi ve farkındalık sahibi olmasının büyük öneme sahip olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adayları ile yürütülen bu araştırmanın mevcut duruma katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, uzay kirliliği kavramına ilişkin yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bunun yanında uzay kirliliği kavramı konulu zihinsel model çalışmalarına ise rastlanılmamıştır. Bu sebeple çalışma öğretmen adaylarının zihinlerinde var olan uzay kirliliği kavramı ile ilgili zihinsel modellerini araştırmak ve bu zihinsel modellerin hangi kaynaklarla oluştuğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda zihinsel model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın, gelecek nesillerde oluşacak uzay kirliliği kavramına ilişkin nasıl düşünceye sahip olabilecekleri hakkında da bilgi vereceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada örneklem öğretmen adayları olarak seçilmiştir. Geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının bu konuda bilinçlenmesi hem toplumun bilinçlenmesini hem de farkındalığının artmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda alanyazında eksik olduğu düşünülen

uzay kirliliği kavramı üzerine planlanan araştırmaların yapılmasında da öncü olacağı kanaati oluşmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramı ile ilgili zihinsel modellerini araştırmak ve zihinsel modellerin oluşumuna yönelik kaynakları ortaya koymaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma betimleme yöntemlerinden özel durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Betimlemeli yöntem doğal şartları değiştirmeden ve herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırma süreci yönetilebildiğinden birçok araştırmacının tercih ettiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. (Çepni, 2005).

Durum çalışması; araştırmacının sınırlı bir sistem içerisinde bir veya birden çok kaynak, veri aracı kullanarak sistemin nasıl işlediği ile ilgili derinlemesine betimleme ve inceleme yaptığı metodolojik yöntemdir.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 100 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada üç açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı öğrencilerin, uzay kirliliğini betimleme (1.soru), görselleme (2.soru) durumları ve zihinsel modellerinin kaynağını ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular aşağıda sunulmuştur.

1. Uzay Kirliliği kavramı sizce ne ifade ediyor? Kısaca açıklayınız.
2. Uzay Kirliliği kavramını duyduğunuzda zihninizde oluşan (canlanan) resmi çiziniz.
3. Uzay Kirliliğine ilişkin bilgileri nereden edindiniz?

Çalışmaya gönüllülük ilkesi dikkate alınarak katılan öğrenciler, veri toplama sürecinde çalışmanın bilimsel amaçlı olduğu, not ile değerlendirilmeyeceği ve çizimlerinin güzel veya çirkin olmasının önemli olmadığı konularında bilgilendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında toplanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından araştırma öncesinde gerekli bilgiler verilerek, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda araştırmacının amacına, araştırma ile neyin bilinmek istendiğine, eldeki zaman ve kaynaklarla neyin yapılabileceğine göre örneklem büyüklüğü değişkenlik gösterebilmektedir (Patton, 2014). Bu bağlamda çalışma 2021-2022 Eğitim- Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesin 'de öğrenim gören 100 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma her sınıf düzeyinde gönüllülük esasına göre uygulanmış ve toplam 100 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmen adayları çalışma kapsamında numaralar ile kodlanmıştır. (ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4.....ÖA100). Kodlamalarda ÖA öğretmen adayını, sayılar ise sıralamayı temsil etmektedir. Öğretmen adaylarına ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	N	Yüzde (%)
1.sınıf	33	82.5
2.sınıf	31	77.5
3.sınıf	12	30
4.sınıf	24	60

Bilimsel, sentez ve ilkel modele ilişkin bilgiler (Harman, 2017; Kurnaz ve Değermenci, 2012; Saçkes ve Korkmaz, 2015; Vosniadou ve Brewer, 1992) Tablo 2'de verilmiştir. Veri analizinde, nitel olarak öğrencilerin betimleme ve görselleme durumları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının veri toplama aracında bulunan görselleme ve betimleme sorularına verdikleri cevaplar, birlikte değerlendirilerek zihinsel modeller belirlenmiştir. Zihinsel modeller, alanyazında yer alan ilkel, sentez ve bilimsel modele göre yorumlanmıştır. (Görecek Baybars ve Çil, 2019). Alanyazına göre öğretmen adayı; betimleme ve görselleme durumlarından her ikisine de bilimsel kavram içeren cevaplar verdiyse bilimsel model, her iki durumdan birine bilimsel kavram içeren cevap verdiyse sentez model ve her iki duruma da bilimsel kavram içeren cevap vermediyse ilkel model olarak nitelendirildiği görülmektedir.

Tablo 2: Zihinsel Modellerin Belirlenmesinde Kullanılan Kategoriler

Modeller	Betimleme Durumu	Görselleme Durumu
Bilimsel Model	Kavram hakkında bilimsel bilgi içeren betimlemelerin yapılması	Kavram hakkında bilimsel bir çizim yapılması
Sentez Model	Kavram hakkında bilimsel bilgi içeren betimlemelerin yapılması	Kavram hakkında bilimsel olmayan bir çizimin yapılması
İlkel Model	Kavram hakkında bilimsel betimlemelerin yapılması	olmayan Kavram hakkında bilimsel olmayan bir çizim yapılması

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular “öğretmen adaylarının betimleme durumları”, “öğretmen adaylarının görselleme durumları”, “öğretmen adaylarının zihinsel modelleri” ve “öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin kaynağı” olmak üzere 4 başlık altında sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulguların belirttiği şekilde başlıklar altında sunulması daha önce Kurnaz ve Değermenci (2012), Görececk Baybars ve Çil (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kullanılmıştır. Buna ek olarak bu çalışmada “öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin kaynağı” başlığı eklenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Uzay Kirliliğini Betimleme Durumları

Veri toplama aracında bulunan birinci soru öğretmen adaylarının uzay kirliliğini betimleme durumları ile ilgilidir. Birinci sorunun analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur. Betimleme durumundan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramını 4 ana temada betimlediği görülmektedir: uzay araçlarına bağlı betimleme, gök cisimlerine bağlı betimleme, astronot kavramına bağlı betimleme ve diğer betimleme şeklindedir. Tablo 3 incelendiğinde 100 öğretmen adayının 58’i uzay araçlarına bağlı betimleme, 13’ü gök cisimlerine bağlı betimleme, 3’ü astronot kavramına bağlı betimleme ve 26’sının diğer betimleme durumunda bulunduğu görülmüştür. Uzay araçlarına bağlı betimleme yapan öğretmen adaylarının 56’sı işlevini yitirmiş uydulardan bahsederken 2’si uzay araçlarının yakıt salınımindan bahsetmektedir. Gök cisimlerine bağlı betimleme yapan öğretmen adaylarından 6’sı gök cismi parçalanmasından bahsederken 7’si uzayda başıboş dolaşan gezegen parçalarından bahsetmektedir. Astronot kavramına bağlı betimleme yapan öğretmen adayları astronotların oluşturduğu atıklardan bahsetmektedir. Betimleme durumlarına ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

ÖA1: “Meteorların kırılması sonucunda oluşan parçacıkların uzayda dolaşmasıdır.”

ÖA3: “Uzayda çokça biriken uydular, uzay çöplüğü denilince uydular aklıma geliyor”

ÖA35: “Roketlerin bıraktığı gazlar ve kullanılmayan uydu parçaları”

ÖA36: “Astronotların uzaya çıktığında orda unuttuğu bir eşya, cisim bırakması ve bunların uzayda dolması”

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Uzay Kirliliğini Betimleme Durumları

Betimleme Durumları	Öğretmen Adayları	f	%	
Uzay Araçlarına Bağlı Betimlemeler	İşlevini yitirmiş uzay araçlarına bağlı betimleme	AÖ3,ÖA4,ÖA5,ÖA6,ÖA7,ÖA9.ÖA13,ÖA15, ÖA20,ÖA21,ÖA23,ÖA27,ÖA29,ÖA30,ÖA31, ÖA32,ÖA34,ÖA38,ÖA39,ÖA40,ÖA41,ÖA42, ÖA43,ÖA44,ÖA50,ÖA56,ÖA57,ÖA58,ÖA62, ÖA65,ÖA66,ÖA67,ÖA68,ÖA69,ÖA70,ÖA72, ÖA73,ÖA74,ÖA76,ÖA77,ÖA79,ÖA81,ÖA82, ÖA83,ÖA84,ÖA85,ÖA86, ÖA88,ÖA90,ÖA91, ÖA92,ÖA93,ÖA94,ÖA97, ÖA98, ÖA99	56	56
	Uzay araçlarının yakıt salınımına bağlı betimleme	ÖA35, ÖA61	2	2
Gök Cisimlerine Bağlı Betimlemeler	Gök cismi parçalanmasına bağlı betimleme	ÖA1, ÖA25, ÖA51, ÖA60, ÖA63, ÖA71	6	6
	Uzayda başıboş dolaşan parçacıklara bağlı betimleme	ÖA8, ÖA11, ÖA33, ÖA45, ÖA48, ÖA75, ÖA78	7	7
Astronot Kavramına Bağlı Betimlemeler	Astronot atıklarına bağlı betimleme	ÖA36, ÖA37, ÖA100	3	3
Diğer Betimlemeler	Uzayda gerçekleşen olaylar, döngüler ve materyallerden bahsedilen betimleme	ÖA2, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA22, ÖA24, ÖA26, ÖA28, ÖA46, ÖA47, ÖA49, ÖA52, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA59, ÖA64, ÖA80, ÖA87, ÖA89, ÖA95, ÖA96	26	26

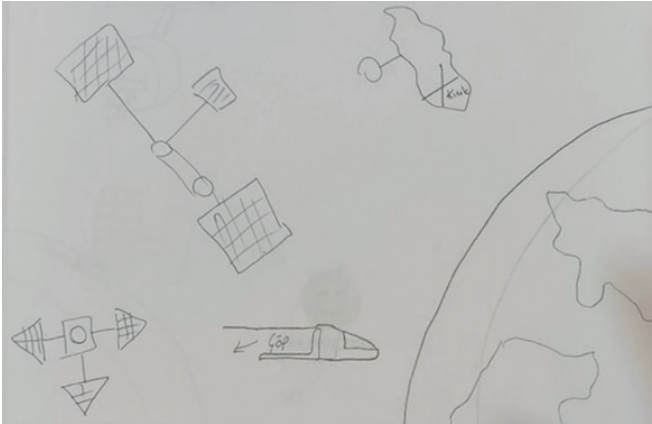
Öğretmen Adaylarının Kirliliğini Görselleme Durumları

Veri toplama aracında bulunan ikinci soru öğretmen adaylarının uzay kirliliği'ni görselleme durumları ile ilgilidir. İkinci sorunu analizinden elde edilen bulgular Tablo 4 'te verilmiştir.

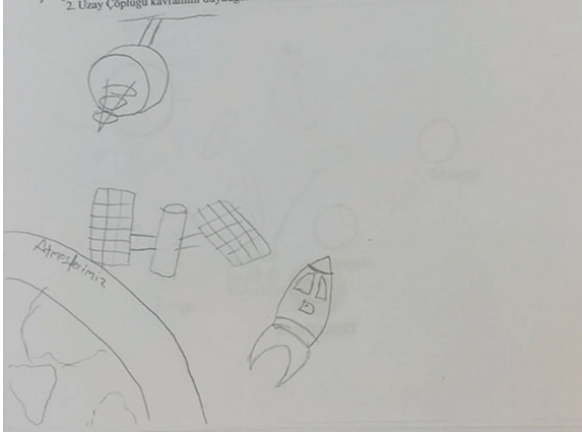
Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Uzay Kirliliğini Görselleme Durumları

Öğretmen Adayı Çizim Temaları	Öğretmen Adayları	f	%
Uzay Aracı Parçaları Çizimi	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA15, ÖA20, ÖA29, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA35, ÖA36, ÖA38, ÖA39, ÖA40, ÖA41, ÖA43, ÖA44, ÖA45, ÖA46, ÖA48, ÖA49, ÖA52, ÖA56, ÖA58, ÖA59, ÖA62, ÖA65, ÖA66, ÖA67, ÖA69, ÖA72, ÖA74, ÖA75, ÖA76, ÖA77, ÖA78, ÖA81, ÖA82, ÖA84, ÖA85, ÖA86, ÖA87, ÖA91, ÖA97	48	48
Meteor Parçaları Çizimi	ÖA1, ÖA8, ÖA21, ÖA25, ÖA60	5	5
Uzay Çizimi	ÖA2, ÖA10, ÖA12, ÖA13, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA47, ÖA50, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA61, ÖA64, ÖA68, ÖA71, ÖA73, ÖA80, ÖA83, ÖA89, ÖA93, ÖA94, ÖA96, ÖA98,	31	31
Çöp Atan Astronot Çizimi	ÖA37, ÖA100	2	2
Çöp – Yörünge Çizimi	ÖA14, ÖA30, ÖA34, ÖA42, ÖA51, ÖA57, ÖA63, ÖA70, ÖA79, ÖA88, ÖA90, ÖA92, ÖA95, ÖA99	14	14

Tablo 4 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 48'inin uzay aracı parçaları çizimi yaptığı görülmektedir. Bu temada değerlendirilen çizimlerde öğretmen adaylarının Dünyanın etrafında rastgele konumlandırılmış uzay aracı parçaları çizdiği gözlemlenmiştir. Bu temada değerlendirilen çizimlere örnekler aşağıda sunulmuştur.

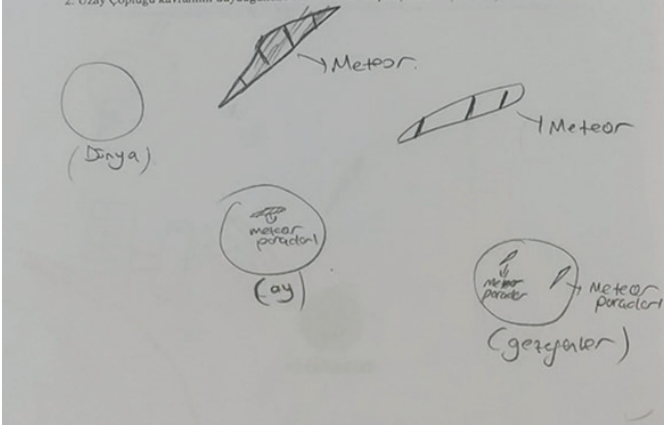


ÖA39: Dünya etrafında uzay aracı parçaları çizim



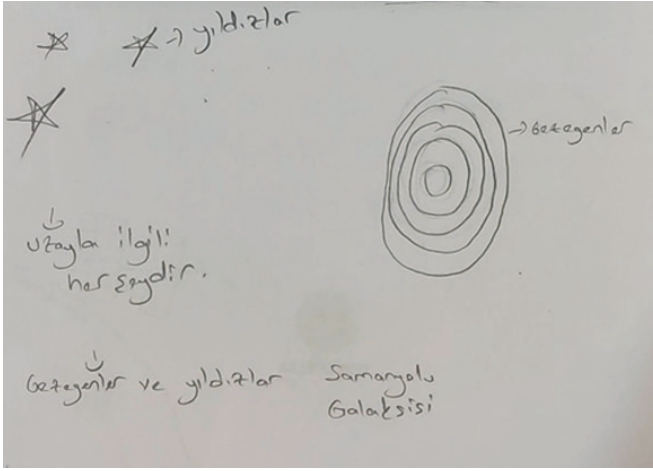
ÖA17: Dünya etrafında uzay aracı parçaları çizimi

Tablo 4 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 5'inin meteor parçaları çizimi yaptığı görülmektedir. Bu temada değerlendirilen çizimlerde öğretmen adaylarının uzayda parçalanmış meteor parçalarına ait çizimler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu temada değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.



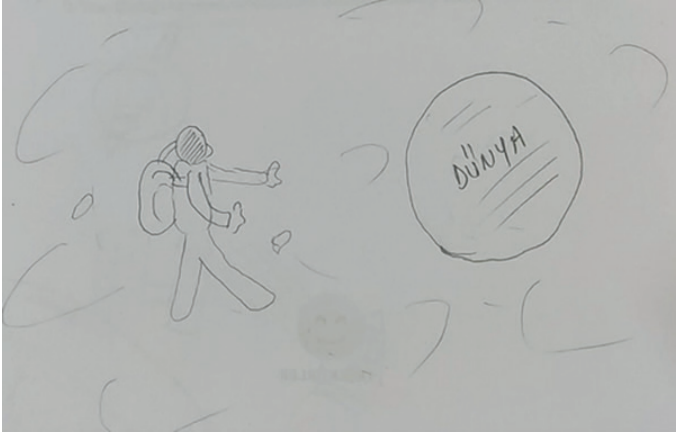
ÖA1: Uzayda parçalanmış meteor parçaları çizim

Tablo 4 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 31'inin Uzay çizimi yaptığı görülmektedir. Bu temada değerlendirilen çizimlerde öğretmen adaylarının Uzay ile ilgili çizimler yaptığı gözlemlenmiştir. Bu temada değerlendirilen çizimlere örnek aşağıda sunulmuştur.



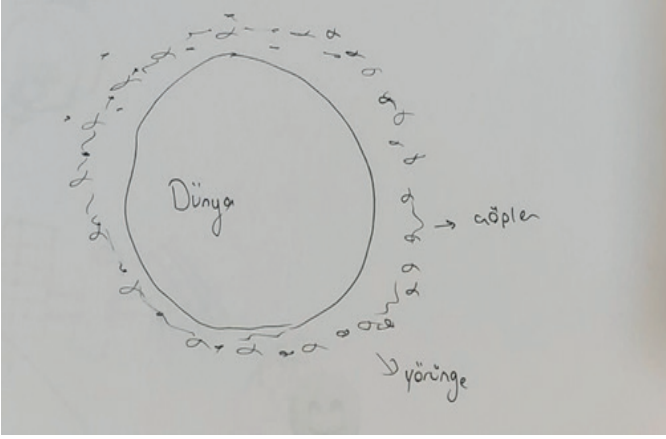
ÖA2: Uzay çizimi

Tablo 4 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 2'sinin çöp atan astronot çizimi yaptığı görülmektedir. Bu temada çizim yapan öğretmen adayının çöp atan bir astronot çizimi yaptığı gözlemlenmiştir. Bu temada değerlendirilen çizime ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur

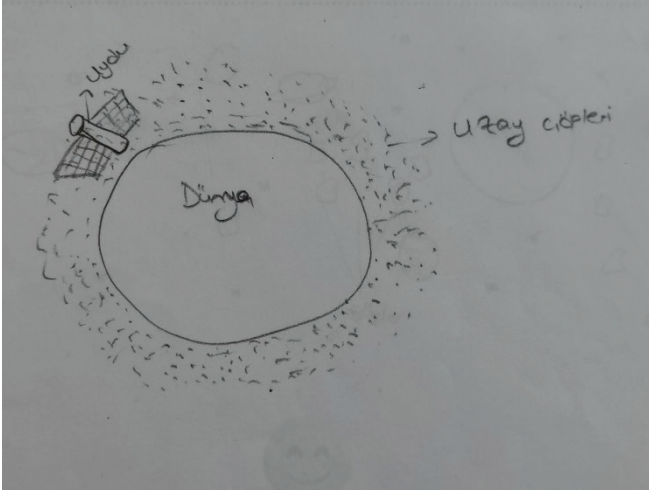


ÖA37: Çöp atan astronot çizimi

Tablo 4 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 14'ünün çöp-yörünge çizimi yaptığı görülmüştür. Bu temada çizim yapan öğretmen adaylarının Dünya etrafında meydana gelen çöplerden bir yörünge çizdiği görülmüştür. Bu temada değerlendirilen çizime ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur.



ÖA34: Çöp-Yörünge çizimi



ÖA70: Çöp- Yörünge Çizimi

Öğretmen Adaylarının Uzay Kirliliği ile İlgili Zihinsel Modelleri

Tablo 1’de belirtilen ölçütler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının veri toplama aracında bulunan birinci ve ikinci soruya verdikleri yanıtların analizinden elde edilen veriler, öğretmen adaylarının zihinsel modellerinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının zihinsel modelleri Tablo 5’te sunulmuştur.

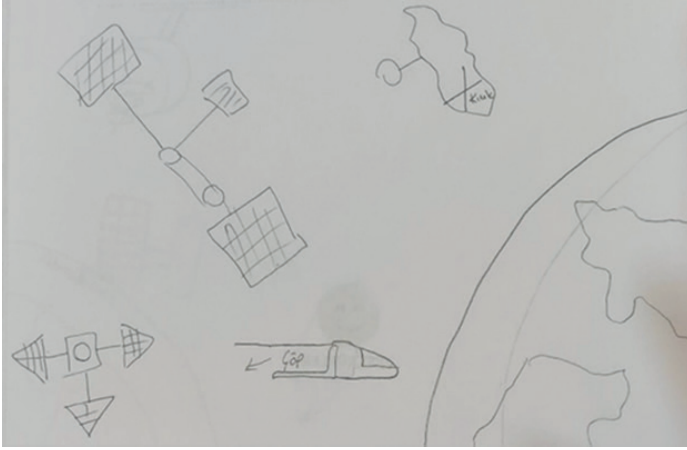
Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Uzay Kirliliği ile İlgili Zihinsel Modelleri

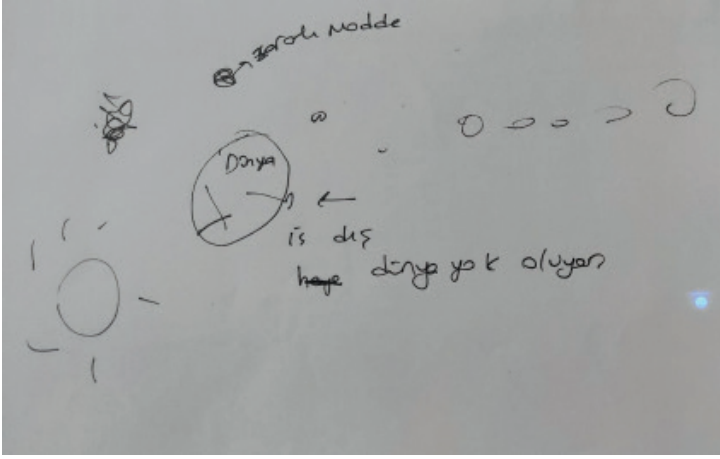
Zihinsel Model Kategorileri	Öğretmen Adayı Örnekleri	f	%
Bilimsel Model	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA15, ÖA20, ÖA21, ÖA27, ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA36, ÖA37, ÖA38, ÖA39, ÖA40, ÖA41, ÖA42, ÖA43, ÖA44, ÖA46, ÖA56, ÖA57, ÖA58, ÖA62, ÖA65, ÖA66, ÖA67, ÖA68, ÖA69, ÖA70, ÖA72, ÖA74, ÖA75, ÖA76, ÖA77, ÖA78, ÖA79, ÖA81, ÖA82, ÖA83, ÖA84, ÖA85, ÖA86, ÖA88, ÖA91, ÖA97, ÖA98, ÖA99, ÖA100	57	57
Sentez Model	ÖA8, ÖA13, ÖA17, ÖA25, ÖA28, ÖA50, ÖA59, ÖA71, ÖA73, ÖA90, ÖA92	11	11
İlkel Model	ÖA1, ÖA2, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA16, ÖA18, ÖA19, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA26, ÖA45, ÖA47, ÖA48, ÖA49, ÖA51, ÖA52, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA60, ÖA61, ÖA63, ÖA64, ÖA80, ÖA87, ÖA89, ÖA93, ÖA94, ÖA95, ÖA96,	32	32

Tablo 5 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 57'sinin bilimsel, 11'inin sentez ve 32'sinin ilkel zihinsel modele sahip olduğu görülmüştür. Tabloda belirtilen zihinsel modellere ait örnekler aşağıda sunulmuştur.

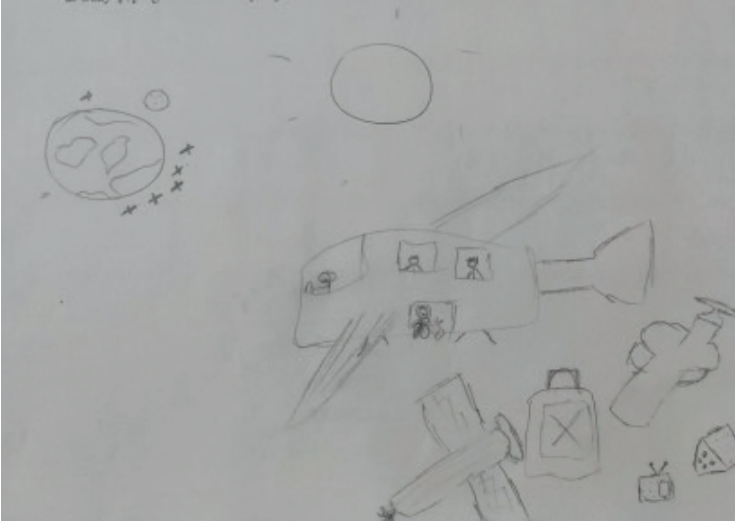
Öğretmen Adaylarının Bilimsel Modele İlişkin Örneği

ÖA39: 1.sorunun cevabı: Uzaya gönderilen uydular bir süre sonra kullanılmaz hale gelince başı boş şekilde bırakılmaktadır. / 2.sorunun cevabı





Öğretmen Adaylarının Sentez Modele İlişkin Örneği AÖ73: 1.sorunun cevabı: Dünyada oluşan çevre kirliliğinin ve uzay çalışmalarında yapılan bilinçsiz araştırmaların evrene zararlı ve geri dönemeyeceğimiz hasarı ifade eden terim. / 2.sorunun cevabı



Öğretmen Adaylarının İlkel Modele İlişkin Örneği

ÖA80: Uzayda çöplerin depo edildiği yer. / 2.sorunun cevabı

Öğretmen Adaylarının Uzay Kirliliğine İlişkin Zihinsel Modellerinin Kaynağının Belirlenmesi Durumu

Veri toplama aracında bulunan üçüncü soru öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramına dair bilgileri nereden edindikleri ile ilgilidir. Üçüncü sorunun analizinden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde 100 öğretmen adayından 10'unun yazılı kaynaklardan, 7'sinin görsel-ışitsel kaynaklardan, 16'sının okul ortamından ve 36'sının

internetten uzay kirliliği kavramı ile ilgili bilgiye ulaştığı gözlemlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde 31 öğretmen adayının bu soruya cevap vermediği belirtilmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modellerinin Kaynağının Belirlenmesi Durumu

Kaynaklar	Öğretmen Adayları	f	%
Yazılı Kaynaklar	ÖA9, ÖA32, ÖA38, ÖA43, ÖA56, ÖA66, ÖA69, ÖA70, ÖA74, ÖA78	10	10
Görsel- İşitsel Kaynaklar	ÖA3, ÖA13, ÖA33, ÖA39, ÖA46, ÖA65, ÖA93	7	7
Okul Ortamı	ÖA22, ÖA23, ÖA27, ÖA35, ÖA36, ÖA57, ÖA75, ÖA80, ÖA81, ÖA82, ÖA83, ÖA84, ÖA85, ÖA86, ÖA87, ÖA92	16	16
İnternet Ortamı	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA15, ÖA19, ÖA20, ÖA24, ÖA29, ÖA31, ÖA34, ÖA37, ÖA40, ÖA41, ÖA42, ÖA44, ÖA49, ÖA52, ÖA62, ÖA67, ÖA68, ÖA71, ÖA72, ÖA76, ÖA77, ÖA79, ÖA88, ÖA90, ÖA94, ÖA96, ÖA97, ÖA98, ÖA99, ÖA100	36	36
Cevapsız	ÖA5, ÖA6, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA21, ÖA25, ÖA26, ÖA28, ÖA30, ÖA45, ÖA47, ÖA48, ÖA50, ÖA51, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA58, ÖA59, ÖA60, ÖA61, ÖA63, ÖA64, ÖA73, ÖA89, ÖA91, ÖA95	31	31

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramı ile ilgili zihinsel modellerini araştırmak ve zihinsel modellerin oluşumuna yönelik kaynakları ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Uzay kirliliği kavramı Sputnik 1 ile ortaya çıkmış olsa dahi günümüzde daha sık karşılaştığımız bir terim haline gelmiştir. Müfredatta yer alan uzay kirliliği kavramı, yalnızca fen bilimleri içerisinde ele alınmaktan çok bugün ve yakın gelecekte toplumlar arasında da konuşulan ve çözüm üretilmesi gereken bir noktaya yaklaşmaktadır. Yüzyıllar önce ülkeler arası uzay rekabetinin başlaması ve ülkelerin gelişen teknoloji ışığında dünya dışını ve uzayı merak etmesi sonucunda bir gözlem aracı uzaya uğurlanmıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde merak duygusunun da ötesine geçilmiş ve artık uzayda iletişimimizi sağlayabildiğimiz gelişmeler doğmuştur. Bugün uzay teknolojisinin kazandırdığı ve günlük yaşantımızda kullandığımız birçok yararlı tasarım bulunmaktadır. Uzaya uğurlanan her bir uydunun bir çalışma ömrü vardır. Ne yazık ki bu ömrün sonuna geldiğinde, uğurlanan uyduların birçoğu geri dönmediği gibi Dünyanın çekim etkisiyle yörüngemizde başıboş

ve işlevsiz halde dolanmaktadır. Ne kadar yararlı amaca hizmet ederse etsin, ömrünü tamamlamış her uydu şu an içinde bulunduğumuz yüzyılda artık uzay çöpü olarak nitelendirilmekte ve uzay kirliliğinin başlıca unsurlarından olmaktadır. Bu araştırma ile, yaşadığımız yüzyılda önemini artırmış olan uzay kirliliği kavramı ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının zihinlerinde bulunan modeller belirlenmek istenmiş ve bu zihinsel modellerin nelerden kaynaklandığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmacı tarafından hazırlanan zihinsel model belirleme formunda bulunan, görselleme ve betimleme durumlarını içeren sorulara verdikleri yanıtlar kendi aralarında benzerlik durumu esas alınarak gruplandırılmış ve bu gruplar belli başlı temalara dönüşmüştür. Temaların her biri bir modeli temsil etmektedir.

Öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplarda, uzay kirliliği kavramını çoğunlukla uzay araçları (roket ve uydu parçaları), gök cismi parçaları, astronot atıkları gibi kavramlar ile ilişkilendirdikleri ve bu kavramlar üzerine betimlemeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları yüksek bir yüzde ile uzay araçlarının işlevini yitirdikten sonra parçalanmış olarak yörüngemizde bulunması durumunu uzay kirliliği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca parçalanmış meteor görselleme ve betimlemesi yapan 5 öğretmen adayı ile sadece uzayı tanımlayan ve görselleyen 31 öğretmen adayı olduğu da belirlenmiştir. Aynı zamanda uzay aracı parçası çizen öğretmen adaylarının çizdikleri parçaları uzayın her yerine dağılmış şekilde görsellemiş olmaları da dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmen adaylarının %48'i ise, uzayda bulunan çöplerin Dünyanın çekimi etkisinde kalarak bir yörüngede dolandığını görsellemiş ve çöp- yörünge modelini ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının birçoğunun görselleme ve betimleme durumlarının birbirini destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Musaoğlu da (2020) yedinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin genellikle uzayda meydana gelen kirliliği, roket atıkları ile ilişkilendirmiştir. Bu sonuç araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramı ile ilgili yapmış oldukları betimlemeler ve görsellemeler gerçeğe yakın düzeyde bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının betimleme ve görselleme sorularına verdikleri cevaplar beraber analiz edildiğinde, büyük bir yüzdelik dilim ile bilimsel modele sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmen adaylarının uzayda bir çöp odası olduğu ve Dünyada bulunan çöplerin toplanarak burada depo edildiğine yönelik görsellemeler yaptığı görülmüştür. Bu sebeple fen bilgisi öğretmen adaylarının, düşük bir yüzde ile de olsa uzay kirliliği kavramına ilişkin kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramına ilişkin zihinsel modelleri sınıf düzeyiyle bağlantılı olarak bilimsel modele yaklaşmaktadır. Birinci

sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları uzay kirliliği ile ilgili daha genel bilgiler aktarırken, dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha özelleşmiş ve spesifik bilgiler aktardığı ortaya çıkmıştır. Bu durumun sebebi olarak fen bilgisi öğretmenliği programı dördüncü sınıf düzeyinde bulunan astronomi dersinin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının zihinsel modellerini oluşturan kaynağın, sadece derslerden edinilen bilgiler olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına yöneltilen “uzay kirliliğine ilişkin bilgileri nereden edindiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının uzay kirliliği kavramı ile ilgili filmler ve belgeseller izledikleri, makale ve kitaplar okudukları, konferanslara katıldıkları öğrenilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı gibi 21. Yüzyıl becerilerine sahip oldukları söylenebilmektedir. Uzay Kirliliği kavramının, öğretmen adayları tarafından ilgi çekici olduğu da ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmen adayları uzay kirliliği kavramına yönelik araştırma yapmak istediklerini de ayrıca belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının sadece derslerden değil, çevreden edindikleri bilgileri de kullandıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adayları, uzay kirliliği konusunda bilinçli oldukları ve gelecekte de olumlu düşüncelere sahip olacakları yönünde umut vaat etmektedir. Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler ifade edilebilir:

Uzay kirliliği kavramı bulunduğumuz yüzyıl başta olmak üzere gelecek yüzyıllarda tartışmaya açık ve ikilemde kalınması gibi durumlardan ötürü fen bilimleri konu alanının dışına çıkarak sosyobilimsel kavram olma niteliği taşıdığı öngörülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarını bilinçlendirmek ve doğru bilgiye sevk etmek açısından gelişen teknolojinin eğitimde sağladığı imkânlar doğrultusunda bu kazanım çerçevesinde interaktif içerikler kullanılarak dersler düzenlenebilir. Öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri içerisinde uzay kirliliği özelinde kirliliğin boyutlarını, neler tarafından meydana geldiğini ve uzayda nasıl bir harekete sahip olduğunu gösterebilecek sanal gerçeklik uygulamaları tasarlanarak olası kavram yanlışlarının önüne geçilebilir. Uzay kirliliği kavramının öneminden yola çıkarak, ilgili konuda öğretim yöntem ve teknikleri ile farklı yaş gruplarında deneysel araştırmalar tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Barnett, M., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2001). The virtual solar system project: Student modeling of the solar system. *The Journal of College Science Teaching*, 30(5), 300-304.
- Coll, R. K., France, B., & Taylor, I. (2005). The role of models/and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2), 183-198.
- Çelik Sezer, İ., Ocak, E.M., (2019). Uzay Çöpleri. *Bilim ve Teknik Dergisi* [620.sayı eki]. Erişim adresi:https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/sites/default/files/posterler/41x55_uzay_copleri_poster_Temmuz_2019.pdf
- Çilenti, K. (1985). Fen eğitimi teknolojisi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çil, M. (2019). Planetaryum Destekli Eğitimin 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Zihinsel Modelleri Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Yöktez (600450)
- Durmuş S. ve Kocakulah S. M. (2006). Fen ve matematik öğretiminde modelleme. *Fen ve Teknoloji Öğretimi Dergisi*, 4(2), 1-17.
- İyibil, Ü. (2010). Farklı Programlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Kavramlarını Anlama Düzeylerinin ve İlgili Kavramlara Ait Zihinsel Modellerinin Analizi (Yüksek Lisans Tezi). Yöktez (270635)
- Kırbıyık, H., Kızıloğlu, Ü., Kızıloğlu, N., Civelek, F., R. ve Beklen, E., 2007. Evren Nasıl Oluşturdu? Odtü Yayıncılık, Ankara.
- Kurnaz, M.A., ve Değermenci, A. (2012). 7.Sınıf Öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay İle İlgili Zihinsel Modelleri. *İlköğretim Online*, 11(1), 137-150.
- Küleğel (2020), Çevre Eğitimine Dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik Temelli Etkinliklerin Özel Yetenekli Öğrencilerin 21.Yüzyıl Becerilerini Geliştirmesine Yönelik Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Yöktez (640643)
- Harman, G. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Güneş, Dünya ve Ay ile İlgili Zihinsel Modelleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 199-221.Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/44714/555582>
- Hastürk, G., Sadıkoğlu, M., Temel Mumcu, M. (2022). *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 6(2),2587-1706, doi:10.35346/aod.1174248
- Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*, 31, 401-435.
- Hestenes, D. (2006). Notes for a modeling theory of science, cognition and instruction. Proceedings of the GIREP conference: Modelling in Physics and Physics Education.
- Gobert, J. D., & Buckley, B. C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891-894.

- Görecek Baybars, M., Çil, M. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin “Güneş Sistemi” İle İlgili Zihinsel Modeller. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7. 37-46.: <http://dergipark.gov.tr/anemon>
- Greca, M. I., & Moreira M. A. (2000). Mental models, conceptual models and modeling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Grosslight, I., Unger, C., Jay, E., & Smith, C. L. (1991). Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(9), 799-822.
- Saçkes, M., ve Korkmaz, H.İ.(2015). Anaokulu Çocuklarının Dünyanın Şekline İlişkin Zihinsel Modelleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(2), 734-743. Doi:10.17051/io.2015.23291
- Uzay Çöpleri ve Bizi Bekleyen Tehlikeler. (2020, 8 Aralık). Erişim adresi: <https://www.spacecampTurkey.com/uzay-copleri>
- Vosniadou, S., & Brewer, W.F. (1992). Mental Models of the Earth: a Study of Conceptual Change in Childhood. *Cognitive Psychology*, 24(4), 535-585. Doi: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-w](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-w)

Bölüm 11

DEĞER ODAKLI AİLE EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Adem ARSLAN¹

Abdulkhak Halim ULAŞ²

1 Gümüşhane Üniversitesi, Dr. Öğr. Üyesi, Orcid ID: 0000-0002-7848-7395

2 Atatürk Üniversitesi, Prof. Dr., Orcid ID: 0000-0002-9457-1554

*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden türetilmiştir.

Giriş

Eğitim, “bireylerin davranışlarını farklılaştırma süreci” olarak tanımlanır ve yetişmiş neslin yetişmekte olan nesle değer aktarımını içerir (Özkan, 2016). Küreselleşme, tüm dünyada geleneklerin ve göreneklerin kaybolmaya başladığı bir süreci beraberinde getirmiştir. Bu değerlerin sürdürülebilirliğini ve korunmasını sağlamak için nesiller arası ilişkilerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Değerleri koruma sorumluluğu hepimizi ilgilendirmektedir (Şen & Haktanır, 2007). Değerlerin kazandırılmasında aile en etkili unsur olurken; değerlerin kazandırılmamasının temel nedeni aileden kaynaklanan sorunlar olmaktadır (Başcı-Namlı, 2017). Yapılan çalışmalarda çocukların değer kazanmasında; çocuğun gelişimsel özelliklerini, yaşantılarını, çocuğun içinde bulunduğu ortamı ve bu ortamdaki her türlü öge hazırlanan programda önem taşımaktadır (Sapsağlam & Ömeroğlu, 2016).

Anne babalar çocuğun en önemli etkileşim ortağı ve eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır (Meadan & Keen, 2016). Ebeveynler, çocukların olumlu davranışlar kazanmasında ve okul başarısında hayati rol oynamaktadır (Chow vd., 2004). Anne-baba olduklarında, insanlar yeni bir rol üstlenirler ve bu rolün de yeni sorumlukları bulunmaktadır (Taner, 2014). Çocuğun duygusal ve davranışsal gelişimine olumlu anne babalığın etkisinin olduğu görülmektedir (Sanders & Mazzucchelli, 2018).

Çocuğun doğuştan getirdiği iyi yönlerini ortaya çıkaran, kişiliğinin doğru gelişmesine çalışan, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumayı, iyi ahlakla donatmayı amaçlayan değerler eğitimi evde başlar (Aydın, 2012). Günümüzde annenin çalışması, parçalanan ailelerin çoğalması, aile ile çocuk arasındaki iletişimin azalması gibi faktörler ailenin kendi değerlerini çocuğa aktarmasını zorlaştırmıştır (Alpöge, 2011). Değişen ve gelişen dünyada, hızla artan sosyal problemler, şiddet olayları, cinayetler, terör, intihar, hırsızlık, uyuşturucu kullanımı, hoşgörüsüzlük, sorumsuzluk, saygısızlık gibi olumsuz durumlar ciddi bir şekilde değer erozyonuyla karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Bu durumun nedeni, bireylerin belli ahlaki standartlara göre yetiştirilmemeleridir (Aladağ, 2012). Dolayısıyla toplumun değer odaklı bakış açısına ihtiyacı bulunmaktadır.

Değer; iyi, uyumlu ve olgun bir insan, aynı zamanda üretken bir vatandaş olmak için en önemli şarttır (Hökelekli, 2011). Değerler, ulaşılması gereken ideallerdir (Kurt dede Fidan & Öner, 2018). İnsanların davranışlarına yön veren temel güçlerdir (Yaylacı & Beldağ, 2018). İyi karakterli insan yetiştirme için yol göstericidir (Taymur, 2015). İyi karakterli bireyler ise yaşamın her alanında başarılı olurlar (Nzeocha, 2009). Aile, aynı çatı altında yaşayan anne-baba ve çocuklardan oluşan, toplumsal, ekonomik ve

manevi birlikteliğe denir (Doğan, 2009). Anne baba eğitimi; aile ilişkileri, çocukların yetiştirilmesi ve anne babaya düşen sorumlulukların sistemli bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesidir (Çağdaş, 2008). Aile eğitiminin amaçları ise anne-baba ve çocuk arasındaki olumlu tutum ve davranışları artırmak, anne babaları çocuk gelişimi konusunda bilinçlendirmek, çocukla ilgili potansiyel sorunları önlemek, çocuğun evde kazanabileceği deneyimler hakkında ebeveynlere bilgi sağlamak ve aynı zamanda ebeveynlere kendi hakları hakkında bilgi vermek şeklindedir (Erkan, 2010). Günümüzde aile eğitim çalışmalarının gerekliliği ve önemi tartışılmamaktadır. Çünkü artık farklı değişkenler üzerine aile eğitim programları hazırlanmakta ve yaygınlaştırılmaktadır (Şahin & Özbey, 2007; Tümkaya & Gülaçtı, 2009).

Aileler edindikleri bilgileri nasıl kullanabilecekleri veya uygulayabilecekleri konusunda rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Demir, 2011). Aile eğitimi uygulamaları, katılımcı sayısına, koşullarına, uygulamanın yapılacağı ortama ve anne-babaların ihtiyaçlarına uygun olarak; evde, bir kurumda veya her ikisi bir arada olmak üzere farklı yollarla gerçekleştirilebilir (Aktaş, 2015). Aile eğitimi uygulamaları son yıllarda bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel ortamların yanında sanal platformlara da taşınmıştır (Ardıç, 2015). Anne-baba eğitim içeriğinin ebeveynlerin ihtiyacını ve beklentilerini karşılamaya yönelik olması, ebeveynlerin eğitime katılmalarını ve devamını sağlamaktadır (Ünal, 2018). Değerler ile ilgili çocuklarla doğrudan yapılan çalışmaların sayısının çok olduğu ancak ebeveynlerle olan çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür (Kapkın, Çalışkan & Sağlam, 2017). Değerlerle ilgili çocuklarla doğrudan yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazla olmasına rağmen ebeveynlerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür (Yıldız, 2015). İnsanların temel değerlerinden uzaklaşmasıyla orantılı olarak şiddetin, sosyal problemlerin ve ahlaki çöküşün artması değerler eğitimine olan ihtiyacı da arttırmıştır (Kuzu, 2015). Ebeveynler de çocuklarına kök değerleri kazandırmak istemektedirler (Arslan ve Ulaş, 2021). Anne babaların, ailede değer anlayışını geliştirici ve manevi olarak aile kurumunu güçlendirici aile programlara katılması ile, bu kanayan yaranın sarılmasında bir parça da olsa katkı sağlayabilir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilkokullarda çocukları olan ailelere yönelik uygulanan değer odaklı aile eğitim programına ilişkin anne babaların görüşlerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

- Değer odaklı aile eğitimi oturumları size hangi katkıları sağladı?
- Değer odaklı aile eğitimi oturumların anne babalık becerilerinizi ve iletişiminizi nasıl etkiledi?
- Değer odaklı aile eğitimi oturumları aile ikliminizi nasıl etkiledi?
- Değer odaklı aile eğitimi oturumları değer odaklı yaşamınızı nasıl etkiledi?
- Değer odaklı aile eğitimi oturumları sırasında yaşadığınız duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
- Değer odaklı aile eğitimi oturumlarının sonunda kendinizde ve aile-nizde meydana gelen farklılıklar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması deseni, uygulamaya doğrudan katılan bir uygulayıcının ya da bir araştırmacı ile gerçekleştirdiği sistematik veri toplama ve analiz sürecini kapsayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın, ebeveynlerin değer odaklı aile eğitimine yönelik görüşlerini daha ayrıntılı bir şekilde anlamak için eylem araştırması yaklaşımını benimsemesi, bu çalışmanın niteliksel bir özellik kazanmasına yol açmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu, 2020–2021 Eğitim-Öğretim yılında Gümüşhane İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi ve ilkokullarda çocuğu öğrenim görmekte olan değer odaklı aile eğitim programına katılan 23 ebeveyni kapsamaktadır. Ebeveynlerin %72.3'ü anne, %27.3'ü babadır. Katılımcıların %79.2'si 30-39 yaşlarında, %79.2'si çekirdek aile, %16.7 geniş ailedir. %20.8'i bir çocuğa, %70.8' si 2 çocuğa, %8.3 üç ve üzeri çocuğa sahiptir. Deney grubunun %20.8'i lise, %58.3'ü ön lisans ve lisans mezunudur. Ayrıca %41.7'si kamu çalışanı, %25'i özel sektör çalışanı, %33.3'ü ise çalışmamaktadır. Yine katılımcıların %33.3'ü 2 bin TL-4 bin TL arası, %25'i 4 bin TL-6 bin TL arası, %33.3'ü 6 bin TL ve üzeri gelire sahiptir. Çalışmaya katılacaklar okul yönetimleri tarafından yapılan duyuru ile belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplam Araçları

Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu ve görüşme sorularından elde edilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anne Babaların demografik özellikleri ile ilgili bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”nda 11 soru bulunmaktadır. Değer Odaklı Aile Eğitim Programı tanıtım toplantısına katılan ebeveynler tarafından doldurulan bu formda, katılımcıların kim oldukları, yaşları, öğrenim durumları, mesleği, çocuk sayısı, aile yapısı, aile gelir durumu gibi bilgilere yer verilmiştir.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değer odaklı aile programının etkililiği ile ilgili olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış 6 soru bulunmaktadır. Görüşme soruları, eğitim bilimleri alanında uzman 3 öğretim üyesine danışılarak düzenlenip son halini almıştır. Sorular şu şekildedir: Değer odaklı aile eğitimi oturumlarının size sağladığı yararlar nelerdir? Anne babalık becerilerinize etkisi nasıl oldu? Aile iklimine etkisi nasıl oldu? Değer odaklı yaşam durumuna etkisi nasıl oldu? Oturumlar esnasında yaşadığınız duygu ve düşüncelerinizi yazar mısınız? Eğitim programı sonunda kendinizde ya da ailenizde ne gibi farklılıklar oldu?

2.4. Süreç

Araştırmacı tarafından Değer Odaklı Aile Eğitim Programı hazırlanmıştır. Araştırmadan geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi için program, alanda çalışan 3 uzman akademisyen, 3 okul öncesi öğretmeni, 3 sınıf öğretmeni ile 3 ebeveyn tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeler sonrasında pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve eksiklikler tespit edilmiştir. Deneme uygulaması sonrasında etkinliklerin yoğun olduğu görülmüş ve süreye uygun olarak etkinlikler azaltılmıştır. Ebeveynlerden gelen talep üzerine Whatsapp grubuna her gün konuya özgün bir mesaj paylaşılmış ve programa eklenmiştir. Daha sonra tekrar revize edilmiştir. Ayrıca deneme uygulamasında Zoom programına girişte bazı ebeveynler zorluk yaşamış bu nedenle sisteme girişle ilgili video çekilip grupta paylaşılmıştır. Program, katılımcılara haftada iki kez uygulanmak üzere toplam doksan dakikalık 11 oturumdan oluşmaktadır. Programın uygulanmasından sonra katılımcılarla aile eğitimine ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Toplanan veriler analiz edilmiş ve alanyazın çerçevesinde tartışılıp raporlaştırılmıştır.

Değer Odaklı Aile Eğitim Programı anne babalık becerilerini aile iklimini ve değer odaklı yaşamı geliştirmek için, salgın nedeniyle çevrim içi Zoom adlı program ile yapılmıştır. Program MEB tarafından on kök değerimiz olarak belirlenen sevgi, saygı, sorumluluk, sabır, adalet, doğruluk, dostluk, öz denetim, yardımseverlik, vatanseverlik değerlerine yönelik oturumlardan oluşmaktadır.

Oturumlar	Konu
1.Oturum	Program Tanıtımı ve Tanışma
2.Oturum	Sevgi Dili
3.Oturum	Saygı ve Aile
4.Oturum	Sorumluluklarımız
5.Oturum	Sabrın Gücü
6.Oturum	Adalet
7.Oturum	Öz denetim ve Aile
8.Oturum	Doğruluk-Dürüstlük
9.Oturum	Biz Dostuz
10.Oturum	Yardımseveriz
11.Oturum	Vatanım

2.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırma *** Üniversitesi Etik Kurul Onayı ve *** İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan MEB izni ile yapılmıştır. Nitel veriler için kalite ve inanılabilirlik iki önemli kavramdır (Patton, 2014). Çalışmanın kalite ve inanılabilirliğini artırmak için nitel verilerin bulgularında anlamlı ilişkiler ile tablolar oluşturulmuştur. Ayrıca alıntılarının değiştirilmeden desteklenmesi benimsenmiştir. Raporlama sürecinde ise bütün detayların raporda bulunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın inanılabilirliğini arttırmak için veri analizi sürecinde, temalar eğitim bilimleri alanındaki üç araştırmacı ile birlikte çalışılmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu temalarda fikir birliğini sağlanana kadar düzenleme yapılmıştır. Araştırmacı uygulamaları bizzat kendi yapmıştır. Araştırma sürecinde, görüşme ve değerlendirme aşamalarında, veri toplama sürecinde ve bulguların sunumunda tarafsız bir yaklaşım sergilenmiştir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi; benzer özellikteki verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirme ve bu verileri okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyip yorumlama sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle katılımcılar tarafından söylenen bütün ifadeler yazılı bir belgeye dökülmüş ve daha sonra ortaya çıkarılan bu ifadeler araştırmacı tarafından incelenmiştir. Daha sonra tekrar eden veriler kodlanmış ve temalar oluşturulmuştur. Ardından temalar üç alan uzmanı tarafından netleştirilmiş ve görüşmelerden örnek alıntılar ile tablolaştırılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde ebeveynlerin değer odaklı aile eğitim programına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1’de değer odaklı aile eğitimi oturumlarının size sağladığı yararlar nelerdir? Sorusuna yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Değer Odaklı Aile Eğitimi Oturumları Size Hangi Katkıları Sağladı? Sorusuna İlişkin Tablo

Oturumların Katkı Durumu	Katılımcı Kodu	Örnek İfadeler	f
Evet			
Önemini Anlama	A1,A8, A14,A16, A17	<i>...ailede değerlerin önemini bir kez daha anlamış oldum(A1)...eksik bilgilerimizi tamamladık, doğru bilinen yanlışları öğrendik, değerlerin önemini kavradık(A8).</i>	5
Farkındalık	A4,B1, A10, A18	<i>...yanlış tutumlarımı fark etmemi sağladı... çocuğuma ve çevremizdeki çocuklara nasıl yaklaşmak gerektiğini öğrendik(A4)...bilgim olmadığı konularda beni aydınlattı(B1)... daha doğru yaklaşım türlerini, farklı bilgileri kazandığımızı düşünüyorum(A18).</i>	4
Yeni Öğrenmeler	B2,A3, A7, A9	<i>...yeni şeyler öğrenmemi ve çocuk eğitimi konusunda kendimi geliştirmemi sağladı(B2)...değerler ve davranışlara yönelik aile içi yapılması gerekenler ile ilgili çok faydalı bilgiler edindik(A3).</i>	4
Pekiştirme	A2,A5, A11	<i>...değerlerimizi pekiştirdik davranışlarımızın daha da bilinçli bir şekilde şekillenmesine yardımcı oldunuz(A2)...çocuklarımıza kazandırmayı hedeflediğimiz değerlerin pekiştirilmesi açısından güzel sohbetler içeriyordu(A5).</i>	3
Öz değerlendirme	B4,A6, A13	<i>...davranışlarımı yeniden gözden geçirme imkanı sundu(B4)...kendime ve aileme yönelik bir değerlendirme yaptım(A6).</i>	3
Davranış Değişikliği	B5, A7	<i>...farkında olmadığım yanlış davranışlarımı düzelttim(B5)...doğru davranış tekniklerini kazandım(A7).</i>	2
Aile danışmanlığı	A9,	<i>...çok faydalıydı, psikolog eğitimi gibi geldi bana rahatlatıcı ve eğitici(A9)</i>	1
Hayır			0

Tablo 1’e göre, tüm ebeveynler aile eğitim oturumlarının faydalı olduğunu düşünmektedir. Ebeveynlerin beşi değerlerin önemini anladığını, dördü değerlere yönelik farkındalık kazandığını, dördü yeni öğrenmeler elde ettiğini, üçü değerlerin pekiştirdiğini, üçü öz değerlendirme sağladığını, ikisi davranış değişikliği yaşandığını ve biri aile danışmanlığı olarak faydalı olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2’de aile eğitim oturumlarının anne babalık becerilerine ve iletişimine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 2. Değer Odaklı Aile Eğitimi Oturumlarının Anne Babalık Becerilerinizi ve İletişiminizi Nasıl Etkiledi? Sorusuna İlişkin Tablo

AnneBabalık Becerileri	Katılımcı Kodu	Örnek İfadeler	f
Etkili İletişim	A4, B1, A7, A11, A12	...çocuğumla daha iyi iletişime geçtim(A4)... çocuklarımı dinlemem gerektiğini anladım(B1)... çocuğuma güvenmem gerektiğini anladım(A7)...kızımın duygularına değer vermenin önemini anlamam benim için çok güzeldi(A11)...çocuğuma iyi örnek olmaya gayret ediyorum(A12).	5
Sağlıklı İlişki	A2, A9, B4	...anne çocuk ilişkimiz gelişti(A2)...çocuklarımı daha iyi anlamaya çalıştığımı, bu yolda daha gayretli hareket ettiğimi düşünüyorum(A9)...bazen ani çıkışlarım oluyordu, bunlarla mücadele gücüm arttı(B4).	3
Zaman Yönetimi	A3,A10, A15, B5	...çocuklarıma daha fazla ve doğru zaman ayırma konusunda bilinçlendim(A3)...çocuklarıma daha fazla zaman ayırıyorum(A10)...sabır gücüm arttı, daha sabırlı olduğumu düşünüyorum(A15)...her şeyden önce zaman ayırmanın gerekliliğini gördüm(B5).	4
AnaBaba Memnuniyeti	A5,A8, A12, A16	...oğlumun değerlere farkındalığı arttı(A5)...çocuğumla birlikte daha güzel vakit geçiriyoruz(A8)...başkalarına yardım etme düşüncesindeki değişim beni mutlu ediyor(A12)...çocuğum genel davranışlarından genel olarak memnunum, anne babalık becerilerim gelişti(B2).	4
Bilgi ve Bilinç	A13,A14, A18, B2	...bilinçli hareket etmeme katkı sağladı(A13)...olaylar karşısında eğitim aklıma gelip doğruyu bulmaya çalışıyorum(A14)...öğrendiklerimi o hafta uyguluyorum, olumlu etkiler gözlemledim(A18)...bazı eksiklerimizi gördüm, düzeltmeye çalışıyorum(B2).	4
Güven ve Sevgi	A1,A6, A17,	...hem kendimde hem ailemde sorumluluğa bakışım değişti(A1)...yeterli bir anne miyim, nerede hata yapıyorum, hatamı nasıl düzeltirim sorularına cevap bulabiliyorum(A6)...daha da sevgi ve güven doluyuz(A17).	3

Tablo 2 incelendiğinde, değer odaklı aile eğitimleri ile ilgili olarak ebeveynlerin beşi etkili iletişim becerilerini, üçü sağlıklı ilişkileri, dördü zaman yönetimini, dördü anne-baba memnuniyetini, dördü bilgi ve bilinci geliştirdiğini, üçü güven ve sevgiyi geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 3'te aile eğitim oturumlarının aile iklimine yönelik ebeveynlerin görüşleri verilmiştir.

Tablo 3. Değer Odaklı Aile Eğitimi Oturumları Aile İkliminizi Nasıl Etkiledi?
Sorusuna İlişkin Tablo

Aile İklimi	Katılımcı	Örnek İfadeler	f
Aile İçi İlişkiler	A7,A11, A16, A1,B2	<i>...daha sıcak ilişkiler geliştirmemize yardımcı oldu(A7)... birbirimize güvenimizde pozitif anlamda farklılıklar oluştu(A11)...bir konuda farklı düşüncelerimiz olsa da birbirimize saygı duymamız gerektiğine yönelik fikirlerimiz kesinleşti(A16)...aile olarak ilişkilerimizin nasıl olması hususunda farkındalığımız arttı, (A17)...değer bağlamında birçok şey değişti(B2).</i>	5
Uyum	A3,A5,A9, B1	<i>...ailemizde aynı değerlere sahip olduğumuzu gördük(A3)...ortak düşünme becerilerimiz arttı(A5)...ailemizde karar almada daha faydalı oldu(A9)...eşimle ilişkilerim iyileşti, artık eşimle daha uyumluyuz(B1).</i>	4
Psikolojik Atmosfer	A1,A2,B5, B4	<i>...ailede duygusal bağlarımız güçlendi(A1)...birbirimize daha güzel bakabiliyoruz, çünkü güzel gören güzel düşünür(A2)...huzurlu bir iklimin devamını sağladı(B5)...terapi gibi geldi; oturumlardan rahatlamış, dinlenmiş bir şekilde çıktım, tabi bu da eş ve çocuklara haliyle olumlu bir şekilde yansıyor, kaygı seviyesi biraz yüksek bir anneyim, o anlamda da rahatladım diyebilirim(B4).</i>	4
Ortak Etkinlikler	A4, A6	<i>...birlikte daha iyi zaman geçiriyoruz, mesela her gün bir değer etkinliği yapıyoruz(A4)...hocamızın verdiği çalışmalar ve mesajlar üzerine aile sohbetleri yapıyoruz(A6).</i>	2
Değerlerle Yaşama	A8,A10, A12, A13, A15	<i>...yardımlaşma düzeyimiz gelişti (A8)...ailemizle değerlerle yaşamaya çalışıyoruz(A10)...değerlerin aile iklimimizde çok yönlü faydası oldu(A12)...vatanseverlik ve saygı değerlerine daha fazla dikkat ediyoruz(A13)...özenetim konusu çok ilgimi çekti, şimdi daha çok otokontrol sahibiyim(A15).</i>	5
Aile Büyükleri	A14, B3	<i>...kayınvalideme yönelik daha olumlu düşünceler besliyorum(A14)...büyüğe saygı, küçüğe sevgi şiarımız oldu(B3).</i>	2

Tablo 3 incelendiğinde, değer odaklı aile eğitimleri ile aile iklimlerindeki değişikliklere yönelik olarak ebeveynlerin beşi aile içi ilişkileri, dördü uyumu, dördü psikolojik atmosferi, beşi değerlere yönelik yaşamı, ikiyi ortak etkinlikleri ve ikiyi aile büyükleri konularında pozitif etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4’de aile eğitim oturumlarının değer odaklı yaşamın etkisine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 4. Değer Odaklı Aile Eğitimi Oturumları Değer Odaklı Yaşamınızı Nasıl Etkiledi? Sorusuna İlişkin Tablo

Duyuşsal Alan	Katılımcılar	Örnek ifadeler	f
Alma	A3,A10,A12, A13, B2, B3, A9, A15	...değerlerimizin farkına varmış olduk(A3)...unuttuğum veya söylediğimi sandığım bazı değerleri söylemediğimi, anlatmadığımı fark ettim(A10)...hatalarımın farkına vardım(A12)...başkasına ya da kendime yönelik değer odaklı bakış açısı geliştirdi(A13)...değerlerimize hassasiyetimiz arttı(B2)...değerlerimizi gözden geçirdik ve değerlerin önemini daha iyi anladık(B3).	8
Tepki Verme	A1,A2, A4, A17, B1	...değerlerime uygun tepkiler veriyorum(A1)...değerlere uygun kitaplar okuyorum(A2)...çok güzel oldu, düşündürdü ve uygulamaya teşvik etti(B1)...değerler daha da dikkatimi çekiyor(A17).	5
Değer Verme	A5, A6, A7, B4	...saygı, sevgi çerçevesinde sabırlı kişilik geliştirdiğime inanıyorum(A5)...değerleri hayatımın amacı yapmaya istekliyim(A6)...duyarlı bir anne oldum(A7).	4
Örgütlenme	A8, A11, A14	...değerler takımına üye olduk(A8)...her gün bir değeri çalışıyoruz(A11).	3
Kişilik Haline Getirme	A18, B5	...önceden çok yanlış inanışlarım vardı, emin olun çok azaldı ve dünyaya değer odaklı bakıyorum, her şey için çok teşekkürler(A18).	2

Tablo 4 incelendiğinde değer odaklı aile eğitimleri ile ebeveynler değer odaklı yaşamlarında değişiklikler gördüklerini ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin sekizi duyuşsal alanın alma basamağında, beşi tepki verme basamağında, dördü değer verme basamağında, üçü örgütlenme basamağında, ikisi kişilik haline getirme basamağında kazanımları olduğunu belirttiği görülmüştür.

Tablo 5’de aile eğitim oturumları esnasında duygu ve düşüncelerine yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Değer Odaklı Aile Eğitimi Oturumları Sırasında Yaşadığınız Duygu ve Düşünceleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Tablo

Katılımcı	Örnek İfadeler	f	
Farkındalık	A1,A4,A8, A11, A16, B2	...eksik olduğum noktaları görmek ve yenilememi sağlamak olumlu yönde etkiler sağladı bu da oturumdaki verimliliği gösterdi(A1)... çocuklarıma karşı yaptığımı sanıp yapamadığım bir çok şeyi fark ettim(A4)...her şeyin aile de bittiğini, çocukların gelişiminde ailenin çok önemli rolü olduğumu anladım(A8)...doğru yaşamının ne kadar güzel olduğu kanaatine vardım, aslında hayatı güzel kılan değerlermiş(A11)...sabır konusu çok dikkatimi çekti(B2).	6
Hedef	A2	...çok güzel planlanmış ve doğru hedefler seçilmiş(A2).	1
İçerik	A3, A5	...beni en çok etkileyen yardımlaşma konusunda uygulandım(A3)...çok keyif aldık ama daha fazla eğitim almaya ihtiyacımız var(A5).	2

Yöntem	B1	...pandemi süreci olduğundan uzaktan oldu, yüz yüze de bekleriz 1 çok daha verimli olur(B1).	
Uygulama	A6, A17, B3	...insanlarla ortak yönlerimizi ve kendi eksikliklerimizi görmüş olduk(A6)...bilmek ile uygulamanın aynı şeyler olmadığını, en iyi öğrenmenin ve öğretmenin yaşayarak olduğunu tekrar anladım(A17)...uzaktan olması bir avantaj çünkü zamanımız yok, uzmana kolayca ulaştık(B3).	3
Süreç	A13,A14, A15	...huzur yönünden ve manevi yönden bana çok iyi geldi(A13)...5 çayı etkisi vardı, oturma saatine göre her şeyi düzenlediğimiz için bir dinginlik, rahatlama oldu. Kendimi dinledim. Çok huzurlu geçirdim diyebilirim(A14)...çok keyif aldık, evde eğitim aldık ama daha fazla eğitim almaya ihtiyacımız var(A15).	3
Ortam	A7, A9	...hem neşeli hem de faydalı oturumlar oldu(A17)...bence hocamız 2 alanında uzman hocamızın üslubu daha iyi insan sonra ebeveyn olabileceğimiz konusunda bizleri cesaretlendirdi (A9).	2
Öğrenme	A10, B4	...öğrenmek çok keyif vericiydi, eğitimlerde öğrencilik hayatıma 2 döndüm(A10)...çocuklarıma karşı daha sabırlı daha öğretici olmayı öğrendim(B4).	2

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin değer odaklı aile eğitimi konusunda duygu ve düşüncelerinin olumlu olduğu görülmektedir. Ebeveynler; değerler ile ilgili farkındalık oluştuğunu, yeni öğrenmeler edindiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler eğitimlerin yüz yüze devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bir anne: “bana huzur ve manevi yönden çok iyi geldi.” İfadesini kullanırken, bir baba: “verilen aile katılım etkinlikleri çok zevkliydi.” şeklinde görüşünü söylemiştir.

Tablo 6’da aile eğitim oturumlarının sonunda kendi farklılıkları ve ailedeki farklılıklara yönelik görüşleri verilmiştir.

Tablo 6. Değer Odaklı Aile Eğitimi Oturumlarının Sonunda Kendinizde ve Ailenizde Meydana Gelen Farklılıklar Nelerdir? Sorusuna İlişkin Tablo

Farklılıklar	Kat.	Örnek İfadeler	f
Anne Babalık Becerileri	A7,A11, A14, A15, B2	...evet çocuklarımıza bakış açımız daha farklı oldu doğru bildiğimiz birçok şeyin yanlış olduğunu öğrendik(A7)...evet ailemle daha iyi vakit geçiriyorum; çocuklarımın dertlerine çözüm bulmak bunlar hakkında daha fazla bilgi edindim(A11)...aile içi konuşmalarımız daha iyi oldu(A14)...tüm dinlediklerimizi uygulamaya çalışıyorum yavaş yavaş olumlu etkilerini görmeye başladık(A15)...babalık rolüme yönelik güvenim geldi(B1).	5
İletişim Becerileri	A1	...daha anlayışlı, daha ılımlı bir yaklaşımın önemini anladım(A1).	1
Aile İklimi	A2,A3, B1	...daha sakin olduk ben daha sakin olunca herkesi de olumlu yönde etkiledim, böyle bilgi verici programlara değer odaklı programlara ihtiyaç var, çünkü evdeki atmosfer değişti(A2)... yumuşak bir hava var evde(A3)...çocuğum dünyasına farklı bakıyorum, bu ilişkimizi yumuşattı(B1).	3

Değer Odaklı Yaşam	A5,A8, A10, B3	<i>...daha iyi kurallara uyabiliyor çocuklarım(A5)...evet ben programdan sonra daha sabırlıyım. Babamız benim daha iyi bir anne olma bilincim ve gayretim karşısında o da iyi yönde gelişti(A8)...dersleri oda dinlemeye başladı, oğlum kendini ifade etmeye başladı(A10)...sabır, sevgi, hoşgörü gibi değerlerin önemini kavradım(B3).</i>	4
Çocuğa Etkisi	A9,A12, A17	<i>...çocuklarım çevresine daha duyarlı davranmaya başladı(A9)... çocuklarla yapılan etkinlikler çok güzeldi(A12)...çocuğumla saygı üzerine konuşuyoruz(A17).</i>	3
Eşler Arası İlişki	B4,B5, A15	<i>...eşime yönelik tavırlarımda olumlu yönde farklılıklar var(B4)... eşim bana daha iyi davranıyor(B5)...eşimle birbirimize karşı daha anlayışlıyız(A15).</i>	3

Tablo 6 incelendiğinde değer odaklı aile eğitimi konusunda ebeveynler kendilerinde ve ailelerinde farklılıklar olduğunu ifade etmektedir. Ebeveynler anne babalık becerilerinin, iletişim becerilerinin, aile ikliminin geliştiğini; hayata daha çok değer odaklı baktıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynler çocuklar üzerinde ve eşler arası ilişkilerde pozitif değişimlerin olduğunu düşünmektedirler. Bir anne “daha sakin olduk; ben daha sakin olunca herkesi de olumlu yönde etkiledim; böyle bilgi verici değer odaklı programlara ihtiyaç var, çünkü evdeki atmosfer değişti” ifadesini kullanırken, başka bir anne “eşim ona yönelik tavırlarımda farklılık olduğunu söyledi” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sonuç ve Değerlendirme

Değer odaklı aile eğitim programı sonunda ebeveynler; anne babalık becerilerinin geliştiğini, ailede etkili iletişim kurmaya daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir. Programın ailede sağlıklı ilişki kurmalarını desteklediğini, zaman yönetimine katkı sağladığını, anne baba memnuniyetini arttırdığını ifade etmişlerdir. Ailede güven ve sevgi düzeyinde artma olduğunu, anne babalık ile ilgili bilgi ve bilinç kazandıklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca aile iklimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Değer odaklı aile eğitimi sonunda aile içi ilişkilerin daha çok pozitifleştiğini, eşleri ile uyumlarının arttığını, evdeki psikolojik atmosferde iyileşmenin olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte evde ortak etkinlikleri daha fazla düzenledikleri, aile büyükleri ile ilişkilerinin geliştiği ve değerlerle yaşamaya özen gösterdikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin hepsi değer odaklı aile eğitim programını faydalı bulduklarını, değerlere yönelik farkındalık, bilgi ve bilinç kazandıklarını belirtmişlerdir. Anne babalar hedef, içerik ve uygulamaların çok verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Ancak bazı ebeveynler yüz yüze daha iyi olabileceğini, bazıları ise zaman, maliyet ve ulaşılabilirlik açısından uzaktan eğitimin daha faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ebeveynler yeni öğrenmeler edindiklerini, neşeli ve faydalı oturumların olduğunu, sürecin huzur ve manevi açıdan doyum sağladığını ifade etmişlerdir. Anneler gelecek eğitimlere mutlaka katılmak istediklerini, takip için uzmana nasıl

ulaşabileceklerini sormuşlardır. Bu bulguları Clayton (2007) yaptığı çalışmayla desteklemektedir. Clayton (2007) anne baba eğitimi programı sonunda ebeveynlerin, çocuklarına yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini, kendilerini daha yeterli bulduklarını, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda daha çok bilgi ve deneyim kazandıklarını saptamıştır. Literatürde aile eğitimi sonrasında ebeveyn-çocuk ilişkisinin pozitifleştiği, aile içinde iletişim çatışmalarının azaldığı, ebeveynlerin özgüvenlerinin arttığı, anne babaların kendilerini daha yetkin ve rahat hissettikleri yönünde sonuçlar vardır (Akgün, 2008; Çağdaş & Seçer, 2004; Demircioğlu, 2012; Evirgen, 2002; Gürşimşek, 2010; Kuzu, 2006). Holt (2006) Head Start Aile Eğitimi Programının ailelerin yaşam kalitelerini yükseltmelerine katkı sağladığını tespit etmiştir. Barlow ve Stewart-Brown, (2000), aile eğitim programlarına katılmadan önce ebeveynlerin güçsüzlük duyguları yaşadıklarını, ayrıca çocuklarının davranışlarıyla ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anne babalar değer odaklı aile eğitiminin sonunda kendilerinde ve ailelerinde pozitif farklılıklar olduğunu düşünmektedirler. Anne babalık becerilerinde, iletişim becerilerinde, aile ikliminde, değer odaklı yaşamlarında belirgin değişiklikler olduğunu ifade etmektedirler. Aile eğitim programının hem çocuk ile hem eşleri ile ilişkilerine olumlu katkı sunduklarını belirtmişlerdir. Bu eğitim programının güçsüzlük ve bilgi eksikliğine yönelik faydalı sonuçlar ortaya çıkarttığı da söylenebilir. Aile katılımı için okul öncesi öğretmenlerinin planlama yaptıklarını, sınıf öğretmenlerinin ise planlama yapmadıklarını tespit etmişlerdir. Aileler, okul öncesi eğitimde farklı uygulamalarla eğitim sürecine dahil edildiklerini, ilköğretimde ise sadece toplantılara çağrıldıklarını ifade etmişlerdir (Kontaş & Güneş, 2012). Değer odaklı aile eğitimi ilkokulda çocuğu olan ebeveynlere yönelik olması ile de önem taşımaktadır. Sonuç olarak ebeveynlerin değer odaklı aile eğitimi programından yarar sağladıkları görülmüştür.

Öneriler

- Daha geniş ebeveyn katılımcılar üzerinde çalışılabilir.
- Eğitimlerin uzun süreli etkileri üzerinde çalışılabilir.
- Farklı yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin görüşleri alınabilir.
- Aile eğitim programlarının çocuğa yönelik etkileri üzerine daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
 - Değer odaklı aile eğitimlerine yönelik öğretmenlere eğitici eğitim programı geliştirilebilir.
 - Aile katılımını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
 - Uzaktan eğitim ile aile eğitim çalışmaları artırılabilir.
 - Evde değerlere yönelik uygulama havuzları oluşturulabilir.
 - Aile eğitim çalışmalarına ebeveynlerin birlikte katılması teşvik edilebilir.
 - Okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokulda rehber öğretmenler ile birlikte uygulamalar geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E. (2008). *Anne çocuk ilişkisini oyunla geliştirme eğitiminin anne-çocuk etkileşim düzeyine etkisi* (Tez No:235700) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlili çocuğa sahip ailelerin milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme model olmayı kullanmalarındaki etkililiği* (Tez No.415923) [Yüksek lisans tezi-Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değerler eğitimi*. Bilgi Yayınevi.
- Ardıç, A. (2015). Aile eğitimi uygulama modelleri. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (3. baskı, ss.247-286). Vize Yayıncılık.
- Arslan, A., & Ulaş, A. H. (2021). Değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri kök değerlerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 63-78.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede ahlak eğitimi*. Timaş.
- Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*.
- Başcı-Namlı, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitiminin incelenmesi: Erzurum örneği. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(1),343-367.
- Chow, V., Kloppenburg, A., Saldamando, A., Uyeda, K., & Valentine, C. (2004). Parenting and Family Support. *UCLA Center Families and Communities*.
- Cloyon E.(2007). *Messages for educational leadership*. Black Studies and Critical Thinking, 34, Bern.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi* (1. baskı). Kök.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z.Ş. (2011). *Anne baba eğitimi* (1. baskı). Eğiten.
- Demir, E. K. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği* (Tez No.214208)[Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No.311026)[Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, İ. (2009). *Dünden bugüne Türk ailesi*. Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi sorunlar ve çözümleri* (4.baskı). Sistem.
- Erkan, S. (2010). Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları Z. F. Temel.(Ed.). *Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar içinde* (ss. 328-359). Anı.
- Evirgen, S. (2002). *Okul öncesi eğitim çerçevesinde okul destekli anne eğitim programının annelerin üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Tez No.111214) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürşimşek, I. (2010). Okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen faktörler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18),1-19.
- Holt, M. L. (2006). *Influence of of head start on parent education: a pilot study* [Unpublished Masters Thesis]. Morgan State University.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisans üstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Kontaş, T., & Güneş, G. (2012, 12-15 Eylül). *Eğitimde aile katılımı ve okul öncesinde ilköğretime geçişte gösterdiği değişime ilişkin nitel bir çalışma*, ss.24-29. [Sözlü bildiri]. 3.Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, Adana.
- Kurtdede-Fidan, N., & Öner, Ö. (2018). *The analysis of the graduate theses related to values educations*. International journal of field education, 4 (1), 1-17.
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansımaları* (Tez No.591923) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Meadan, H., & Keen, D. (2016). Parent involvement in communication interventions. In *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum* (pp. 215-230). Springer, Singapore.
- Nzeocha, E. (2009). *A qualitative case study on the perception of middle school stakeholders on the effectiveness and importance of character education in three middle schools in an inner city school district in Alabama* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alabama.
- Östberg, M., Hagekull, B., Lindberg, L., & Dannaeus, M. (2005). Can a child-problem focused intervention reduce mothers’ stress?. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 153-174.
- Özkan, R. (2016). Eğitim bilimine giriş. R.Özkan (Ed.), *Temel kavramlar içinde* (ss.1-6). Pegem.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications
- Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2018). Core principles and techniques of positive parenting.

- Sapsağlam, Ö. & Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Şahin, F. T., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12. Şen, M., & Haktanır, G. (2007). Büyükanneler, büyükbabalar ve torunlar; birlikte yaşar, birlikte öğ renirler... V. Kalıncara& G. Akın (Eds.).[Sözlü bildiri] *IV. Ulusal Yaşlılık Kongresi*, Ankara.
- Taner S. (2014). *Planlanmamış gebeliklerin doğum sonrası erken dönemdeki annelik davranışına etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi sağlık bilimleri enstitüsü hemşirelik anabilim dalı çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği* (Tez No.376873) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taymur, Z.A. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine bir nitel araştırma Batman il örneği* (Tez No.439971) [Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 46-72.
- Türkbay, T., Akın, R. & Söhmen, G. (2007). *Aile tutumları ve çocuk gelişimi üzerine etkileri*.
- Tümkaya, S. & Gülaçtı, F. (2009). *Erken çocukluk eğitimi*. Nobel.
- Ünal, F. (2018). Aile eğitimi ve katılımı. A. B. Aksoy (Ed.) *Aile eğitimi içinde* (ss. 12-42). Hedef.
- Yaylacı, A. F., & Beldağ, A. (2018). Değerler eğitimi ve güncel tartışmalar: gazete haberlerine ilişkin bir eleştirel söylem analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 139-155.
- Yıldız, Z. (2015). Aile eğitim programları ve” din/değer merkezli” aile eğitimi ihtiyacı. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 22(2), 159-184.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 12

ŞEMA TERAPİ MODELİ

Osman GÖNÜLTAŞ¹

Şema terapi, 1980'lerde Jeffrey Young tarafından, kişilik bozuklukları ve daha karmaşık, kronik rahatsızlıkları olan bireylerin tedavisi için geliştirilmiş bilişsel, davranışçı, yaşantısal ve psikodinamik unsurları içeren bütünleşik bir terapi modelidir (Young, Klosko & Weishaar 2003; Masley, Gillanders, Simpson & Taylor, 2012). Şema terapi entegratif bir terapi modeli olup terapi sürecinin planlanmasıyla danışana ve sürece uyarlanabilir esnekliği olan sistematik ve yapılandırılmış bir terapi yaklaşımıdır (Roediger, 2015). Şema terapi sürecinde terapötik ilişki sınırlarında kalmak koşulu ile terapist ebeveyn rolü üstlenerek danışana yönelik bakım ve sıcaklık davranışları içinde bulunmakta, çocukluk dönemi sorunları ile daha fazla ilgilenmekte ve acil olan duygusal sorunlara daha çok yoğunlaşmaktadır (Roediger, 2020).

Şema terapi modeline göre, bireyin yakın çevresi ile yaşantıları duyguların oluşumunda önemli bir role sahiptir (Jacob, Van-Genderen & Seebauer, 2014). Şema terapi modeli, yaşamın erken dönemlerinde bazı temel ve evrensel duygusal ihtiyaçların karşılanmaması, travmatik yaşantılar ve tutarsız ebeveyn yaklaşımları gibi istenmeyen olayların erken uyumsuz şemalarını oluşturduğu ve bu durumun da bireyi çeşitli hastalıklara karşı savunmasız bıraktığı düşüncesine dayanmaktadır (Pilkington, Bishop & Younan, 2021; Renner, Arntz, Leeuw & Huibers 2013). Young vd. (2003) temel ihtiyaçların güven, dürüstlük, şefkat, özerklik, yeterlilik ve benzersizlik duygusu ve gerçekçi sınırlar olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak şemalar, çocukluk ve ergenlikte oluşmakla birlikte yaşam boyu ortaya çıkabilen olumlu ya da olumsuz, uyumlu ya da uyumsuz bilişsel oluşumları ifade etmektedir (Rafaeli, Bernstein & Young, 2011).

Şemalar, bireyin farkında olmadan oluşan ve yaşam olaylarını yorumlama noktasında bireye yol gösterici etkisi olan zihindeki örtük bir işleyiş biçimi olarak tanımlanmaktadır (Dimitriu & Negrescu, 2015). Her şema bilişsel, duygusal ve kişilerarası bileşenlerden oluşmaktadır. Bu şemalar kişilik gelişimi ile ilgili güvenlik, özerklik, arzu edirlilik, kendini ifade etme, memnuniyet ve öz-denetim temalarıyla ilişkilidir (Davidson, 2007). Şemalar çocukluk ve ergenlik döneminde travmatik yaşantılar sonucunda şekillenmektedir. Ancak, belirgin travmatik yaşantılar dışında, yaşamın ilk yıllarında ebeveyn, kardeş veya akran gruplarıyla kurulan ilişkilerde karşılaşılan, zarar verici ya da uyum bozucu örüntü ve deneyimlerin birikimli etkisi sonucunda da meydana gelmekte, sürmekte ve daha da güçlenmektedir (Young vd., 2003).

Şemaların yaşamın erken döneminde çocuğun çevresi ile ilgili bilgi toplaması ve başa çıkmaya yönelik olmasının işlevsel olduğu söylenebilir (Jacob vd., 2014). Türkçapar'a (2019) göre şemalar bireyin dünyaya bakışını ve dünya algısını, gelen yeni bilgiye ilişkin yorumlamaya etki etmektedir. Özellikle yetişkinlik döneminde bireylerin yeni çevresel koşullarda da dünyayı geliştirdiği şemalarıyla tutarlı algılamaları ve şemalarını devam ettirecek tepkiler göstermeleri sonucunda patolojik durumların yaşanmasına sebep olmaktadır (Jacob vd., 2014). Young'a (2018) göre, şemalar doğrudan ya da

dolaylı olarak depresyon, panik yalnızlık veya örseleyici ilişkiler gibi psikolojik bozukluklarla birlikte iş performansında düşüşe, kontrolsüz yemek yeme ve madde kullanımı gibi alışkanlıklara veya ülser, uykusuzluk gibi psikosomatik durumlara neden olabilmektedir.

Erken dönem uyumsuz şemalar erken yaşama dair deneyimler ve bu deneyimlerden elde edilen bilgiler ile birlikte bireyin dünyaya ve kendisine yönelik geliştirdiği katı düzeyde temel inançları ifade etmektedir (Young, 1999). Bu şemaların çoğu bireyin sosyal çevresi ile ilişkili olarak kendisine ilişkin koşulsuz inançları ve duygularını içermektedir. Genellikle bireyler, herhangi bir şemanın aktive olması durumunda şemadan kaynaklı istenmeyen sonucun kaçınılmaz olduğuna dair inanç geliştirmektedir. Şema terapide erken dönem uyumsuz şemalara odaklanılarak bireylerin çocukluk döneminde karşılanamayan temel duygusal ihtiyaçlarını giderebilmeleri için uyumlu yollar bulmalarına yardım edilmesi amaçlanmaktadır (Young vd., 2003).

Şema Alanları ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Erken dönem uyumsuz şemalar bireyin gelişiminin erken dönemlerinde oluşmaya başlayıp yaşamı boyunca devam eden öz-yıkıcı duygusal ve bilişsel kalıplar olarak ifade edilmektedir (Rafaeli vd., 2011). Erken dönem uyumsuz şemalar bireyin erken dönem deneyimleri ile öğrendikleri ve bireyin dünyaya, yaşama, sosyal çevreye ve kendine ilişkin katı inançları ifade etmektedir (Young, 1999). Erken dönem uyumsuz şemaların gelişiminde çoğunlukla çocuklukta örseleyici yaşantılar etkilidir. Fakat bütün erken dönem uyumsuz şemaların travma, kötü muamele ve zarar görme gibi çocukluk deneyimleri sırasında oluşmamaktadır. Özellikle yaşamın erken dönemlerinde ebeveynlerle yaşanan etkileşimler önemli bir role sahiptir. Örneğin, birey aşırı koruyucu yetiştirilmesinden kaynaklı olarak herhangi bir travmatik yaşantısı olmasa da bağımlılık şeması geliştirebilmektedir (Young vd., 2003). Young şema terapi modelinde “Ayrılma (Kopukluk) ve Reddedilme”, “Zedelenmiş Özerklik”, “Zedelenmiş Sınırlar”, “Başkalarına Yönelimlilik” ve “Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık” olmak üzere beş şema alanı ve bu şema alanlarının kapsadığı “terk edilme/istikrarsızlık”, “güvensizlik/kötüye kullanılma”, “duygusal yoksunluk”, “kusurluluk/utanç”, “sosyal izolasyon/yabancılaşıma”, “bağımlılık/yetersizlik”, “hastalıklar ve tehditler karşısında dayanıksızlık”, “içiçe geçme/gelişmemiş benlik”, “başarısızlık”, “hak görme/büyüklik”, “yetersiz öz-denetim/öz-disiplin”, “kendini feda”, “onay arayıcılık” “karamsarlık”, “duyguları bastırma”, “yüksek standartlar” ve “cezalandırılma” on sekiz erken dönem uyumsuz şema alanı tanımlamıştır (Young vd., 2003). Her şema alanına ve erken dönem uyumsuz şemalara ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Ayrılma (Kopukluk) ve Reddedilme Şema Alanı

Bu şema alanı, güvenli bağlanma ihtiyacının karşılanmaması ile sevgi, saygı, hoşgörü gibi temel ihtiyaçlardan yoksun kalma durumlarıyla ilişkili şema

alanıdır. Bu alandaki şemalara sahip bireyler, çevresindekilere güvenli ve tatmin edici bağlanamamaktadır. Ayrıca bu bireyler, istikrar, güven, bakım, empati, ait olma, sevgi, duygu aktarımı, kabul ve saygı görme gibi temel ihtiyaçlarının diğerleri tarafından sürekli ya da öngörülebilir şekilde karşılanamayacağına ilişkin düşünce geliştirmektedir. Diğer şema alanlarına kıyasla bu alana ilişkin erken dönem uyumsuz şemaları olan bireylerin, daha fazla örselendiği ve genellikle çocukluk dönemi travmatik yaşantılarının olduğu bilinmektedir. Bu şemalara sahip kişiler yetişkinlikte kendilerine zarar verici bir ilişkiye devam etme eğilimi gösterebilir ya da yakın ilişki kurmak istemeyebilirler (Rafaeli vd., 2011; Roediger, 2015). Bu şema alanı “*terk edilme/istikrarsızlık*”, “*güvensizlik/kötüye kullanılma*”, “*duygusal yoksunluk*”, “*kusurluluk/utanç*” ve “*sosyal izolasyon/yabancılaşma*” olmak üzere beş alt kategoriden oluşmaktadır (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Bu alanda tanımlanmış şemalar aşağıda açıklanmıştır.

- ***Terk Edilme/İstikrarsızlık:*** Ebeveynlerin duygusal olarak tutarsızlık sergilediği, güvenli bir ilişki örüntüsü sunmadıkları, çocukların sürekli ihmal edildiği veya ebeveyn kaybının yaşanması gibi durumların sonucunda bu şema alanı oluşmaktadır (Rafaeli vd., 2011; Roediger, 2015). Bu şemaya sahip bireyler, genellikle yakınlarının aniden öleceğine veya kendilerinden ayrılacağına inanmaktadır (Rafaeli vd., 2011). Bu bireyler, diğer bireylerin güvenilmez, tutarsız, istikrarsız ve öngörülemez olduklarını düşündükleri için duygusal ihtiyaçlarının karşılanamayacağı ve bağ kuramayacağı yönünde bir düşünce geliştirmektedir (Young vd., 2003). Ayrıca bu bireyler, yetişkinlik dönemi ilişkilerinde bir gün mutlaka terk edileceklerine yönelik inanç geliştirmeleri nedeniyle sağlıklı ve uzun süreli ilişki kurmakta zorlanmaktadır (Arntz & Jacob, 2022).
- ***Güvensizlik/Kötüye Kullanılma:*** Ebeveynlerin çocuğun alanına saygı göstermemeleri ve çocuğa karşı fiziksel, sözel ve cinsel istismar uygulaması sonucunda bu şema alanı oluşmaktadır (Young vd., 2003). Ayrıca bireyin bakım verenleri ve diğer çevrei ile ilişkilerinde yalanlara ve aldatılmalara maruz kalması sonucunda da bu şema alanı oluşabilmektedir (Arntz & Jacob, 2022). Bu şemaya sahip bireyler, çevresindekilerin kendilerini kötüye kullanacağına, küçük düşüreceğine, aldatacağına, kendilerine zarar vereceğine ve fırsat yakaladıklarında kendilerinden yararlanacağına dair düşünce geliştirmektedir (Young vd., 2003). Bu bireyler zararların genellikle kasıtlı ve aşırı ihmalden kaynaklı olduğu algısına sahiptir (Rafaeli vd., 2011).
- ***Duygusal Yoksunluk:*** Özellikle annenin çocuğuna yeterli ilgi göstermediği ve çocuğu ile bağ kurmada zorluk yaşaması sonucunda bu şema alanı ortaya çıkmaktadır. Bu şemaya sahip bireyler, çevresindekiler tarafından arzu ettikleri duygusal desteğin yeterince karşılanmayacağını, duygularının anlaşılamayacağını, hiçbir zaman sevdikleri kadar sevilmeyeceklerini ve sürekli yalnız olacaklarını düşünmektedir. Bu bireyler dinleyen, empati

kuran, ilgiyi ve şefkati gösteren kimseleri olmadığına inandıklarından dolayı kendilerini boşlukta ve yalnız hissetmektedir (Young & Klosko, 2013; Young vd., 2003). Ayrıca bu bireyler başkalarından alınan güç, yönlendirme ve rehberlik yoksunluğu yaşamaktadır (Rafaeli vd., 2011).

- **Kusurluluk/Utanç:** Bu şema alanı genellikle eleştirel, cezalandırıcı ve reddedici aile ortamında gelişmektedir. Eleştiriye karşı aşırı hassasiyet gösteren bu bireyler, başkalarının görmediği ancak kendilerinde bulunan bir kusur veya yetersizlik olduğuna inanmakta, kendisini değersiz algılamakta ve başkalarının iç dünyasını bilmesi durumunda hiç kimse tarafından sevilmeceğine dair düşünce geliştirmektedir (Rafaeli vd., 2011; Roediger, 2015; Young vd., 2003). Sosyal ortamlarda kendilerini diğerleriyle sürekli kıyaslayan kusurluluk şemasına sahip bu bireyler güvensizlik hissetmekte ve reddedilmeye karşı yoğun endişe yaşamaktadır (Young vd., 2003).
- **Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma:** Sosyal izolasyon şema alanı genellikle bireyin geçmiş yaşamından utanç duyması veya sosyalleşme sürecinde algılanan aile desteğinin yetersizliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bireylerin geçmiş yaşamlarında akranları tarafından dışlanmaları veya diğer sosyal ortamlara alınmayışları da bu şema alanının oluşmasına kaynaklık edebilmektedir (Arntz & Jacob, 2022; Rafaeli vd., 2011). Bu şemaya sahip bireyler, sosyal yaşama uymadığı ya da sosyal yaşamdan farklı oldukları düşüncesine sahiptir ve kendilerini herhangi bir gruba ya da topluluğa ait hissetmekte güçlük çekmektedir. Ayrıca bu bireylerin aileleri de kendilerini dış dünyadan soyutlamaktadır (Young vd., 2003).

Zedelenmiş Özerklik Şema Alanı

Bu şema alanı, aşırı koruyucu ve özerkliğin yeterli desteklenmediği ve çocukların yerine kararlar alındığı ve uygulandığı aile ortamlarında ortaya çıkmaktadır (Rafaeli vd., 2011). Özerk olma becerisi bireyin ebeveynlerinden ve sosyal çevresindekilerden ayrı ve bağımsız olarak hayatını devam ettirebilmeyi ifade etmektedir (Young, 1999). Genellikle bu şemaya sahip bireyler, ailesinden tam olarak ayrışamamakta ve kişisel alanlarını korumakta güçlük yaşamaktadır (Roediger, 2015). Ayrıca kendi kimliklerini ortaya koyamayan bu bireyler başkalarının haklarına saygı duyma, işbirliği yapma, verdiği sözleri yerine getirme, kişisel hedefler belirleme ve belirlediği hedefleri gerçekleştirme ile ilgili yetersizlik yaşarlar (McGinn & Young, 1996; Young vd., 2003). Bu şema alanı “bağımlılık/yetersizlik”, “hastalıklar ve tehditler karşısında dayanıksızlık”, “iç içe geçme/gelişmemiş benlik” ve “başarısızlık” olmak üzere dört alt kategoriden oluşmaktadır (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Bu alanda tanımlanmış şemalar aşağıda açıklanmıştır.

- **Bağımlılık/Yetersizlik:** Bu şema alanı ebeveynlerin aşırı evhamlı ve kollayıcı olmaları ve çocukların kendi kararlarını almalarını önleyici

tutumlar sergilemeleri sonucunda gelişmektedir. Bu alanda şemaya sahip bireyler, başkalarının yardımı olmadan günlük yaşamında karşılaştığı olaylarla baş etmede ve kendi sorumluluklarını yerine getirmede yetersiz olduklarını düşünmektedir. Ayrıca herhangi bir durumla ilgili karar verme ve kararının sorumluluğunu alma konusunda güçlük yaşamaktadır (McGinn & Young, 1996; Young vd., 2003). Çocuklukta ebeveynleri tarafından temel ihtiyaçları ilgi ile karşılanmayan ve zorluklar karşısında herhangi bir destek görmeyip her sorunu ile kendi baş etmek zorunda kalan bireyler ise ihtiyaç duymaları halinde bile başkalarının desteğini ya da katkısını kabul etmeyebilirler. Bu bireyler herhangi birinden gelecek desteği yetersizlik olarak algılamaktadır (Young vd., 2003).

- **Hastalıklar ve Tehditler Karşısında Dayanıksızlık:** Bu şema alanı da genellikle ebeveynlerin aşırı koruyucu ve evhamlı tutumlarından kaynaklanmaktadır. Ebeveynlerin yaşamda karşılaşılabilecek tehlikeleri sürekli gündemde tutma davranışı da bu şemanın oluşumunda etkilidir. Dayanıksızlık şeması geliştirmiş bireyler çoğunlukla kaygılıdır. (Arntz & Jacob, 2022; McGinn & Young, 1996). Bu bireyler üç alanla ilgili yoğun kaygı yaşamaktadır. Birincisi, salgın hastalık, ani kalp krizi gibi *tıbbi alan* kaygılarıdır. İkincisi, duygusal olarak kendini ve kontrolü kaybetme ya da çıldıracağını düşünme gibi *duygusal alan* kaygılarıdır. Son alan ise, uçak düşmesi, trafik kazası gibi olaylara ve depresyon, sel doğal afetlere maruz kalma gibi *dışsal alan* kaygılarıdır (Young vd., 2003). Bu bireyler bu üç alanla ilgili kaza ve felaketleri önleme konusunda yetersiz olacaklarına ilişkin algı geliştirmektedir (Rafaeli vd., 2011).
- **İç içe Geçme/Gelişmemiş Benlik:** Bu şemaya sahip olan bireyler tam anlamıyla bağımsız bir karakter geliştirememekte ve çok sevdiği kişilere özellikle aile bireylerine karşı yoğun bir duygusal bağlanma eğilimi göstermektedir. Bu bireyler diğeri yani benliğinin iç içe geçtiği kimse olmadan yaşamlarını sürdürmekte güçlük yaşayacakları ve kendilerinin başarısız ve mutsuz olacaklarına ilişkin düşünceler geliştirmektedir. Dolayısıyla bu bireyler kendi özgün kimliklerini geliştirme ve kendi dünyalarını yaratma konusunda başarı gösterememektedir (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003).
- **Başarısızlık:** Ebeveynlerin çocuğa karşı mükemmeliyetçi eğilim sergiledikleri, başarı odaklı oldukları ve başarısızlığa tolerans göstermediği veya kardeşler arasında kıyaslamaların yoğun olarak yapıldığı ailelerde bu şema alanı ortaya çıkmaktadır. Bu şemaya sahip bireyler, okul, kariyer gibi alanlara ilişkin yetersizlik geliştirmekte ve başarılı olamayacaklarına inanmaktadır (Young & Klosko, 2013; Young vd., 2003). Bu bireyler kendilerini genellikle yetersiz, beceriksiz, bilgisiz, statüsü düşük ve diğerlerine göre başarısız olarak algılamaktadır (Lumley ve Harkness, 2007).

Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanı

Bu şema alanı, genellikle ebeveynlerin çocuğa karşı uygun sınırlar çizmemesi, aşırı hoşgörü göstermesi ve çocukta sorumluluk bilincinin gelişmesi üzerinde durmaması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Narsistik bir görünüm sergileyen bu bireyler, başkalarına karşı bencil davranabilmektedir. Bu bireyler, kendilerini disipline etmede, başkalarıyla işbirliği yapmada ve özellikle başkalarının haklarına saygı göstermede zorluk yaşayabilmektedir. Ebeveynleri tarafından çocuklukta başkalarının uyduğu kurallara uyması, başkalarını önemsemesi veya öz-denetim geliştirmesi konusunda talep olmadığı için yetişkinlikte de dürtülerini kontrol etmede başarı gösterememektedirler (Young vd., 2003). Bu şema alanı “*hak görme/büyüklik*” ve “*yetersiz öz-denetim/öz-disiplin*” olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Bu alanda tanımlanmış şemalar aşağıda açıklanmıştır.

- **Hak Görme/Büyüklik:** Bu şema alanı kontrolün çocukta olduğu veya kendini kontrol mekanizmalarının çocuğa aşılmadığı ailelerde oluşmaktadır. Başkalarından daha üstün olduklarına inan bu bireyler, özel hak ve ayrıcalıklara sahip olduklarını düşünmektedir. Bu bireyler toplumsal kurallara uyma konusunda zorunluluk hissetmezler (Young & Klosko, 2013; Young vd., 2003). Özellikle bu şema alanına sahip bireyler isteklerinin karşılanması ile ilgili ısrarcıdır ve aşırı talepkar ve baskın olma eğilimi gösterebilmektedir (Rafaeli vd., 2011).
- **Yetersiz Öz-Denetim/Öz-Disiplin:** Bu şema alanı çoğunlukla sınır koyma ve öz-denetimi geliştirmede yetersiz olan ailelerde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bireylerin çocuklukta isteklerinin hemen karşılanmadığı durumlarda ve karşılaşılan engeller ve güçlükler karşısında yeterli düzeyde tahammül etme deneyimi yaşayamamalarından dolayı da bu şema alanı oluşabilmektedir. Bu bireyler genellikle herhangi bir görevi geciktirmeyi veya sorumluluk almaktan kaçınmayı tercih ederler. Temelde öz-denetim problemi yaşayan bu bireyler, özellikle uzun süreli hedef belirlemede ve hedeflere ulaşmak için eyleme geçmede güçlük yaşamaktadır (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003).

Başkalarına Yönelimlilik Şema Alanı

Ebeveynlerin sevgilerinin belirli koşullara bağlı olduğu ve çocukların aileleri tarafından sevgi ve ilgi görebilmeleri için kendi özelliklerinden vazgeçmeye zorlandığı aile ortamlarında görülmektedir bu şema alanı görülmektedir. Bu şemaya sahip bireyler, çocuklukta kendi özelliklerinden vazgeçmeye zorlandığı için yetişkinlikte de dışsal olarak yönlendirilirler ve başkalarının isteklerini takip ederler. Bu bireyler, onaylanmak, çevresindeki herhangi birinin sevgisini kazanmak ya da bir gruba ait olmak için başkalarının istek ve ihtiyaçlarına odaklanarak kendi istek ve ihtiyaçlarını ikici plana atarlar (Young vd., 2003). Başka bir ifadeyle zedelenmiş sınırlar şema alanı geliştiren

bireylerin aksine bu bireyler merkeze kendilerini değil başkalarını koyarlar Bu şema alanı “*boyun eğicilik*”, “*kendini feda*” ve “*onay arayıcılık*” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Bu alanda tanımlanmış şemalar aşağıda açıklanmıştır.

- **Boyun Eğicilik:** Bu şema alanı, çocuğun ebeveynleri tarafından kendi istek ve ihtiyaçlarının önemsenmediği ve bu istek ve ihtiyaçların ifade edildiği durumlarda cezaların verildiği aile ortamlarında oluşmaktadır. Bu şemaya sahip bireyler, çevresindekilerin ilgi ve sevgisini kaybetmemek için başkalarının baskısı altına kalmayı ve onların kontrolünde yaşamlarını devam ettirmeyi tercih ederler. Bu bireyler, kontrolün başkasında olmasından dolayı kendilerini daha iyi hissetmektedir (Roediger, 2015; Young & Klosko, 2013).
- **Kendini Feda:** Ebeveynlerin çocuğun sorumluluk ve sorunlarını üstlendiği ailelerde bu şema alanı ortaya çıkmaktadır. Bu şemaya sahip bireyler, kendi istek ve ihtiyaçlarını ikinci plana iterek öncelikli başkalarının istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için çaba gösterirler. Bu yolla benlik saygılarını korumayı ya da ihtiyaç duyduğu kişiler ile ilişkiyi devam ettirmeyi tercih etmektedir. Birey bu davranışı genellikle kendine saygı duymak ve suçluluk duygusu yaşamamak amacıyla sergilemektedir (Roediger, 2015; Young vd., 2003).
- **Onay Arayıcılık:** Ebeveynlerin toplum tarafından onay gören davranışların çocuğunun uygulaması konusunda aşırı hassasiyet gösterdiği ailelerde bu şema alanı oluşmaktadır. Bu şemaya sahip bireylerin benlik algıları, diğerlerinin tepkisine, onayına ve kabulüne bağlı olarak şekillenmektedir. Buna göre doğru ve gerçekçi bir benlik algısı oluşturulabilmesi için bireyin başkalarının onayını, kabulünü veya dikkatini kazanmak için aşırı çaba harcamaktadır. Bu açıdan bu bireyler dış görünüş, statü ya da başarıya aşırı odaklanmaktadır (Roediger, 2015; Young vd., 2003).

Aşırı Tetikte Olma ve Bastırılmışlık Şema Alanı

Ebeveynlerin çocuğa karşı baskıcı ve otoriter tutum sergilediği, eleştirel bir yapıya sahip olduğu ailelerde bu şema alanı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca ebeveynlerin mükemmeliyetçi tutumlar ve yüksek beklentileri de bu şema alanının oluşmasında etkilidir. Bu şemaya sahip bireyler genellikle çocukluklarını yaşayamadıkları ve istenmeyen yaşam olaylarına karşı tetikte olmayı öğrendikleri için yaşamlarıyla ilgili sürekli tedirginlik yaşamaktadır. Kendilerine hayatın tehlikeli olduğu öğretildiğinden dolayı sürekli tetikte olmaları gerektiğini düşünmektedir (Young vd., 2003). Bu şema alanı “*karamsarlık*”, “*duyguları bastırma*”, “*yüksek standartlar*” ve “*cezalandırılma*” olmak üzere dört alt kategoriden oluşmaktadır (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Bu alanda tanımlanmış şemalar aşağıda açıklanmıştır.

- **Karamsarlık:** Ebeveynlerin kötü şeylerin yaşanacağına ilişkin aşırı kaygı duyduğu ailelerde bu şema alanı görülmektedir. Sürekli kötüye ve olumsuz şeylere odaklanan bu bireyler, hatların kötü sonuçlara neden olacağına dair düşünceler geliştirmektedir. Bu bireyler genellikle iş, mali durum, sosyal ilişkiler gibi yaşamın farklı alanlarına ilişkin endişeli ve aşırı uyarılmış durumdadırlar (Roediger, 2015; Young vd., 2003). Acı, ölüm, hayal kırıklığı, suçluluk, kırgınlık, ihanet gibi yaşamın olumsuz yönüne yoğunlaşan bu bireyler, yaşamın olumlu iyi yönlerini görmemeyi ya da küçümseme eğilimi göstermektedir (Rafaeli vd., 2011).
- **Duyguları Bastırma:** Genellikle soğuk ve mesafeli ilişkilerin olduğu, doğal gelişen duygu durumlarının bastırıldığı ve ayıplandığı ailelerde bu şema alanı ortaya çıkmaktadır. Daha çok mantığı ön planda tutan bu bireyler, duygularını göz ardı etmektedir. Özellikle kendiliğinden gelişen duygularını bastırarak eleştirilmekten ve kontrolü kaybetmekten korkmaktadır. Bu bireyler üzüntü, mutluluk, öfke gibi doğal gelişen duygularını bastırmayı tercih etmektedir (Roediger, 2015; Young vd., 2003).
- **Yüksek Standartlar:** Genellikle çocuğa karşı eleştirel tutum sergilendiği, başarının ön planda olduğu ve koşullu sevginin olduğu ailelerde bu şema alanı görülmektedir (Young & Klosko, 2013). Oldukça katı kurallara sahip yüksek standartlar şemasına sahip bireyler belirledikleri standartlara ulaşabilmek için yoğun bir çaba gösterirler. Özellikle yüksek standartlar şeması ile baş etmek için ya performanslarının değerlendirileceği deneyimlerden kaçınırlar ya da aşırı telafi ile standartlarına ilgisiz kalabilirler (Young vd., 2003). Ayrıca bu bireyler mükemmeliyetçi eğilime sahip, hatalara karşı tolerans göstermeyen ve yaptıkları hata sonrası kendilerini ağır bir biçimde eleştiren kişilerdir (Rafaeli vd., 2011).
- **Cezalandırılma:** Bu şema alanı ebeveynlerin çok sık ceza verdiği ailelerde ortaya çıkmaktadır. Bu şema alanına sahip bireyler, kendileri ve diğerleriyle ilgili yüksek beklenti ve standartlar geliştirmektedir. Bu bireyler, kendisi dahil olmakla beraber tüm kişilerin hata sonucunda mutlaka cezalandırılması gerektiği ile ilgili yargı geliştirmektedir (Young vd., 2003).

Şema Modları

Şema terapi hangi olumsuz duyguların hangi probleme yol açtığını ve bu duyguların kaynaklarının fark edilip anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Problemin kaynağını oluşturan duygular, bireylerin değişik içsel yanlara sahip olabileceği düşünüldüğünde çok daha iyi anlaşılabilir. Bireylerin bu içsel yanları şema modları olarak ifade edilmektedir (Jacob vd., 2014). Erken dönem uyumsuz şemaların tetiklenmesi sonucu oluşan şema modları, bireyin benliğinin uyum sağlamakta zorlanan yönünü temsil etmektedir (Farrell & Shaw, 2018; Vreeswijk, Broersen & Nadort, 2012). Şema modları, bireyin bilinen karakter özellikleriyle çelişen ve çoğunlukla birey için önemli bir

yaşam olayı sonrası yaşanan duygusal yoğunluklar sonucunda geçici olarak gösterilen kısa süreli duygusal, davranışsal ve bilişsel tepki verme biçimleridir (Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Başka bir ifadeyle şema modları, içten veya dıştan gelen tehditlere karşı tepki olarak ortaya çıkan anlık özgün bir dünya ile temas biçimi olarak ifade edilmektedir (Zarbock, Loose & Graaf, 2018). Şema modları bireyin görece hassas ve zaafı olduğu yaşam olaylarına göre tetiklenebilmektedir (Young vd., 2003).

Şema modlarının oluşumunu etkileyen bir diğer önemli etken de sosyal öğrenmedir. Bireylerde sosyal öğrenme yoluyla ebeveynleri ile benzer modlar gelişebilir. Bireyler bir olay sonrası ebeveynlerinin tepkilerini gözlemleyerek benzer durumlarda aynı tepkiyi gösterebilirler (Arntz & Jacob, 2022). Şema modları, “*çocuk modları*”, “*işlevsiz başa çıkma modları*”, “*işlevsiz ebeveynlik modları*” ve “*sağlıklı modlar*” şeklinde 4 ana başlık altında kategorize edilmiştir. Her şema moduna ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Çocuk Modları

Çocuk modları “*incinmiş çocuk modu*”, “*yalnız çocuk modu*”, “*öfkeli/dürtüsel çocuk modu*” ve “*mutlu çocuk modu*” olarak sınıflandırılmaktadır.

- ***İncinmiş Çocuk Modu:*** Çoğu uyumsuz şemanın deneyimlendiği incinmiş çocuk modu utanç, korku, yalnızlık, üzüntü gibi zorlayıcı ve acı veren *duyguları içermekte ve çoğu yetişkin için var olabilen, çocukluk dönemindeki gibi üzgün ve korunmaya muhtaç olunan zamanlardaki duruma dönülen moddur.* Bu şema modu bireyin yaralı tarafı olarak kabul edilmektedir.
- ***Yalnız Çocuk Modu:*** Yalnız çocuk modu erken yaşam döneminde bireyin yaşamındaki önemli kişiler tarafından terk edildiği veya yakın kaybı sonucunda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca erken yaşam döneminde bakım verenlerin sürekli değişmiş olması da bu modun gelişmesinde etkilidir. Bu moda sahip bireyler yakınları tarafından her an terk edileceği düşüncesine sahiptir.
- ***Öfkeli/Dürtüsel Çocuk Modu:*** bireyin istek ve ihtiyaçlarının geciktirilmesi veya engellenmesi durumunda gelişen öfkeli/dürtüsel çocuk modu agresiflik ve öfke ile karakterizedir ve bireyin haksızlığa uğradığını düşündüğü durumlarda tetiklenmekte ve yaşanan olaya orantısız bir şekilde tepki gösterilmesi şeklinde görülmektedir. Bu mod, bireyin öfke duygusunu başkalarına yansıttığı yönünü ifade etmektedir.
- ***Mutlu Çocuk Modu:*** Olumlu duyguları içeren mutlu çocuk modu ise bireyin anlık temel duygusal ihtiyaçlarının karşılanması sonucunda kendini huzurlu hissetmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu modu kullanan bireylerin sınır tanıma konusunda ve diğerlerinin haklarına saygı göstermede zorlandıkları söylenebilir (Arntz & Jacob, 2022; Farrell, Reiss & Shaw, 2015; Young, Rafaeli & Bernstein, 2012; Young vd., 2003).

İşlevsel Olmayan Başa Çıkma Modları

İşlevsel olmayan başa çıkma modları, psikanalitik kuramdaki savunma mekanizmalarına benzemekle birlikte bireyin temel duygusal ihtiyaçları ile ebeveyn beklentileri arasındaki dengeyi sağlayabilmesi amacıyla geliştirdiği modları ifade etmektedir (Roediger, 2015; Young vd., 2003). İşlevsel olmayan başa çıkma modları teslim olma modu, kaçınma modu ve aşırı telafi modu şeklinde sınıflandırılmaktadır.

- **Teslim Olma Modu:** Teslim olma modu işlevsel olmayan ebeveyn ya da çocuk modlarından kaynaklı olumsuz duygulardan kaçınma yoluyla başa çıkmayı ifade etmektedir. Bu modu kullanan birey, kendi istek ve ihtiyaçlarını ikinci plana atarak başkalarının istek ve ihtiyaçlarına uyum gösterme eğilimindedir (Arntz & Jacob, 2022; Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Başka bir ifadeyle, bu bireyler her ne kadar huzursuz ve mutsuz olsalar da ilişkilerinde başkalarının istek ve arzularına göre hareket etmektedir. Ayrıca ilişkilerinde sevmeye ve takdir edilmeye bağımlı bu bireyler başkalarını mutlu etmek için yapabilecekleri her şeyi yapma eğilimindedir (Jacob vd., 2014).
- **Kaçınma Modu:** Kaçınma modu güçlüklerden kaçma temelli bir başa çıkma modudur. Bu modda birey reddedilmekten ve çatışma yaşamaktan korktuğu için duygusal yaşantılardan kaçınmayı tercih etmekte ve yaşadıkları durumlara ilişkin mantıklı açıklamalar yaparak kendini hissizleştirme çabasına girmektedir (Arntz & Jacob, 2022; Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Böylece birey rahatsızlık verici herhangi bir durumu deneyimlemeyerek olumsuz duygulardan kurtulmuş olmaktadır (Jacob vd., 2014).
- **Aşırı Telafi Modu:** Bu modda birey şemalarından kaynaklı yaşadığı duygusal acı ve sıkıntılardan kurtulabilmek amacıyla şemalarının tam tersi tepki göstermeye çalışmaktadır (Arntz & Jacob, 2022; Rafaeli vd., 2011; Young vd., 2003). Bireyin duygularıyla savaştığı aşırı telafi modunu daha çok narsist ve antisosyal bireyler kullanmaktadır. Bu bireyler ilgi çekmek amacıyla sürekli bir şeyler yaparak, beklentileri karşılanmadığı durumlarda öfkelenerek, hep “en iyi” olmayı istemek şeklinde kendini dışa vurmaktadır (Jacob vd., 2014).

İşlevsel Olmayan Ebeveyn Modları

İşlevsel olmayan ebeveyn modları çocukluk döneminde olumsuz ebeveyn davranışlarının içselleştirilmesi sonucu oluşmaktadır. Bireyler bu modda ebeveynlerinin kendilerine davrandığı gibi davranma eğilimi göstermektedir. (Farrell vd., 2015; Young vd., 2003). İşlevsel olmayan ebeveyn modları ebeveyn tutumları dışında yakın akrabaların tutum ve davranışları, okul yaşantıları gibi faktörlerin etkisiyle de ortaya çıkabilmektedir (Rafaeli vd.,

2011). Böylece ebeveyn tutumları ile birlikte bireyin sosyal yaşamındaki diğer bireylerin de işlevsel olmayan ebeveyn modlarının gelişmesinde etkisi olduğu anlaşılmaktadır.

Arntz ve Jacob'a (2022) göre işlevsel olmayan ebeveyn modları, bireyin kendine yönelik nefret, eleştiri ve suçlamalarını içermektedir. İşlevsel olmayan ebeveyn modları “cezalandırıcı *ebeveyn modu*” ve “talepkar ebeveyn modu” şeklinde sınıflandırılmaktadır.

- **Cezalandırıcı Ebeveyn Modu:** Cezalandırıcı ebeveyn modu bireyin yaptıkları veya yapamadıkları sebebiyle cezalandırılması gerektiğine inanan, eleştirel yönünü ifade etmektedir (Farrell vd., 2015). Cezalandırıcı ebeveyn moda sahip bireyler, kendini suçlamaya ve değersizleştirmeye yönelik düşünce biçimi geliştirmekte ve kendilerini işe yaramaz biri olarak algılamaktadır (Arntz & Jacob, 2022). Bireylerin her türlü başarısızlıkları sonrasında yaşamın erken dönemlerinde maruz kaldıkları ve içselleştirdikleri eleştirel ve yargılayıcı ebeveyn mesajları aktifleşmektedir (Simeone-Di Francesco, Roediger & Stevens, 2017).
- **Talepkar Ebeveyn Modu:** Talepkar ebeveyn modu erişilmesi mümkün olmayan hedeflere ulaşılmasına yönelik, bireyin kendisine aşırı baskı uygulamasını ifade etmektedir (Rafaeli vd., 2011). Talepkar ebeveyn modunda bireyler başarı veya duygusal odaklı talepler geliştirmektedir (Arntz & Jacob, 2022).

Sağlıklı Modlar

Sağlıklı modlar, çocukluk döneminde temel ihtiyaçların yeterince karşılanmış olması sonucunda orta çıkan ve terapi sürecinde güçlendirilmesi amaçlanan modlar olarak sınıflandırılmaktadır. Sağlıklı modlar, “*sağlıklı yetişkin modu*” ve “*mutlu çocuk modu*” olarak çeşitlendirilmektedir.

- **Sağlıklı Yetişkin Modu:** Sağlıklı yetişkin modu uyumlu bir yaşam sürdürülmesi için gerekli olan sorumluluk sahibi olma, sağlıklı ve işlevsel ilişkiler kurabilme, duygusal açıdan esnek olabilme gibi becerileri içermektedir. Bu mod alanında bireyler yaşamın tadını çıkararak temel ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde karşılayabilmektedir (Farrell vd., 2015). Terapi sürecinde danışana uyum bozucu modlara ilgi göstermeyi, uyum bozucu modları hafifletmeyi ya da iyileştirmeyi öğretmek güçlendirilmesi amaçlanan moddur (Young vd., 2003).
- **Mutlu Çocuk Modu:** Mutlu çocuk modu ise temel duygusal ihtiyaçların karşılanması sonucunda ortaya çıkan, bireyin mutlu ve huzurlu olduğu ve genel olarak iyimser bir algıya sahip olduğu şema modudur. Bu moda sahip bireyler çevresindeki kişilerle güçlü bağlar kurabilirler ve öz güvenleri yüksektir (Rafaeli vd., 2011). Bu mod bireylerin eğlenmeye, neşeli olmaya, sakinleşmeye ihtiyaç duyduğu zamanlarda ortaya çıkmaktadır (Jacob vd., 2014).

şema terapi s¼recinde uyum bozucu şemalarla birlikte işlevsel olmayan uyum bozucu şema modlarını da değiştirmeye odaklanılmaktadır. şema modları, bireyin kendisi tarafından şemalara g¼re daha kolay fark edilip değerlendirilebildiği için modlar tedavi s¼recinde ¼nemli role sahiptir. Çok sayıda şemaya sahip biyelerde davranışlarının altında yatan şemalara yoğunlaşmaktansa olay ya da durumlar karşısında kullandığı mod ¼zerinde durmak tedavi s¼recini kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda modların ve uzun vadede şemaların değişmesini sağlamak için şema terapide sıralamalar oluşturulmaktadır. İlk olarak danışan ile g¼venli bir bağ geliştirmeye ve başa çıkma becerileri ¼zerine yoğunlaşılmaktadır. İlk aşama sonrasında şema modunun değiştirilmesi ¼zerinde yoğunlaşarak modların d¼zenlenmesi sağlanır. Son aşamada ise terapist, bireyin ¼zerk olabilmesi için onu motive ederek destekler ve terapi sonlandırılır (Arntz & Jacob, 2022; Farrell vd., 2015).

Genel olarak değerlendirildiğinde şema terapi erken d¼nem yaşantılarının ve sosyal ilişkilerin bireylerin duygu durumu ¼zerinde etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ¼zellikle son yıllarda etkililiği kanıtlanan şema terapinin erken d¼nem yaşantılarının yetişkinlikteki ruh halinin keşfine ve tedavisine yoğunlaştığı g¼r¼lmektedir.

KAYNAKÇA

- Arntz, A. & Jacob, G. (2022). *Uygulamada şema terapi: Şema mod yaklaşımına giriş rehberi* (G. Soygüt, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Davidson, K. (2007). *Cognitive Therapy for Personality Disorders. Progress in behavior modification*. New York: Routledge.
- Dimitriu, O. & Negrescu, M. (2015). Emotional intelligence and the tendency to use dysfunctional cognitive schemas. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 187, 301-306. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.056>
- Farrell, J. M. & Shaw, I. A. (2018). *Experiencing schema therapy from the inside out: A self practice/self reflection workbook for therapists*. New York: The Guilford Press.
- Farell, J. M., Reiss, N. & Shaw, I. (2015). *Şema terapi klinisyenin rehberi* (S. Alkan, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Jacob, G., Van Genderen, H. & Seebauer, L. (2014). *Mod Terapisi: Diğer yollardan gitmek yaşam örüntülerini anlamak ve değiştirmek* (M. Şaşıoğlu, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Lumley, M. N. & Harkness, K. L. (2007). Specificity in the relations among childhood adversity, early maladaptive schemas, and symptom profiles in adolescent depression. *Cognitive Therapy and Research*, 31(5), 639-657.
- Masley, S. A., Gillanders, D. T., Simpson, S. G. & Taylor, M. A. (2012). A systematic review of the evidence base for schema therapy. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(3), 185-202 <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.614274>
- McGinn, L. K. & Young, J. E. (1996). Schema focused therapy. P. M. Salkovskis (Ed.), *Frontiers of Cognitive Therapy* içinde, Newyork: Guilford press.
- Pilkington, P. D., Bishop, A. & Younan, R. (2021). Adverse childhood experiences and early maladaptive schemas in adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(3), 569-584. <https://doi.org/10.1002/cpp.2533>
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P. & Young, J. E. (2011). *Şema terapi ayırıcı özellikler* (6. Baskı). (M. Şaşıoğlu, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Renner, F., Arntz, A., Leeuw, I. & Huibers, M. (2013). Treatment for chronic depression using schema therapy. *Clinical Psychology Science and Practice*, 20(2), 166-180. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12032>
- Roediger, E. (2015). *Şema terapi nedir?* (1. Baskı). (S. Ataman, Çev.). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Roadiger, E. (2020). *Yaşam tuzakları için şema terapi*. İstanbul: Psikonet Yayıncılık.
- Simeone-Di Francesco, C., Roediger, E. & Stevens, A. B. (2017). *Çiftlerle şema terapi klinisyenin ilişkileri iyileştirme rehberi* (İ. Yiğit ve M. G. Yiğit, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Vreeswijk, M., Broersen, J. & Nadort, M. (2012). *Handbook of schema therapy*. UK: Wiley Blackwell.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Florida, FL: Professional Resource Press.
- Young, J. E. & Klosko, J. S. (2013). *Hayatı yeniden keşfedin* (S. Kohen ve D. Güler, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Young, J. E., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schematherapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Publications.
- Young, J., Rafaeli, E. & Bernstein, D. P. (2012). *şema terapi ayırıcı özellikler* (A. Karaosmanoğlu ve N. Azizerli, Çev.). İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Zarbock, G., Loose, C. & Graaf, P. (2018). Çocuk ve ergenlerde şema terapi uygulama temelleri (A. Karaosmanoğlu, Çev.). İçinde A. Karaosmanoğlu (Ed.), *Çocuk ve ergenler için şema terapi* (ss. 25-90). İstanbul: Psikonet Yayınları.

Bölüm 15

21. YÜZYIL BECERİLERİ KAPSAMINDA TÜRK MÜZİK EĞİTİMİ SİSTEMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Gökâl PARASIZ²

Hasan Hakan OKAY³

Barış KARDEŞ⁴

1 Çalışma, 1. Bilsel Uluslararası Efes Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9349-0293>

3 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, okay@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3465-1325>

4 Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, bariskardes@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4802-5202>

GİRİŞ

Geçen zamanla birlikte değişen koşullar, düşünceler, gereksinimler ve benzer birçok unsur insanı konu alan disiplinlerde de değişimi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eğitim sistemleri zamanın değişen ruhuna uyum sağlayarak doğal bir şekilde sürekli devinen olguları temel alır. Eğitimde değişim öngörülebilir bir etken olmakla birlikte, ne düzeyde ve hangi yöne olacağı eğitim uzmanlarınca sürekli tartışılmaktadır ve program geliştirme süreçlerinin de önemli soruları arasındadır.

İçinde bulunulan yüzyıl hızlı ve köklü değişimlerin çok kısa zamanda gerçekleşmesiyle kendine özgü bir zaman dilimi yaratmıştır. Hızlı değişimin yaşandığı 21. Yüzyılda çağın yeni gereksinimlerine öğrenenleri hazırlamak için özel ve yeni eğitim alanları yaratmak gerekmektedir (Nissim vd, 2016). Böyle bir bakış açısı program geliştirme penceresinden bakıldığında, Tyler'ın diğer tüm program geliştirme modellerini etkileyen modelinde de karşılık bulmakta ve okullardaki öğrenme yaşantıları düzenlenirken en önemli kaynağın “öğrenci ve öğrencinin etkilendiği çevredeki dış şartlar arasındaki etkileşim” olduğu görüşüyle de örtüşmektedir (Erişen, 1998).

Toplumdaki genç insan sermayesinin geleceğin toplumunun yaşantısını doğrudan etkileyeceği akılda tutulduğunda eğitim programlarının geleceğe dönük tasarımlar içermesi ve gerçekçi gereksinimlere cevap vermesi önemli bir hareket noktasıdır. 21. Yüzyılın ilk çeyreğine yaklaşırken dijital bir dünyaya doğan Z kuşağı olarak tanımlanan 1995-2000 doğumlu gençlerin kendilerine özgü özellikler taşıdıkları, eğitimlerinde ve iş ortamlarında verimli olabilmeleri için yeni yaklaşımlara gereksinim duyulduğu açıktır (Taş, Demirdoğmez ve Küçükoglu, 2017). İçinde bulunulan dönem eğitim ögesi olarak çevresel koşullar ele aldığı dijitalleşen dünyanın yeni sosyal etkiler üretmesiyle eğitim programlarında yeni arayışlara neden olmuştur. 21. Yüzyıl Becerileri bu arayışın sonunda ortaya çıkan yeni gereksinimleri karşılamaya dönük bir beceriler repertuarı olarak önerilmiştir.

21. yüzyıl becerileri çeşitli kurum ve kuramcı tarafından ele alınmış, birbirine benzeyen ya da farklılaşan ancak özünde kişileri 21. Yüzyılın gereksinimlerine göre hazırlamayı amaçlayan bir çerçeve sunmaktadır. Tüm önerilen çerçeveler içerik olarak birbirlerine oldukça benzer olmakla birlikte, amaç ve uygulamalarda birbirinden uzak bir görüntü sergilemişlerdir (Dede, 2010; Voogt, Roblin, 2012). 21. Yüzyıl becerilerine bütüncül olarak bakan ve 15 çerçeveyi analiz eden araştırmalarında Kereluik ve diğerleri (2013) sentezlerinde öğretmenlik ile ilgili birçok bilgi türünün aslında aynı kaldığı, ancak globalleşme ve teknolojideki ilerlemelerin değişim etkenleri olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu çalışmada önemli bir bulgu da teknolojinin alışlagelen kanonik söylemlerin aksine, çok da merkezi bir yerde ve önemde olmadığını, ortaya konan dokuz alt kategoriden sadece birini oluşturuyor

olmasıdır. Onlara göre artık önem, teknolojiyi bilmenin ötesinde teknoloji kullanımının nasıl olduğu ve neden kullanıldığı sorularının cevabındadır (Kereluik vd., 2013).

Yukarıda dile getirilen kuramsal çeşitlilik içerisinde Partnership for 21st Century Skills (P21) başlığı ile bilinen beceriler çerçevesi en çok ele alınan öneri olarak genel kabul görmüştür (Cansoy, 2018). P21 beceriler çerçevesinde 21. Yüzyıl becerileri üç alt boyut içerisinde ele alınmaktadır. Bir boyut “öğrenme ve inovasyon becerileri” olarak “yaratıcılık ve inovasyon”, “eleştirel düşünme ve problem çözme” ile “iletişim ve işbirliği” alt boyutlarından oluşmaktadır. Diğer bir boyut olan “yaşam ve hayat becerileri” boyutu “esneklik ve uyum yeteneği”, “girişim ve öz yönetim”, “sosyal ve kültürlerarası beceriler” ile “liderlik ve sorumluluk” alt boyutlarından oluşmaktadır. Üçüncü bir boyut ise “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” olarak “bilgi okuryazarlığı”, “medya okuryazarlığı” ve “bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği” şeklinde belirlenmiştir (Battelle for kids, 2023).

Öğretmenler

Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olarak öğretmen ve öğretmen yetiştirme konusunu da 21. Yüzyıl becerileri kapsamında ele almak anlamlıdır. Genellikle 21. Yüzyıl becerileri kapsamında öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme sistemiyle birlikte düşünülmektedir. 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmenleri hazırlama konusunda Schleicher (2012) mesleki gelişim ekosisteminin kurulmasını önermektedir. Ona göre bu eko sisteminin kaynağı da bilimden ilham alan yenilik ve bilgi (araştırma ve değerlendirme); şirketlerden ilham alan yenilik (yeni ürün ve hizmetlerin girişimci gelişimi); uygulayıcılardan (öğretmenler ve okul müdürleri) ilham alan inovasyon ve bilgi; ve kullanıcılardan (öğrenciler, veliler, topluluklar) ilham alan yeniliklerdir (Schleicher, 2012, s.52). Rekabetçi bir dünyaya yönelik öğrencileri hazırlamaya dönük bir öğretmen modeline işaret eden Schleicher’in görüşleri, bir yandan bütünlük bir sistemi ortaya koyması açısından dikkat çekicidir.

Bunların yanında 21. Yüzyıl öğretmenleri her öğrencinin özgün öğrenme yolları akılda tutulduğunda, onlara cevap verecek geniş müdahale repertuarlarının olması ve doğru zamanda doğru şekilde öğrenciye müdahale etmelerine yönelik donanımlı olmalıdırlar (Darling-Hammond, 2006). Bir yandan öğretim programlarının bu yönde öğretmenlere fırsatlar yaratması da gerekmektedir. Böylelikle özgün öğrenme ve kendini gerçekleştirme alanı bulan öğrenciler yeni durumlar ve olaylar veya sorunlar yaratarak, öğretmenin de özgün çözümler üretmeye onu zorlamalıdır.

Kim, Raza ve Seidman’e göre (2019) “pedagoji, program, okul kuralları ve iklimi, değerlendirme, kıyaslama becerilerinin kazanılması 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde ve izlenmesinde kilit faktörlerdir. Ayrıca sınıf, yukarıda belirtilen faktörlerin bilgi edinimi ve beceri gelişimi sağlamak için

doruğa ulaştığı birincil ortamdır. Bununla birlikte sınıf, öğrenenlerin bu becerilerin öğretmenleri tarafından nasıl modellendiğini gözlemledikleri ve kendilerine dönük uygulayabildikleri ortamlardır. Bundan dolayı, öğretmenlerin sadece 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında değil, aynı zamanda yaygınlaştırılması için de yetiştirilmesi önem taşımaktadır.” Kim ve diğerlerinin görüşü sınıf ortamlarına dikkat çekmekle birlikte öğretmenlerin özgün yetiştirilme ilke ve amaçlarını özetlemiştir.

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerinin oluşturulmasına yönelik eğitilmeleri ve sınıf ortamlarında öğrencilerine modelleme fırsatları sunacak şekilde donanımlı olmaları önem taşımaktadır. Bu önem de konuyu öğretmen yetiştirmeye getirir.

Öğretmen Adayları Yetiştirme

Eğitim araştırmalarında önemli bir bileşen olarak öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalar, 21. Yüzyıl becerileri konusunda da bilgi kaynağı olarak değerli bir dağar oluşturmuştur (Kalemkuş, Özek, 2021). Çeşitli alanlarda öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri geliştirilen ölçeklerle sınanmaktadır.

Öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik inançlarını belirlemek için Aygün ve diğerlerinin geliştirdiği “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” (Aygün vd., 2016) ile Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” en yaygın kullanılan ölçme araçları olarak öne çıkmaktadır. Bu ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda İngilizce öğretmenliği adaylarının lisans programlarını yeterli bulmadıkları (Aydın, 2019), okul öncesi öğretmenlerinin 2. Yüzyıl becerileri ve eleştirel düşünce eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu (Alkoç, 2020), Türkçe öğretmenliği adaylarının genel olarak 21. Yüzyıl becerileri konusunda olumlu bir yetkinlik sergiledikleri (Geçgel vd. 2020), fen bilgisi öğretmenliği adaylarının öğrenme ve inovasyon becerileri, hayat ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde ortalamasının üzerinde yetkinlik taşıdıkları (Kan ve Murat, 2018), sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının 21. Yüzyıl kullanım becerilerinin okudukları kitap sayısı arttıkça olumlu etkilendiği (Peker, 2019) belirlenmiştir. Görüleceği gibi öğretmen adaylarının farklı disiplinlerde konu alan ve yakın tarihlerde yapılan araştırmalarda genel olarak tam bir yetkinlik görüntüsü henüz doğmamıştır.

Müzik Eğitimi

21. Yüzyıl becerileri ile kesişen unsurlar olarak da öne çıkan yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve katılımcılık üzerinde gelişime Schuler'e (2011) göre müzik eğitimindeki etkinliklere katılım olumlu etkide bulunmaktadır. Araştırmakonusubağlamındakonuyabakıldığında müzik öğretmen yetiştirme

sistemi ve bileşenlerinin de ele alınması anlamlı olacaktır. 21. yüzyılda müzik öğretmenlerinin meslek yaşantıları ve müzik öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma süreçlerinin yukarıdaki beceriler kapsamında ele alınması önem taşımaktadır. Dilbert'a göre 21. Yüzyıl becerileri düşünüldüğünde müzik ve sanat bütüncül olarak bu anlayışın içerisinde rahatlıkla yer alabilmektedir (Dilbert 2016). Müzik eğitimi yürütecek eğitim sorumluları için artık sadece müzik alanında bilgi ve deneyim değil, öğrencilerinin kendilerini gerçekleştireceği sosyal alanlar ve beceriler yaratmak da öne çıkmaktadır (Davidova, 2019).

21. yüzyıl beceri çerçevelerinde görülen çeşitlilik 21. Yüzyıl müzik eğitimi önerilerinde de kendini göstermektedir. Örneğin Davidova (2019), McLoughlin ve Lee (2008)'nin sundukları kişiselleştirme, katılımcılık ve üretkenlik özelliklerini güçlendirmeyi önemseyen yaklaşımlarını benimsediği bir müzik eğitimi anlayışı önermektedir. Philips (2010) ise verilen eğitimin değerlendirilmesini önemsendiği stratejiler vermekte aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerine ve yapılan müzikten keyif alınması gerektiğine de dikkat çekmektedir. Powell ve diğerleri (2020) de 21. Yüzyılda kapsayıcı, farklılıklara açık ve kültürel olarak duyarlı bir program anlayışını vurgulamaktadırlar.

Ancak yukarıda görülen 21. Yüzyıl becerilerindeki çok boyutlu yapıya karşın müzik öğretmen adaylarının da arasında bulunduğu bir örnekleme göre, 21. Yüzyıla dönük kazanılması gereken beceriler konusunda sanat eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerinin yüzeysel düzeyde kaldığı görülmüştür (Ünsal, 2021).

Müzik öğretmenleri dijital çağın gereklerine hazırlıklı olmalı ve dijital teknolojiler konusunda donanımlı olmalıdırlar (Avcı ve Doğan, 2020). Öte yandan müzik öğretmenlerin dijital araçlarla çevrimiçi sürdürülen bir müzik eğitiminin etkili olduğunu da düşünmektedirler (Murillo, 2017).

Kuramsal tartışmalar bağlamında çeşitli Schafer'ın Yaratıcı Müzik Eğitimi kuramı (Rutherford, 2014), Carabo-Cone, Dalcroze, Kodály, ve Orff metotlarının (Tabuena, 2021) 21. Yüzyıl becerilerini karşılama durumlarının tartışılması gibi önemli düşünsel çabalar sürmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

21. yüzyıl becerilerinin müzik öğretmenliği lisans programı açısından ele alan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, durum ve olayların gerçekçi bir şekilde ortaya konulmasına yönelik araştırmalardır. Bu doğrultuda araştırma doküman

incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Sönmez ve Alacapınar'a (2014) göre doküman incelemesi, yazılı ve görsel malzemelerin toplanarak analiz edilmesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olaylar ile ilgili bilgiler içeren yazılı materyallerin analizidir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini eğitim fakülteleri 2018 öğretmen yetiştirme programları, örneklemini ise 2018 müzik öğretmenliği lisans programı oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Büyüköztürk vd'ne (2015) göre amaçlı örnekleme yöntemi, yapılan çalışmaya bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırılması olarak tanımlanmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya ait verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan "21. Yüzyıl Becerileri Müzik Öğretmenliği Program Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2018 yılında uygulamaya konulan müzik öğretmenliği lisans programı, 21. yüzyıl becerilerinin "yaşam ve kariyer becerileri", "öğrenme ve yenilik becerileri" ve "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" boyutları açısından ele alınmıştır. Yapılan inceleme "genel kültür", "meslek bilgisi" ve "alan eğitimi" dersleri açısından değerlendirilmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları aşağıdaki tablodaki gibi kısaltmalar halinde kullanılmıştır.

Tablo 1. 21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyut Kısaltmaları

Esneklik ve Uyum Yeteneği	EUY
Girişimcilik ve Özyönetim	GÖ
Sosyal ve Kültürelarası Beceriler	SKB
Verimlilik ve Hesap verebilirlik	VH
Liderlik ve Sorumluluk	LS
Yaratıcılık ve Yenilik	YY
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	EDPÇ
İletişim	İL
İşbirliği	İŞ
Bilgi Okuryazarlığı	BO
Medya Okuryazarlığı	MO
Teknoloji Okuryazarlığı	TO

21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilebilmesi amacıyla 2018 müzik öğretmenliği lisans programı AKTS Ders Bilgi Paketlerinden faydalanılmıştır. Ders bilgi paketleri içerisinde yer alan tüm derslerin amaçları, içerikleri, öğrenme çıktıları 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmiştir. Genel kültür,

meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerine ilişkin becerilerin değerlendirilmesi için üçü araştırmacılarından oluşan beş kişilik uzman grubunun görüşlerine başvurulmuştur. Christensen ve diğerlerine (2014) göre puanlayıcılar arası güvenilirlik, iki ya da daha fazla puanlayıcının aralarındaki tutarlılık ya da anlaşma derecesidir. Tanrıoğen ve diğerleri (2014), puanlayıcıların vermiş oldukları puanların arasındaki korelasyon, testin güvenilirlik derecesi hakkında fikir vermektedir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında Kendall'ın Uyum Katsayısı kullanılarak, uzmanlar arasındaki uyum değerlendirilmiştir. Çalışmaya ilişkin bulgular Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. Uzmanları Arası Uyum Katsayıları

Kendall's W ^a		Genel Kültür	Meslek Bilgisi	Alan Eğitimi
Yaşam ve Kariyer Becerileri	EUY	,867	,800	,659
	GÖ	,800	,778	,684
	SKB	,807	,729	,762
	VH	,750	,667	,733
	LS	,779	,807	,818
Öğrenme ve Yenilik Becerileri	YY	,818	,831	,812
	EDPÇ	,786	,867	,801
	İL	,822	,826	,762
	İŞ	,801	,864	,728
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	BO	,826	,739	,909
	MO	,870	,776	,880
	TO	,833	,864	,875

Tablo 2 incelendiğinde beş farklı değerlendirmecinin, genel kültür, meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerine ilişkin beceriler üzerinde yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Uzmanlar, ilgili derslerin bilgilerinin 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele alarak form üzerinde değerlendirmelerini yapmışlardır. Formlardan gelen bilgiler doğrultusunda araştırmacılar nitel veri analizi yöntemleri ile ele almışlar, sonuç olarak dersin becerileri karşılama durumlarını Evet (E) ve Hayır (H) olacak şekilde bulgu haline getirerek tabloştürmüşlardır.

BULGULAR**Tablo 3.** Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Genel Kültür Derslerinin Analizi

Ders Adı (Genel Kültür)	Yaşam ve Kariyer Becerileri						
	EUYY	GÖ	SKB	VH	LS		
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	H	H	H	H	H		
Yabancı Dil I	E	H	E	H	H		
Türk Dili I	H	H	E	H	H		
Bilişim Teknolojileri	H	H	E	H	H		
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	H	H	H	H	H		
Yabancı Dil II	E	H	E	H	H		
Türk Dili II	H	H	E	H	H		
Topluma Hizmet Uygulamaları	E	E	E	E	E		
İnsan İlişkileri ve İletişim	E	E	E	H	E		
Akıl ve Zeka Oyunları	H	H	E	H	H		
Bilim Tarihi ve Felsefesi	H	H	H	H	H		
Bilim ve Araştırma Etiği	H	H	H	H	H		
Beslenme ve Sağlık	H	E	H	H	H		
Medya Okuryazarlığı	H	H	E	H	H		
Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	H	H	E	H	E		
	E	4	3	10	1	3	21
Toplam	H	11	12	5	14	12	54

Tablo 3'te müzik öğretmenliği programında yer alan genel kültür dersleri, yaşam ve kariyer becerileri açısından incelenmiş, uzmanların esnek ve uyum yeteneğine hayır (n=11), girişimcilik ve özyönetime hayır (n=12), sosyal ve kültürlerarası becerilere evet (n=10), verimlilik ve hesap verebilirliğe hayır (n=14), liderlik ve sorumluluğa hayır (n=12) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4. Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Meslek Bilgisi Derslerinin Analizi

Ders Adı (Meslek Bilgisi)	Yaşam ve Kariyer Becerileri						
	EUY	GÖ	SKB	VH	LS		
Eğitime Giriş	H	H	H	H	H		
Eğitim Psikolojisi	H	H	H	H	H		
Eğitim Felsefesi	H	H	E	H	H		
Eğitim Sosyolojisi	H	H	E	H	H		
Öğretim İlke ve Yöntemleri	E	H	E	H	E		
Türk Eğitim Tarihi	H	H	H	H	H		
Öğretim Teknolojileri	E	H	E	H	H		
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	H	H	H	H	H		
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	H	H	H	E	E		
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	E	E	E	E	E		
Sınıf Yönetimi	E	E	E	E	E		
Eğitimde Ahlak ve Etik	H	H	H	E	H		
Okullarda Rehberlik	E	E	E	E	E		
Öğretmenlik Uygulaması 1	E	E	E	E	E		
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	E	E	E	H	E		
Öğretmenlik Uygulaması 2	E	E	E	E	E		
Eğitimde Program Geliştirme	H	E	H	E	H		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	E	E	E	E	E		
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	E	E	E	E	E		
Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri	H	H	E	H	H		
Eğitim Hukuku	H	H	H	H	H		
Öğrenme Güçlüğü	E	E	E	E	E		
Karşılaştırmalı Eğitim	E	H	H	H	H		
Eğitimde Proje Hazırlama	E	E	E	E	E		
Eğitimde Drama	E	H	E	H	E		
Mikro Öğretim	E	E	E	E	E		
Açık ve Uzaktan Öğrenme	E	H	E	H	H		
Müze Eğitimi	H	H	E	H	H		
Çocuk Psikolojisi	E	H	H	H	H		
Toplam	E	17	12	19	13	14	75
	H	12	17	10	16	15	70

Tablo 4'te müzik öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi dersleri, yaşam ve kariyer becerileri açısından incelenmiş, uzmanların esnek ve uyum yeteneğine evet (n=17), girişimcilik ve özyönetime hayır (n=17), sosyal ve kültürlerarası becerilere evet (n=19), verimlilik ve hesap verebilirliğe hayır (n=16), liderlik ve sorumluluğa hayır (n=15) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 5. Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Alan Eğitimi Derslerinin Analizi

Ders Adı (Alan Eğitimi)	Yaşam ve Kariyer Becerileri						
	EUY	GÖ	SKB	VH	LS		
Batı Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H	H	H		
Piyano Eğitimi 1	H	H	H	H	H		
Ses Eğitimi 1	H	H	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 1	H	H	H	H	H		
Batı Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H	H	H		
Piyano Eğitimi 2	H	H	H	H	H		
Ses Eğitimi 2	H	H	H	H	H		
Müzik Kültürü	H	H	E	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 2	H	H	H	H	H		
Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	E	E	E	E	E		
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	E	H	H		
Bağlama Eğitimi 1	H	H	H	H	H		
Çoksesli Koro 1	E	E	E	E	E		
Armoni ve Eşlikleme 1	H	H	H	H	H		
Batı Müziği Tarihi	H	H	E	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 3	H	H	H	H	H		
Müzik Öğretim Programları	E	E	E	E	E		
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H	H	H		
Bağlama Eğitimi 2	H	H	H	H	H		
Çoksesli Koro 2	E	E	E	E	E		
Armoni ve Eşlikleme 2	H	H	H	H	H		
Türk Müzik Tarihi	H	H	E	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 4	H	H	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H	H	H		
Gitar Eğitimi ve Eşlikleme 1	H	H	H	H	H		
Türk Halk Müziği Korosu 1	E	E	E	H	E		
Orkestra-Oda Müziği 1	E	E	E	E	E		
Bireysel Çalgı Eğitimi 5	H	H	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H	H	H		
Gitar Eğitimi ve Eşlikleme 2	H	H	H	H	H		
Türk Halk Müziği Korosu 2	E	E	E	H	E		
Orkestra-Oda Müziği 2	E	E	E	E	E		
Okul Müziği Dağarı	H	H	E	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 6	H	H	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 3	E	E	E	E	E		
Türk Sanat Müziği Korosu 1	H	H	H	H	H		
Orff Çalgıları	H	H	H	H	E		
Bireysel Çalgı Eğitimi 7	H	H	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 4	E	E	E	E	E		
Türk Sanat Müziği Korosu 2	H	H	H	H	H		
Drama ve Müzikli Oyunlar	H	H	H	H	H		
Okul Öncesi Müzik Eğitimi	E	H	E	H	E		
Müzik Toplulukları Yönetimi	E	E	E	E	E		
Türk Müziği Çok Seslendirme	H	H	H	H	H		
Batı Müziği Tür ve Biçimleri	H	H	H	H	H		
Eğitim Müziği Besteleme	H	H	H	H	H		
Toplam	E	12	11	17	9	13	62
	H	34	35	29	37	36	171

Tablo 5’te müzik öğretmenliği programında yer alan alan eğitimi dersleri, yaşam ve kariyer becerileri açısından incelenmiş, uzmanların esnek ve uyum yeteneğine hayır (n=34), girişimcilik ve özyönetime hayır (n=35), sosyal ve kültürlerarası becerilere hayır (n=29), verimlilik ve hesap verebilirliğe hayır (n=37), liderlik ve sorumluluğa hayır (n=36) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Genel Kültür Derslerinin Analizi

Ders Adı (Genel Kültür)	Öğrenme ve Yenilik Becerileri					
	YY	EDPÇ	İL	İŞ		
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	H	H	H	H		
Yabancı Dil I	H	H	E	H		
Türk Dili I	H	E	E	H		
Bilişim Teknolojileri	E	H	E	E		
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	H	H	H	H		
Yabancı Dil II	H	H	E	H		
Türk Dili II	H	E	E	H		
Topluma Hizmet Uygulamaları	E	E	E	E		
İnsan İlişkileri ve İletişim	H	E	E	E		
Akıl ve Zeka Oyunları	E	E	E	E		
Bilim Tarihi ve Felsefesi	H	E	H	H		
Bilim ve Araştırma Etiği	H	E	H	H		
Beslenme ve Sağlık	H	H	H	H		
Medya Okuryazarlığı	H	E	E	H		
Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	H	E	H	H		
Toplam	E	3	9	9	4	25
	H	12	6	6	11	35

Tablo 6’da müzik öğretmenliği programında yer alan genel kültür dersleri, öğrenme ve yenilik becerileri açısından incelenmiş, uzmanların yaratıcılık ve yeniliğe hayır (n=12), eleştirel düşünme ve problem çözmeye evet (n=9), iletişime evet (n=9), işbirliğine hayır (n=11) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Meslek Bilgisi Derslerinin Analizi

Ders Adı (Meslek Bilgisi)	Öğrenme ve Yenilik Becerileri					
	YY	EDPÇ	İL	İŞ		
Eğitime Giriş	H	E	H	H		
Eğitim Psikolojisi	H	E	E	H		
Eğitim Felsefesi	H	E	H	H		
Eğitim Sosyolojisi	H	E	E	H		
Öğretim İlke ve Yöntemleri	E	E	H	E		
Türk Eğitim Tarihi	H	E	H	H		
Öğretim Teknolojileri	E	E	E	E		
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	H	E	H	H		
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	H	E	H	H		
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	H	E	E	E		
Sınıf Yönetimi	E	E	E	E		
Eğitimde Ahlak ve Etik	H	E	H	H		
Okullarda Rehberlik	E	E	E	E		
Öğretmenlik Uygulaması 1	E	E	E	E		
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	E	E	E	E		
Öğretmenlik Uygulaması 2	E	E	E	E		
Eğitimde Program Geliştirme	E	E	H	E		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	E	E	E	E		
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	E	E	H	E		
Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri	H	E	H	H		
Eğitim Hukuku	H	H	H	H		
Öğrenme Güçlüğü	E	E	E	E		
Karşılaştırmalı Eğitim	E	E	E	H		
Eğitimde Proje Hazırlama	E	E	E	E		
Eğitimde Drama	E	E	E	E		
Mikro Öğretim	E	E	E	E		
Açık ve Uzaktan Öğrenme	E	E	E	E		
Müze Eğitimi	H	H	H	H		
Çocuk Psikolojisi	H	E	E	H		
Toplam	E	16	27	17	16	76
	H	13	2	12	13	40

Tablo 7’de müzik öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi dersleri, öğrenme ve yenilik becerileri açısından incelenmiş, uzmanların yaratıcılık ve yeniliğe evet (n=16), eleştirel düşünme ve problem çözmeye evet (n=27), iletişime evet (n=17), işbirliğine evet (n=16) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Alan Eğitimi Derslerinin Analizi

Ders Adı (Alan Eğitimi)	Öğrenme ve Yenilik Becerileri					
	YY	EDPÇ	İL	İŞ		
Batı Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H	H		
Piyano Eğitimi 1	H	H	H	H		
Ses Eğitimi 1	H	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 1	H	H	H	H		
Batı Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H	H		
Piyano Eğitimi 2	H	H	H	H		
Ses Eğitimi 2	H	H	H	H		
Müzik Kültürü	E	E	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 2	H	H	H	H		
Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	E	E	H	E		
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H	H		
Bağlama Eğitimi 1	H	H	H	H		
Çoksesli Koro 1	H	H	E	E		
Armoni ve Eşlikleme 1	E	E	H	H		
Batı Müziği Tarihi	H	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 3	H	H	H	H		
Müzik Öğretim Programları	E	E	H	E		
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H	E		
Bağlama Eğitimi 2	H	H	H	H		
Çoksesli Koro 2	H	H	E	E		
Armoni ve Eşlikleme 2	E	E	H	H		
Türk Müzik Tarihi	H	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 4	H	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H	H		
Gitar Eğitimi ve Eşlikleme 1	H	H	H	H		
Türk Halk Müziği Korosu 1	H	H	E	E		
Orkestra-Oda Müziği 1	E	E	E	E		
Bireysel Çalgı Eğitimi 5	H	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H	H		
Gitar Eğitimi ve Eşlikleme 2	H	H	H	H		
Türk Halk Müziği Korosu 2	H	H	E	E		
Orkestra-Oda Müziği 2	E	E	E	E		
Okul Müziği Dağarı	H	H	E	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 6	H	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 3	E	E	E	E		
Türk Sanat Müziği Korosu 1	H	H	E	E		
Orff Çalgıları	E	H	H	E		
Bireysel Çalgı Eğitimi 7	H	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 4	E	E	E	E		
Türk Sanat Müziği Korosu 2	H	H	E	E		
Drama ve Müzikli Oyunlar	E	H	H	E		
Okul Öncesi Müzik Eğitimi	E	E	H	E		
Müzik Toplulukları Yönetimi	E	E	E	E		
Türk Müziği Çok Seslendirme	E	H	H	H		
Batı Müziği Tür ve Biçimleri	H	H	H	H		
Eğitim Müziği Besteleme	E	H	H	E		
Toplam	E	15	11	12	18	56
	H	31	35	34	28	128

Tablo 8’de müzik öğretmenliği programında yer alan alan eğitimi dersleri, öğrenme ve yenilik becerileri açısından incelenmiş, uzmanların yaratıcılık ve yeniliğe hayır (n=31), eleştirel düşünme ve problem çözmeye hayır (n=35), iletişime hayır (n=34), işbirliğine hayır (n=28) verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9. *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Genel Kültür Derslerinin Analizi*

Ders Adı (Genel Kültür)	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri			
	BO	MO	TO	
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	E	H	H	
Yabancı Dil I	E	H	H	
Türk Dili I	E	H	H	
Bilişim Teknolojileri	E	H	E	
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	E	H	H	
Yabancı Dil II	E	H	H	
Türk Dili II	E	H	H	
Topluma Hizmet Uygulamaları	H	H	H	
İnsan İlişkileri ve İletişim	H	E	E	
Akıl ve Zeka Oyunları	E	H	H	
Bilim Tarihi ve Felsefesi	E	H	H	
Bilim ve Araştırma Etiği	E	H	H	
Beslenme ve Sağlık	H	E	E	
Medya Okuryazarlığı	H	E	E	
Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	H	E	E	
Toplam	E	10	4	5
	H	5	11	10
				26

Tablo 9’da müzik öğretmenliği programında yer alan genel kültür dersleri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri açısından incelenmiş, uzmanların bilgi okuryazarlığına evet (n=10), medya okuryazarlığına hayır (n=11), teknoloji okuryazarlığına hayır (n=10) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 10. *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Meslek Bilgisi Derslerinin Analizi*

Ders Adı (Meslek Bilgisi)	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri				
	BO	MO	TO		
Eğitime Giriş	E	H	H		
Eğitim Psikolojisi	E	H	H		
Eğitim Felsefesi	E	H	H		
Eğitim Sosyolojisi	E	E	H		
Öğretim İlke ve Yöntemleri	E	H	H		
Türk Eğitim Tarihi	E	H	H		
Öğretim Teknolojileri	E	H	E		
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	E	H	H		
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	E	H	H		
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	E	H	H		
Sınıf Yönetimi	E	H	H		
Eğitimde Ahlak ve Etik	E	H	H		
Okullarda Rehberlik	E	H	H		
Öğretmenlik Uygulaması 1	E	E	E		
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	E	H	H		
Öğretmenlik Uygulaması 2	E	E	E		
Eğitimde Program Geliştirme	E	H	E		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	E	E	E		
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	E	E	E		
Eğitimin Tarihi ve Sosyal Temelleri	E	H	H		
Eğitim Hukuku	E	H	H		
Öğrenme Güçlüğü	E	H	H		
Karşılaştırmalı Eğitim	E	H	E		
Eğitimde Proje Hazırlama	E	H	E		
Eğitimde Drama	E	H	H		
Mikro Öğretim	E	E	E		
Açık ve Uzaktan Öğrenme	E	E	E		
Müze Eğitimi	E	H	H		
Çocuk Psikolojisi	E	H	E		
Toplam	E	29	7	11	47
	H	0	22	18	40

Tablo 10'da müzik öğretmenliği programında yer alan meslek bilgisi dersleri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri açısından incelenmiş, uzmanların bilgi okuryazarlığına evet (n=29), medya okuryazarlığına hayır (n=22), teknoloji okuryazarlığına hayır (n=18) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

Tablo 11. *Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ile Alan Eğitimi Derslerinin Analizi*

Ders Adı (Alan Eğitimi)	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri				
	BO	MO	TO		
Batı Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H		
Piyano Eğitimi 1	H	H	H		
Ses Eğitimi 1	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 1	H	H	H		
Batı Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H		
Piyano Eğitimi 2	H	H	H		
Ses Eğitimi 2	H	H	H		
Müzik Kültürü	E	E	E		
Bireysel Çalgı Eğitimi 2	H	H	H		
Müzik Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları	E	H	E		
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H		
Bağlama Eğitimi 1	H	H	H		
Çoksesli Koro 1	H	H	H		
Armoni ve Eşlikleme 1	E	H	H		
Batı Müziği Tarihi	E	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 3	H	H	H		
Müzik Öğretim Programları	E	H	E		
Türk Halk Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H		
Bağlama Eğitimi 2	H	H	H		
Çoksesli Koro 2	H	H	H		
Armoni ve Eşlikleme 2	H	H	H		
Türk Müzik Tarihi	E	E	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 4	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması 1	H	H	H		
Gitar Eğitimi ve Eşlikleme 1	H	H	H		
Türk Halk Müziği Korosu 1	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 1	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 5	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Teori ve Uygulaması 2	H	H	H		
Gitar Eğitimi ve Eşlikleme 2	H	H	H		
Türk Halk Müziği Korosu 2	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 2	H	H	H		
Okul Müziği Dağarı	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 6	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 3	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Korosu 1	H	H	H		
Orff Çalgıları	H	H	H		
Bireysel Çalgı Eğitimi 7	H	H	H		
Orkestra-Oda Müziği 4	H	H	H		
Türk Sanat Müziği Korosu 2	H	H	H		
Drama ve Müzikli Oyunlar	H	H	H		
Okul Öncesi Müzik Eğitimi	H	H	E		
Müzik Toplulukları Yönetimi	H	H	H		
Türk Müziği Çok Seslendirme	H	H	H		
Batı Müziği Tür ve Biçimleri	H	H	H		
Eğitim Müziği Besteleme	H	H	E		
Toplam	E	6	2	5	13
	H	40	43	41	124

Tablo 11’de müzik öğretmenliği programında yer alan alan eğitimi dersleri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri açısından incelenmiş, uzmanların bilgi okuryazarlığına hayır (n=40), medya okuryazarlığına hayır (n=43), teknoloji okuryazarlığına hayır (n=41) cevabı verdikleri tespit edilmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaşam ve kariyer becerilerinin genel kültür dersleri açısından karşılanmadığı, meslek bilgisi dersleri açısından karşılandığı, alan eğitimi dersleri açısından ise karşılanmadığı görülmüştür. Öğrenme ve yenilik becerilerinin genel kültür dersleri açısından karşılanmadığı, meslek bilgisi dersleri açısından karşılandığı, alan eğitimi dersleri açısından karşılanmadığı tespit edilmiştir. Son olarak bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin genel kültür dersleri açısından karşılanmadığı, meslek bilgi açısından karşılandığı, alan eğitimi dersleri açısından ise karşılanmadığı görülmüştür. Eldeki bulgular ışığında 21. yüzyıl becerilerinin, müzik öğretmenliği lisans programında yer alan meslek bilgisi derslerince karşılandığı, genel kültür ve alan eğitimi dersleri tarafından ise karşılanmadığı söylenebilmektedir.

21.yüzyıldaki ekonomik, teknolojik, siyasi ve toplumsal gelişmeler neticesinde gereksinim duyulan birey nitelikleri ile ilgili beklentilerin değiştiği söylenebilmektedir. Eğitim sistemlerini de etkileyen bu değişimler ile birlikte bireylere kazandırılması hedeflenen davranışlarda bazı mecburi değişimler yapma durumu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma konusu ile ilgili müzik eğitimi alanında çok sayıda çalışma bulunmamaktadır. Running (2008) konu ile ilgili görüşünü belirtirken özellikle yaratıcılığın yüksek öğretimde öğretilip öğretilmeyeceğini belirlemek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini öne sürmüştür.

21. yüzyıl öğretim programının çağdaş becerileri kapsamı önemlidir. Müzik öğretmenleri de bu bağlamda birçok farklı becerinin öğrencilere aktarılmasını sağlamalıdır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarının tüm alanlarının 21. yüzyıl becerilerini karşılayacak şekilde tasarlanması önem arz etmektedir. Müzik öğretmenliği programları, öğrencilere müzikte teknikleri öğretmenin yanı sıra öğrencileri müzikle özdeşleştirmeleri ve müzikal duyarlılığı geliştirmeleri için gerekli olan yaratıcılık, düşünme ve analiz becerilerini de öğretmelidir. Programlar, öğrencilerin müzikal anlayışlarını geliştirecek ve diğer disiplinlerle birleştirmelerine de yardımcı olacaktır. Ayrıca, teknolojinin kullanımı ve dijital müzik alanındaki gelişmeler, müzik öğretmenlerinin öğrencilerine daha geniş ve ilgi çekici bir müzik eğitimi sunabilmeleri için çok önemlidir.

21. yüzyılda müzik eğitiminin temel görevi, daha önce düşünüldüğü gibi müzik literatürü, tarihi veya müzik teorisindeki düzenliliklerin

bilgilendirici olarak edinilmesi değildir. Temel görev, öğrencilere, özellikle gençler arasında yeni bir iletişim biçimi olarak müziği öğrenme fırsatı sağlamak için öğrencilerin dünyaya, kendilerine ve başkalarına karşı kişisel tutumlarının oluşumunu teşvik etmektir. Müzik konusunun bu şekilde yorumlanması, müzik derslerinin duygusal amaçlarının önemi, duygusal olarak dolaylı yaşam deneyimini geliştirme ihtiyacı, müzik derslerinde ve sınıf dışı etkinliklerde olumlu duygusal deneyimin gerekliliği hakkındaki anlayışla ilgilidir. Bu bağlamda müzik öğretmenliği öğretim programları, yirmi birinci yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmelidir. Bu programlar dahilinde, öğrencilere sadece müzikal becerileri kazandırmakla kalmayıp, dijital teknolojilerin kullanılması, eleştirel düşünme, iletişim, takım çalışması, problem çözme gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerini de öğretilmesi gerekmektedir. Araştırma sonucunda 21. yüzyıl becerilerinin aktarılması ve öğretiminin müzik öğretmenliği lisans programı ile sağlıklı bir biçimde yapılamayacağını görülmektedir. Gelen (2017), Türkiye’de uygulanmakta olan programların kendi içerisindeki uyumsuz, net olmayan ve birbirinden kopuk öğelerine ilave olarak, P21 projesindeki mesleki gelişim, öğrenme çevresi, standartlar, ölçme ve değerlendirme, program ve öğretimi boyutlarının da mevcut programlar içinde çok yetersiz ve dağınık olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızın desteklendiği söylenebilmektedir.

Müzik öğretmenleri yirmi birinci yüzyılın gereksinimlerine uygun olarak yetiştirilmesi için teknoloji kullanımı, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi gereksinimler yer almaktadır. Bu gereksinimler müzik öğretmenliği programını bütünüyle ele alacak şekilde değerlendirilmeli ve uygulamaya konulmalıdır.

Günümüz müzik öğretmeni ihtiyaçlarını dijital becerilerin öğretilmesi, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, takım çalışması becerilerinin öğretilmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, yaratıcılık ve yenilikçilik becerilerinin desteklenmesi vb. gibi başlıklar altında ele alarak yeniden belirlemek ve programları ihtiyaçlar dahilinde ele almak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alkoç, N. (2020). Okulöncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kars: Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avcı, A. ve Doğan, T. (2020). Dijital çağ müzik öğretmenleri ve öğrencilerinin nitelikleri. *Route Educational & Social Science Journal*, 7(8), 132-154.
- Aydın, A. (2019). İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Battelle for Kids, (2023). <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> 17.04.2023 tarihinde ulaşıldı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Çevik, M. ve Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(1), 11-28.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Davidova, J. (2019). Music teacher's competences in the 21st century. *Pedagogika*, 134(2), 99-108.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. *21st century skills: Rethinking how students learn*, 20(2010), 51-76.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Geçgel, H., K. Fatih, Vatanserver, Y. Y. ve Çalık, F. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerilerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1646-1669.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Kalemkuş, F. ve Özek, M. B. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (Ocak ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900.
- Kan, A. Ü. ve Murat, A. (2018). Investigation of Prospective Science Teachers' 21st Century Skill Competence Perceptions and Attitudes Toward STEM, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 251-272.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. ve Terry, L. (2013). What knowledge is of most

- worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of digital learning in teacher education*, 29(4), 127-140.
- Kim, S., Raza, M. ve Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*, 14(1), 99-117.
- McLoughlin, C. ve Lee, M. J. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning In Higher Education*, 20(1), 10-27.
- Nissim, Y., Weissblueth, E., Scott-Webber, L. ve Amar, S. (2016). The Effect of a Stimulating Learning Environment on Pre-Service Teachers' Motivation and 21st Century Skills. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 29-39.
- Peker, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerilerini kullanım düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Powell, B., Hewitt, D., Smith, G. D., Olesko, B. ve Davis, V. (2020). Curricular Change in Collegiate Programs: Toward a More Inclusive Music Education. *Visions of Research in Music Education*, 35.
- Running, D. J. (2008). Creativity research in music education a review (1980–2005). *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 41–48.
- Rutherford, S. (2014). Is Murray Schafer's Creative Music Education Relevant in the 21st Century?. *The Canadian Music Educator*, 55(3), 16.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing, 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tabuena, A. C. (2021). Carabo-Cone, Dalcroze, Kodály, and Orff Schulwerk methods: An explanatory synthesis of teaching strategies in music education. *International Journal of Asian Education*, 2(1), 9-16.
- Taş, H.Y., Demirdöğmez, M. ve Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048.
- Ünsal, H. (2021). Üniversite öğrencilerinin eğitim açısından 21. Yüzyıla ait algıları. M.B. Minaz, M.S.Ağır (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri* içinde (s.177-192).
- Voogt, J. ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Waldron, J. (2018). Questioning 20th Century Assumptions About 21st Century Music Practices. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 17(1).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10 Bası). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 14

STEM EĞİTİCİLERİ İÇİN STEM PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ (STEMPAB)

Esra VERDİ¹

Ali Günay BALIM²

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir, TÜRKİYE, esra.verdi98@gmail.com ORCID: 0000-0002-0986-1769

² Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir TÜRKİYE, agunay.balim@deu.edu.tr ORCID: 0000-0003-2010-1696

GİRİŞ

STEM Eğitimi; bilim teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegre bir şekilde, günlük yaşamdan bir problem durumu ile bireylerde 21.yüzyıl becerileri kazandırılması amaçlanan bir eğitim yaklaşımıdır. STEM Eğitiminde fen ve matematik teorik bilgisini kullanabilecekler günlük hayat problem durumu ile mühendislik dizayn sürecini izledikleri ve sonunda ürün oluşturulan bir süreçtir (Bybee, 2010). Etkili bir STEM eğitimi için;

- STEM eğitimin kavramsal yapısı iyi bilinmelidir.
- Entegrasyon sürecinin doğru bir şekilde planlanması gerekmektedir.
- STEM öğretme- öğrenme süreçlerinin iyi bilinmesi gerekmektedir.

Şekilde STEM eğitim yaklaşımı sembolize edilmiştir.



Şekil 1. STEM Eğitim Yaklaşımı

STEM Pedagojik Alan Bilgisi (STEMPAB) Yapısı

Ülkelerin bilim ve teknoloji başta olmak üzere diğer alanlarda da başarılı olabilmesi için fen bilimleri öğretiminin önemi büyüktür. STEM eğitiminin temel disiplinlerinden olan fen bilimleri öğretimi ülkelerin gelişmesi açısından öğrenme ortamlarında öğretmenlerin çok önemli bir rolü olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin STEM eğitimi konusunda yeterli pedagojik alan bilgisi ve beceriyle donanımlı olmaları gerekmektedir (Guzey, Moore & Harvell, 2016).

Ülkemizde öğretmenlerin eğitim niteliğinin arttırılmasına ilişkin ihtiyaçlardan biri sahip olmaları gereken kendi branşlarına özgü bazı bilgi türlerinin başında Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) gelmektedir (Kind, 2009; Taşdere & Özsevgeç, 2012). PAB, öğretmenlerin öğretilcek konuya ilişkin alan bilgilerini verirken seçtiği yöntem ve teknikleri ifade eden, konunun öğretilmesinde öğrenci özelliklerini, uygulama yapılırken sınıf ortamının verimli kullanılabilmesine yönelik beceridir (Shulman, 1986). Nakioğlu ve Karakoç (2015) yapmış olduğu çalışmada pedagoji bilgi, alan bilgisi

ve genel kültür bilgisinin ayrı ayrı verilmediği öğretimsel süreçte bu 3 bilginin entegre bir şekilde kullanılması gereken pedagojik alan bilgisidir. Bu bağlamda pedagojik alan bilgisinin öğretmen ve öğretmen adaylarının doğru şekilde bilmesi onların öz yeterliğini etkileyebilmektedir (Aina, Olanipekun, 2015; Arslan & Yıldırım, 2020). Öğretmenlerin mesleklerinde öz yeterliği günümüz bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Yetiştirecekleri öğrencilerin öğretimsel süreçlerinde STEM eğitimi ile donanımlı öğretmenlere ihtiyaç vardır (Wang, 2012). Bu açıdan bakıldığında STEM eğitimi sürecin planlanmasında öğreticilerin STEM Pedagojik Alan Bilgisi'ne ihtiyaçları vardır (Johnson, Byrd, Allison, 2021; Wang, Moore, Roehring & Park, 2011).

STEMPAB veya uluslararası yayınlarda STEMPCK (STEM Pedagogical Content Knowledge); öğretmenlerin sadece STEM disiplinlerini bilmesi değil aynı zamanda öğretim sürecindeki tüm etkinliklerin planlanabilmesinde gerekli olan bilgiye sahip olmalarını da kapsamaktadır (Cervone, Mercurio & Liley, 2020). STEMPAB, öğretmenlerin öğrencilerin STEM ile ilgili teorik bilgiyi anlamaları, sorgulama süreçlerini ve öğretimsel süreçte günlük hayatla bağlantı kuracakları ve 21.yüzyıl becerilerini geliştirici gerekli bilgiye sahip olmalarıdır (Yıldırım, Akcan & Öcal, 2022).

Değişen eğitim anlayışı ile birlikte STEM'in sınıflarda uygulanabilmesi için öğretmenlerin STEM Okuryazarı birey olmaları gerektiği belirtilmektedir (Braund, 2021). STEM Okuryazarı, STEM alanlarıyla ilgili teorik ve uygulama becerilerine sahip, STEM ile ilgili gündemi takip eden, 21.yüzyıl becerilerine sahip, problemler karşısında pratik çözüm üretebilen bireylerdir. Günümüz istihdamında ülkelerin bireylerde STEM Okuryazarı olarak yetişmesi önemsenmektedir (Vlasopoulo, Kalogiannakis & Sifaki, 2021). Bireylerin yetiştirilmesindeki öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili yayınları, gündemi takip eden, günlük yaşam problemleri sınıfında uygulamasını bilen, güçlü entegrasyon bilgisinin tam olması gerekmektedir. Öğretmenlerin STEMPAB düzeyi STEM eğitiminin kalitesini ve öğrencilerin STEM Okuryazarı olarak yetişmesini doğrudan etkilemektedir. STEM Eğitiminin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda öğretmenlerin STEMPAB düzeylerinin ve becerilerin geliştirilmesi için araştırmacılar tarafından STEMPAB ve STEMPCK çerçeve modelleri ortaya konmaktadır.

Saxton, Burns, Holveck, Kelley, Prince, Rigelman ve Skinner (2014) çalışmalarında STEMPCK için 3 bileşen olmasını önermektedir. Bunlar "Öğretmenlerin ve öğrencilerin düşünme bilgisi", "Pedagoji Bilgisi" ve "Bağlam Bilgisi" olarak ele almaktadır. Allen, Webb, Matthews (2016) çalışmalarında STEMPCK kavramını, STEM eğitimi anlama ve tanıma bilgisi olarak tanımlamaktadır. Kavramsallaştırma, "Öğrencilerin STEM ile ilgili konular hakkında bilgileri", "Pedagoji bilgisi" ve "Bağlam bilgisi" şeklinde ele almıştır. An (2017) çalışmasında disiplinlerarası fen ve

matematiği entegre bir şekilde ele almak için STEM pedagojik alan bilgisini; pedagojik bilgi, fen içerik bilgisi, matematik içerik bilgisi ayrı ayrı ele alınarak öğretim süreci taslak olarak planlanmalı sonrasında STEM eğitimi yapılacak derste STEM pedagojik içerik bilgisi öğretmen tarafından hazırlanmalıdır. Fan & Yu (2019) çalışmasında mühendislik odaklı STEM eğitimi ele almaktadır. Mühendislik odaklı STEMPCK 7 alt bileşenden oluşmaktadır. Bunlar, “Mühendislik tasarım süreçleri hakkındaki alan bilgisi”, “Müfredat odaklı alan bilgisi”, “STEM alan bilgisi”, “Pedagoji bilgisi”, “Bağlam bilgisi”, “Öğrencilere aktarılacak mühendislik bilgisi”, “Değerlendirme” olarak ele alınmaktadır.

Yeni nesil öğretmenlerin geleceğin STEM mesleklerine sahip olabilen öğrencilerin yetiştirirken bazı yeterliklere sahip olması bu noktada önemlidir (Çepni & Ormancı, 2018). Bu yeterlikler alan yazın incelendiğinde STEMPAB olarak ele alınmış olup 5 kategoride toplanmaktadır. STEM Alan Bilgisi, Pedagoji Bilgisi, 21.yüzyıl Beceri Bilgisi, Bağlam Bilgisi ve Entegrasyon Bilgisi şeklinde ele alınmıştır (Güler Nalbantoğlu, 2023; Hasanah, Riandi, Kaniawati & Permansari, 2022; Yıldırım & Topalcengiz, 2018).

Şekil 2. STEM Pedagojik Alan Bilgisi Modeli (Yıldırım, 2020)

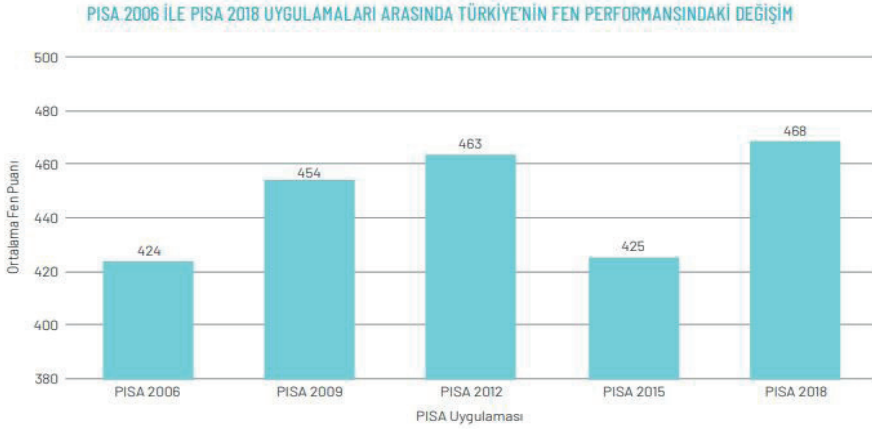


Bu bileşenler bir öğretmenlerin STEM uygulamaları yapmaları için bilmesi gereken temel bileşenleri oluşturmaktadır. Bu bileşenlerin eksik bilinmesi veya yanlış bir şekilde kullanılması STEM öğretim sürecinde sıkıntılar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden beş bileşenin bilinmesi ve doğru bir şekilde planlanması STEM eğitiminin kalitesi ve öğrencilerde kazandırılacak becerilerin yeterliği konusu çok önemlidir. Aynı zamanda derslerinde STEM eğitimi kullanacak bir öğretmenin bilgi ve beceri düzeyi onların özyeterliklerini etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin özyeterlik inancı öğretim süreci ve sınıf atmosferine yansımaktadır. Özyeterlik inancı yüksek

olan öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamalarda, öğrencilerin ilgisini geliştirmede doğrudan rol oynayabilmesi ve bilgiyi benimsemeleri için kolay anlamalarını sağlayacak ders süreci planlanmasında daha az zorlanmaktadırlar (Karpudewan, Krishnan, Poth & Ali, 2023). Bu açıdan bakıldığında STEM ders planı hazırlanmasında özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin STEM uygulamalarını kolaylıkla yapabileceği düşünülmektedir.

STEM Alan Bilgisi

PISA ve TIMMS sınavları fen ve matematik okuryazarlık düzeyleri ile öğrendikleri bilgilerin günlük yaşamla bağlantısını ölçebilecek düzeyde olduğu görülmektedir (MEB, 2019).



Tablo 1. PISA 2006 ile PISA 2018 Uygulamaları Arasında Türkiye'nin Fen Performansındaki Değişim Grafiği (MEB, 2018)

PISA 2018'e katılan 79 ülkenin fen alanındaki ortalama puanlarının 336 ile 590 arasında değiştiği görülmektedir. Uygulamaya katılan 79 ülkenin fen alanındaki ortalama puanının 458, 37 OECD ülkesinin fen alanındaki ortalama puanının ise 489 olduğu belirlenmiştir. Türkiye, PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında fen alanında 39. Sırada yer alırken 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almaktadır. Türkiye'nin fen alanındaki performansı, 39 ülkeden daha yüksektir. Bu durum fen bilimlerindeki derslerinde benimsenen yaklaşımların yansıması olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Ülkeler fen ve matematik alanlarında başarı elde edebilmek için ve ilk sıralarda yer alabilmek için STEM eğitimini derslerinde benimsedikleri görülmektedir (Freeman, Marginspn & Tytler, 2019). Bu bağlamda 2015 ve 2019 yıllarındaki fen başarısının artmasındaki nedenlerden biri olarak 2018 öğretim programının değişikliği olarak düşünülebilir (MEB, 2018). Özellikle fen bilimleri dersi öğretim programına "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" ile öğrencilerin ülkemizin bilimsel ve teknolojik gelişmelere, günümüz birey ihtiyacını karşılayabilecek kapasitedeki insan gücünü ortaya çıkarmak amaçlı olduğu vurgulanmıştır. Ülkemizde güncellenen

Fen Bilimleri Dersi öğretim programı ile birlikte disiplinlerin tek tek ele alınmadığı, 21.yüzyıl becerilerin kazandırılması amacıyla STEM Eğitim yaklaşımının sınıflarda uygulanması gerektiği karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin ekonomik, sanayi, teknoloji gibi alanlarda yarış içinde olduğu görülmektedir. Gelişen ve küreselleşen dünyada çağı takip edebilmek için ülkelerin 21.yüzyıl becerilerine sahip birey ihtiyacı için STEM eğitime önem vermektedir (Jang, 2016; Meyer & Norman, 2020). Bu yüzden fen bilimlerinin diğer disiplinlerle entegre bir şekilde verilmesi, günlük yaşamla ilişkili verilebilmesi sürecin oluşturulması için öğretmenlerin STEM alan bilgilerine sahip olmaları gerekmektedir (Lo, 2021).

STEM alan bilgisi, Öğretmenlerin STEM alanıyla ilgili sahip olması gereken bilgileri içermektedir. STEM eğitimi verecek olan öğretmenlerin STEM disiplininin ne olduğuna, hangi anlama geldiğini bilmesi gerekir. STEM alan bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin entegrasyonu kurmada zorlukların üstesinden gelmeleri beklenir. Bu bağlamda National Science Foundation [NSF] (Amerikan Ulusal Fen Vakfı); STEM alanlarını Psikoloji, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarından oluştuğu vurgulanmıştır (NSF, 2014). Bu alanlara ilişkin bilgilerin bilinmesi STEM eğitimi için önemlidir. Green'e (2012) göre STEM hem sosyal bilimlerin içinde yer alan hem de mühendislik alanlarının içinde yer alan bilimleri içermekte olduğunu ifade etmektedir. STEM eğitimi; bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının entegre bir şekilde günlük yaşamdaki bir probleme çözüm bulmaya yardımcı olan bireylerde 21.yüzyıl becerilerini geliştirilmesi amaçlanan bir öğretim yaklaşımı süreci olarak ele alınmaktadır (Irwanto, Saputro, Widiyanti, Ramandhan & Lukman, 2022; Kızılay, 2022).

Science (Bilim): Evrendeki olguların ve olayların bir bölümünü (Metafizik hariç) ele alıp birtakım yöntem ve deney yolları kullanarak gerçeğe, dayanarak yasalara ulaşan bilgi yolu, sistematik bilgiler bütünüdür (TDK, 2020).

Fen bilimleri: Fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan aynı zamanda deneysel kriterleri, düşünmeyi, sorgulamayı temel alan araştırma ve düşünme yoludur (MEB, 2018). Ülkeler ekonomilerini güçlendirebilmenin bir yolu olarak inovasyon ve teknoloji üretebilmenin önemi doğrultusunda eğitim sistemlerinde değişikliklere gidilmektedir (Arslan & Arastaman, 2021).

Mathematics (Matematik): Belli bir yapıyı, belli bir bütünü oluşturan bilim olarak tanımlanabilir. Matematik sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasında ilişkilerin bilimidir. Geçmişten günümüze fen bilimleri ve matematik disiplinleri tek yumurta ikizi gibidir. Birbirinden ayırmak mümkün değildir. Günlük hayatımızda matematiği anlayabilme ve kullanabilme ihtiyacı giderek

artmaktadır. İlköğretimde matematik ve fen bilimleri dersleri bu iki dersi disiplinler arası olarak ele alınması fen bilimleri öğretmenleri iyi düzeyde matematik bilgisine sahip olmaları fen alanlarındaki matematik problemleri çözmelerini kolaylaştıracaktır (Deniz & Yıldırım, 2018).

Engineering (Mühendislik): Orta çağ Latincesinde tasarlamak anlamına gelen *ingeniare* kelimesinden gelmektedir. *Ingeniare* kelimesi ise zekice buluş anlamına gelen *ingenium* kelimesinden köken almıştır (Alder, 2010). Mühendislik kelimesi günlük hayatta sık sık tasarım ve yaratıcılık kavramlarıyla ilişkilendirilir. Teknolojinin gelişmesiyle matematik, teknik çizim ve mühendisliğin başlangıcı gibi ders içerikleriyle mühendislik disiplini ortaya çıkmıştır. 21.yüzyıl geldiğinde mühendislik bilimi yapısı gereği bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM] (2020) ve NRC (2009) tarafından mühendislik sistematik bir yapıda, sistematik, takım çalışmasını ele alan, yaratıcılığın, sosyal ve etik kaygıların göz önünde bulundurulduğu, problemlere sorun olarak çözüm bulunmasına olarak ele almaktadır.

Bu nitelikler birçok farklı disiplinin alanı içerisine de girmektedir. Mühendisliğin temeli günlük hayattaki problem durumunu çözerek yaşamı kolaylaştıran ürünler ortaya koymaktır. International Technology Education Association [ITEA] (2000) mühendislik belirli gereksinimlere dayanma, sistematik ve döngüsel olma, doğasında yaratıcılık becerisi ve probleminin çözümüne odaklanan çözüm yolları süreci olarak belirtmiştir. Tasarım sürecinin temel amacı mühendislik probleminin çözümüdür (Okulu & Ünver, 2021).

Mühendislik Tasarım Süreçleri

Mühendislik döngüsel bir süreçtir. Tasarım aşamasında elde edilen bir bilgi veya yanlış giden bir durumda sürecin önceki aşamalara dönmesine neden olabilir (Sirajudin & Suratno, 2021; Rifandi & Rahmi, 2019;). Bu süreçte yaratıcılık tüm aşamalarda kullanılması çok çözüm yolu bulunmasında etkili olabilir.

National Research Council [NRC] (Ulusal Araştırma Konseyi) (2009) mühendislik dizayn sürecini şu şekilde ele almaktadır:

1. Problemin tanımlanması
2. Çözüme dair fikirlerin üretilmesi
3. Verilerin toplanması
4. Tasarım fikirleri
5. Tasarım oluşturulması
6. Tasarım test etme
7. Değerlendirme

Fen bilimleri ve matematik bilgisinin uygulama ile bütünleşmesi sonucu mühendislik entegrasyonu sağlanabilir (Karahan, Bilici & Ünal, 2015). STEM eğitiminde mühendislik entegrasyonu için öğrencilere tasarım görevleri verilebilir. Öğrenciler tasarım görevlerini yerine getirmek için fen bilimleri ve matematik bilgisini de kullanmış olurlar (Felix, 2010; Pleasants & Olson, 2019). Alanyazında mühendisliğin STEM öğretim süreçlerine entegrasyonunda kullanılan birçok süreç yer almaktadır. National Aeronautics and Space Administration, [NASA] (2011) mühendislik tasarım süreci;

1. Problem tanımlanır
2. Çözüme yönelik hayal etme
3. Tasarımı planlama
4. Tasarımı oluşturma
5. Tasarımı test Etme
6. Geliştirme

Engineering is Elementary [EiE] (Mühendislik Temeldir) mühendislik tasarım süreci (Cunningham ve Hester, 2007);

1. Problem tanımlanır
2. Çözüme yönelik fikirler hayal etme
3. Tasarımı planlama
4. Tasarımı oluşturma
5. Tasarımı geliştirme

EiE mühendislik tasarım süreci ise tasarım görevleri ile fen bilimleri konularının mühendislik entegrasyonu ile verilmesine dayalıdır.

TeachEngineering mühendislik tasarım süreci (TeachEngineering, 2020);

1. Problem tanımlanır
2. Çözüm yolu araştırma
3. Çözüme yönelik hayal etme
4. Tasarımı planlama
5. Tasarımı oluşturma
6. Tasarımı test etme
7. Tasarımı geliştirme

TeachEngineering mühendislik tasarım süreci fen bilimleri ve matematik kavramlarının öğretim süreçlerinde kullanılmasını amacına

dayanmaktadır. Alanyazındaki mühendislik tasarım süreçleri genel olarak benzer akış ve amacı ele almaktadır. Genel olarak işbirliğine dayalı grup çalışmaları kapsamında yapılan mühendislik uygulamalarında STEM eğitimi entegrasyonu görülmektedir.

Mühendislik Disiplini İle İlişkili Kavramlar:

- **Tersine mühendislik:** Var olan bir cihaz, sistem veya aletin nasıl yapıldığını anlamaya çalışmaktır. O sistemin tasarım ve işlevsel özelliklerini keşfedilmesidir (Coşkun & Özkaya, 2020).

- **Optimizasyon:** İmkanlar dahilinde en iyi duruma, çözüme ulaşabilmektir. Mimimum durum maksimum verim almak olarak da düşünülebilir (Yata, Ohtani & Isobe, 2020).

- **Mini tasarım görevi:** Tasarımda küçük parçaların yapılmasıdır

- **Büyük tasarım görevi:** Küçük görevlerin biraraya gelerek büyük tasarım görevini oluşturmaktadır. Tasarımın yapılması olarak ele alınabilir (English & King, 2015).

- **Ödün verme:** Problem çözümünde tüm kriter ve sınırlamalar uygun olmaması durumunda diğer özelliklerin gözardı edilmesidir. Tasarımlar değerlendirilirken analitik rubrik kullanmak kriter ve sınırlamaların daha iyi kullanıldığını da gösterilmesi açısından önemlidir (Bozkurt Altan & Tan, 2022). Aşağıda Güneş Ocağı tasarımına yönelik analitik rubrik yer almaktadır:

Tablo 2. Güneş Ocağı tasarımına yönelik analitik rubrik

Nitelikler	Geliştirilmeli (1)	Orta (2)	İyi (3)
Tasarımın bitirilmesi	Tasarım bitirilemedi.	Tasarım kısmen bitirildi.	Tasarım bitirilmiş ve görsellik katılmış.
Tasarımın odak uzaklığı	10cm-20cm arasındadır	20cm-30cm arasındadır.	30-50cm arasındadır.
Tasarım test edilmesi	Tasarım test edilemedi.	Tasarım test sırasında başarısız oldu.	Tasarım test sırasında çok başarılı oldu.
Tasarım tanıtma ve süreci paylaşma	Tasarım oluşturulmadığı için tanıtım yapılamadı.	Oluşturulan Tasarım tanıtım süreci kötü yapıldı.	Oluşturulan Tasarım tanıtım süreci çok iyi

Öğrencilerden güneş ocağı tasarım kriterlerindeki puanlamayı dikkate alarak tasarım süreçlerine yön verebilirler.

Technology (Teknoloji): İnsanların istek ve ihtiyaçlarını gidermek için araçların geliştirildiği bir süreç olarak ele alınmaktadır (MEB, 2018). Teknoloji, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanılan sistemsel araçlar olarak da düşünülebilir. Teknoloji, insanlığın

istek ve ihtiyaçların karşılanmasındaki değişikliklerdir (International Technology Education Association (ITEA), 2000). Teknoloji, insanların istek ve ihtiyaçların giderilmesinde araçlar, yapılar veya sistemlerin geliştirdiği ve değiştirdiği bir süreç olarak ele alınabilir. Değişen çağla birlikte kalem, kağıt, dil çubukları da dönemine göre bir teknolojik ürün idi. Günümüz bilişim çağında yapay zeka sistemleri, bulut sistemler teknolojinin insan hayatını kolaylaştırdığı durumlar arasındadır.

STEM eğitimi kapsamında teknolojinin 2 kullanımı olarak ele alınabilir. Birincisi, var olan teknolojik ürünlerin sürece dahil edilmesidir. İkincisi mühendislik tasarım sürecisonucunda ortaya çıkan ürün, model veya prototip de teknolojidir (Şahin, 2015).

Pedagoji Bilgisi

Küreselleşen dünyada çağın gereksinimleri, birey ihtiyacına bağlı olarak eğitim, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenlik mesleğine yüklenen görev ve sorumluluklar değişmektedir. Öğretmenlik mesleğine günden güne yeni anlamlar yüklendikçe öğretmenlerin birçok beceriye sahip olmaları da beraberinde gelmektedir. Öğretmen nitelikleri, mesleki bilgi ve beceri düzeyi yeterlikleri oluşturmaktadır. Eğitimde istenilen bireylerin yetiştirilebilmesi için öğretmen niteliklerinin artırılması önemlidir. Bu ihtiyaçtan kaynaklı ülkeler öğretmen standartlarının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

ABD’de öğretmen standartları geliştiren Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Konsorsiyumu (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium [InTASC], 2013) ihtiyaca yönelik yeterliklere yönelik çalışmaktadır. Belirlenen standartlar altında bilgi, beceri, tutum ve değerlerin yer aldığı temel bilgiler ve bunların davranışlardaki çıktıları olarak dönütlere yer verilmektedir (Boud & Dawson, 2023).

Türkiye’de ise Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) yılında yayınladığı raporda öğretmen yeterliliklerini özetlenmiştir:

- Öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde öğretim programları ve konu alanını çok iyi bilme ve anlamabilmek
- Öğretimi planlaması ve uygulayabilmek
- Öğretimin etkililiğini ve öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme yapabilmek

Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ise birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı, bunlar altında yer alan 11 alt yeterlikten oluşmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Alanları ve Yeterlikler (MEB, 2017).

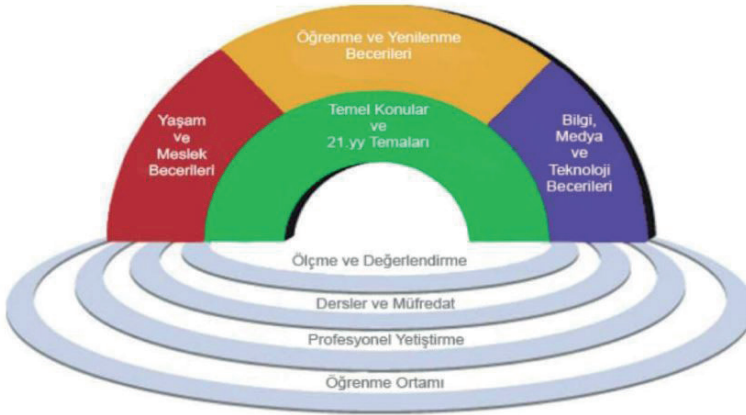
Yeterlik Alanı	Alt Yeterlikler
A. Mesleki Bilgi	A1. Alan Bilgisi A2. Alan Eğitimi Bilgisi A3. Mevzuat Bilgisi
B. Mesleki Beceri	B1.Eğitim Öğretimi Planlama B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme B4. Ölçme ve Değerlendirme
C. Tutum ve Değerler	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler C2. Öğrenciye Yaklaşım C3. İletişim ve İşbirliği C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Yeterlik alanları genel olarak incelendiğinde bütüncül üç temel yeterlik alanından oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme kısımlarını güncelleyerek “Mesleki Beceri” yeterlik alanlarında olduğu görülmektedir. Öğretmenler uzmanlık alan bilgilerinde çok iyi olsalar da yeni pedagojileri kullanmaları için STEM öğretim uygulamalarını önemlidir. Günümüz sınıflarında STEM alan bilgisine sahip olunması yetmez bu bilgi ve becerilerin nasıl kazandırılacağı önemlidir (Altunışık & Ekici, 2022).

21.Yüzyıl Beceri Bilgisi

Öğretmenlerin 21.yüzyıl bireylerinin istihdamındaki sahip olması gereken becerileri bilmesidir. 21.yüzyıl becerileri incelendiğinde, öğrenme ve yenilikçilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri olarak 3 başlıkta 13 beceri içermektedir (Kennedy & Sundberg, 2020; P21, 2021).

21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Framework for 21st Century Learning) olarak P21(Partnership for 21st Century Learning), bireylerin eğitim sisteminden mezun olduktan sonra iş hayatında duyacakları bilgi ve becerileri içermektedir. Eğitim sistemlerindeki her kademeye entegre edilmesi ülke sorunlarına çözüm ve teknoloji üretebilen nitelikli işgücüne sahip bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir (Çifçi, Sağlam ve Yayla, 2021). Ayrıca bunun eğitim kademelerinde sürekli ve kesintisiz bir şekilde sürdürülmesi yetişecekleri çağ için önemlidir.



Şekil 3. P21 (Partnership for 21st Century Learning) 21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi
(Battele for Kids, 2021)

De Battelle for Kids, (2021) tarafından 21.Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi kapsamında ortaya koyulan modelin odağında Temel Konular ve 21.yüzyıl temalarının olduğu görülmektedir. Temel konular ise matematik, dünya dilleri, ekonomi, yabancı dil, beşeri ve sosyal bilimler alanlarını kapsamaktadır (P21, 2021).

Tablo 4. P21 Becerileri (P21, 2021).

<p>Öğrenme ve Yenilenme Becerileri (4C Becerileri)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yaratıcı düşünme (Creativity) • İletişim (Communication) • İşbirliği (Collaboration) • Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi (Critical thinking and problem solving) 	<p>Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilgi okuryazarlığı • Medya okuryazarlığı • Bilgi- iletişim teknolojileri okuryazarlığı 	<p>Yaşam ve Kariyer Becerileri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esneklik ve uyum • Sosyal beceriler • Üretkenlik ile hesap verilebilirlik • Kendinin yönetme • Liderlik becerisi
---	--	--

Bireylere kazandırılması istenen 21.yüzyıl becerilerinde müfredatların revize edilmesi, öğretmenlerin öğrenme ortamı tasarımları ve çağdaş ölçme değerlendirme anlayışları ile sürecin yürütülmesi gerekmektedir.

Bağlam Bilgisi

STEM eğitiminin uygulamalarında günlük yaşam veya bağlamı ile problem durumlarını kurgulanması önemlidir. Öğretmenlerin uygulama yapılacağı yerin, bölgenin özelliklerini, sınıf, okul kültürünü, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini bilmeleri ve etkinliklerini bu bilgiler doğrultusunda planlamaları STEM eğitiminin uygulanabilirliği açısından önemlidir (Bozkurt Altan & Hacıoğlu, 2018). Bağlam bilgisi, ders içeriğinin


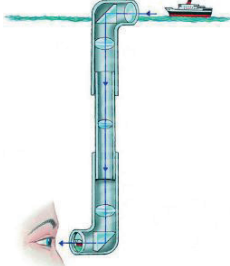
günlük yaşamda karşılığının ortaya konulabilmesi için gerekli bilgiyi içermektedir. STEM eğitim yaklaşımı ile öğrenme ortamlarında müfredatları fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik disiplinleriyle entegre bir şekilde, disiplinlerarası, 21.yüzyıl beceri kazanımına uygun, günlük hayatla ilişkisi bağlamında verilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin özellikle mühendislik disiplininin sürece dahili için STEM okuryazarı olabilmeleri ve günlük yaşamla ilgili uygulamalarına yer verebilmesi için bağlam bilgisi entegrasyonu yapmaları istenir. Öğretmenlerin STEM pedagojik alan bilgilerini bilmesi öğretme sürecinde kullanılması önem arz etmektedir.

Entegrasyon Bilgisi

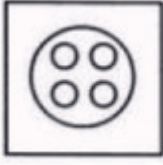
STEM eğitimini sınıflarında doğru bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerin alan bilgisine, pedagoji bilgisine, 21.yüzyıl beceri bilgisine ve bağlam bilgisinin tam olmasının yanı sıra bu yeterliklerin entegre verilmesi önemlidir. Donanımlı STEM Pedagojik Alan Bilgisi'ne sahip öğretmenler STEM disiplinlerini entegre etmekte başarılı olurlar. STEM disiplinlerin ayrı konu alanı şeklinde verilmeyip disiplinlerarası entegrasyon sağlanarak verilebilmesi için STEM Entegrasyon Bilgisinin iyi bir şekilde bilinmesi sürecin zor ve önemli noktasıdır (Gencer, Doğan, Bilen & Can; 2019; Wang vd., 2011).

Farklı alanların bir araya getirilerek derste sunulabilmesi kolay bir süreç değildir. Bu yüzden derslerin program entegrasyonuna uygun verilmesi gerekir. Program entegrasyonu birkaç dersin ilişkilendirmesi söz konusu değildir. Program entegrasyonunu; “Hayat boyu öğrenmeye yardımcı olan eğitim içerikli yaklaşımdır” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2016). Çocukların yaşayacakları çağa hazırlanmasını sağlayan bir süreç olarak ele alınmaktadır (Lake, 2000). Bu bağlamda Fogarty (1991) yılında program entegrasyonu için 10 model geliştirmiştir.

Tablo 5. Program Entegrasyonunda On Model (Fogarty, 1991)

Model	Açıklaması	Benzetilen Nesne
Parçalı Model 	Disiplinlerin açık ve ayrı olarak verilmesini ifade eder. Ayrı ayrı sınıflarda dersler birbirinden bağımsız olarak ele alınır. Model periskopa benzetilir çünkü tek bir görüş açısı ve disiplin üzerinden bakış açısı mevcuttur.	

 <p>Bağlantılı model</p>	<p>Bir disiplin ile ilgili konular birbiriyle ilişkilidir. Konuyla ilgili kavramlar öğrencilerin bakış açısıyla tekrar yapılandırılır. Bağlantıların, disiplin içindeki detayların görülmesini sağladığı için model opera gözlüklerine benzetilir.</p>	
 <p>İç içe geçmiş model</p>	<p>3D gözlüğe benzetilen model, bir dersin çoklu, bütüncül bakış açısıyla entegre edilmesidir. Bir dersin birçok alanına aynı zamanda dikkat verilir, öğrenmenin zenginleştirilmesi sağlanır.</p>	
 <p>Sıralı model</p>	<p>Dersler birbirinden ayrı olmasına rağmen gözlük kenarlarındaki çerçeve gibi ortak noktaları olduğunda ardışık bir şekilde öğretilir.</p>	
 <p>Paylaşmalı model</p>	<p>Dürbün benzetmesiyle iki ayrı alanın bir arada ortak noktalarıyla verilmesidir. Örneğin hızlı tren tasarımı etkinliğinde fen bilimleri dersinde sürtünme kuvvetini işlenirken, matematik dersinde yüzey alanı hesaplama, tarihte yapılan trenler gibi birtakım ortak noktalar sunulur.</p>	
 <p>Örüntülü model</p>	<p>Disiplinlerdeki kavram, bilgilerin öğretilmesinde temalar kullanılır. Teleskoba benzetilir. İcat kavramı için fen bilimleri dersinde depremler, sosyal bilgilerde deprem geçmişi, matematikte veri okuma, tasarım olarak sismik izolatör sistem modeli yapımı örnek verilebilir.</p>	
 <p>Bağlı model</p>	<p>Düşünme ve sosyal becerileri, teknoloji ve çoklu zeka kuramı ile disiplinlerin öğretilmesidir. Bütünleştirmenin bakış açısı şeklinde ele alındığı için büyüteçe benzetilir.</p>	
 <p>Bütünleşmiş</p>	<p>Disiplinler arası konular, ortak olan kavramlar etrafında konu yeniden düzenlenir. Disiplinlerarası yaklaşım olarak ele alınır.</p>	



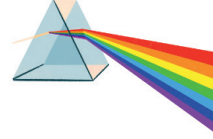
Yoğunlaştırılmış

Öğrenci kişisel özelliklerini ve yeteneklerini ele alarak kendi çalışma alanına öncelik verir. Entegrasyon öğrenme sürecinde gerçekleşir. Mikroskoptan eğitim programlarına bakarak çalışma alanlarına odaklanılır.



Ağ

Öğrenciler bazı kaynaklar yardımıyla öğrenme sürecini yönetirler..Bu model prizmaya benzetilmiştir çünkü beyaz ışık öğrencinin ilk öğrenme noktasıdır prizmadan kırılan ışık farklı renklere ayrıldığı gibi yeni elde edinilen bilgilerle bakış açısı da genişlemektedir.



Fogarty (1991) eğitim programlarının bir arada verilmesine ilişkin ele aldığı yaklaşımlar incelendiğinde; disiplinler arası yaklaşımın bağlantılı, iç içe geçmiş, paylaşımlı, bağlı ve bütünleştirilmiş modeller ile disiplinler üstü yaklaşımın yoğunlaştırılmış ve ağ modelleri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir (Wang, 2012). Programların bütünleştirilmesi, farklı konu alanlarından gelen teorik bilginin uygulamalı öğretilmesi yaklaşımı olarak ele alınabilir. STEM disiplinlerinin bütünleştirilmesi öğretim programlarının bütünleştirilmesidir. Bu nedenle programların entegrasyonuna ilişkin yaklaşımların bilinmesi entegrasyon bilgisine hakimliği ve STEM disiplinlerinin bütünleştirilmesine ilişkin modellerin anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri dersindeki bir konu veya kazanımı ele alan ders sürecinde yeri geldiğinde matematik kazanımı ile verilebiliyor olması bunun teknoloji ve günlük yaşamdan problem durumuyla mühendislik disiplinin de entegre edilmesi STEM öğretim sürecinin genel bakış açısı olduğunu söylememiz mümkündür.

Örneğin aşağıda kazanımlar verilerin örnek STEM uygulamasında “Işığın madde ve etkileşimi ünitesine yönelik olarak öğrencilerden “Güneş Ocağı” tasarlanması istenebilir.

Tablo 6. Fen Bilimleri Dersi 7.Sınıf Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesine yönelik etkinlik örneği

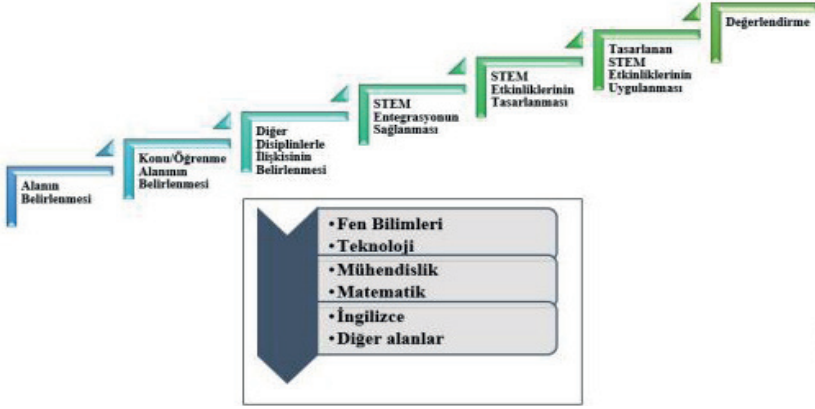
Fen bilimleri	F.7.5.2.1. Ayna çeşitlerini gözlemleyerek kullanım alanlarına örnekler verir. F.7.5.2.2. Düz, çukur ve tümsek aynalarda oluşan görüntüleri karşılaştırır. Küresel aynalarda odak noktasını inceler.
Matematik	M.6.3.3.1. Çember çizerek merkezini, yarıçapını ve çapını tanıır. Kürenin çap ve yarıçapını fark eder ve hesaplar.

Teknoloji ve mühendislik	TT. 7. B. 1. 1. Tasarım sürecinin bir problem tanımlama ve çözüm önerme süreci olduğunu söyler. TT. 7. B. 1. 2. Günlük hayatta karşılaşılan bir sorun, ihtiyaç veya gerçekleştirilebileceği hayalini “Tasarım Problemi” şeklinde ifade eder. TT. 7. B. 1. 3. Belirlediği probleme yönelik geliştirdiği çözüm önerisini paylaşır. TT. 7. B. 1. 4. Tasarım sürecinin araştırma basamaklarını söyler.
21.yüzyıl becerileri	İletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve inovasyon, girişimcilik, liderlik, problem çözme ve eleştirel düşünme
Günlük hayat problemi	Hayvancılıkla geçimini sağlayan aileler yazın yaylalara girmek durumunda kalırlar. Yayla mesafeleri evlerine çok uzak ve yolların engebeli olduğu düşünüldüğünde bazı eşyalarını yanlarına alamazlar. Bu zorluklardan bir tanesi yemek pişirmek için sürekli olarak odun temin edilmesidir. Can ailesine yardım edebilmek için sürekli odun taşımak zorunda kalmaktadır. Bu durum onun yorulmasının yanı sıra odun toplama aşamasında tehlikeli canlılar ile karşılaşmasına da neden olmaktadır. Bu riskli duruma çözüm bulabilmek amacı ile yemeklerin pişirilmesini sağlayabilecek, Güneş enerjisi ile çalışan, en fazla odak uzaklığına sahip, maliyeti ucuz güneş ocağı tasarlamamız gerekmektedir. Can ve ailesi gibi birçok aileye yardımcı olabilmek için mühendis olarak görevlendiriliyorsunuz. Nasıl bir güneş ocağı tasarlanmalıdır?

Ders Planı Hazırlama Süreci

STEM eğitiminde farklı disiplinlerin entegrasyonu söz konusudur. Farklı alanların entegrasyonuna bağlı olarak ders planı hazırlanmasında aşamalı bir şekilde hazırlanması vurgulanmıştır. Çünkü Forgarty tarafından program entegrasyonu modelleri ortaya konulurken belli aşama ve süreç izlenmesi vurgulanmaktadır. STEM entegrasyon aşamaları sıra ile aşağıda verilmiştir. Program entegrasyonu bağlamında STEM entegrasyon aşamaları 6 adımlık bir süreçten oluşmaktadır.

Şekil 4. STEM Entegrasyon Aşamaları (Yıldırım, 2018)



1. Alanın Belirlenmesi: Hangi alanın çalışılacağına karar verildiği aşamadır. Örneğin fen bilimleri, matematik, sosyal bilimler, fizik, kimya, hayat bilgisi gibi...

2. Konu/Öğrenme Alanının Belirlenmesi: Hangi konu veya öğrenme alanının öğretileceğine karar verildiği aşamadır. Örneği fen bilimlerinde basit makineler, matematikte kar zarar, sosyal bilimlerde depremler, fizikte manyetizma, kimyada elektroliz gibi...

3. Diğer Disiplinlerle İlişkinin Belirlenmesi: Ele alınan konu veya öğrenme alanının diğer disiplinlerle olan bağlantısının taslak olarak yazılması aşamasıdır. Diğer disiplinlerle çok yönlü ele alınır.


4. STEM Entegrasyonunun Sağlanması: Bir konu ele alınarak entegrasyon sağlanır.

5. STEM Etkinliklerinin Tasarlanması: Ele alınan konu ders planı halinde yazılır.

6. Tasarlanan STEM Etkinliklerinin Uygulanması: Ders planının uygulanması aşamasıdır.

7. Değerlendirme: Süreç ve sonuç değerlendirmesi yapılan aşama olarak ele alınmaktadır.

Öğretmenlerin STEM eğitimine uygun ders planı hazırlamalarında STEM entegrasyon aşamalarını bilmeleri sürecin doğru bir şekilde ilerleyebilmesinde önemlidir. Bir öğretmen STEM eğitimine uygun ders planında ilk olarak hangi ders için hazırlayacağına karar vermesiyle başlar. Sonrasında bu dersin bir konusunu ele alır, diğer disiplinlerle (matematik, teknoloji, mühendislik..) olan bağlantıları kurmaya çalışır. Entegrasyonu sağladıktan sonra etkinliklerin tasarlanması ve değerlendirilmesi olarak süreç sonlandırılır.

					
Değerlendirme	<p>Ürün analitik rubrik ile değerlendirilir. Grup değerlendirme formu, öz değerlendirme formu ile de değerlendirme yapılabilir.</p> <p>Tablo 8. Analitik Rubrik</p>				
		Nitelikler	Geliştirilmeli(1)	İyi(2)	Mükemmel(3)
		Denizaltını Oluşturma	Denizaltı tam olarak bitmemiş veya istenilen düzeyde değil.	Denizaltı oluşturulmuş.	Denizaltı oluşturulmuş ve görsellik katılmış.
		Mevcut soruna çözüm bulması ve denizaltının çalışması	Denizaltı mevcut soruna çözüm bulmuyor ve çalışmıyor	Denizaltı mevcut soruna çözüm buluyor ama çalışmıyor.	Denizaltı ihtiyaçların tamamını karşılıyor ve çalışıyor.
		Denizaltının Dayanıklılığı	Dayanaksız	Dayanıklı	Çok Dayanıklı
		Denizaltını Tanıtma ve Süreci Paylaşma	Denizaltı tanıtma süreci kötü yapıldı	Denizaltı tanıtma süreci yapıldı	Denizaltı tanıtma süreci çok iyi yapıldı

Özet

Ülkelerin 21.yüzyıl becerilerine sahip, teknoloji üretebilen bireylerin yetişmesinde STEM eğitiminin bir aracı olarak düşünüldüğünde STEM eğitiminin öğrenme ortamlarında uygulanmasından sorumlu öğretmenlerin STEM eğitimi konusunda bilgi ve becerileri sahip olması günümüz birey ihtiyacının karşılanmasında önemlidir. Öğretmenlerin STEM eğitimiyle ilgili yeterlikleri STEMPAB konusundaki yeterli düzeye sahip olmaları gerekmektedir. STEMPAB'ın her bileşenin bilinmesi ve uygulanabiliyor olması öğretim sürecinin doğru ve planlı olarak gitmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aina, J. K., & Olanipekun, S. (2015). A review of teacher self-efficacy, pedagogical content knowledge (PCK) and out-of-field teaching: Focussing on Nigerian teachers. *International Journal of Elementary Education*, 4(3), 80-85.
- Alder, K. (2010). *Engineering the revolution: arms and enlightenment in France, 1763-1815*. University of Chicago Press.
- Allen, M., Webb, A. W., ve Matthews, C. E. (2016). Adaptive teaching in STEM: Characteristics for effectiveness. *Theory into Practice*, 55(3), 217-224.
- Altunışık, S., & Ekici, D. İ. (2022). Probleme Dayalı STEM Etkinliklerinin Öğretmen adaylarının STEM Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapılarının Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- An, S. A. (2017). Preservice teachers' knowledge of interdisciplinary pedagogy: The case of elementary mathematics–science integrated lessons. *ZDM Mathematics Education*, 49(2), 237-248.
- Arslan, Ö. Ve Yıldırım, B. (2020). The Effect of STEM Practices on Self-Efficacy Pedagogical and Content Knowledge of Pre-Service Teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1339-1355. DOI: 10.17679/inu-efd.789366
- Arslan, S. Y., & Arastaman, G. (2021). Dünyada stem politikaları: türkiye için çıkarımlar ve öneriler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 894-910.
- Battelle for Kids, (2019). Networks. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> Erişim tarihi: 5.07.2023
- Bozkurt Altan, E., & Tan, S. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendislik tasarımlarının yaratıcılık ve karar verme unsurları bakımından incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10 (2), 442-465. <https://doi.org/10.56423/fbod.1180830>
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158-171.
- Braund, M. (2021). Critical STEM literacy and the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(2), 339-356.
- Bybee, R.W.,2010. What is STEM Education? *Science*. 329 (5995), 996.
- Cervone, D., Mercurio, L., & Lilley, C. (2020). The individual stem student in context: Idiographic methods for understanding self-knowledge and intraindividual patterns of self-efficacy appraisal. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1597.
- Coşkun, V., & Özkaya, A. (2020). Öğretmen eğitiminde mühendislik odaklı disiplinlerarası işbirliğine dayalı stem uygulaması ve ders izlencesi.

- Council of Chief State School Officers. (2013). Interstate teacher assessment and support consortium InTASC model core teaching standards and learning progressions for teachers 1.0: a resource for ongoing teacher development. Washington, DC: Author
- Cunningham, C. M. & Hester, K. (2007). Engineering is elementary: An engineering and technology curriculum for children. Paper presented at American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Honolulu, HI
- Çepni, S. & Ormancı, Ü. (2018). Geleceğin dünyası, In S. Çepni (Ed.), Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi, (pp.1-52). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çiftçi, S., Sağlam, A., Yayla, A. (2021). 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Öğrenci, Öğretmen Ve Eğitim Ortamları. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24(1), 718-734. DOI: 10.29000/Rumelide.995863.
- Deniz, D., & Yıldırım, B. (2018). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 87-93. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.463533>
- English, L. D., & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: Fourth-grade students' investigations in aerospace. *International journal of stem education*, 2, 1-18.
- Fan, S. C., ve Yu, K. C. (2019). Teaching engineering-focused STEM curriculum: PCK needed for teachers. *Asia-Pacific STEM Teaching Practices: From Theoretical Frameworks to Practices*, 103-116.
- Felix, A. L. (2010). Design-based science for STEM Student recruitment and teacher professional development. MidAtlantic ASEE Conference, Villanova University.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, 49(2), 61-65.
- Freeman, B., Marginson, S., & Tytler, R. (2019). An international view of STEM education. In *STEM Education 2.0* (pp. 350-363). Brill.
- Gencer, A. S., Doğan, H., Bilen, K. ve Can, B.(2019). Bütünleşik STEM eğitimi modelleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 38-55.
- Green, A., 2012. The integration of engineering design projects in to these condary science classroom. Master's Thesis. Physical Science–Interdepartmental, Michigan State University, Michigan
- Guzey, S. S., Moore, T. J., Ve Harwell, M. (2016). Building Up Stem: An Analysis Of Teacher-Developed Engineering Design-Based Stem İntegration Curricular Materials. *Journal Of Pre-College Engineering Education Research (J-Peer)*, 6(1), 2.
- Güler Nalbantoğlu, F. (2023). Development of Preservice Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Science, Technology, Engineering and Mathematics in the context of Lesson Study (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hasanah, S. S., Riandi, R., Kaniawati, I. ve Permanasari, A. (2022). Bibliometric Analysis of The Literature on Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Pedagogical Content Knowledge for the years 2011-2022. *Jurnal Inspirasi Pendidikan*, 12(1), 31-39.
- International Technology Education Association. (2000). Standards for technological literacy: Content for the study of technology. Reston, Va: ITEA.
- Irwanto, I., Saputro, A. D., Widiyanti, W., Ramadhan, M. F., & Lukman, I. R. (2022). Research trends in STEM education from 2011 to 2020: A systematic review of publications in selected journals. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 16(5), 19-32.
- Jang, H. (2016). Identifying 21st century STEM competencies using workplace data. *Journal of science education and technology*, 25, 284-301.
- Johnson, T. M., Byrd, K. O., & Allison, E. R. (2021). The impact of integrated STEM modeling on elementary preservice teachers' self-efficacy for integrated STEM instruction: A co-teaching approach. *School science and mathematics*, 121(1), 25-35.
- Karahan, E., Bilici, S. C., & Ayçin, Ü. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 221-240.
- Karpudewan, M., Krishnan, P., Roth, W. M., & Ali, M. N. (2023). What Research Says About the Relationships Between Malaysian Teachers' Knowledge, Perceived Difficulties and Self-efficacy, and Practicing STEM Teaching in Schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(3), 353-365.
- Kennedy, T. J., & Sundberg, C. W. (2020). 21st century skills. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 479-496.
- Kızılay, Ö. (2022). STEM Eğitimi. *Eğitimde Dijitalleşme Ve Yeni Yaklaşımlar*, 105.
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in science education*, 45(2), 169-204.
- Lake, K. (2000). Integrated curriculum. school improvement research series. Northwest Regional Educational Laboratory. <https://www.curriculumassociates.com/professional-development/topics/IntegratedCurriculum/extras/lesson1/Reading-Lesson1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lo, C. K. (2021). Design principles for effective teacher professional development in integrated STEM education. *Educational Technology & Society*, 24(4), 136-152.
- Margot, K. C., Ve Kettler, T. (2019). Teachers' Perception Of Stem İntegration And Education: Systematic Literature Review. *International Journal Of Stem Education*, 6(1), 1-16.
- MEB, (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara. Erişim adresi: <https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2017/02/Fen-Bilimleri.pdf>

- MEB, (2018). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB, (2019). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf
- Meyer, M. W., & Norman, D. (2020). Changing design education for the 21st century. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 6(1), 13-49.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). Building capacity for teaching engineering in K-12 education. Washington, DC: National Academies Press.
- National Aeronautics and Space Administration. (2011). Beginning engineering, science and technology educator guides: An educator's guide to the engineering design process grades 6-8. Retrieved from https://www.nasa.gov/pdf/630754main_NA-SAsBESTActivityGuide6-8.pdf
- National Research Council. (2009). Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science Foundation (NSF), (2014). NSF Approved STEM Fields. https://drive.google.com/file/d/18PcFgyJxA8ULrO_YyMGzbn4BuXSUOXtv/view?usp=sharing .Erişim tarihi: 05.07.2023
- Okulu, H. Z., & Ünver, A. O. (2021). Mühendisliğin STEM eğitimine entegrasyonunda kuramsal bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 545-558.
- Pleasant, J., & Olson, J. K. (2019). What is engineering? Elaborating the nature of engineering for K-12 education. *Science Education*, 103(1), 145-166.
- Rahman, N. A., Rosli, R., Rambely, A. S., Siregar, N. C., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2022). Secondary school teachers' perceptions of STEM pedagogical content knowledge. *Journal on Mathematics Education*, 13(1), 119-134. <http://doi.org/10.22342/jme.v13i1.pp119-134>
- Rifandi, R., & Rahmi, Y. L. (2019). STEM education to fulfil the 21st century demand: a literature review. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1317, No. 1, p. 012208). IOP Publishing.
- Saxton, E., Burns, R., Holveck, S., Kelley, S., Prince, D., Rigelman, N., ve Skinner, E. A. (2014). A common measurement system for K-12 STEM education: Adopting an educational evaluation methodology that elevates theoretical foundations and systems thinking. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 18-35.
- Sirajudin, N., & Suratno, J. (2021). Developing creativity through STEM education. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1806, No. 1, p. 012211). IOP Publishing.
- Şahin, A. (2015). STEM students on the stage (SOS): Promoting student voice and choice in STEM education through an interdisciplinary, standards-focused project based learning approach. *Journal of STEM Education*, 16(3).
- Şahin, Ç., ve Çakmak, N. (2016). Altı Şapkalı Düşünmeye Ve Örnek Olaya Dayalı Ça-

- lışma Yapraklarının Eleştirel Düşünme Becerisi Açısından İncelenmesi: Isı Ve Sıcaklık. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 1(1), 31-62.
- Taşdere, A., ve Özsevgeç, T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*.
- TeachEngineering, (2020). Engineering design process. Retrieved from <https://www.teachengineering.org/k12engineering/designprocess>
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2009). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Vlasopoulou, M., Kalogiannakis, M., & Sifaki, E. (2021). Investigating teachers' attitudes and behavioral intentions for the impending integration of STEM education in primary schools. In *Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning* (pp. 235-256). IGI Global.
- Wang, H. (2012). *A New Era Of Science Education: Science Teachers' Perceptions And Classroom Practices Of Science, Technology, Engineering, And Mathematics (STEM) Integration*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest. (3494678).
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., ve Park, M. S. (2011). STEM İntegrasyon: Teacher Perceptions And Practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), 2.
- Yata, C., Ohtani, T., & Isobe, M. (2020). Conceptual framework of STEM based on Japanese subject principles. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-10.
- Yıldırım, B. & Şahin Topalcengiz, E. (2019) "STEM Pedagogical Content Knowledge Scale (STEMPCK): A Validity and Reliability Study," *Journal of STEM Teacher Education*: Vol. 53: Iss. 2, Article 2. DOI: <https://doi.org/10.30707/JSTE53.2Yildirim> Available at: <https://ir.library.illinoisstate.edu/jste/vol53/iss2/2>
- Yıldırım, B. (2016). 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersine Entegre Edilmiş Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik (STEM) Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin Etkilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi.
- Yıldırım, B. (2020). Öğretmen Eğitimi Doğrultusunda Bir Model Eğitim: STEM Öğretmenleri Eğitim Modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , (50), 70-98.
- Yıldırım, B., 2018. Teoriden Pratiğe STEM Eğitimi: Uygulama kitabı. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Yıldırım, B., Akcan, A. T., & Öcal, E. (2022). Teachers' Perceptions and STEM Teaching Activities: Online Teacher Professional Development and Employment. *Journal of Baltic Science Education*, 21(1), 84.

Bölüm 15

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Tuğba ŞİMŞEK¹

¹ Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük (İzmir, Türkiye), tugbasimsek5@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0003-0400-3578

Giriş

Teknolojik açıdan hızla gelişen ve değişen dünyamızda dijitalleşme gün geçtikçe her alanda biraz daha fazla yer almaktadır. Bu bağlamda okuryazarlık da anlam olarak genişlemiş bildiğimiz anlamın dışında anlamlar edinmeye başlamıştır. “Digital literacy”, yani “dijital okuryazarlık” olarak adlandırılan terimin pek çok kaynakta pek çok farklı tanımı olsa da genel olarak; efektif ve ciddi bir şekilde internet üzerinden araştırma yapmak, değerlendirmek ve çeşitli dijital teknolojilerden yararlanarak bilgi toplamaktır (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Bu kavram çok yönlü olup farklı becerileri içerisinde barındırmaktadır.

Dijital okuryazarlık kavramını, her ne kadar 1997 yılında Paul Gilster’in yayımladığı “Digital Literacy” kitabında; “dijital okuryazarlık dijital ortamda sunulan bilgiyi farklı şekillerde anlayıp kullanabilme becerisi” olarak tanımlanması ilk olarak görülse de Leaning’in (2019) ifade ettiği gibi 1980’lerde eğitim teknolojilerinin “bilgisayar okuryazarlığı” kavramıyla teknoloji eğitimcilerine dönüşmeleri söz konusudur. Bilgisayar okuryazarlığından dijital okuryazarlığa evrilen süreçte okuryazarlık kavramının değişip geliştiği görülmektedir. Martin (2005) dijital okuryazarlığı açıklarken dijital kaynakları tanıma, onlara ulaşma, onları yönetme, farklı bilgilerle birleştirme, sentezleme ve değerlendirme olduğundan bahseder. Buradan da anlaşılacağı üzere dijital okuryazarlık çok boyutlu bir kavramdır.

Dijital okuryazarlık, internet konusundaki yetkinliklerimizi, deneyimlerimizi, nelere nasıl hâkim olabildiğimizi içermektedir (Boyacı, 2019). Bu tanım doğru olmakla birlikte yalnızca teknik anlamda teknoloji kullanımına hâkim olmak iyi bir dijital okuryazar olmak için yeterli değildir. Çok boyutlu bir kavram olan dijital okuryazarlık, bilişsel, duyuşsal sosyal ve teknik boyutlardan oluşur. *Uygulama becerilerine sahip olmak, teknik boyutu; araştırma, değerlendirme ve araştırmada eleştirel düşünme yeteneği, bilişsel boyutu; yüz yüze iletişimde olduğu gibi saygılı ve uygun iletişim dili kullanma, kişisel bilgileri mümkün olduğu kadar gizli tutarak kişisel güvenlik ve mahremiyeti koruma gibi davranışlar ise sosyal-duygusal boyutunu oluşturmaktadır* (Ng, 2012; akt. Öztürk, ve Budak, 2019). Martin ve Grudziecki (2006) de dijital okuryazarlık kavramının üç seviye olduğunu belirtir: Dijital Yetkinlik (beceriler, kavramlar, yaklaşımlar, tutumlar), Dijital Kullanım (profesyonel/disiplin uygulamaları) ve Dijital Dönüşüm (yenilik, yaratıcılık) (akt. Günay ve Özden, 2022). Birinci seviye olan “dijital yetkinlik” dijital okuryazarlık için gerekli olan temel seviyedir. Teknolojik aletleri kullanmak gibi becerilere sahip olmanın yanı sıra onları tanıma, eleştirme gibi bilişsel beceriler ile tutum ve farkındalık gibi duyuşsal becerileri de kapsar. Dijital kullanım, elde edilen dijital verileri yerinde ve doğru kullanma önbilgilerle ilişkilendirip uygulama seviyesidir. Dijital dönüşüm seviyesi ise dijital araçları ve yenilikçi teknolojiyi yaratıcılık düzeyinde yenilikler için kullanma profesyonelliğidir.

Dijital okuryazarlık içinde bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi pek çok okuryazarlığı barındırdığı içi Martin ve Grudziecki (2006), Bawden (2008) ve Aires (2015) de dijital okuryazarlık terimini çoğul olarak (Dijital Okuryazarlıklar) kullanmaktadır (Günay ve Özden, 2022). Dijital okuryazarlık kavramının bu boyutları ve farklı tanımları incelendiğinde ne kadar kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Teknoloji çağının bir gereği olarak dijital okuryazarlık, kazanılması gereken önemli bir beceridir. Büyük küçük herkesin hayatın her alanında 7 gün 24 saat kullanmakta olduğu teknolojik cihazlar aynı zamanda eğitim-öğretim aracı olarak da etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerini edinmeden her yaştan öğrencinin dijital araçları kullanması onların zarar görmelerine ya da bilmeden de olsa başkalarına zarar vermelerine sebep olabilmektedir. Çocuk istismarı, şiddet, ırkçılık, oyun, internet bağımlılığı, sanal dolandırıcılık, siber zorbalık bu zararlara verilebilecek örnekler arasında yer almaktadır (Öztürk, 2015). Öğrencilerin bu gibi zararlardan kaçınmaları için dijital okuryazarlık becerileri edinmeleri önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) dijital okuryazarlık eğitimi içerisinde sayılabilecek medya okuryazarlığı dersini seçmeli de olsa ders programına eklemiştir. MEB ve Terbiye Kurulunun (17.09.2007 tarih ve 155 sayılı, 05.07.2012 tarih ve 97 sayılı, 14.08.2013 tarih ve 113 sayılı) kararları doğrultusunda medya okuryazarlığı dersine Türkçe öğretmenleri de girebilmektedir.

Dijital okuryazarlığın öğreticisi ve uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve onları etkin şekilde kullanıyor olmaları önemli ve gereklidir. Sınıf ortamlarını daha etkin kullanabilmek yeni teknolojilerden yararlanmak öğrencilerin ilgisini çekebilecek dijital materyallerden yararlanmak dersi daha verimli hale getirecektir. Öğrencilerin sınıf ortamlarında dijital okuryazarlık becerilerini edinip geliştirebilmeleri için öğretmenlerin destek olmaları önemli görülmektedir (MEB, 2020). 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlık bilgisine sahip olan öğretmenler gelecek nesilleri yetiştirirken çağı yakalamış olacaklardır. Ancak göreve yeni başlayan öğretmenlerin dijital teknolojiden çok az düzeyde yararlandığı görülmektedir (Tondeur, vd., 2017). Öğretmenlerin lisans eğitiminde dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmek, teknolojiye bakış açılarını öğrenmek bu anlamda önemlidir. Dijitalleşmenin tüm eğitim kademelerinde önem kazanması ve öğretmenlerin dijital teknolojiyi sınıf ortamına aktarmada sorunlar yaşaması, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesini gerekli kılmıştır (Sulak, 2019). Gerek Türkçe derslerinde gerekli olan dijital okuryazarlık becerilerini kullanmak ve kullandırtmak için gerekse medya okuryazarlığı derslerini verebilmek için Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerini edinmiş olmaları önemlidir.

Öğrencilerin içine doğduğu dijital dünyada okuryazarlık becerilerine sahip olma süreçlerinde öğretmenlerin rol model olması açısından önemli

bir etkisi vardır. Dijital okuryazarlık bilgi düzeyi yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesinde, adaylık süreçlerindeki gelişim düzeyini tespit etmek oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda Hamutoğlu, vd.'nin (2017) "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Dijital okuryazarlık ölçeği Ng'nin 2012 yılında geliştirdiği 17 maddelik "Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin" Türkçeye uyarlamasıdır. Orijinal hali 4 faktörlü bir yapıya sahip ölçek tutum, teknik, bilişsel ve sosyal boyutlardan oluşmaktadır. Tutum alt boyutu 7, teknik alt boyutu 6, bilişsel alt boyutu 2, sosyal alt boyutu de 2 maddeden oluşmaktadır (Hamutoğlu, vd., 2017). Tersten puanlanan madde bulunmayan ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. 5-kesinlikle katılıyorum, 4-katılıyorum, 3-kararsızım, 2-katılmıyorum ve 1-kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Ölçek Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde 2022-2023 ilkbahar döneminde okuyan Türkçe öğretmeni adayı 93 kişiye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğe verilen yanıtlar faktörlerine göre gruplandırılmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen nitel veriler sayısallaştırılarak bulgular elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) de çalışmasında belirttiği gibi nitel verilerin sayısal analizi; güvenilirlik, yanlılığı azaltmak, karşılaştırma yapılmasını sağlamak, kullanılan yöntemin daha büyük gruba uygulanması için veri sunması açısından önemlidir. Weber (1985) nitel verilerin sayısallaştırılmasındaki güvenilirlik için değişmezlik, tekrarlanabilirlik ve isabetten bahseder. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) de belirttiği gibi nitel verilerin yüzdeler anlamında ifade edilmesi nitel araştırmada en sık kullanılan veri analiz ve sunum yöntemlerinden birisidir. Elde edilen veriler yüzdelik dilimlerle ifade edilerek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ölçeği sonuçları sunulmuştur. Ölçek uygulanmadan önce öğretmen adaylarına, onların ekonomik, sosyal, teknolojiye ilgi ve aile durumunu öğrenmeye yönelik bazı sorular yöneltilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı şöyledir; erkekler %36,6'lık dilimi oluştururken kadınlar %63,4'lük dilimi oluşturmaktadır. Sınıf düzeyleri incelendiğinde; 1. sınıf öğretmen adayları en yüksek katılımı sağlayarak %42,2'lik bir kısmını oluşturmaktadır. 3. sınıflar %24,4, 2. sınıflar %17,8 ve 4. sınıflar %15,6'lık kısmını oluşturmaktadır. Diğer sınıf düzeyleri birbirine yakın olmakla birlikte 4. sınıf öğrencileri anketi en az yanıtlayan sınıf düzeyidir. Öğretmen adaylarının aile gelir durumu dağılımına bakıldığında dengeli dağıldığı söylenebilmektedir. Aylık 18 bin ₺ ve üzeri gelir düzeyine sahip ailelere sahip öğretmen adayları %30,1'lik oranla çoğunluktadır. Ölçeğin uygulandığı dönem itibarıyla asgari ücretin 8 bin ₺ olduğu göz önüne alındığında asgari ücret ve altında kalan oran %18,3'tür. 8-12 bin ₺ %28'lik dilimi oluştururken 12-18 bin ₺ %23,7'yi oluşturmaktadır.

Anne eğitim düzeyleri incelendiğinde ise %16,1'inin annesinin okuryazar olmadığı bulgular arasındadır. %4,3'ünün ise lisansüstü eğitim almıştır.

%37,6'lık bir oranla yoğunluk ilköğretim derecesinde mezuniyete aittir. Baba eğitim durumları incelendiğinde ise benzer bir tablo görülmektedir. En yüksek oran olan %31,2'lik dilim ilköğretim derecesinde mezuniyete sahip olanlara aittir. Okuryazar olmayanların oranı %3,2 iken yüksek lisans ve üzeri derece mezuniyeti olanları oranı %2,2'dir. Bu durum göstermektedir ki anne ve babaların mezuniyeti ilköğretim derecesinde yoğunlaşırken annelerin babalara oranla okuryazar olmayanların oranının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarına dijital araç-gereçlere sahip olmalarına, teknolojiye ilgilerine dair de ön sorular sorulmuştur. Kişisel bilgisayara sahip olma oranı %83,7'dir. Öğretmen adayları çevrim içi ortamda vakit geçirme sürelerine %45,2 ile 1-3 saat, %37,6 ile 4-7 saat yanıtını vermişlerdir. 1 saatten az vakit geçirenlerin oranı %5,7 iken 10 saatten fazla vakit geçirenlerin oranı yine %5,7'dir. Öğretmen adaylarının %97,8'i sosyal ağları kullandığını söylerken en çok tercih edilen sosyal ağın %58,1 ile instagram olduğu yanıtı verilmiştir. X (Twitter) %26,9 ile en çok tercih edilen ikinci sosyal ağıdır.

Öğretmen adaylarının %69,9'u düzenli takip ettiği teknoloji haber siteleri olduğunu belirtirken %78,3'ü düzenli takip ettiği teknoloji dergileri olduğunu belirtmiştir. Dijital okuryazarlıkla ilgili eğitim aldığını belirtenlerin oranı %23,9 iken dijital okuryazarlıkla ilgili sempozyum, kongre, seminer vb. etkinliklere katıldığını belirten öğretmen adaylarının oranı %30,1'dir.

Bulgular ve Yorumlar

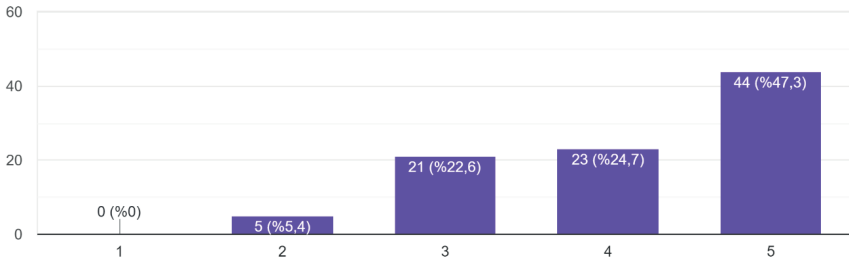
Öğretmen adaylarına uygulanan ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; tutum, teknik, bilişsel ve sosyal alt boyutlarıdır. Alt boyutlarda yer alan ölçek maddeleri nicelik bakımından farklılık göstermekle birlikte alt başlık olarak bu alt boyutlar göz önüne alınmıştır.

Tutum Alt Boyutuna Yönelik Sonuçlar

Tutum alt boyutunda toplam 7 madde bulunmaktadır. Alt boyut olarak en çok ölçek maddesine sahip boyuttur. Bu maddeler grafiklerle gösterilmiştir.

Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.

93 yanıt

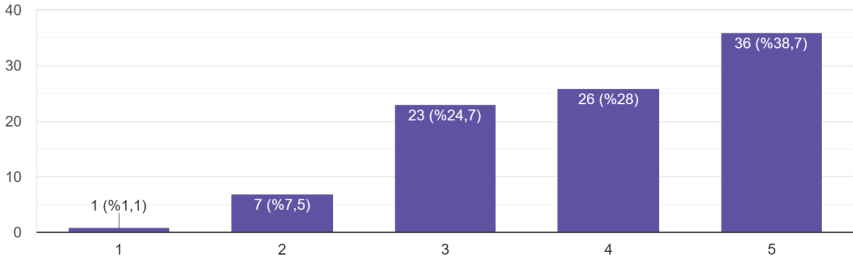


Grafik 1. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 1 incelendiğinde “Öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.” maddesine %47,3'lük oranı oluşturan 44 kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Kesinlikle katılmıyorum yanıtını kimse vermezken katılıyorum ve kararsızım yanıtları %23 ve %21'lik oranlarla birbirine oldukça yakındır. %5,4'lük oranla 5 kişi de katılmıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmen adaylarının yarısına yakını bilgi ve iletişim teknolojilerinin hoşuna gideceğine kesinlikle katılmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.

93 yanıt

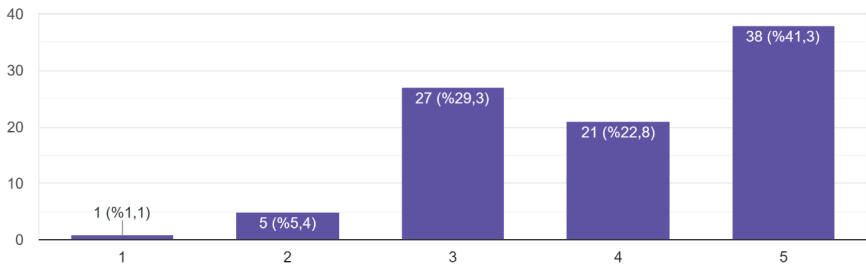


Grafik 2. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 2'ye bakıldığında “Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.” maddesine %38,7'lik oranla 36 kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. %1,1'li oranla 1 kişinin kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği görülürken %7,5'lük oranla 7 kişinin katılmıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. %24,7'lik oranla 23 kişi kararsız kalırken %28 oranla 26 kişi katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğreneceğini belirtmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.

92 yanıt



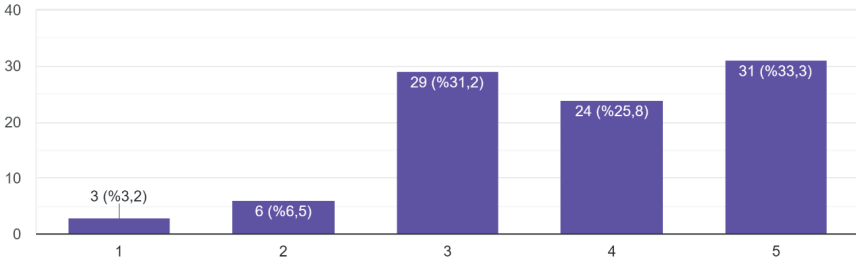
Grafik 3. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 3'te görüldüğü üzere “Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek daha ilgi çekicidir.” maddesi için verilen yanıtlarda kesinlikle katılıyorum yanıtını veren 38 kişi %41,3'lük oranla çoğunluğu oluşturmaktadır. Kesinlikle katılmayan 1 kişi %1,1'lik oranı oluştururken katılmıyorum yanıtını

veren 5 kişi %5,4'ü oluşturmaktadır. Kesinlikle katılıyorum yanıtını verenlerden sonra en yüksek oran kararsızım yanıtını veren 27 kişinin oluşturduğu %29,3'lük kısımdır. Bu tablo öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin daha ilgi çekici olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.

93 yanıt

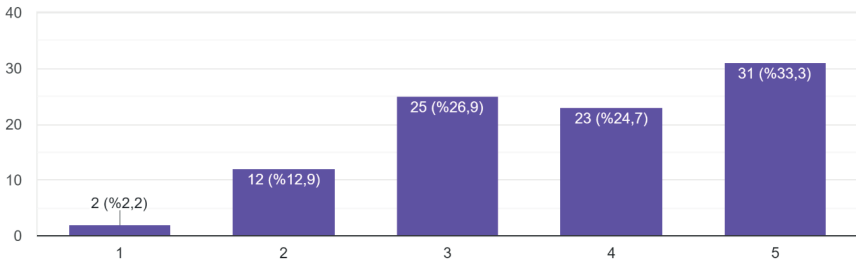


Grafik 4. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 4 incelendiğinde “Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.” maddesine kesinlikle katılıyorum yanıtını veren 31 kişi %33,3'lük oranı oluştururken kararsızım yanıtını veren 29 kişi %31,2'lik kısmı oluşturmaktadır. 24 kişi katılıyorum yanıtını vererek %25,8'lik kısmı oluşturmaktadır. 3 kişi kesinlikle katılmıyorum yanıtını vererek %3,2'lik kısmı oluştururken katılmıyorum yanıtını veren 6 kişi %6,5'lük kısmı oluşturmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum yanıtını verenler ile kararsızım yanıtını verenler arasında 2 kişilik bir fark olsa da öğretmen adaylarının %50'den fazlası bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin kendisini motive ettiğini belirtmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.

93 yanıt



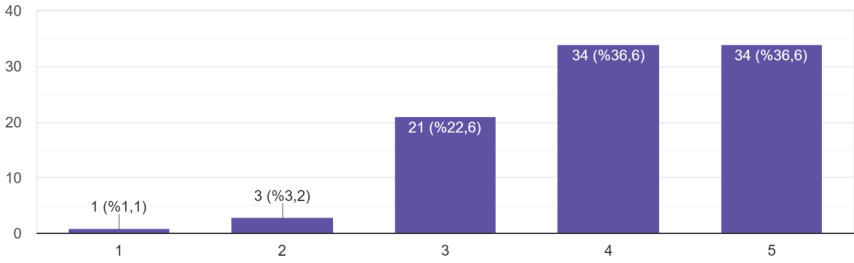
Grafik 5. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 5 incelendiğinde “Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.” maddesine %58 gibi bir oranda öğretmen adayının katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtını

verdiği görülmektedir. %26,9'luk bir oranla 25 kişi kararsızım derken %12,9'u oluşturan 12 kişi katılmıyorum yanıtını vermiştir. %2,2'yi oluşturan 2 kişi ise kesinlikle katılmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmenin öz-yönetimli ve bağımsız olmasını sağladığı görüşündedir.

Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.

93 yanıt

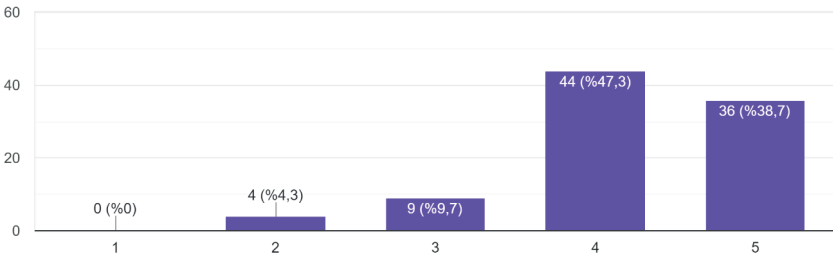


Grafik 6. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 6'ya bakıldığında "Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim." maddesine %73,2'yi oluşturan 68 öğretmen adayının katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. %22,6'yı oluşturan 21 kişi kararsızım yanıtını verirken %3,2 katılmıyorum %1,1'lik kesim de kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermektedir.

Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.

93 yanıt



Grafik 7. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

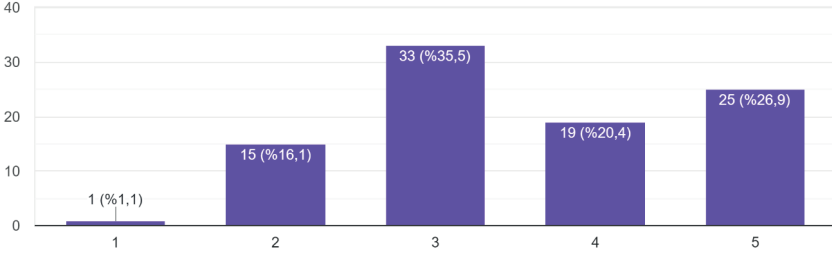
Grafik 7 incelendiğinde "Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim." maddesine %47,3'ü oluşturan 44 kişi katılıyorum yanıtını vererek çoğunluğu oluştururken %38,7'yi oluşturan 36 kişi de kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Kesinlikle katılmıyorum yanıtını veren kimse bulunmazken katılmıyorum yanıtını veren %4,3'lük bir kesim bulunmaktadır. Kararsızım yanıtını veren 9 kişi de %9,7'yi oluşturmaktadır. %86 gibi ciddi bir çoğunluk yeni teknolojilere ayak uydurabildiği görüşündedir.

Teknik alt yapı

Teknik alt yapı boyutunda 6 madde bulunmaktadır. Bu maddelere verilen yanıtlar grafiklerle gösterilmiştir.

Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.

93 yanıt

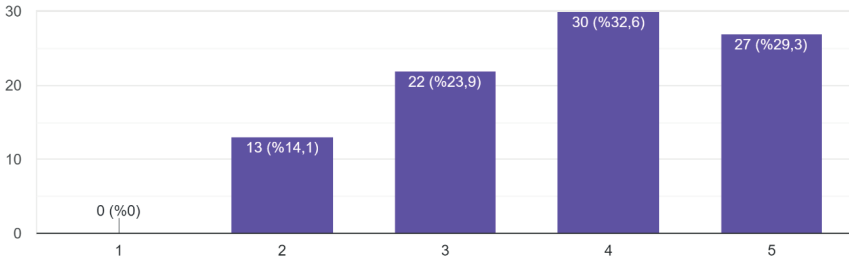


Grafik 8. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 8'e bakıldığında "Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim." maddesine verilen yanıtların dağılımı farklılık göstermektedir. En yüksek oranda 33 kişinin oluşturduğu %35,5'luk bir kesim kararsızım yanıtını vermiştir. %16,1'i oluşturan 15 kişi katılmıyorum yanıtını verirken kesinlikle katılmıyorum yanıtını veren 1 kişi %1,1'i oluşturmaktadır. %26,9 kesinlikle katılıyorum, %20,4 ise katılıyorum yanıtını vermiştir.

Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar, gibi) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.

92 yanıt



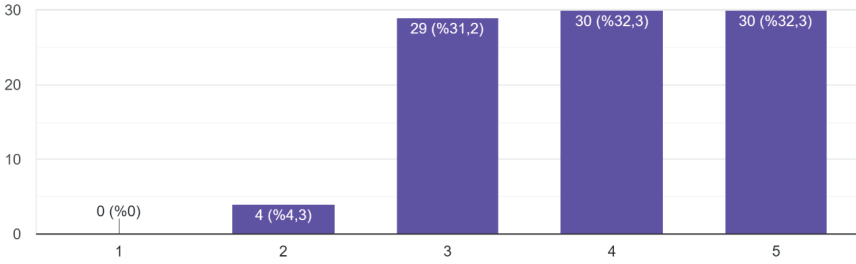
Grafik 9. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 9'da "Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar, gibi) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim." maddesine %29,3'ü oluşturan 27 kişi kesinlikle katılıyorum derken %32,6'yı oluşturan 30 kişi katılıyorum yanıtını vermiştir. %23,9'u oluşturan 22 kişi kararsızım yanıtını vermiştir. Kesinlikle katılmıyorum yanıtını veren öğretmen adayı bulunmazken %14,1'i oluşturan 13 kişi katılmıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmen adaylarının %60'ından fazlası Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada bilgi ve iletişim teknolojilerini

kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahip olduğu görüşündedir.

İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.

93 yanıt

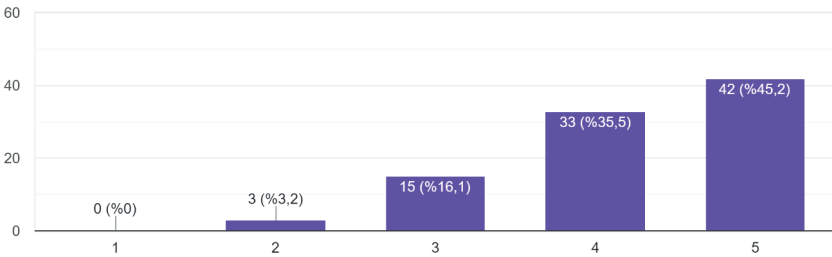


Grafik 10. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 10 incelendiğinde “İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.” maddesine kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum yanıtı veren kişi sayısı eşit olup 30 kişinin oluşturduğu %32,3'lük oranı oluşturmaktadır. %31,2'lik oranı oluşturan 29 kişi kararsızım yanıtı verirken %4,3'ü oluşturan 4 kişi katılmıyorum yanıtı vermiştir. Kesinlikle katılmıyorum yanıtı veren öğretmen adayı bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının %63,5'u internette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenmektedir.

Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar..vb) kullanım potansiyeli yüksektir.

93 yanıt

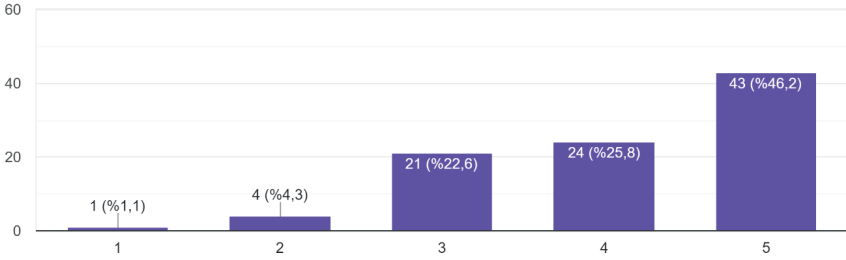


Grafik 11. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 11'e bakıldığında “Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar, vb.) kullanım potansiyeli yüksektir.” maddesine %45,2 oranla 42 kişinin kesinlikle katılıyorum, %35,5 oranla 33 kişi katılıyorum yanıtı vermiştir. %16,1'lik oranla 15 kişi kararsız kalırken %3,2'lik oranla 3 kişinin katılmıyorum dediği görülmektedir. Kesinlikle katılmıyorum yanıtı veren öğretmen adayı bulunmamaktadır. Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin kullanım potansiyeli yüksek olduğunu söyleyen öğretmen adayları %80'in üzerindedir.

Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.

93 yanıt

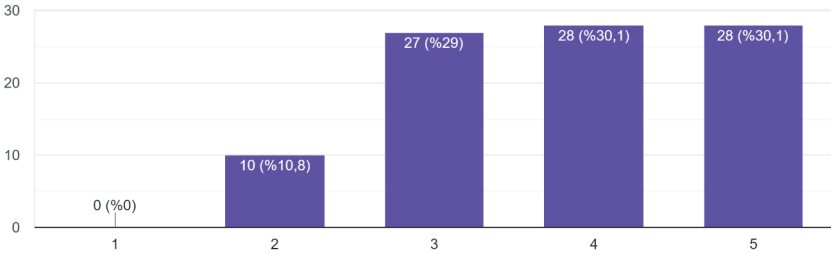


Grafik 12. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 12 incelendiğinde “Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.” maddesine verilen yanıtlarda kesinlikle katılıyorum yanıtını veren 43 kişi %46,2’lik oranla çoğunluğu oluşturmaktadır. Kesinlikle katılmayan 1 kişi %1,1’lik oranı oluştururken katılmıyorum yanıtını veren 4 kişi %4,3’ü oluşturmaktadır. Kesinlikle katılıyorum yanıtını verenlerden sonra en yüksek oran katılıyorum yanıtını veren 24 kişinin oluşturduğu %25,8’lik kısımdır. Kararsızım yanıtını veren 4 kişi %4,3 oranındadır. Öğretmen adaylarının %70’inden fazlası öğretmenlerin ders anlatımlarında bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok faydalanması gerektiği görüşündedir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.

93 yanıt



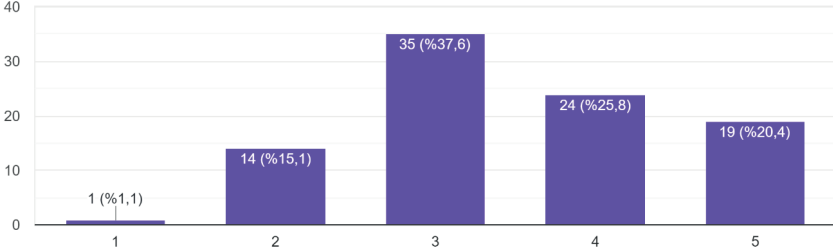
Grafik 13. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 13’e bakıldığında “Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.” maddesine kesinlikle katılıyorum, katılıyorum ve kararsızım yanıtını veren öğretmen aday sayısı eşit olup 28 kişi %30,1’lik oranı oluşturmaktadır. 27 kişinin kararsızım yanıtını verdiği %29’luk oranı oluşturmaktadır. %10,8’ini oluşturan 10 kişi katılmıyorum yanıtını verirken kesinlikle katılmıyorum yanıtını veren öğretmen aday bulunmamaktadır.

Bilişsel

Bilişsel alt boyutunda 2 madde bulunmaktadır. Bu maddelere verilen yanıtlar grafiklerle gösterilmiştir.

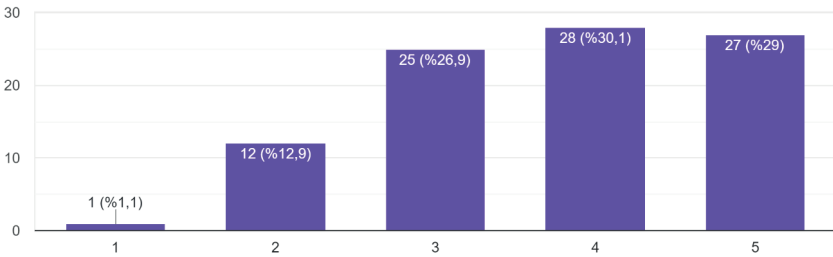
Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.
93 yanıt



Grafik 14. Aaaaaa aaaaaa aaaaaa

Grafik 14 incelendiğinde “Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.” maddesine büyük çoğunlukla %37,6’lık oranla 35 kişinin kararsızım yanıtını verdiği görülmektedir. %20,4’lük oranla 19 kişinin kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülürken %25,8’lik oranla 24 kişinin katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. %15,1’lik oranla 14 kişi katılmıyorum yanıtını verirken 1 kişi %1,1’lik oranı kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb) bilirim.
93 yanıt



Grafik 15. Aaaaaa aaaaaa aaaaaa

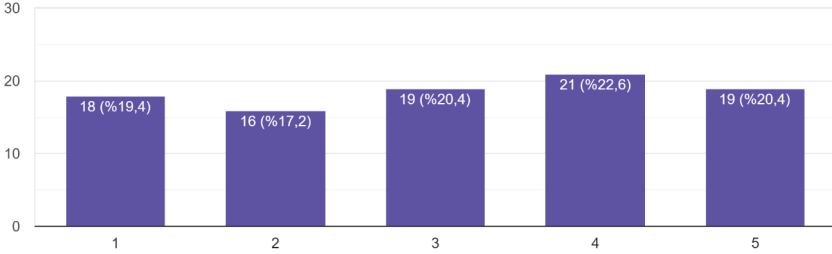
Grafik 15’e bakıldığından “İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları, vb.) bilirim.” maddesi için verilen yanıtlarda katılıyorum yanıtını veren 28 kişi %30,1’lik oranla çoğunluğu az bir farkla kesinlikle katılıyorum yanıtını veren 27 kişi %29’luk oranı oluşturmaktadır. Kesinlikle katılmayan 1 kişi %1,1’lik oranı oluştururken katılmıyorum yanıtını veren 12 kişi %12,9’u oluşturmaktadır. Kararsızım yanıtını veren 25 kişi %26,9’luk oranı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası internet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları bildiği görüşündedir.

Sosyal

Sosyal alt boyutunda 2 madde bulunmaktadır. Bu maddelere verilen yanıtlar grafiklerle gösterilmiştir.

Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglarvb) yardım alırım.

93 yanıt

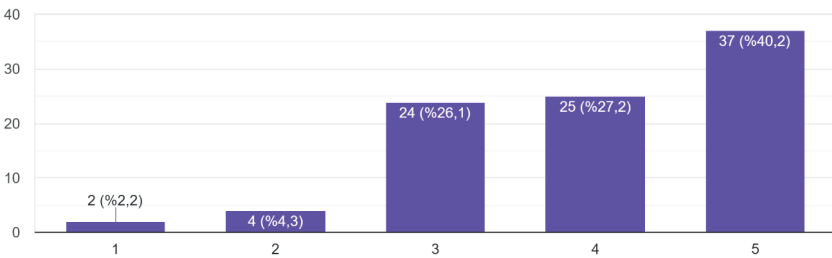


Grafik 16. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 16 incelendiğinde “Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Facebook ve bloglar, vb.) yardım alırım.” maddesi için verilen yanıtların dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. 21 kişi %22,6’lık oranla katılıyorum yanıtını verirken 19 kişi %20,4’lük oranla kesinlikle katılıyorum ve kararsızım yanıtını vermiştir. %17,2’lik bir oranla 16 kişi katılmıyorum derken %19,4’u oluşturan 18 kişi kesinlikle katılmıyorum yanıtını vermiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.

92 yanıt



Grafik 17. Aaaaaa aaaaa aaaaaa

Grafik 17 incelendiğinde “Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.” maddesine %40,2’yi oluşturan 37 kişi kesinlikle katılıyorum yanıtını vererek çoğunluğu oluşturmuştur. %27,2’yi oluşturan 25 kişi de katılıyorum yanıtını çok yakın bir oranla 24 kişi %26,1’i kararsızım yanıtını vermiştir. Kesinlikle katılmıyorum yanıtını veren 4 kişi %4,3’lük

oranı oluştururken kesinlikle katılmıyorum diyen 2 kişi %2,2'lik bir kesimi oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının %70' e yakın bir kısmı bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşları ile daha iyi iş birliği içinde çalışmasını sağladığı görüşündedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık ölçeğine verdikleri yanıtlar incelenmiş dört alt boyutta şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Birinci boyut olan tutum boyutuyla ilgili olarak; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın hoşlarına gittiğini, kendilerini motive ettiğini, bağımsız ve öz-yönetimli hissettirdiğini belirtmiştir. Eastin ve LaRose (2000) tarafından yapılan çalışmada ise benzer şekilde internet kullanımına yönelik öz-yeterlilik ölçeği geliştirilmiştir ve çalışmada internet kullanım öz-yeterliliğinin eğitim ortamında olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim, diyen büyük çoğunluk bulunmakla birlikte kararsız kaldığını belirten öğretmen adaylarının da olduğu görülmektedir. Yeni teknolojilere ayak uydurmak ve kolaylıkla öğrenmek konusunda da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum yanıtını vermiştir. Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının yeni teknolojilere ayak uydurmak ve onları kullanmak konusunda olumlu tutumları oldukça önemlidir.

İkinci boyut olan teknik alt yapı boyutuyla ilgili olarak yüzde elli civarında öğretmen adayı, öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar, gibi) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahip olduğunu, teknik problemleri nasıl çözeceğini bildiğini belirtmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin iyi olduğunu söyleyen internette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerine güvenen öğretmen adayları %60'ın üzerindedir. Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır ve öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar, vb.) kullanım potansiyeli yüksektir maddelerine de %60'ın üzerinde katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum diyen öğretmen adayı vardır. Günay ve Özden (2022) çalışmasında katılımcıların uzaktan eğitim süreciyle de dijital okuryazarlığı bağdaştırdıkları görüldüğünü belirtmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha fazla kullanılması gerektiği konusunda olumlu bir tutum içerisindedir.

Üçüncü boyut olan bilişsel boyutla ilgili olarak; öğretmen adayları birçok farklı teknoloji hakkında bilgisinin var olduğu konusunda çoğunlukla kararsızım dediği görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının çok çeşitli olan ve sürekli güncellenen bilgi ve iletişim teknolojilerini takibi konusunda kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir. İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (örn.: siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları, vb.) bilirim

maddesi için verilen yanıtlarda %60'a yakınının katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtını verdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının internet tabanlı aktiviteler konusunda büyük oranda bilgi sahibi olduğunu belirttiğini göstermektedir. Olsson ve Edman-Stålbrant (2008) öğretmen eğitiminde dijital okur-yazarlığa yönelik eğitim uygulamalarına yer verilmesinin eğitim ortamının kalitesini arttıracakı belirtmektedir.

Dördüncü boyut olan sosyal boyutla ilgili olarak ise; öğretmen adayları öğrenme etkinlikleri için arkadaşlarından sıklıkla internet aracılığıyla (Skype, Facebook ve bloglar, vb.) yardım alırım maddesine yüksek oranda katılıyorum yanıtını vermekle birlikte genel olarak verilen yanıtların dengeli dağıldığı görülmektedir. Bu bulgu öğrenme etkinlikleri için öğretmen adaylarının farklı tercihleri olduğunu yalnızca internet tabanlı uygulamaları kullanmadıkları sonucunu göstermektedir. Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşları ile daha iyi iş birliği içinde çalışmamı sağlar maddesine ise %70'e yakın oranda kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının takım çalışmaları, proje gibi öğrenme etkinliklerinde ekip arkadaşlarıyla iş birliğini arttırmak için çevrim içi ortamların faydalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Ocak ve Karakuş (2018) çalışmasında OECD'nin raporuna yer vermiştir. "21. Yüzyıl Okurları" raporunun Türkiye sonuçları, pandemiye girerken hem evde internet bağlantısına hem de okul ödevlerinde kullanabileceği bir bilgisayara sahip olan 15 yaşındaki gençlerin oranınının 2003'e göre 47 puan artışla %61 olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Çalışma grubumuzu oluşturan öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma oranı %83,7'dir.

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) "Hane halkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2022" başlıklı araştırmasında; internet kullanan bireylerin oranı %85,0 olmuştur. İnternet kullanım oranı, 16-74 yaş grubundaki bireylerde 2021 yılında %82,6 iken 2022 yılında %85,0 olmuştur. Bu çalışmada da öğretmen adayları çevrim içi ortamda vakit geçirme sürelerine %45,2 ile 1-3 saat, %37,6 ile 4-7 saat yanıtını vermişlerdir. 1 saatten az vakit geçirenlerin oranı %5,7 iken 10 saatten fazla vakit geçirenlerin oranı yine %5,7'dir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl ve hangi amaçla kullanıldığı dijital okuryazarlık becerilerinin düzeyini belirlemede önemlidir. Öğretmen adaylarının %97,8'i sosyal ağları kullandığını söylerken en çok tercih edilen sosyal ağın %58,1 ile instagram olduğu yanıtı verilmiştir. X (Twitter) %26,9 ile en çok tercih edilen ikinci sosyal ağıdır. Bununla birlikte Sarıkaya (2019) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiş ve çalışma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmazken, günlük internet kullanım durumları, sosyal medya hesabı olup olmama durumu ve teknoloji

kullanma düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır, sonucuna ulaşmıştır.

Şu öneriler geliştirilebilir: 21. yüzyıl becerilerinin uygulanmasına yönelik farklı araştırmalar yapılabilir. Hazırlanan öğretim programlarının tüm bileşenlerinin birbiri ile ilişkili olduğu göz önüne alınarak farklı becerileri kapsayan öğretim programları hazırlanabilir. Bulduğumuz çağın ihtiyaçlarına yönelik eğitim programlarına yeni içerikler eklenebilir ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik gelişmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılabilir. Üniversite öğrencilerine dijital okuryazarlık başlığının alt başlıklarını oluşturan medya okuryazarlığı, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık vb. gibi yeni nesil becerileri dijital öğrenme ortamları oluşturularak ya da çevrim içi destekli öğrenim ortamlarından faydalanılarak uygulama ağırlıklı verilebilir. Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının vizyonunu geliştirecek bilgi ve öğrenme teknolojilerini aktif olarak kullanmalarını teşvik etmenin yanı sıra üretmelerine de teşvik edecek alt yapı oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Aires, L. (2015). Literacias digitais: Texto orientador, *Curso de Formação Para a Docência Online*, Universidade Aberta.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear ve M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*, (pp. 17–32). New York, NY: Peter Lang.
- Boyacı, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi Örneği. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eastin, M. S. ve LaRose, R. (2000). Internet self-efficacy and the psychology of the digital divide. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1), 0-0.
- Günay, G. ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 162-182. DOI: 10.29000/rumeli-de.1104172.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4-13.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – A European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Martin, A. ve Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249–267.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Dijital okuryazarlık kılavuzu..* <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>, Erişim Tarihi: Eylül 2023.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436. doi:10.24106/kefdergi.1931
- Olsson, L. and Edman-Stålbant, E. (2008). In *IFIP international federation for information processing, volume 281; Learning to live in the Lena Olsson and Eva Edman-Stålbantv knowledge society; Michael Kendall and Brian Samways*. Boston: Springer.
- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.

- Öztürk, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Öztürk, Y. ve Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1098-1107.
- Sulak, E. S. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(31), 1329-1342.
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J. ve Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: ready for take-off? *Technology, Pedagogy, and Education*, 26(2), 157-177.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2022). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679), Erişim tarihi: Eylül 2023.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bölüm 16

OKUL ÖNCESİ PROGRAMLARDA ÇEVRE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Mikail DURSUN¹

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye, E-posta: mikaildursun@stu.aydin.edu.tr
ORCID: 0009-0006-0834-0669

GİRİŞ

İnsanların doğaya yönelik değerli tutum sergilemesi, her bireyin genel deneyiminin bir parçası olmalıdır. Değerli tutum, sadece doğal olayların bilgi ve anlayışı olarak düşünülmemeli, aynı zamanda gelecek nesiller için koruma ve zenginleştirme arzusu olarak da düşünülmelidir. Bunlar yaşama saygı, biyolojik çeşitliliğin ve doğal zenginliğin korunması, hayvanların sağlığı ve güvenliği gibi etik ve ahlaki hususları da içermektedir. Doğaya değer vermek, ekolojik kültürün önemli bir unsurudur. Doğal ve ekolojik yeterlilik insanlara doğuştan verilmediği için, bu kapsamda gelişim yaşam boyunca devam etmektedir. Bu çok yönlü sürecin önemli unsuru, dünya görüşü oluşumu nedeniyle çocukların ekolojik kültür düzeyinin yükseltilmesidir (Hanovska ve Mykhailova, 2023). Doğaya yönelik değerli tutum bileşenleri:

(i) Doğal bilgi; cansız ve canlı doğanın çeşitliliği, doğada meydana gelen süreçler ve aralarındaki ilişkiler hakkında bilgi,

(ii) Doğal inançlar; doğal kaynakların korunması ve akılcı şekilde kullanılması üzerine inançlar,

(iii) Doğal duygular; doğanın mevcut durumu ve olumsuz durumlardan korunması hususunda sorumluluk duygusu,

(iv) Doğal beceriler; doğal kaynakların akılcı kullanımı ve korunmasına yönelik beceriler,

olarak sıralabilir (Hanovska ve Mykhailova, 2023).

Çevre eğitimi, ekoloji bilimi ve onun çeşitli dallarıyla doğrudan ilgilidir. Çocukların düşünme ve konuşma gelişimi için doğal dünyanın, nesnelere, sosyal yaşamın algısından gelen zengin bir duyuşal deneyim gerekmektedir (Khamidovna 2022). Sürdürülebilir çevre eğitiminin ilk halkası, okul öncesi eğitimidir (Lamanauskas, 2023). Okul öncesinde çocuklar, çevre konuları dahil birçok konuya meraklıdır. Okul öncesi eğitim uzmanları, çevre eğitiminde bilim, bitkiler, hayvanlar ve ekolojik sistemi kullanmaktadır. Eğitim hayatının her aşamasında etkili olan öğretmenler, çevre eğitimi hususunda öğrencilerine farkındalık kazandırmak için bu konuda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Böylece, çocukların çevre bilincinin artırılabilmesi bildirilmiştir (Hadzigeorgiou ve Skoumios, 2013; Esa, 2010). Öğretmenlerin önemli görevlerinden biri çocukları eğitim sürecinin aktif katılımcıları haline getirmek, öğrencilerin bağımsız bir şekilde bilgi edinmelerine teşvik etmek, doğa olaylarının ve nesnelere ilişkin temel özelliklerini ve bağlantılarını anlamak, yani onlar hakkında kavramlar oluşturmaktır. Doğal bir kavram oluşturma süreci; karşılaştırma, analiz, sentez, soyutlama ve genelleme içeren düşünme işlemleri olmadan yapılamayacaktır. Dolayısıyla, 5 yaşındaki çocuğun düşüncesinde önemli değişiklikler olacaktır, ancak amaca yönelik pedagojik etki bunun etkinliğini önemli ölçüde arttıracaktır (Havrylo ve ark. 2022). Çocuklar, çevrelerini

keşfetme merakları ve sorgulayan zihinleri nedeniyle, yakın çevrelerine ilişkin çeşitli sorular sormaktadır. Çocukların doğaya olan ilgilerinin, okul öncesi dönemde beslenmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenleri, doğa eğitimini müfredata dahil ederek, çocukların birçok sorusuna yanıt bulmalarına yardımcı olabilirler. Buna ilaveten, çocukların zihinlerinde sorgulamalarına, merak etmelerine ve meraklarının gelişmesine yardımcı olabilirler. Böylece, çocukların kendilerine, doğal hayata ve dünyaya ilişkin olumlu tutumlar geliştireceği umut edilmektedir (Bullock, 1994).

Doğa, erken yaşlardan itibaren çocukları çevrelemektedir. Doğa ile her temas çocuğun yaratıcılığının, zihninin, duygularının gelişiminde bir ders olacaktır. Doğanın parlaklığı, güzelliği, çeşitliliği ve bağlantılarının görünürlüğü, çocukların anlayışına erişilebilirliği sağlamakta ve zihinsel düşünme etkinliklerinin gelişiminde önemli bir etki göstermektedir. Çocuk, doğal olayları ve nesnelere zamansal ve nedensel bağımlılığını, sırasını, birbiriyle bağlantısını bulmayı, kelimelerle doğru bir şekilde tanımlamayı ve gözlemlerini temel bir şekilde açıklamayı öğrenmektedir. Buna ilaveten, çocukların karşılaştırma ve sonuç çıkarma yetenekleri geliştirilmektedir. Böylece, çocuklar akıl yürütme ve anlatmayı öğrenmektedir. Okul öncesi eğitim süresince çocuklar, mevsimlerin karakteristik özelliklerini fark etmeyi ve vurgulamayı öğrenmeli, nesnelere ve olaylar arasında en basit bağlantıları kurmayı, bitkilerin ve hayvanların yaşamına ilişkin oldukça sistematik bilgiler edinmeyi öğrenmelidir. Buna göre, örneğin, öğretmenler bitki büyümesi için belirli koşulların olması gerektiğini çocukların anlamasını sağlayabilir (Khamidovna 2022).

Okul öncesi eğitim programı öğrencilerinin, doğayla yakın bağ kurmaları nedeniyle doğadaki çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarının ve algularının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir (Konur ve Akyol, 2017). Okul öncesi programlarda, çevre eğitiminin önemi Şekil 1'de sunulmuştur (Bullock, 1994; Öztürk, 2021).

- Doğa ile etkileşim yoluyla çevrelerinde çeşitli nesnelere ilişkin ilgi ve merak geliştirmeleri, bu nesnelere temas etmeleri ve nesnelere doğasına organizasyonuna merak ve ilgi geliştirmeleri
- Yakın çevreleri ile etkileşimde olarak yeni keşifler yapmaları
- Çocukların nesnelere yapısını, yazılı kelimeleri, sayı ve miktar kavramlarını anlamalarına yardımcı olmak, çevrelerindeki deneyimleri gözlemlenerek, algılarını zenginleştirmek
- Doğanın güzelliği ve ihtişamının farkında olmaları için doğa ile yakın temas halinde yaşamlarına devam etmeleri
- Mevsim değişimleri ile birlikte doğada, insan ve hayvanların yaşamlarında meydana gelen değişiklikleri fark etmeleri
- Çevredeki bitki ve hayvanları tanıma deneyimleri ile birlikte onlara değer verme ve saygı duyma
- Çevresindeki nesnelere karşı özenli ve dikkatli davranma
- Çevrelerindeki nesnelere ve oyun araçları üzerine düşünceleri ve bunlardan yararlanmanın yollarını arayarak ilgi geliştirme
- Günlük yaşamında, basit işaretlere ve yazılı kelimelere yönelik merak geliştirme
- Günlük yaşamında, sayılara ve miktarlara yönelik ilgi geliştirme
- Günlük yaşamlarında önemli yere sahip olan oyun aracılığıyla çevreye yönelik bilgi ve becerilerine ilişkin merak geliştirme

Şekil 1. Okul öncesi programlarda çevre eğitiminin önemi

Okul öncesi dönemde çevre eğitimi, çocukların çevre bilincini artırabilir ve çevre tutumlarını şekillendirebilir. Ancak, çevre eğitim programlarının, okul öncesi çocukların çevre yanlısı davranışları üzerindeki etkileri çok az bilinmektedir (Iwasaki, 2022). Yaşamın ilk yıllarındaki deneyimler, sonraki yıllardaki değerler, bilgiler ve davranışlar için temel oluşturmaktadır. Bu nedenle, çevre eğitiminin okul öncesinde sınırlı kalmayarak, sürekli ve tutarlı olarak eğitim hayatının tüm düzey ve aşamalarında öğretim sürecine entegre edilmesi gerekmektedir (Lamanauskas, 2023). Çocuklara bir temel oluşturan, okul öncesi eğitim programlarının, çocukların belirli çevre bilgisi edinmesine katkı sağladığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Bu derleme çalışmada, okul öncesi çocuklara uygulanan çevre eğitimleri ve sonuçlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır.

ULUSAL ÇEVRE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Dilek ve Atasoy (2020), çalışma grubu 48-60 aylık olan okul öncesi dönem 7 çocuğun gelişimine, orman okulu uygulamalarının katkısını araştırmıştır. Çalışma, 8 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada, “Genel Bilgi Formu”, “Uygulama Öncesi Sorular”, “Faaliyet Değerlendirme Formları (Bireysel ve Genel)”, “Gelişim Gözlem Formu” olmak üzere toplam beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Toplanan veriler yazılı rapor edilerek, kodlar ve temalar oluşturulmuş ve bunlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Bu uygulamaların, çocukların dil gelişimlerini, sosyal ve duygusal gelişimlerini, bilişsel gelişimlerini, motor gelişimlerini ve öz bakım becerilerini bazı durumlarda olumlu yönde etkilediği, dolayısıyla genel olarak çocukların gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre, orman okulu uygulamalarının okul öncesi eğitim programına entegre edilmesinin önem taşıdığı bildirilmiştir.

Özkan ve Tuğluk (2022) tarafından yapılmış araştırmada, beyin temelli 5-6 yaş arası okul öncesi çocuklara yönelik çevre programının sürdürülebilir çevre davranışları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadaki katılımcıları, Kütahya ilindeki bir anaokulunun iki şubesine devam eden orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin 20 çocuğu oluşturmaktadır. Bu çocuklardan 10’u kontrol grubunda, 10’u ise deney grubunda yer almıştır. 8 hafta süreli deneysel çalışma tasarlanmıştır. Beyin temelli öğrenme yaklaşımının ilkeleri dikkate alınarak, deney grubuna uygulanan program hazırlanmıştır. Bu kapsamda, okul öncesi eğitim alanında 5 uzmandan uzman görüşü alınarak, 16 etkinliğin hazırlanması tamamlanmıştır. Etkinlik yapılan sınıflar, beyin temelli öğrenmeye göre (ısı, ışık, görsel materyaller gibi) düzenlenmiştir. Beyin temelli öğrenmede önemli olan ve beynin öğrenme için ihtiyaç duyduğu su ve glikoz ihtiyacını karşılamak amacıyla, etkinlik masalarında meyve ve içme suyu bulundurulmuştur. Hava koşulları uygun olduğunda, etkinlikler dışarıda gerçekleştirilmiştir. Tüm etkinlikler sırasında, klasik müzik dinletilmiş ve gevşeme egzersizleri yapılmıştır. Kontrol grubunda ise, etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2013 Okul Öncesi Programı’nda yer alan kazanımlar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada, Özkan ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiş olan “60-72 Aylık Çocuklar İçin Çevresel Sürdürülebilir Davranış Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, farkındalık ve bilinç olmak üzere 2 alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipi bir ölçek olup, her çocuk için çocuğun öğretmeni tarafından doldurulmaktadır. Beyin temelli öğrenme, literatürde etkinliği kanıtlanmış bir öğrenme yaklaşımıdır. Ancak, ülkemizde okul öncesi eğitim kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde, az sayıda çalışma olduğu mevcuttur. Bu nedenle, deneysel çalışmalarda beyin temelli yaklaşım etkilerinin araştırılması önerilmiştir.

Konur ve Akyol (2017) tarafından yapılmış çalışmada, okul öncesi çocukların, çevre sorunlarına ilişkin bilişsel yapılarında sahip oldukları kavramlar ve bu sorunlara ilişkin algılarının nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Rize ilinde bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 5 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri durumlara ilişkin görüşmeler ile elde edilmiştir. Çalışmada gürültü kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, ışık kirliliği ve hava kirliliği ile ilgili 5 resim veri toplama aracı olarak kullanılmış olup, öğrencilerden resimlere bakarak yorum yapmaları istenmiştir. Böylece, resimlerdeki çevre kirliliklerini zihinlerinde hangi kavramlarla ilişkilendirdikleri ve bu konudaki algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin yorumları değerlendirildiğinde, çoğunun konu ile doğrudan ilgili ve anlamlı kavramları kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ilaveten, bazı öğrencilerin de çevre sorunlarını belirtme konusunda eksik ya da yanlış kavramlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin, tüm çevre sorunlarını insan ile ilişkilendirdikleri ve sorunlara insanların neden olduğu görüşünde oldukları saptanmıştır.

Gulay ve ark. (2010) tarafından, TÜBİTAK Projesi kapsamında, Denizli il merkezinde okul öncesi eğitim veren iki kurumda 5-6 yaş çocuklara toprak ve toprakla ilgili kavramların tanıtılması amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcılar, deney ve kontrol gruplarına rastgele dağıtılmıştır. Araştırmada, deney grubunda olan çocukların toprakla ilgili temel bilgileri, toprağın canlılar için önemi, erozyonun nedenleri ve etkileri, toprağın korunması gibi bilgilerinin kontrol grubuna göre arttığı tespit edilmiştir.

Gülay (2011) tarafından yapılmış araştırmanın, okul öncesi çevre ölçeğinin geçerlilik-güvenirlilik çalışmalarını yürütmek ve 5-6 yaş grubu çocukların çevre dostu davranışlarını farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey) açısından incelemek üzere iki amacı bulunmaktadır. Araştırma, Denizli ilinde gerçekleştirilmiş olup, 171 çocuk katılmıştır. Çocukların Çevreye Yönelik Tutumları Ölçeği - Okul Öncesi Versiyonu (CATES-PV) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların, çevreci davranışlarının, cinsiyet açısından farklılık göstermediği, yaş ve sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yüksek sosyoekonomik statüdeki çocukların, düşük sosyoekonomik statüdeki çocuklara göre daha fazla çevre yanlısı algı bildirdikleri bulunmuştur.

Karakaya ve ark. (2022), Karadeniz Bölgesi'nde bir okul öncesi eğitim kurumunda öğrenim gören 4-6 yaş grubu çocukların, çevrelerindeki canlıyı (mantarları) keşfetmeleri ve canlılara karşı farkındalıklarının gelişmesi amacıyla çalışma yapmıştır. Ayrıca, çocuklardaki bilişsel ve dil gelişimi etkisini incelemek için doğa gözlem merkezinde etkinlikler hazırlanmıştır. Çalışma, sınıf dışı ve sınıf içi farklı etkinlik ve değerlendirme süreçlerini içeren bütüncül bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, doğa temelli gözlem

ve etkinliklerin, çocukların canlılara ilişkin farkındalıklarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, dilsel ve bilişsel gelişime önemli etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.

Tarman ve Kukurtcu (2022) tarafından yapılmış çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 ay aralığındaki 10 kız ve 10 erkek olmak üzere 20 çocuğun doğa ve doğa kirliliğine ilişkin algıları araştırılmıştır. Çalışma verileri, görüşme yoluyla ve çocukların çizimleri incelenerek toplanmıştır. Çocuklar sürdürülebilir bir çevrenin korunması ve bozulmamasına ilişkin davranışlara vurgu yaparak, doğanın en çok çöplerle kirlendiğini, doğanın kirlenmesi durumunda tüm canlıların zarar göreceğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların çoğunun doğayı canlılarla birlikte algıladığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin, çocuklara doğa dostu ortamlarda gerçek yaşam deneyimleri yoluyla çevre eğitimi fırsatları sunması ve aileleri de bu eğitim faaliyetlerine dahil etmesi önerilmiştir.

Kızılağaç ve Halmatov (2014) tarafından Ağrı ilinde yapılmış çalışmada, okul öncesi dönem 5-6 yaş grup 25 öğrenciye yönelik hazırlanan çevre eğitimi programının, çevre bilinci kazandırmada etkili olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tek gruplu, ön test, son test deseni kullanılmıştır. Çalışmada, “Çocukların Çevre Tutumları Ölçeği” ile, uygulama öncesi ve sonrası elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Eğitim programı su, hava, toprak, hayvan ve bitki türlerinin neslinin tükenmesi, atık sorunları konuları dikkate alınarak 8 hafta süresince çeşitli etkinliklerle uygulanmıştır. Eğitim öncesinde, çocukların yaptıkları resimlerde, çevre kirliliğinin sadece yerdeki çöplerden veya doğadaki çöplerden ibaret olduğunu düşündükleri; bu konudaki bilgi ve farkındalıklarının eksik olduğunu resimlere yansıdığı görülmüştür. Su, hava, toprak gibi kirliliklere ilişkin etkinliklerin yer aldığı eğitim programı sonrasında, çocukların yaptığı resimlerde, çocukların bilgi ve farkındalık düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Duran (2021) tarafından Giresun ilinde yapılmış çalışmada, farklı okulların anasınıflarına devam eden 3-6 yaş arası 67 çocuğun çevre kirliliğine ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme ve çizim teknikleriyle toplanmış ve veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. 4 ve 6 yaş gruplarının hava ve deniz kirliliğine, 3 yaş grubunun mikroplara vurgu yaptığı saptanmıştır. Çocuklara çevre kirliliğinin önlenmesine ilişkin sorular sorulduğunda, 6 yaş grubundan oluşan grup “ağaçları kesmemeliyiz”, küçük yaş grupları ise genellikle “çöpleri çöp kutusuna atmalıyız” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çocukların görüşmelerde, hava kirliliğine neden olan etkenleri sözlü olarak ifade etmekte zorlandığı, ancak hava kirliliği algılarını çizimlerde daha kolay ve somut bir şekilde ortaya koyabildiği saptanmıştır. Çocuklara bilgi kaynakları sorulduğunda, 3 yaş grubun genellikle annelerini belirttiği, 4, 5 ve 6 yaş gruplarının hem annelerini hem de babalarını belirttiği saptanmıştır.

Erdas-Kartal ve Ada (2022) tarafından yapılmış çalışmada, 3-6 yaş aralığındaki 41 okul öncesi çocuğun çevre sorunlarının nedenleri, sonuçları ve çözümleri hakkındaki algıları araştırılmıştır. Araştırmada, çocukların çevre sorunlarının nedenleri, sonuçları ve çözüm yollarını anlattığı 3 farklı çizim aracılığıyla, çiz ve anlat tekniği kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının algılarının sınırlı olduğu görülmüştür. Ancak, yaş grubu büyüdükçe çevre sorunlarının nedenleri, sonuçları ve çözümlerine ilişkin resimlerde kullanılan simgelerin farklılaştığı saptanmıştır. Çocukların çevre sorunlarının neden ve sonuçlarını kirlilikle, çevre sorunlarının çözüm yollarını ise bu kirliliğin ortadan kaldırılması/önlenmesi ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Çocukların çevre sorunları ile ilgili algılarını geliştirmek için, ebeveynlerin ve öğretmenlerin, günlük akış içerisinde çevre ile ilgili oyunlara ve etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilmiştir.

Erturk Kara ve ark. (2015) tarafından İstanbul'un Kartal ilçesinde yapılmış çalışmada, 60-72 aylık 14 okul öncesi çocuğun, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının davranışa dönüşmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel desende işbirlikçi eylem araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma yüz yüze görüşme ile gerçekleştirilmiş ve öğretmen raporlarından da yararlanılmıştır. Araştırmada, çocukların genel olarak çevre koruma, kağıt tüketimi, geri dönüşüm ve yaşam alışkanlıklarına yönelik çevre merkezli tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Ancak, öğretmen gözlem raporlarına göre, çocukların ekosentrik davranmadıkları görülmüştür. Uygulama sonrası, çocukların davranışlarında farklılık olduğu belirtilmiştir.

Ahi ve Atasoy (2019) tarafından Kastamonu'da yapılmış çalışmada, 4-6 yaş arası 212 okul öncesi dönem çocuğun doğayla olan ilişkileri çizimler yoluyla incelenmiştir. Çalışmada nicel ve nitel süreçlerin yürütüldüğü karma yöntem yaklaşımlarından biri olan üçgenleme deseni kullanılmıştır. Araştırmada yapılan analiz sonucu, çocukların doğayla ilişkilerini olumlu bir şekilde görsel olarak sundukları ve anlattıkları saptanmıştır. Çizimlerde tasvir edilen etkinlikler, çizimlerin tonu, çizilen ortam ve kişiler arasında; cinsiyet ve yaş değişkenlerinin, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir.

Durkan ve ark. (2016) tarafından yapılmış çalışmada, şehir ve köy merkezinde okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocukların çevresel tutum ve deneyimlerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Birinci grubu, Denizli ili'nin Honaz ilçesine bağlı iki köyde eğitim alan 54 çocuk; ikinci grubu ise, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde eğitim alan 50 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevresel Deneyim Anketi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçları cinsiyete göre incelendiğinde, her iki gruptaki çocukların çevresel tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Çocukların çevreye yönelik tutumları

gruplara göre karşılaştırıldığında, köyde yaşayan okul öncesi çocukların, şehir merkezinde yaşayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

ULUSLARARASI ÇEVRE EĞİTİMİ ÇALIŞMALARI

Okul öncesi çocukların doğayı, onun unsurlarını, onun insan davranışını nasıl etkilediğini ve insanın onu nasıl etkilediğini anlamaları önemlidir (Fraijo-Sing ve ark. 2020). Bu kapsamda Meksika'da yapılmış çalışmada, Fraijo-Sing ve ark. (2020), okul öncesi dönem çocuklarının çöl ortamında yaptıkları çizimlerden doğa kavramının bileşenlerini ve çevresel kimlikle olan ilişkisini görsel söylemsel analiz yoluyla belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, üçü kentsel alan ve biri kıyı bölgesinde olmak üzere dört farklı okuldan, 5-6 yaşlarındaki 118 çocuk katılmıştır. Okul öncesi çocuklara doğa kelimesini duyduklarında akıllarına gelen ilk şeyi çizmeleri istenmiştir. Çizimlerin tamamında bitkiler, hayvanlar, gök cisimleri, su kütleleri, abiyotik faktörler, doğal yerler ve insan tarafından oluşturulan yerler gibi kategorilerin sunulduğu görülmüştür. Ayrıca, doğanın çocuklar için neyi temsil ettiğine ilişkin genel fikrin bilinen flora ve fauna unsurlarını içerdiği görülmüş, ancak yaşadıkları çöl bölgesinin unsurlarını yakalayamadıkları saptanmıştır.

Bullock (1994), doğa etkinliklerini değerlendirirken, etkinliklerin müfredatın genel planlamasına nasıl uyabileceğini düşünmenin önemli olduğunu bildirmiştir. Doğa deneyimini izole edilmiş aktivite olarak sunmak yerine, bunun sınıftaki diğer aktivitelerle nasıl ilişkilendirilebileceğinin düşünülmesi önerilmiştir. Bu kapsamda yapılan etkinliklerden biri, karlar eridikten sonra çocuklarla birlikte nelerin gözlemlenebileceğini keşfetmek için belirli bir süre boyunca pek çok doğa yürüyüşü yapılmasıdır. Çocukların birkaç defa tekrar yürüyüş yapmasını takiben, ağaçlardan çıkan yeni tomurcukları, karıncaların toprağı kazıp tepeler oluşturmasını, yerden çıkan çiçekleri ve daha birçok doğa olayını merak etmeye başladığı bildirilmiştir. Doğa yürüyüşlerinin, bazı çocukların özellikle kuşlara ilgisini arttırdığı ve görülmesi zor olan kuşları aramaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca, göç kavramının ne anlama geldiği ve bazı kuşların neden göç ettiği konuşulmuştur. Çocukların incelemesi için kütüphaneye kuşlarla ilgili rengarenk kitaplar yerleştirilmiştir. Bu kitapların çoğu çocuklara okunmuştur. “Sizce kuşlar neden göç edip yuva yapmak için geri dönüyorlar?” gibi sorular üzerine çok hararetli tartışmalar yaşanmıştır. “Sizce karıncalar yer altında ne yapıyor?” sorusu üzerine bazı çocukların gözlemlediklerini resim olarak çizdiği görülmüştür.

Okul öncesi çocukların, doğal dünyayı anlamaları ve doğal dünya ile gelişmekte olan ilişkileri üzerine boylamsal bir araştırma, McClain ve Vandermaas-Peeler (2016) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, yerel bir devlet parkında, okul öncesi çocuklar ve öğretmenleri, haftalık keşifler sırasında 50

saat boyunca filme alınmıştır. Araştırma bahçe, oyun alanı ve dere ile geniş bir açık hava ortamında gerçekleştirilmiştir. Nehir, okuldan 15 dakika uzaklıkta bulunan bir devlet parkı parçası olup, patika, büyük kayalar, dik kıyılar ve hareketli su içermektedir. Haftada bir defa, öğretmen eşliğinde çocuklar nehre gitmiş ve keşif yaparak oyun oynamıştır. Böylece çalışmada, bir patika ile doğal sağlanmış bir ortam olan nehrin dış mekan bağlamına odaklanılmıştır. Çocuklara önemli ölçüde özgürlük veren, nehirdeki açık hava deneyimleri, yeterli yapıyı koruyacak şekilde tasarlanmıştır. Çocuklar patika boyunca kendi hızlarında yürüme ve koşma özgürlüğüne sahiptir, ancak durma noktalarıyla ilgili kurallar bulunmaktadır. Çocuklar ve öğretmenler, döngü patikasını takip ederek, geçmiş okul öncesi dönem çocukları tarafından bazı benzersiz veya ilginç özellikleri (örneğin, klozet kapağına benzeyen lazımlık ağacı) nedeniyle seçilen on kadar “buluşma” noktasına bölünmüş döngü yolunu takip etmişlerdir. Kurallar kapsamında, çocuklar öğretmenin önünden gidebilirler ancak bir sonraki buluşma noktasına geldiklerinde durmak zorundadırlar. Görüşmelerde öğretmenler, buluşma noktasını nehir deneyiminin işlenmesini sağlayan kritik parça olarak tanımlamıştır. Çocukların bağımsız ya da küçük gruplar halinde, öğretmenin önünde buluşma noktaları arasında seyahat edebilmeleri, özgürlük ve keşfetme olanağı sağlamıştır. Çalışma bulguları, açık havada çocukların çevresel özelliklerle ilgili öz farkındalık gösterdiklerini göstermiştir. Buna ilaveten, keşif yapmaları çerçevesinde karmaşık bilimsel teoriler ürettikleri, dolayısıyla çevre ile ilgilendikleri görülmüştür. Öğretmenler ise, okul öncesi çocukların hem bireysel hem de işbirlikçi keşifleri için rehberlik yapmıştır. Çalışmanın okul öncesi çocukların, doğal dünyaya ilişkin anlayışlarının, öğretmen rehberliği ve teşviği ile desteklendiğini, ilgi çekici deneyimler yoluyla geliştiğini göstermiştir.

Kiewra ve Veselack (2016) üç ila beş yaş arası okul öncesi çağındaki çocuklarla, doğal açık hava sınıfında, nitel araştırma çalışması yürütmüştür. Açık hava sınıflarının yaratıcılık ve hayal gücü üzerinde olumlu etkisi olduğuna dikkat çekmiştir. Birçok çalışma küçük çocuklarda yaratıcı sanatların gelişimini araştırmış olsa da, çok azı bu çalışmada olduğu gibi problem çözme, yaratıcılık ve inşa ile ilgili yaratıcılığa odaklanmıştır. Çalışmada, doğal açık hava sınıflarında; (a) öngörülebilir alanlar, (b) açık uçlu materyaller, (c) geniş ve tutarlı zaman ve (d) yaratıcı oyun ve öğrenmeyi destekleyen ilgili, gözlemci yetişkinler, faktörlerinin çocukların hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Fjørtoft (2001) doğal bir peyzajda açık havada çok yönlü oyun ile çocuklarda motor becerisi üzerindeki etki arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Çalışmada, çocukların denge ve koordinasyon yeteneklerinde önemli etkiler bulunmuştur. Bunların, çocukların fiziksel çevreyle ilişkili olarak kendi bedenlerine hakim olmaları açısından büyük önem taşıyan yeterlilikler olduğu rapor edilmiştir.

Fjortoft (2004) tarafından, iki test grubuna göre araştırma yapılmıştır. Araştırmada, okul öncesi çocuklar deney grubu doğal bir ortamda, okul öncesi çocuklar kontrol grubu ise daha geleneksel bir oyun alanında oynamıştır. Oynamak için doğal bir ortam sağlandığında, çocuklar motor becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. İki grup arasında denge ve koordinasyon açısından da deney grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin motor koordinasyonu ve dengesi için doğal bir ortamda açık havada geçirilen zamanın, geleneksel oyun alanı ekipmanlarında açık havada geçirilen zamandan daha fazla avantaj sağladığı bildirilmiştir.

Mahasneh ve ark. (2017), çocuklarda çevreye ilişkin değer ve davranışları değiştirmek ve Ürdün'ün çevre sorunlarını çözmek için hikaye anlatımını bir araç olarak kullanmıştır. Çalışmada suyun, enerjinin ve çöp atmanın önemini öğretmek için hikaye anlatımından yararlanılmış ve çocuklarda hikayelerin okunmasından hemen önce ve hemen sonra bilgi ve sonraki davranış değişikliği ölçülmüştür. Araştırmacılar, hikayelerin okunması sonrası bilginin önemli ölçüde arttığını ve ebeveynlerin çoğunluğu da, hikayelerin okunmasından sonra çocuklarının davranışlarının daha çevre dostu hale gelecek şekilde değiştiğini bildirmiştir.

Hsiao and Shih (2016) tarafından yapılan araştırmada, Tayvan'da 5-6 yaş arası çocuklara çevre kavramlarını öğretmek için okul öncesi öğretmenlerinin resimli kitap kullanımını ve bu uygulamanın çocukların kaynak tasarrufuna etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, "çevre koruyucu" ana teması kullanılarak, insan faaliyetlerinin çevreye etkisi, çöp sorunu ve geri dönüşüm, çevre koruma ve kaynak tasarrufu olarak üç alt temada tasarlanmıştır. Çevre eğitimine ilişkin, sekiz küçük çocuk resimli kitabı, sekiz hafta süresince kullanılmıştır. Çocuklar farklı kazanım türlerini, yeniden kullanılabilir kaynakların geri dönüşümü ve geri dönüşümün önemini öğrendikleri belirlenmiştir. Çocuklar nasıl daha az su, elektrik ve kağıt kullanacaklarını, çöpleri nasıl azaltacaklarını ve diğer çevre dostu davranışları anladıkları görülmüştür. Çocukların ellerini yıkarken ve dişlerini fırçalarken daha az su kullandıkları, daha az resim kağıdı kullandıkları ve okula kendi mendillerini getirdikleri görülmüş, dolayısıyla bireysel eylemleri ile kaynakları kurtarmaya katkı sağladıkları saptanmıştır. Buna ilaveten, elektrik tasarrufu yapmaları gerektiği hatırlatılmadan ışıkları ve televizyonu kapattıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklarda çevreyi koruma bilincinin etkinlikler sonrasında büyük oranda arttığı görülmüştür.

Ernst ve ark. (2021) tarafından, okul öncesi eğitim kurumları ve diğer erken çocukluk eğitim ve bakım ortamları, okul öncesi çocukları için fiziksel aktivitenin teşvik edilmesinde etkili olduğu bildirilmiştir. Doğa anaokullarının okul öncesi çağındaki 154 çocuğun fiziksel aktivitesine etkisi, yarı deneysel bir tasarım kapsamında Yamax Digiwalker adımsayar kullanılarak araştırılmıştır. Bu çalışmada, fiziksel aktivite önerileri genellikle oyun ve özellikle de sosyal

duygusal öğrenme becerileri, duygusal refah ve bilişsel beceriler dahil olmak üzere diğer birçok gelişim faydasıyla birlikte gelen açık hava oyunları yoluyla elde edilmiştir.

Palmer ve Suggate (2004) yağmur ormanları, kutup yerleri ve nesli tükenmekte olan hayvanların resimlerini kullanarak dört, altı, sekiz ve on yaşlarındaki 101 çocuğa uzak bölgeler ve çevre sorunları bilgilerine ilişkin sorular sormuştur. İklim değişikliğinin kutuplarda buzullar üzerindeki etkileri dört yaşındaki çocuklara sorulduğunda, çocuklar buz ve karın erimesinin sonuçlarının ne olacağını anlatmakta zorlanmıştır. Altı ve on yaşlarındaki çocuklara, aynı soru sorulduğunda, erimenin süreçleri ve sonuçlarını açıklayabildikleri görülmüştür. Ormansızlaşmayla ilgili sorular sorulduğunda, küçük çocuklar genellikle evlerinin yakınındaki ormanlarla ilgili ağaçların kesilmesinin, hayvanların oturacak yerlerini kaybetmesi gibi kısa vadeli sonuçları anlatmıştır. Büyük çocuklar, ormansızlaşma ile ilgili sorulara, habitat kaybı ve neslin tükenme riski olduğuna dair uzun vadeli sonuçları anlatmıştır. Araştırma sonucunda, küçük çocukların uzak yerler ve çevresel değişimin etkileri hakkında bazı bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Hadzigeorgiou ve ark. (2011) tarafından, Yunanistan'da sekiz okul öncesi eğitim kurumunda, dört ve beş yaşlarındaki 159 çocuk üzerinde, çevre eğitimi programı etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, ağaçların oynadığı önemli roller öğretilmiştir. Çocukların ağaçlara ilişkin bilgileri, hikaye öncesi ve sonrası olarak röportaj yapılarak, ağaç dikme faaliyetlerine katılma isteklilikleri değerlendirilmiştir. Çocukların ağaç hikayesi öncesinde, ağaçlar ile ilgili fikirlerinde, ağaçlardan kağıt, mobilya ve yiyecek elde edildiği rapor edilmiştir. Çocukların eğitim sonrasında, su baskınlarından korunma ve oksijen sağlama açısından ağaçların önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, çocukların ağaç dikme faaliyetlerine katılma isteklerinin arttığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda, eğitimin karşılaştırma grubu olmaması nedeniyle sınırlı olduğu, ancak kısa çevre eğitimi programının küçük çocukların çevresel bilgilerini geliştirme ve çevresel davranışlara teşvik etme konusunda etkin olduğu rapor edilmiştir.

Witt ve Kimple (2008) okul öncesi eğitimi alan 18 çocuğa 30 gün boyunca, bitkiler, geri dönüşüm gibi birçok konuyu içeren çevre eğitim programı uygulamıştır. Çalışma, program öncesinde ve sonrasında çocuklara programın içeriğine ilişkin sorular sorularak gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamdaki sorulardan birinde, çocuklardan geri dönüştürülebilen nesnelere belirlemeleri ve fotosentezi anlatmaları istenmiştir. Program öncesinde çocukların çoğunluğu program içeriğine ilişkin soruya yanlış yanıtlar verirken, program sonrasında çocukların çoğunluğu görüşme sorularına doğru yanıtlar vermiştir. Geri dönüştürülebilir nesnelere sorulduğu bir soruda da, program öncesinde çocuklar geri dönüştürülebilir nesnelere doğru isimlendirememiş, ancak program sonrasında tüm çocuklar geri dönüştürülebilir malzemelere örnek verebilmiştir.

Abu-Yazid ve ark. (2021) tarafından yapılmış çalışmada Malezya Bangi, Selangor'dan toplam 29 okul öncesi çocuğa yönelik etkinliği ön değerlendirme, müdahale ve son değerlendirme yoluyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Okul Öncesinde Malezya Doğa Eğitimi (MyNEPs), kapsamında iklim, flora, fauna, böcekler ve mikroplar olarak beş doğa unsuru üzerine doğal bir ortamda öğrenme ve uygulamalı pratik yapmayı içermektedir. Çalışmada, nicel yaklaşımla, deneysel bir araştırma tasarımıyla, son testin toplam ortalamasının ön test başarısından yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonuçları, doğa eğitiminin okul öncesi çocukların yaratıcılık, problem çözme, bilişsel yetenekler ve doğal çevre hakkında bilgilerini geliştirdiğini göstermiştir. Akademik performansı artırmak, bilim ve teknolojiye yönelik güçlü temel oluşturmak için bu eğitimin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ozburak ve ark. (2018) tarafından, çevre bilinci oluşturulması için erken yaşlarda sürdürülebilir çevre eğitiminin önemli olduğu bildirilmiştir. Bu kapsamda, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okullarda uygulanan mevcut çevre eğitimi müfredatları incelenmiştir. Çevre, doğal ve yapılı çevre olarak iki gruba ayrılmaktadır. Müfredatlarda, sadece doğal çevre unsurlarının olduğu görülmüştür. Çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların “sürdürülebilir yapılı çevre” konusundaki farkındalık düzeyleri eksikliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Lefkoşa kentinde özel bir okulda beş yaşındaki 134 okul öncesi çocuğa nitel yaklaşım kullanılarak uygulanmıştır. Okul öncesi çocuklarla görüşmeler düzenlenmiş ve sorular sorulmuştur. Ön test aracılığıyla elde edilen sonuçlara göre, çocukların ağaçlar, hayvanlar ve su gibi doğal unsurlara aşina olduğu belirlenmiştir. Ancak, güneş panelleri, rüzgar türbini ve yeşil çatı gibi temel yapı unsurlarına veya ilgili sürdürülebilir sistemlere çocukların aşina olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları, sürdürülebilir yapılı çevre bilgisinin eksik olduğunu göstermiştir.

Iwasaki (2022) tarafından, Japonya'da yapılmış çalışmada, küresel ısınma, su ve enerji tasarrufunun yanı sıra görsel yönlendirmeler içeren bir eğitim programı olan Erken Çocukluk için Eko Deneyim Eğitim Programının (EEEPEC) küçük çocukların su tasarrufu davranışları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Röportajlar, gözlemler ve anket verileri aracılığıyla Erken Çocukluk için Eko Deneyim Eğitim Programının artan su tasarrufu davranışlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, EEEPEC erken çocukluk çevre eğitimi programının, küçük çocukları uzun vadeli çevre yanlısı davranışlara teşvik etme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Farm Sprouts Programı

Michigan Eyalet Üniversitesi'nde gerçekleştirilen, çiftlik ve doğa temelli okul öncesi programdır. Çiftlikte hayvancılık, yaban hayatı ve mahsul üretim alanlarının yanı sıra 40 dönüm alanda gölet, orman, meralar ve çeşitli bahçeler bulunmaktadır. Bu programa, yaklaşık 60 katılımcı sonbahar ve ilkbaharda

sekiz hafta süresince haftada bir sabah veya öğleden sonra olacak şekilde katılım sağlamaktadır. Okul öncesi yaştaki çocukların birçoğu yaklaşık 2 ila 3 yıl boyunca eğitime devam etmektedir. Program, 1 öğretmene 5 ila 6 çocuk ve grup başına 17 çocuk olacak şekilde, çocuk-öğretmen oranını korumaktadır. Bu program ile, okul öncesi yaştaki çocukları açık havada uygulamalı deneyimler yoluyla yerel yiyeceklerle ve doğal dünyayla buluşturmak, gelecekteki öğrenme ve çevre yönetimi için temel oluşturulması amaçlanmıştır. Farm Sprouts Programının felsefesi aşağıda sunulmuştur (Rymanowicz ve ark., 2020):

- Öğrenme için temel ve anlamlı bağlantılar oluşturmak amacıyla, disiplinlerarası çocuk merkezli eğitim yaklaşımı kullanılması,

- Çocukların duygusal olarak büyümelerini, fiziksel, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmelerini ve yeni deneyimlerle meşgul olmak için gereken özgüveni kazanmalarını sağlayan oyunun önemine olan inanç,

- Küçük çocuklara, bilimsel sorgulama süreçleri ve kavramları hakkında bir anlayış geliştirirken deney yapma, keşfetme ve bilim oyunlarına ve uygulamalarına katılma fırsatları sağlanması,

- Çiftlikten sofraya deneyiminin tüm yönlerine küçük çocukların dahil edilmesi, yaşamları süresince alışkanlıklar ve tercihler geliştirmesi,

- Ailelere ve işbirliğine değer verilen güçlü bir öğrenme topluluğu oluşturmaya çalışma,

Bu programda, bir gün içerisinde, çocuklar ve eğitimciler tarafından doğrudan çiftlikten elde edilen atıştırma ürünleri tüketilmekte, yürüyüş yapılmakta, serbest ve rehberli oyunlar ve hayvan etkileşimleri açık havada gerçekleştirilmektedir. Çocuklarda ilgi ve hayranlık oluşturan, çeşitli çalışmaların yapıldığı yerler çiftliklerdir. Farm Sprouts Programında çiftlik bağlamındaki işler oyuna entegre edilmektedir. Çocuklar, hayvanları uzaktan gözlemleyerek, at gibi büyük hayvanlara bakmadan önce küçük hayvanlarla vakit geçirmektedir. Hayvanlarla zaman geçirme kapsamında örneğin, bir atı tumar etmek için hazırlıklar yapılmaktadır. Bu hazırlıklar kapsamında; atlar hakkında okuma, atlarla etkileşim konusunda nasıl hissettiğimize dair bir hikaye paylaşma, bir atın yanında nasıl güvende olunacağına dair pratik yapma yer almaktadır. Çocuklar, bir şeker akçaağacı ağacına vurmak için destekli bir matkap kullanarak, özsuyu seviyesini izlemekte ve dolduğunda özsuyunu daha büyük tanklara taşımaktadır. Bu özgün çalışma, şeker akçaağacının yetiştiği alan nedeniyle bölgenin uzun süredir devam eden tarım sürecine, kış mevsiminde çocukların katılması nedeniyle ilgi ve mutluluk kaynağı olmaktadır. Bu çalışma gerçekleştirilirken, çocuklar yakınlarda serbest oyun oynama, karda yuvarlanma, kütükler üzerinde dengede durma ve ormanda yapılan keşifleri yakından incelemektedir. Çocukların güvenli ve gelişimsel uygun çalışma faaliyetlerine katılma fırsatları, öğrenme süreci için

anlamli bağlantılar sağlamaktadır. Çocukların geręek araçları kullanabilmesi, motor ve problem çözüme becerileri ile özgüvenli büyüme ve gelişmelerini desteklemektedir (Rymanowicz ve ark., 2020).

Farm Sprouts programı, çocukları çiftlikten sofraya deneyimine dahil ederek yerel çiftçilerle işbirliğini de içermektedir. Böylece, yaşamları süresince devam edecek alışkanlıklar ve tercihler geliştirmelerine yönelik büyük bir amacı desteklemektedir. Çocukların, tükettikleri gıdaları yetiştiren çiftçilerle etkileşimleri öğrenmeleri açısından önemli avantajdır. Bu programda, çocuklar her gün mahsuller ve yöntemler hakkında gözlemler yaparak sorular sormakta ve çiftçilerle birlikte çalışarak belirli mahsulleri hasat etmekte ve atıştırmalık olarak hazırlamaktadır. Program personeli, tüketilen yiyeceklerin çoğunu mevsimine göre, mümkün olduğunca çiftlikten temin etmeye çalışmakta ve çocukları yiyeceklerin yetiştirilmesi, hasat edilmesi ve hazırlanmasına dahil etmektedir. Böylece, çiftçilerin çalışmalarına paralel olarak, çocuklar da rehberli oyun deneyimlerine katılım sağlamaktadır. Örneğin, sonbahar mevsiminde, çocuklar üretilen ürünleri akrabalarına satmak üzere bir çiftçi pazarına taşımadan önce kutu, su ve havludan oluşan “sebze yıkama istasyonuna” katılmaktadır. Gıda yetiştirme sürecinde, minnettarlık gösteren bir topluluğun parçası olan çocuk, yeni gıdaları deneme riskini alabilmektedir. Çocuk edebiyatı, şarkılar, gıda sistemi ve gıdanın özellikleriyle ilgili tartışmalar, öğrenmeyi geliştirmektedir (Rymanowicz ve ark., 2020).

SONUÇ VE ÖNERİ

Okul öncesi eğitimde, çevre eğitime yönelik, çocukların çevre bilincini ve bilgisini analiz etmek üzere evrensel kabul edilmiş bir ölçü bulunmamaktadır. Yapılmış bu çalışmalar, kısa vadeli gelişimsel uygulamalar olarak görülse de, okul öncesi çocukların çevre bilinci ve bilgisi üzerinde temel oluşturmaktadır. Çevre bilincinin okul öncesi eğitim yıllarında; açık hava ile doğrudan temas, doğaya ilişkin dersler veya çevrenin korunmasının soyut olarak tartışılması gibi çeşitli yollarla çocuklara kazandırılması özellikle önemlidir. Bu kazanımın, çocukların hayatları boyunca çevreye yönelik tutumlarını etkileyeceği öngörülmektedir. Okul öncesi eğitimde, çocukların çevre konusunda genel olarak bilgilerinin geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Bu kapsamda, okul öncesi eğitimcilerin, çocuklarda çevre bilincine ilişkin eğitimlerini arttırması önerilmektedir.

TEŞEKKÜR

Çevre konusuna ilişkin önerileri olan Dr. Nesrin Dursun'a teşekkür ederim.

KAYNAKÇA

- Abu-Yazid, M.A., Mohd-Taib, F.S., Abdul-Musid, N., Sohimi, N.E., Mohamed, S., Mohd Affandi, H., Masnan, A.H., Rahim, F. (2021). Malaysian nature education in preschool (MyNEPs) intervention: Pre and post assessment. *Asian Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 13(1), 41-59.
- Ahi, B., Atasoy, V. (2019). A phenomenographic investigation into preschool children's relationships with nature through drawings. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(4), 281-295.
- Bullock, J.R. (1994). Helping children value and appreciate nature. *Day Care and Early Education*, 21(4), 4-8.
- Dilek, Ö., Atasoy, V. (2020). Forest school applications in pre-school period: A case study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 195-215.
- Durkan, N., Güngör, H., Fetihi, L., Erol, A., Ogelman, H.G. (2016). Comparison of environmental attitudes and experiences of fiveyear-old children receiving preschool education in the village and city centre. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1327-1341.
- Duran, M. (2021). Perception of preschool children about environmental pollution. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 7(3), 200-219.
- Erdas-Kartal, E., Ada, E. (2022). Causes, consequences and solutions to environmental problems from the eyes of preschool children. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 8(2), 114-128.
- Ernst, J., Burgess, E., Bruno, L. (2021). Nature preschool as a promoter of physical activity in young children: An exploratory study of nature preschool in a northern climate. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(3), 3-19.
- Erturk Kara, G., Aydos, E.H., Aydin, O. (2015). Changing preschool children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 46-63.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Fraijo-Sing, B.S., Beltrán Sierra, N.I., Tapia-Fonllem, C., Peñúñuri, R.V. (2020). Pictographic representations of the word "Nature" in preschool education children. *Frontiers in Psychology*, 11, 575.

- Gulay, H., Yilmaz, S., Gullac, E.T., Onder, A. (2010). The effect of soil education project on pre-school children. *Educational Research and Review*, 5(11), 703-711.
- Gülay, H. (2011). Reliability and validity studies of the Turkish version of the Children's Attitudes Toward the Environment Scale-Preschool Version (CATES-PV) and the analysis of children's pro-environmental behaviors according to different variables. *Asian Social Science*, 7(10), 229-240.
- Hadzigeorgiou, Y., Prevezanou, B., Kabouropoulou, M., Konsolas, M. (2011). Teaching about the importance of trees: a study with young children. *Environmental Education Research*, 17(4), 519-536.
- Hadzigeorgiou, Y., Skoumios, M. (2013). The development of environmental awareness through school science: Problems and possibilities. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8, 405-426.
- Hanovska, A., Mykhailova, O. (2023). The formation of a valuable attitude to nature in children of preschool age. 1-4. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36530>
- Havrylo, O., Kondratiuk, S., Shapovalova, O., Kharkova, Y. (2022). Possibilities of effective formation of natural concepts in children of senior preschool age. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 3(48), 18-22.
- Hsiao, C-Y., Shih, P-Y. (2016). Exploring the effectiveness of picture books for teaching young children the concepts of environmental protection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 36-49.
- Iwasaki, S. (2022). Effects of environmental education on young children's water-saving behaviors in Japan. *Sustainability*, 14, 3382.
- Karakaya, F., Bozkurt, S., Yilmaz, M. (2022). Developing preschool students' awareness of living things: Fungi in nature. *Pedagogical Research*, 7(1), em0116.
- Khamidovna, R.I. (2022). Methods of ecological education in the process of familiarizing preschoolers with the nature of our country. *European Journal of Innovation in Nonformal Education*, 2(2), 245-249.
- Kiewra, C., Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95.
- Kiziltaş, E., Halmatov, M. (2014). The effect of the environment education program prepared for 6-year-old children on the environmental consciousness of children. *The New Educational Review*, 123-133.
- Konur, K.B., Akyol, N. (2017). Preschool Students' perceptions on environmental problems. *International Journal of Environmental & Science Education*, 12(10), 2109-2119.
- Lamanauskas, V. (2023). The importance of environmental education at an early age. *Journal of Baltic Science Education*, 22(4), 564-567.
- Mahasneh, R.A., Romanowski, M.H., Dajani, R.B. (2017). Reading social stories in the community: A promising intervention for promoting children's environmental knowledge and behavior in Jordan. *The Journal of Environmental Education*,

48(5), 334-346.

- McClain, C., Vandermaas-Peeler, M. (2016). Outdoor explorations with preschoolers: An observational study of young children's developing relationship with the natural world. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 37-53.
- Ozburak, C., Batırbaygil, M.H., Uzunoğlu, S.S. (2018). Sustainable environment education in pre-school pupils. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 3367-3379.
- Özkan, B., Tuğluk, M.N. (2022). The effect of the brain-based environmental education program applied to 5-6 years of pre-school children on their sustainable environmental behaviors. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 1117-1134.
- Özkan, B., Tuğluk, M.N., Yiğitalp, N. (2019). Environmental Sustainability Scale for children 60-72 months old: A validity and reliability study. *Journal of Education and Training Studies*, 8(1), 33-41.
- Öztürk, E. (2021). Chapter 9 Early Childhood Environmental Education and Current Trends. Editor: Erten., S. *Different Perspectives on Environmental Education*. ISRES Publishing, ISBN 978-605-74825-5-6, p 203-254. <https://www.isres.org/early-childhood-environmental-education-and-current-trends-220-s.html>
- Palmer, J.A., Suggate, J. (2004). The development of children's understanding of distant places and environmental issues : Report of a UK longitudinal study of the development of ideas between the ages of 4 and 10 years. *Research Papers in Education*, 19(2), 205-237.
- Rymanowicz, K., Hetherington, C., Larm, B. (2020). Planting the seeds for nature-based learning: Impacts of a farm- and nature-based early childhood education program. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(1), 44-63.
- Tarman, I., Kukurtcu, S.K. (2022). The perceptions of the children attending the preschool education about nature and nature pollution. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 15(1), 53-64.
- Witt, S.D., Kimple, K.P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, 178(1), 41-48.

Bölüm 17

KADIN VE SUÇ: PSİKOLOJİK BİR BAKIŞ

Özge GAMSIZ TUNÇ¹

¹ Dr. , Adalet Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-7473-7975

Giriş

Suç ve suçlu davranış insanlık tarihi kadar eski kavramlardır. Tarih boyunca suç ve suçlu davranış nedenleri ve sonuçlarıyla pek çok farklı bilim dalı tarafından araştırılmıştır. Kriminologlar suçu dört başlık altında tanımlamaktadırlar. Bunlar yasal, siyasal, sosyolojik ve psikolojiktir. İlk başlık olan yasal tanımlamaya göre suç, ceza yasaların ihlali ile ortaya çıkmaktadır. Siyasal anlamda ise suç, yasaya yerleştirilen ve davranışın istenmeyen seçilmiş hâllerinden yasadışı olarak tanımlanan davranışlardır. Sosyolojik anlamda suç, toplumsal sistemin korunması baskılanması gereken davranışlar ya da antisosyal davranışlar olarak ifade edilirken psikolojik anlamda ise suç, bir davranış problemi olarak tanımlanmaktadır (İçli, 2021). Sosyoloji sözlüğünde suç, kişisel alanı aşarak kamusal alana giren ve yasak olan kurallar ile yasaları çiğneyen, yaptırım ile kurumsal otoritelerin müdahalesini gerektiren her türlü eylem olarak aktarılmıştır (Marshall, 1999).

Kriminologlar evrensel olarak suçlu davranışta cinsiyet farkının olduğu konusunda hem fikirlerdir. Toplumsal anlamda bakıldığında kadınlardan kendisine toplum tarafından atfedilen rolleri yapmaları beklenmektedir. Örneğin, kadınlara verilen özelliklerden zarafet, zayıflık, boyun eğme gibi özellikler, suç davranışı ile örtüşmeyen hatta suçlu davranışın tam zıt olan özelliklerdir (İlbars, 2007). Ayrıca bir erkek suç işlediğinde kendisine yapılan bir dışlanma durumu cinsiyetiyle ilişkilendirilmezken bir kadın suç işlediği zaman dışlanma durumu hem suçlu davranışı hem de cinsiyetiyle ilişkilendirilebilmektedir.

Özellikle dünya genelinde geçmişten itibaren erkeklerde suç oranlarının daha fazla olduğu (İçli & Öğün, 1988), kadın suçluluğunun ise 1970'lerden itibaren arttığı belirtilmektedir (İl, 1990). Bununla birlikte kadın suçluluğunun oransal olarak erkeklerden daha düşük kaldığı (Saruç, 2014) anlaşılmaktadır. Hemen her zaman kadınların erkeklere oranla suç işleme oranı daha düşük bulunmuştur (Steffensmeier & Allan, 1996). Benzer şekilde genç erkeklerde tüm şiddet suçu kategorilerinde gözlenen suçlu davranışın genç kızlara oranla 3,5'e 1 oranında daha fazla tespit edilmiştir (Campbell, Muncer & Bibel, 1998). Türkiye'de yapılan tüm çalışmalarda 22-24 yaş grubu genç erkeklerde suç olasılığının daha fazla olduğunu ve araştırmaların da bu yönde şekillendiğini göstermektedir (İçli, 2013). Bu nedenle kadınlarda suçlu davranış örüntülerinin erkeklerden daha az araştırıldığı söylenebilir.

Kadın suçluluğu feminist bakış açısının yükseldiği 1960'lı yıllarla birlikte dikkate alınır duruma gelmiş ve bağımsız ele alınmaya başlamıştır (Heidensohn, 1996). Yine feminist bakış açısı erkek bakış açısı yerine kadınların ihtiyaçlarına odaklanan alternatif bir bakış açısı sunulmasını önermektedir (Ağaoğlu Canay, 2022). Ayrıca erkeklerde suç oranları artmaya devam ederken kadınlarda yıllık suç işleme oranlarının erkeklere göre 6-7 kat daha arttığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Cullen & Agnew, 2003).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020) verileri incelendiğinde 2016-2019 yılları arasında kadın hükümlü sayılarının giderek arttığı görülmüştür. 2020 yılında kadın hükümlü sayısının bir miktar düştüğü, ancak 2019 yılında %3,9 oranının, 2020 yılında %4'e çıktığı tespit edilmiştir. Erkek hükümlü oranlarına bakıldığında 2019 yılında %96,1 olan erkek hükümlü oranının, 2020 yılında %96'ya düştüğü görülmüştür (TÜİK, 2020). Bu nedenle kadın suçluluğunun da araştırılması ve kadın hükümlü ya da yükümlülerin ihtiyaçlarının gözetilmesinin, kadınlara yönelik psikolojik müdahale ile rehabilitasyon çalışmalarının artmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda kadın suç oranlarında artış olduğu ve kadın suçluluğuna dair araştırma, uygulama ve müdahalelere eğilimin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca giderek artan oranlarda seyreden kadın suçluluğu nedenlerinin, suç motivasyonlarının ve suçlu davranışın sonuçlarının araştırılmasının gerekliliği düşünülmüştür.

Kadın Suçluluğunun Nedenleri

Kadınları suça yönlendiren pek çok neden sayılmaktadır. Öncelikle kadınların kadın olmaktan dolayı yaşadıkları mağduriyet ve kadına biçilen toplumsal cinsiyet rolleri kadınlardan suçlu davranışa yol açabilmektedir (Koruculu, 2017). Suç konusunda yapılan araştırmalarda 1900-1930 yılları arasında fizyolojik, biyolojik ve psikolojik temelli açıklamalara odaklanılırken 1930-1965 yıllarında sosyal ve ekonomik boyutların da incelenmeye başladığı belirtilmektedir (İçli, 2013). Buna göre tarih boyunca kadın suçluluğunun nedenleri farklı kuram ve teorilerle açıklanmıştır.

Biyolojik temelli araştırmalarda kadın suçluluğunun nedenlerine ilişkin yapılan laboratuvar ve psikometrik temelli çalışmalar erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla fiziksel saldırganlık sergilediğini göstermektedir (Bettencourt & Miller, 1996; Knight, Fabes & Higgins, 1996). Cinsiyete dayalı olan farklılığın biyolojik ve kromozomal bir farktan kaynaklandığı belirtilmektedir. Kromozomlar üzerinde yapılan çalışmalarda erkeklerde fazladan bir Y kromozomunun olmasının (XYY) şiddete dayalı suçlar üzerinde bir etkisi olabileceği görülmüştür. Bu durum ortalama bin erkekten birinde gözlenen bir olasılık olabilir (Canter, 2010). Yapılan diğer bir çalışmada erkeklerde bulunan fazladan bir Y kromozomunun antisosyal davranış eğilimini artırdığı söylenmekte, ceza infaz kurumlarında bulunan erkeklerde XYY eşleşmesinin daha fazla olduğu bildirilmektedir (Witkin, 1976).

İtalyan psikiyatr Lombroso'ya göre suçlu insanların fiziksel olarak belirli ayırt edici özellikleri olduğunu belirtmiştir. Buna göre özellikle incelenen fahişe kadınların fiziksel çenelerinin aşağıda, burun kemiklerinin büyük, iri kemikli ve derin sinüs gibi farklı yüz şekilleri olduğu tespit edilmiştir (Lombroso, 2022). Lombroso'ya (2022) göre kadın suçlarının çoğunlukla eşleri ya da sevgililerin teşvikiyle gerçekleştirilen fahişelik ile kürtaj suçlarını

işledikleri ifade edilmektedir. Lombroso suçun nedenleri konusunda biyolojik açıklamalar getirmiş sosyolojik açıklamaları tümüyle reddetmemiş ancak psikolojik faktörlerin ölçülmesinin güç olduğunu söylemiştir (İçli, 2021). Thomas da Lombroso'nun görüşlerini ilerletmiş, kadın suçluluğunu sosyal etkenlerin kadın üzerinde yarattığı etkilerden kaynaklandığını belirtmiştir (Belknap, 2007). Diğer bir araştırmacı Pollak'a göre suçun nedeni fiziki güç değil, sosyal roller ve kültürel nedenlerdir. Bu bağlamda kadınlar fiziki güce gerek kalmadan da saldırgan davranabilmektedirler. Keza kadınlar adam öldürürken fiziki güçten ziyade zehirlemeyi ya da ilaçla öldürmeyi tercih edebilmektedirler (İçli, 2021). Biyolojik ve kültürel nedenleri yanı sıra sosyolojik ve ekonomik nedenler de kadınları suça yönltebilmektedir.

Sosyolojik bağlama göre Durkheim, suçun toplumsal faktörlerden kaynaklandığını ve toplumsal yapının bireyi olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir (İçli, 2021). Sosyal ve ekonomik nedenler birlikte incelendiğinde, 1950'lerde kadının nazik görülmesi ve ev işlerine meyilli olması ile ev hanımı rolleri (Steffensmeier & Clark, 1980), kadınlarda düşük suç oranlarının sebepleri ile ilişkilendirilmiştir. 1970'li yıllardan itibaren kadının sosyo-ekonomik anlamda güçlenmesiyle birlikte 1970'li yılların ortalarına doğru kadın suçluluğunda bir artış meydana gelmiştir (İçli, 2013). Benzer bir görüş kadın ile erkeğin toplumsal statülerinin benzer noktaya gelmesiyle birlikte kadın suçluluğu oranlarında bir artış yaşanmasının muhtemel olacağı düşünülmektedir (Sykes, 1963'den aktaran İçli, 2013). Bu görüşle birlikte kadın suçluluğu biyolojik görüşlerden farklı bir perspektif kazanmıştır. Bu bağlamda cinsiyet farkında biyolojik bir temel olsaydı zaman içinde suç oranlarında cinsiyete bağlı bir fark olamayacağı ifade edilmiştir. Özetle kadınların ufak tefek, yumuşak başlı, sosyal olarak daha uyumlu yapısı ile erkeklerin daha büyük, daha güçlü, daha saldırgan, risk almaya daha meyilli yapısı giderek değişen bir boyut kazanmaktadır (İçli, 2021). Öyle ki kadın ve erkek profillerinde bu değişim kadın ve erkek arasındaki sınırlamaların tekrar gözden geçirilmesini gerektirdiğini düşündürmektedir.

Farklı bir bakış açısına göre, ekonomik açıdan zorluk yaşayan kadınların erkeklere kıyasla daha fazla suçlu davranış sergilediği yönündedir. Bunun nedeni erkeklerin kadınlara oranla iş bulma olasılıklarının daha yüksek olmasından kaynaklanabilmektedir. Erkekler iş bulmadan dolayı sıkıntı yaşadıklarında suçlu davranış sergilemeye meyillidir. Ancak kadınların çocuklarını bırakacak yer bulamamaları, çocukları nedeniyle gece çalışmamaları, iş yerlerinde yaşanan cinsel taciz gibi olaylar nedenleriyle iş bulmada daha fazla sorun yaşamaları ve erkeklere kıyasla suçlu davranışa yönelmeleri oransal olarak daha fazla gözükmektedir (Davis & Stasz, 1990). Farklı bir bakış açısına göre kadınların iş hayatına girmesiyle eş ve anne rollerinin yanı sıra iş hayatındaki zorluklarla uğraşmaya başladığı, ev hayatı dışında da pek çok problemle uğraşmasına sebep olduğu belirtilmektedir.

(Şentürk Dızman, 2019). Sosyoekonomik nedenlerle birlikte suçlu davranışın diğer bir nedeni ise psikolojik sebeplerdir.

Psikolojik sebepler incelendiğinde, Freud suç teorilerine fazla zaman ayırmamış, kişinin çocukluğundan kalan Oedipus kompleksini bilinç dışı suçluluk ile ilişkilendirmiştir (İçli, 2021). Freud'a göre kadın suçluluğu kadınların penis kıskançlığı nedeniyle ödip sorununu çözememelerinden kaynaklanmaktadır. Buna göre kadınlar ahlaki açıdan zayıf ve duygusal oldukları için içgüdülerini kontrol altında tutmaktadırlar. Bu bağlamda feminist yazarların Freud'un erkeği yücelten görüşlerini eleştirdikleri belirtilmektedir (Flowers, 1987). Psikolojik sebepleri inceleyen diğer bir kuramcı Adler'e göre suç, ebeveynlerin ve çevrenin çocuklar üzerindeki olumsuz davranışları sonucunda meydana gelmektedir (Geçtan, 2020). Ayrıca antisosyal kişilik örüntüleri ile psikopati eğilimlerinin suçlu davranışla ilişkili olduğu bildirilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). Sosyal öğrenme kuramlarına göre ise, aile içinde bir ebeveynin çocuğuna vurması ya da eşler arasında şiddet davranışı taklit yoluyla öğrenilebilmekte ve ilerde suçlu davranış eğilimini artırabilmektedir. Sosyal öğrenme kuramları suçu en iyi açıklayan kuramlardan biri olarak ifade edilmektedir (Cullen & Agnew, 2003).

Kadınların suça bakışı ile işledikleri suçların nedenlerinin incelendiği bir çalışmada kapalı ceza infaz kurumunda 65 kadın hükümlü ile anket çalışması ve dokuz kişi ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kadınların suçun tanımını yaparken vicdanlarını rahatlatmak ve suçu meşrulaştırmak için kendi suç tanımlarını yaptığı beyan edilmiştir. Kadınların işledikleri suçların nedenlerine bakıldığında, suç işleme en önemli nedenin en yüksek oranda (%25,9) psikolojik nedenler olduğu görülmüş, psikolojik nedenleri sırasıyla ekonomik nedenler (%16,7), mecburiyet hâli (%16,7) ve aile ortamının olumsuz koşulları (%14,8) takip etmiştir (Gürtuna, 2009). Başka bir çalışmada kadınların namus koruma, geçimsizlik ile kötü muameleye maruz kaldıkları için suç işledikleri bildirilmiştir (Cansunar vd., 1997; İl, 1990). Benzer şekilde kadınlarla gerçekleştirilmiş bir proje çalışmasında kadın suçluların en önemli suç motivasyonunun maddi sıkıntı, sonrasında namus uğruna ve kıskançlık nedenleriyle gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Adam öldüren kadınların ise %18'i kendilerinin, %10,5'i ise eşlerinin ruhsal sağlık sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca şiddete maruz kalan kadınların %63,9 gibi yüksek bir oranda kendilerinin de şiddet gösterdiği görülmüştür (İçli, 1995). Benzer şekilde cezaevine giren kadınların madde kullanımı, fuhuş, yoksulluk, işsizlik, travma ve aile içi şiddet nedenleriyle suç işledikleri söylenmektedir (Darcan, 2014). Farklı bir araştırma kadın suçluluğunun nedenlerinin ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre değiştiğini belirtmektedir. Buna göre gelişmekte olan ülkelerde kadın suçluluğunun nedenleri aile veya toplum içinde ezilmesinden ve eşi tarafından fiziksel ve psikolojik şiddete

maruz kalmasından kaynaklanabilmektedir (Cansunar vd., 1997). Bu bağlamda kadın suçluluğunu azaltmak ya da önlemek için öncelikle aile içi şiddetin azalması gerektiği düşünülebilir.

Kadın Suçlarının Özellikleri

Kadın ve erkek suçluların farklı psikolojik, sosyolojik, ekonomik ve kültürel özellikleri vardır. Alanyazında bir çalışmada modernleşmeyle birlikte kadının iş hayatına girmesiyle kadın suçluluğunda artış olması beklenirken kadının annelik ve ev hanımlığı gibi rollerinden kopamaması nedenleriyle kadın suçluluğunun oranının değişmeyebildiği görülmüştür. Yapılmış bir araştırmada gelişmiş ülkelerde tüm suç türlerinde kadın oranının az gelişmiş ülkelere göre yüksek olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada suçlu davranışın en fazla evli ve boşanmış kadınlar arasında görüldüğü, eğitim seviyelerinin düşük olduğu, kadınların çoğunlukla olgun yaşlarda suç işledikleri ve kentli kadınların kırsalda yaşayanlardan daha fazla suç işledikleri söylenmektedir (Şentürk Dızman, 2019). Yapılan bir çalışmada 500 suçlu kadının özellikleri incelenmiş ve çıkan sonuca göre suç işlemiş kadınların gelir durumunun düşük, kalabalık ailede büyümüş, riskli cinsel davranışları olan ve fiziksel ile psikolojik açıdan rahatsızlıkları olduğu tespit edilmiştir (Flowers, 1987). Benzer şekilde kadın suçluların genellikle toplumun ekonomik ve sosyal açıdan dezavantajlı gruplarından geldiği, özellikle genç ve işsiz oldukları, eğitim düzeyi düşük ve bakmakla yükümlü olduğu çocukları olduğu belirtilmektedir (Bastick & Townhead, 2008). Örnekle 155 kadın tutuklu/hükümlüden oluşan bir çalışmada kadın suçluların düşük eğitim düzeyleri ve düşük sosyoekonomik durumlarının olduğu tespit edilmiştir (İl, 1990). 102 kadın suçlu ile gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına göre, kadın suçluların eğitim düzeyi ve gelir seviyesinin düşük olduğu, boşanmış ile evli kadınlarda suç oranlarının, alkol ve madde kullanım oranlarının ve öfke puanlarının kontrol grubuna göre yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların hüküm sayısı arttıkça saldırgan, kaygılı davranışlar ile intikam ile içe dönüklük özelliklerinin arttığı ifade edilmiştir (Gümüş Ersen, 2010).

Alanyazında başka bir araştırmada psikotik hastalığı olan kadınların daha fazla suç işleme eğiliminde olduğu, suçun çoğunlukla aile içinde işlendiği ve eğitim ile zekânın suçlu davranışla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Ortaköylü, Taktak & Balcıoğlu, 2004). Başka bir çalışmada adam öldürme suçundan hüküm giyen kadınlarla yapılan görüşmeler sonucunda, kadınların defalarca şiddet gördükleri, pek çok kez polise gittikleri ve son çare olarak kendilerine zarar veren kişileri öldürdükleri bulunmuştur. Ayrıca kadınların erkeklere oranla öldürdüğü kişileri daha çok tanıdığı belirtilmektedir (Akgün & Çifci, 2014). Buna göre şiddet gören kadınların şiddet gösterdiği ve son çare adam öldürdüğü söylenebilir.

Kadın tutuklu/hükümlülerin travma ile bilişsel çarpıtma düzeylerinin incelendiği bir çalışmada, kadın tutuklu/ hükümlü kadınların çoğunun eşi, yakını ya da ailesi tarafından şiddete uğradığını, kapalı bir ortam olan cezaevi yaşantısının da depresyon, kaygı, somatizasyon, olumsuz benlik ve hostilite düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir (Çelik, 2019). Yapılan bir proje çalışmasının sonuçlarına göre kadın suçluların okuma oranının düşük olduğu, eğitim durumunun düşmesiyle şiddete maruz kalma olasılığının arttığı tespit edilmiştir. Suç işlemiş kadınların çoğunlukla eş, aile ve akraba ilişkilerinde sorunlar yaşadığı söylenmektedir. Kadınlarda ekonomik sıkıntılar arttıkça şiddete maruz kalma oranının arttığı anlaşılmıştır. Ayrıca suç işlemiş kadınlarda kaçarak evlenme oranı daha yüksek bulunmuştur. Şiddete maruz kalan kadınların çocuklarını dövme olasılıklarının ve küçük yaşta evlenen suçlu kadınların şiddete maruz kalma oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine istatistikî araştırmalar suçlu kadınların nefsi müdafaa ya da cinayet gibi nedenlerle suç işledikleri ve suç işlerken kesici alet ya da ateşli silah kullandıkları görülmektedir (İçli, 1995).

Türkiye’de 31.03.2022 itibariyle ceza infaz kurumunda bulunan kadın tutuklu/hükümlülerin öğrenim durumları incelendiğinde, 12.173 kadının 2.493’ünün ilkokul mezunu, 2.030’unun yüksekokul/ fakülte mezunu, 1.777’sinin ise okuma yazma bilmediği görülmüştür. 300.253 erkek tutuklu/hükümlünün ise 80.113’ünün ilkokul mezunu, 60.119’unun ilköğretim ve 49.327’sinin ortaokul veya dengi meslek okulu mezunu olduğu belirtilmiştir (Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü, 2022a). Yine 31.03.2022 itibariyle cezaevlerinde bulunan kadın tutuklu/hükümlü kadınların en yüksek oranla 18-40 yaş arasında olduğu, sonrasında sırasıyla 40-65 yaş, 65 yaş üzeri ve 12-18 yaş aralığının takip ettiği bildirilmiştir (Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü, 2022b). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020) verilerine göre cezaevlerinde bulunan suç işlemiş evli kadınların sayısının bekâr olanlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Evli olan kadınların en çok işlediği suçlar sırasıyla hırsızlık, diğer suçlar ve yaralama olarak bulunmuştur (TÜİK, 2020). 1975- 1980 yılları arasında yapılan bir araştırmada boşanmış olan kadınların oranının daha yüksek olduğu belirtilmiştir (İçli & Öğün, 1988). Bu bağlamda kadın suçluların özelliklerinin yıllara göre farklılaştığı söylenebilir.

Kadın suçluluğunun erkeklere göre daha ileri yaşta zirve ulaştığı belirtilmektedir. Kadınların suç işleme yaşlarının 30-40 yaşları arasında zirve yaparken erkeklerin suç işleme yaşlarının daha genç yaşlarda zirve yaptığı ifade edilmiştir. Ayrıca kadınlarda 15 yaşın altında suçluluk oranlarının en düşük seviyede olduğu, 60 yaşından itibaren 15 yaş ile benzer ortalamalara ulaştığı bulunmuştur (İçli & Öğün, 1988). Bu bağlamda kadın ve erkeklerde suç işleme yaşları arasında değişkenlik vardır.

Kapalı ceza infaz kurumlarında yürütülen bir çalışmanın sonucunda, kadın hükümlülerin düşük sosyoekonomik düzeyde oldukları, kadın

hükümlülerin çoğunun evli olduğu ve evliliğin suç işlemede koruyucu bir faktör olmadığı, kadın hükümlülerin aileleriyle ilişkilerinin iyi olduğunu belirttiği ve bu durumda evliliğin kadınların suça yönelmesine etki edebileceği tespit edilmiştir (İçağasıoğlu Çoban & Akgün, 2011). Buna göre kadınlarda evlilik ile suç arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Kadınlara İşledikleri Suç Türleri

Kadın suçluluğu türlerini erkek suçluluğundan ayıran bazı noktalar vardır. Kadınların Orta Çağda “cadı” oldukları için öldürülmeleri ve fahişelik denilince akla kadının gelmesi bunun bir örneğidir. Yine tarihte çocuk düşürme, çocuk öldürme ve çocuk tacizi kadınlarla ilişkilendirilmiş suçlardır (Ağaoğlu Canay, 2022). Benzer şekilde geçmişte kadınlara özgü olan suçlar daha çok çocuk düşürme, fahişelik, istismar gibi suçlarla karakterizeyken sonrasında silahla soygun, cinayet, saldırı gibi suçlara dönüştüğü belirtilmiştir (Adler, 1975). Sonuç olarak erkeklerin kadınlara oranla daha fazla suç işlemesi kriminolojik bir bulgu olmasına rağmen 20. yüzyılın ortalarından itibaren hırsızlık ve şiddet içeren suçlarda cinsiyet farkının giderek azaldığı bulunmuştur (Estrada, Nilsson & Pettersson, 2019).

Kadınlarda suç oranlarının düşük olduğuna dair istatistiklerin güvenilir olmadığı belirtilmektedir (Pollak, 1950). Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir araştırmada kadınların %13’ünün şiddet suçlarından tutuklu olduğu görülmüştür. 1990 yılında tutuklanan kadınların %11’i cinayet, %13’ü ağır saldırı, %15’i basit saldırı, %8’i soygun ve %7’si silah taşıma suçlarından yargılanmıştır (Steffensmeier & Allan, 1996). Yine ABD’de hükümlü kadınları işledikleri suç türlerine bakıldığında sırasıyla cinayet, adam öldürme gibi şiddet suçları (%33), hırsızlık, dolandırıcılık suçları (%31,5), fahişelik gibi kamu düzenine karşı işlenen suçlar (%6,1) olarak tespit edilmiştir (Belknap, 2007). Türkiye’de yapılan bir çalışmada da sekiz kadınla yapılan derinlemesine görüşmeler sonucunda, kadınların hırsızlık ve fuhuş gibi ağır olmayan suçlar işledikleri ancak adam öldürme suç oranında artış olduğu bildirilmiştir (Akgün & Çifci, 2014). Kadınlara ilgili yapılan bir proje çalışmasının sonuçlarına göre suçlu kadınların suçları genelde planlamadan işledikleri, kadınlarda planlı suçların en çok hırsızlık ve ikinci adam öldürme olduğu söylenmektedir (İçli, 1995). Başka bir araştırmada kadın tutuklu/hükümlülerin en fazla şahsa yönelik suçlar işledikleri belirtilmiştir (İl, 1990).

Wolfgang (2016) adam öldürme suçunun işleniş ya da olay mahalline göre cinsiyetler arasında farklar olduğunu yazmıştır. Buna göre erkekler daha çok sokakta adam öldürme ya da öldürülme yaşarlarken kadınlar daha çok yatak odası ya da banyoda öldürülmektedir. Kadınlar daha çok mutfakta öldürürler ve cinayet için kesici delici alet ya da zehir kullanmaktadırlar. Ayrıca ev içinde yoğun cinsel ve fiziksel istismara uğrayan kadınların evden kaçmayı tercih ettiği ve hırsızlık ile dilencilğe yöneldiklerini göstermektedir.

Ayrıca bu kadınlar cinselliği kullanarak fahişelik yolunu da tercih etmeye başlamaktadırlar (İçli, 2021).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020) verilerince ceza infaz kurumuna giren kadınların suç türleri incelendiğinde, 10.518 kadının en çok (2.606) hırsızlık suçunu işlediği, 247.883 erkeğin ise diğer suçlarla birlikte (41.171) en çok yaralama (39.413) suçunu işlediği tespit edilmiştir (TÜİK, 2020). Yapılan bir çalışmada benzer sonuçların yer aldığı görülmektedir. Kadın ceza infaz kurumlarında bulunan kadın suçlularla yapılmış bir çalışmada kadınların %24,6'sının hırsızlık, %18,3'ünün uyuşturucu ile ilgili suçlardan ve %10,8'inin adam öldürme suçundan ceza aldıkları bildirilmiştir (Saruç, 2014). Türkiye'de kadınların işledikleri suç türlerine bakıldığında çoğunlukla adam öldürme ve mala karşı suçlar olduğu ifade edilmiştir (Şentürk Dızman, 2019). Sonuç olarak, kadınların işledikleri suç türleri ülkelere göre değişmekle birlikte, Türkiye'deki güncel veriler kadınlarda hırsızlık ve adam öldürme suçlarının daha fazla olduğunu göstermektedir.

Kadın ve Yakın İlişkilerde Şiddet

Kadınların saldırganlığını daha çok sözlü veya dolaylı olarak yansıttıkları, erkeklerin ise daha çok saldırganlığı fiziksel şiddet olarak gösterdiği görülmektedir. Hem yakın ilişkilerde şiddet de hem aile içi şiddet denilince ilk olarak erkeğin kadına yönelik gösterdiği şiddet akla gelmektedir. Alanyazında kız çocukları ve kadınların mağduriyeti üzerine pek çok araştırma vardır. Çoğunlukla erkek suçluluğu üzerine yapılan araştırmalar kadın suçluluğunu arka plana itmiş gözükmeyle birlikte cinsiyet değişkeni ile şiddet arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların arttığı belirtilmektedir (McKeown, Kennedy & McGrath, 2022). Bariz olarak aile içi şiddet vakalarında erkek tarafından kadına yöneltilen şiddet söz konusudur (Howitt, 2021). Oysa alanyazında kadınların erkeklere karşı gösterdiği şiddet suçlarının da yaygın olduğu ifade edilmektedir (Hines & Douglas, 2014). Yine kadınların yakın ilişkilerde erkeklere göre daha fazla şiddet davranışını sergilediğini gösteren araştırma bulguları da (Archer, 2000; Melton & Belknap, 2003) mevcuttur.

Kadınlarda suç erkeklere göre daha spesifik özellikler taşımaktadır. Araştırmalar kadın suçlarının kurbanlarının çoğunlukla yakın aile üyelerinden olduğunu bildirmektedir. Örneğin, kadın suçluların kurbanları çoğunlukla çocuğu, aile üyelerinden biri veya eşi olabilmektedir (Pollak, 1950). Ayrıca yakın ilişkilerde kadınların daha çok nefsi müdafaa nedeniyle şiddete başvurdukları görülmektedir (Hien & Hien, 1998). Bu bakımdan kadınlarda yakın ilişkilerde şiddetin dikkate alınması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'de yapılan bir çalışmada adam öldürme ve yaralama suçundan kadın kapalı ceza infaz kurumunda bulunan dokuz kadınla yapılan görüşmelerde kadınların işledikleri suçların eşlerine ya da

eşlerinin sevgililerine karşı olduğu tespit edilmiştir (Akgün, 2018). Başka bir araştırmada kadınların sosyal ve ekonomik hayata sınırlı girmeleri nedeniyle yaşamlarının çoğunu evde geçirmeleri sonucu şiddet içeren suçları çoğunlukla aile üyelerine karşı gerçekleştirdiği bulunmuştur (Ortaköylü vd., 2004). Yapılan bir proje çalışmasında (İçli, 1995) suç işlemiş olan kadınların %69,7'sinin suç işledikleri anda evli oldukları görülmüştür.

Yapılan bir araştırmada 1996-2006 yılları arasında ergen, üniversite öğrencileri ve yetişkin örnekleme heteroseksüel ilişkilerde fiziksel, duygusal ve cinsel partner şiddeti uygulayan kadınlara dair 62 çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucunda kadınların en yüksek oranda duygusal şiddet eğiliminde olduğu, sonrasında sırasıyla fiziksel ve cinsel şiddetin takip ettiği bulunmuştur (Williams, Ghandour & Kub, 2008). Yapılan sistematik derleme ve araştırma sonuçları kadınlarda yakın ilişkilerde şiddet ile madde kullanımı, travmatik yaşantılar, zihinsel sağlık sorunları ile duygu düzenleme güçlükleri arasında ilişkiler olduğu ifade edilmiştir (McKeown vd., 2022). Bu açıdan bakıldığında kadınlarda şiddet ve suç davranışlarının incelenmesi ile tedavi yaklaşımlarının geliştirilmesinde çok yönlü bir bakışa ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Kadın ve Cezaevi

Kadın suçluluğunun erkek suçluluğuna oranla düşük olması, kadın suçluluğunun araştırılmamasına ve bu nedenle kadın hükümlülerin ihtiyaçlarına ve ceza infaz kurumlarında içinde buldukları koşullara odaklanılmamasına sebep olmuş olabilir. Ancak kadınların hapsedilme oranı yıllar geçtikçe erkeklere oranla daha fazla artmaktadır (Scott, Dennis & Lurigio, 2015). Yapılan bir çalışmada 1983 ile 1989 yılları arasında kadın mahkûmların büyüme oranı (%138) erkek mahkûmlarınınkinin (%73) neredeyse iki katı bulunmuştur (Snell, 1992). Bununla birlikte kadın hükümlülerin toplumun bakışı ve toplumdaki konumları nedenleriyle, erkeklere göre cezaevlerinde daha zorlandıkları bildirilmektedir (İçağasıoğlu Çoban & Akgün, 2011; Savcı, 2004). Cezaevinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; cezaevinin kapalı olması, iletişimi kısıtlaması, sosyal desteği azaltması nedenleriyle stresi artırdığı ve bireylerde pek çok psikolojik bozukluğun meydana geldiği görülmektedir (Görgülü, 2021). Ruh sağlığı sorunları açısından bakıldığında cezaevindeki kadın bireylerde depresif belirtiler, anksiyete (Fogel & Martin, 1992), depresif duygu durumu, kişilik bozukluklarıyla birlikte uyum bozukluklarının (Hurley & Dunne, 1991) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında kadınların erkeklere oranla cezaevlerinde daha fazla zihinsel sorunla karşılaştığı görülmektedir (Lindquist & Lindquist, 1997). Benzer şekilde infaz sürecinde kadınların psikososyal ve ekonomik sorunlar yaşadıkları, kadınların sorunlarını birbirleriyle ve personelle paylaşmada sıkıntı yaşadıkları (İl, 1990) ifade edilmiştir.

Kadın suçluluğu ve cezaevine girme oranının en yüksek olduğu ülkelerden birinin Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olduğu bildirilmektedir (Saruç, 2013). ABD’de 1991 yılında yapılan bir araştırma sonucuna göre, kadın mahkûmların %43’ünden fazlasının, erkeklerin ise yalnızca %12’sinin hapishane öncesinde fiziksel ve cinsel istismara maruz kaldığı; şiddet suçundan cezaevinde bulunanların kadınların yakınlarındaki birine karşı şiddet gösterme oranının iki kaç daha fazla olduğu; üçte ikisinden fazlasının 18 yaşın altında çocuğu olduğu; erkeklere oranla (%50), kadınların (%54) daha fazla oranla uyuşturucu madde kullandığı, ayrıca kadınların cezaevi yaşantısından önce erkeklere kıyasla işsizlik oranının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Morash vd., 1998). Buna göre kadın ve erkeklerin cezaevi yaşantısından önce deneyimlerinin farklı olduğu söylenebilir.

Cezaevi yaşantısında kadın ve erkek arasındaki farklılıklardan birinin annelik olduğu ifade edilmektedir. Cezaevinde olan anne olan 55 kadın mahkûmla yapılan bir çalışmada, kadınların çocukların hayatlarına dâhil olma konusunda mahrum hissettikleri ve çocuklarından uzak kalmaktan dolayı stres yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca kadınlar kendi hayatlarının kontrolünü kayb ettikleri için endişe yaşamışlardır. Kadınlar cezaevi yaşantısından altı ay sonra depresyon ve kilo alımı yaşamışlardır. Araştırma sonuçları bu durumun cezaevi stresiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Fogel, 1993). Benzer şekilde cezaevindeki kadınlarla yapılan bir çalışmada, anne olan kadın mahkûmların aile bağlarını sürdürmek istedikleri ve çocuklarından uzak kaldığında daha stresli ve depresif oldukları belirtilmektedir. Çocuklarının ziyaret sürecini bekleyen kadınlar, çocukları yanlarından gittiğinde yoğun stres ve üzüntü hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu kapsamda 57 kadınla 72 oturum olacak şekilde haftada iki saat yapılan kursun sonunda anne mahkûmların ebeveynlik tutumlarında, öz saygılarında ve hukukî konularda gelişme olduğu tespit edilmiştir (Kennon, Mackintosh & Myers, 2009). Türkiye’de kadın kapalı ceza infaz kurumunda anne olan kadın mahkûmlarla yapılmış başka bir çalışmada kadınlarla yapılan görüşmeler sonucuna göre, annelerin yoğun özlem yaşadıkları, anne-çocuk ilişkisini sürdüremedikleri için kendilerini “yetersiz anne” olarak tanımladıkları ifade edilmiştir. Ayrıca kadınların hapsedilmeden dolayı psikolojik durumlarının olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Aynı çalışmada kadınların çocuklarının ziyaretinde bazılarının mutlu vakit geçirdiği, bazılarının ise görüşmelerin sarsıntılı geçtiği söylenmiştir. Yine kadın mahkûmlar çocuklarına dışarda bakacak biri olmadığı için çocuklarına cezaevinde bakmayı tercih ettiklerini ve cezaevinin çocukların temel ihtiyaçlarını karşıladığını söylemişlerdir (Zeytinoglu, 2012). Başka bir çalışmada yine anne olan kadın tutuklu/hükümlülerin çocuklarının özlemini sıklıkla hissettikleri, araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde çocuklarından bahsedilen kadınların ağladıkları ve mutsuz oldukları belirtilmiştir (Gürtuna, 2009). Cezaevinden

tahliye olan kadınların da çocuklarıyla birleşme konusunda yoğun kaygı yaşadıkları, çocuklarını tamamen kaybetmemek için bazı programlardan geçtikleri, çocuk esirgeme kurumlarının yükümlülüklerini yerine getirmek için uğraşmak zorunda oldukları söylenmektedir (Darcan, 2014). Bu bağlamda özellikle çocuklarından ayrı olan kadın tutuklu/hükümlüler için cezaevi yaşantısının daha zorlayıcı olduğu düşünülebilir.

Türkiye’de kapalı ceza infaz kurumunda kalan dokuz kadınla derinlemesine yapılan görüşmeler sonucunda kadınların cezaevinde günlerinin çoğunu koğuşlarında geçirdikleri ve aktif kurs ile faaliyetlere katıldıkları belirtilmektedir. Yine cezaevi süresi uzadıkça kadınların umutlarının ve beklentilerinin azaldığı bulunmuştur (Akgün, 2018). Başka bir çalışmada kapalı ceza infaz kurumunda bulunan kadınların psikososyal durumlarının saptanması ve sosyal desteklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, infaz sürecindeki kadın hükümlülerinin maddi sıkıntıda oldukları, sevdiklerinden uzak ve çocuklarından ayrı kaldıkları için onların ihtiyaçlarını karşılayamadıkları için üzüntü yaşadıkları, kapalı ortamda bulunmaktan dolayı stres yaşadıkları, algıladıkları sosyal destek düzeyinin orta olduğu tespit edilmiştir (İçağasıoğlu Çoban & Akgün, 2011). Türkiye’de kadın ceza infaz kurumlarında yapılan başka bir çalışmada kadın hükümlülerin yaş aralıklarının 26-35, eğitim durumlarının en fazla ilkökul olduğu ya da çoğunun okuma yazma bilmediği, %52,1’inin cezaevinden önce gelir getiren bir işte çalışmadığı, çoğunun evli olduğu bulunmuştur. Çalışma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda ise kadınların çoğunun çocuklukta sarsıntı verici deneyimler yaşadıkları, fiziksel ve cinsel şiddete maruz kaldıkları ifade edilmiştir (Saruç, 2014). Özetle, cezanın infazı sürecinde kadınlarda cezaevi yaşantısının stresli doğasının azaltılması, anne olan kadın suçlulara ilişkin farklı cezaevleri tasarlanması, cezaevi yaşantısında kadınların psikolojik sağlık durumları ile mesleki becerilerinin iyileştirilmesi ile eğitim seviyelerinin artırılmasına dair önlemler alınması önerilebilir.

Kadın ve Denetimli Serbestlik

Denetimli serbestlik suçlu bireylerin denetlenmesini içeren ertelenmiş bir mahkûmiyet biçimi olarak tanımlanmaktadır (İçli, 2003). Denetimli serbestlik, haklarında ilgili adli merciler tarafından karar verilmiş olan çocuk, genç ve kadın-erkek yetişkin bireylerin toplum içinde denetimini ve takibini üstlenen bir sistemdir. Denetimli serbestlik aynı zamanda suçlu davranış sergileyen bireylerin tekrar suç işlemelerinin önlenmesini, yaşam koşullarının iyileştirilmesini hem bireyin hem ve toplumun korunmasını amaçlayan bir sistem olarak ifade edilmektedir (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı, 2021). Buna göre suç işlemiş bireylerin koşullu salıverilme süreleri ya da denetim süreleri bitene kadar yükümlülüklerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda denetimli serbestlik sistemi ile temelde cezaevi

yaşantısından sonra veya bireyin toplum içerisindeyken rehabilitasyonu ve iyileşmesi hedeflenmektedir (Aydemir, 2017, s. 271). Türkiye’de denetimli serbestlik sistemindeki iyileştirme ve rehabilitasyon faaliyetleri denetimli serbestlik uzman personeli (psikolog, sosyal hizmet uzmanı, sosyolog ve öğretmen) tarafından yürütülmektedir. Denetimli serbestlik sistemleri içerisinde eğitim ve iyileştirme bürosu tarafından yürütülen bireysel görüşmeler, grup ve seminer çalışmaları bulunmaktadır (Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği) (DSHY) (2021).

Denetimli serbestlik sistemi içerisinde yürütülen grup ve seminer çalışmalarında kadınların sayısı yeterli olduğu takdirde kadınlara özel grup çalışmaları oluşturulabilmektedir. Ayrıca kadına yönelik şiddet gibi konularda sadece kadınların olduğu gruplara seminer çalışmaları verilebilmektedir. Ancak denetimli serbestliklerde kadın sayısının erkek sayısından az olması yapılan çalışmaların etkililiğini etkileyebilmektedir. Buna göre kadınların ihtiyaçlarını gözeten ve kadınların yararına olacak müdahalelerin çeşitlendirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Diğer bir açıdan Türkiye’de denetimli serbestlikte çalışan görevlilerin çalışma şartlarının zor olduğu ve tükenmişlik yaşadıkları ifade edilmektedir. Personel veriminin artmasının kadınlarla yürütülecek çalışmaları iyileştirebileceği söylenmiştir. Ayrıca denetimli serbestlik uzmanları kadınlara ilişkin cezaevlerinde yürütülen psikolojik destek, aile ilişkilerine destek, ekonomik destek, meslek edindirme ve madde bağımlılığına yönelik destek gibi faaliyetlerin cezaevinden sonra da devamının önemli olduğu bildirilmiştir (Şimşek, 2018).

Cezaevinden tahliye olan kadınların en büyük motivasyonları çocuklarına kavuşmaktır. Ancak çocuklarına kavuşmak ve onlarla vakit geçirmek isteyen kadınların tahliye sonrasında barınma, iş bulma, madde kullanım tedavilerine gitme, denetimli serbestlik yükümlülüklerini getirme gibi konularla ilgilenmeleri gerekmektedir (Darcan, 2014). Buna göre denetimli serbestlik sisteminde kadının ihtiyaçlarını koruyan ve kadının yaşantısı kolaylaştıran uygulamaların mevcut olduğu görülmektedir. Örneğin, kadınların denetimli serbestlikte “Kamuya yararlı bir işte ücretsiz olarak çalışma” yükümlülüğü varsa DSHY (2021, m. 81)’ ye göre,

“MADDE 81- (1) Kamuya yararlı bir işte ücretsiz olarak çalıştırılma; hükümlünün kurallara uyma becerisi ve çalışma disiplini kazanmasını, başkalarının haklarına saygı göstermesini, zamanı planlamasını, bir meslek edinerek kendi işini kurmasını veya bir iş edinmesini amaçlayan, iyileştirme ve topluma kazandırmayı esas alan bir yükümlülüktür.

(10) Bu yükümlülük, müdürlüğe müracaat tarihi itibarıyla on sekiz yaşından küçük suçta sürüklenen çocuklar ile sıfır-altı yaş arasında çocuğu bulunan kadınların bu durumları devam ettiği

sürece uygulanmaz. Bu durumun ortadan kalktığı tarihten itibaren, koşullu salıverilme tarihine kadar olan sürenin üçte biri kamuya yararlı bir işte ücretsiz çalıştırılma yükümlülüğü olarak uygulanır.”

ifadesi yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında, cezaevinden koşullu salıverilme sürelerine kadar tahliye olan denetimli serbestlik altındaki kadın yükümlülerin 0-6 yaş arası çocuklarının olması durumunda kamuya yararlı işte çalışma durumlarında kolaylık sağlanmaktadır.

Denetimli serbestlik sisteminde kadın yükümlü sayısının azlığı nedeniyle alanyazındaki çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada denetimli serbestlik sisteminde bulunan 20 kadınla yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kadınların geçmiş öyküleri incelendiğinde çoğunlukla istismar mağduru oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan kadınların 11'inin 22-35 yaş aralığında olduğu, 12'sinin evli olduğu, yedisinin ortaokul mezunu olduğu ve 11'inin en son hırsızlık suçunu işlediği, 11'inin suç işlediği sırada yalnız olmadığı bulunmuştur. Çalışmaya katılan kadınlardan bazıları ceza aldıktan sonra kurum içinde verilen iyileştirme faaliyetlerinin öz güvenlerini artırdığını ifade etmişlerdir (Eskiçorapçı, 2021). Denetimli serbestlik kapsamında yürütülen bir çalışmada 18-65 yaş arası cezaevinde en az iki yıl kalmış 10 eski kadın hükümlü ve beş denetimli serbestlik uzmanı ile yapılan görüşmeler sonucuna göre, kadınların çoğunlukla ilkökul mezunu oldukları, okuma-yazma bilmedikleri, evli, çocuklu, düşük gelirli ailede büyüdükleri, istismara uğradıkları ve şiddet mağduru oldukları görülmüştür. Kadınların suç nedenleri irdelendiğinde en çok sosyoekonomik nedenlerle suç işlendiği ve mala karşı olan suçların arttığı belirtilmiştir. Cinayet işlemiş kadınların şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur (Şimşek, 2018).

Alanyazında “Sonsuza Kadar Özgür” adlı madde bağımlılığı tedavi programının deney grubundaki denetimli serbestlik alan katılımcılarda daha az madde kullanımının olduğu ve karşılaştırma grubuna göre daha fazla istihdam edildikleri görülmüştür. Benzer şekilde “Travmanın ötesinde: Kadınlar için bir iyileşme yolculuğu” adlı müdahale çalışmasında, bilişsel becerilerin kullanıldığı bir psiko-eğitim yapılmıştır. Bu müdahalenin sonucunda kadınların uyuşturucu madde kullanımında azalma olduğu, yatılı bakımda kalma olasılıklarının arttığı ve denetimli serbestlik sürecinden sonraki 12 ay içerisinde yeniden hapsedilme olasılıklarının düştüğü bulunmuştur (Miller, 2021). Buna göre bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayanan ve travmayı ele alan madde bağımlılığı programlarının denetimli serbestliklerde etkili olduğu söylenebilir.

Son olarak, kadın tutuklu/hükümlüler cezaevlerinden tahliye olduktan sonra annelik becerileri konusunda endişe duymaktadırlar (Zeytinoğlu, 2012). Ayrıca kadınlar ceza infaz kurumlarında anne-çocuk iletişimlerinin sınırlı olması nedeniyle tahliye sonrasında ebeveyn-çocuk ilişkileri

konusunda yetersizlik hissetmektedirler (Şimşek, 2018; Zeytinoğlu, 2012). Bu kapsamda düşünüldüğünde cezaevi yaşantısından sonra hükümlülerin koşullu salıverilme sürelerine kadar buldukları denetimli serbestliklerde anne-çocuk iletişimi veya ebeveynlik becerilerine ilişkin grup müdahale ve/veya seminer çalışmalarının yapılması düşünülebilir.

Kadın ve Madde Bağımlılığı

Suç işlemiş bireylerde sıklıkla görülen bir sorun madde kullanımüdür. Kadın suçluluğuyla birlikte madde kullanımının ilişki olduğu (Darcan, 2014; Şimşek, 2018), ruhsal bozuklukların ve tekrar suç işleme riskinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Miller, 2021). Alanyazında madde kullanımına bağlı suçlarda artış olduğu belirtilmektedir (Greene, Haney & Hurtado, 2000). Cezaevinde bulunan kadın suçlularla yapılan bir araştırmada en fazla uyuşturucu madde kullanma, imal etme ve satma suçunun işlendiği bulunmuştur. Bu kadınlar, kendilerine yapılan anket uygulamasında sadece madde kullanmaları nedeniyle cezaevinde bulduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, kadınların ya aldıkları denetimli serbestliğin etkili olmadığını ya da madde kullanım problemini inkâr ettiklerini düşündürmektedir (Gümüş Ersen, 2010). Bu durum kadın ve bağımlılık konusunun cezaevi yaşantısı, öncesi ve sonrası boyutlarıyla araştırılmasının önemli olduğunu düşündürmektedir.

Kadın suçluların madde kullanım nedenlerine bakılan bir araştırmada, madde kullanım nedenleri, “tecavüz” ve “madde kullanım çevresi” olarak belirtilmiştir. Madde kullanımı nedeniyle işlenen suçlarda ise temel nedenin aile yapısının bozukluğu, sosyal çevre, terk edilme, sevgi ve ilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir (Akpınar, 2018). Yapılan bir araştırmada kadın suçluluğunda yaşanan hızlı artışta olduğu gibi madde kullanımına dayalı kadın suç oranlarında da bir yılda %89.2 artış meydana geldiği bulunmuştur (Hien & Hien, 1998). Yine bir araştırmada tutuklanan kadın hükümlülerin beşte birinin madde kullandığı ve herhangi bir suçtan dolayı tutuklanan kadınların %65’inin madde kullanımının da olduğu beyan edilmiştir. Bu sonuçla birlikte madde kullanımı olan kadınlara hem cezaevlerinde hem de salıverildikten sonra madde bağımlılığı tedavi programlarına katılma zorunluluğu getirilmiştir (Pelissier & Jones, 2005).

Alanyazında bir çalışmada araştırmaya katılan kadın hükümlülerin %13,8’inin uyuşturucu madde kullandıkları, hatta uyuşturucu madde suçlarından dolayı cezaevinde oldukları belirtilmiştir. Uyuşturucu ticaretinden dolayı cezaevinde bulunan kadınların ise, eşlerinin karıştığı yasa dışı işlere yardım etmek nedeniyle cezaevinde buldukları, diğer bir deyişle erkekler nedeniyle suça karıştıkları ifade edilmiştir (Saruç, 2014). 18-50 yaş arası anne mahkûmla yapılan görüşmeler sonucunda uyuşturucu bağlantılı suçları işleyen kadınlarda, yoksulluk, fiziksel istismar, cinsel istismar ve

şiddete tanık olmak gibi kriminolojik etkenlerin olduğu bulunmuştur (Greene vd., 2000). Bu bağlamda uyuşturucuyla bağlantılı işlenen kadın suçlarında yakın ilişkilerin tetikleyici olduğu söylenebilir.

Madde kullanımıyla ilişkili suç işlemiş kadın suçluların ceza sistemine girdikten sonra ruhsal/zihinsel sağlık problemlerinin yeniden nüks ettiği belirtilmektedir (Hills, 2003; Peters & Osher, 2003). Yapılan araştırmalar kadınlarda erkeklere kıyasla daha fazla madde bağımlılığı ve akıl hastalığı riski bulunduğunu göstermektedir (Morash vd., 1998). Benzer şekilde şiddet suçları açısından bakıldığında şiddetin madde kullanımını ve madde kullanımının da şiddeti doğurduğu düşünülebilir. Şiddet ve travmatik yaşantıların kadınların madde kullanımını artırdığı tespit edilmiştir (Hien & Hien, 1998).

Kadınlarla yürütülen madde bağımlılığı grup müdahalelerinin sadece kadınlardan oluşan gruplar olmasının daha besleyici olduğu, cinsel istismar gibi travmatik konuların konuşulmasına fırsat verdiği, kadınların ihtiyaç duyduğu diğer konulara da yer verebilmeyi kolaylaştırdığı ayrıca grup liderinin de tedavi ortamı üzerinde olumlu etki sağladığı belirtilmektedir. Benzer şekilde madde kullanımı olan kadınlara yürütülen grup müdahalelerinde sıklıkla konuşulan konuların fiziksel ve cinsel istismar deneyimleri ile çocuk bakımı ve ebeveynlik sorunları olduğu ifade edilmektedir (Pelissier & Jones, 2005). Buna göre cezaevleri ve denetimli serbestliklerde kadınlara yürütülen müdahale çalışmalarında kadın gruplarının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülebilir.

Kadınlara Ceza Sisteminde Rehabilitasyonu

20. yüzyılda suçlu bireyleri rehabilite etme düşüncesi gelişmiştir. Rehabilitasyonda suçlu bireylerin yeniden topluma kazandırılması ve tekrar suç işlenmesinin önlenmesi hedeflenmektedir (İçli, 2003). Cezaevleri ve denetimli serbestlik birimlerinde kadınların psikolojik, sosyal, ekonomik ve mesleki açıdan desteklenmesi önemlidir. Cezaevlerinden tahliye olan kadınların ruhsal destek ve madde kullanım problemleriyle birlikte eğitim ve mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar temel ihtiyaçlar, ilişkisel ve kişisel ihtiyaçlar olmak üzere üç kategoride incelenebilmektedir (Darcan, 2014). Yapılan bir araştırmada ceza sisteminde ve denetimli serbestlik sürecinde rehabilitasyona yönlendirilen kadın ve erkek mahkûmlar ile yönlendirilmeyen kadınlar ve erkekler eşleştirilmiştir. Yapılan derinlemesine görüşme, odak grup görüşmeleri ile klinisyen görüşleri sonrasında kadın ve erkek gruplarının tedaviye katılım konusunda farklı ihtiyaçları olduğu, yönlendirilen kadınların %88'inin ruh sağlığı bozukluğu nedeniyle ayaktan tedavi gördüğü, barınma ve çocuk bakımının olmamasının ayakta tedaviyi zorlaştırabileceği, kadınlar için yatarak tedavi olanaklarının sınırlı olduğu, travma ve öfke kontrolü yaşayan kadınların erkeklerin var

olduğu gruplarda kendilerini rahat ifade edemediği, klinisyenler tarafından kadınların ihtiyaçlarının yönetilmesinin zor olduğu, çocuklu kadınların randevulara ve çalışmalarına katılmasının güç olduğu, çocuklarını randevulara getirdiklerinde sürece uyumun zorlaştığı ve kadınlar için velayet kaybının umutsuzluğu artırdığı tespit edilmiştir (Robertson vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında kadınların psikolojik, ekonomik ve sosyal anlamda daha fazla desteklenmesi gerekebilir.

Yapılan bir çalışmada Türkiye’deki kadın cezaevlerinde birbirine benzer rehabilite çalışmalarının yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca cezaevlerinde kadınlara özel programların sınırlı olduğu ifade edilmiştir (Şimşek, 2018). Türkiye’de yapılan başka bir çalışmada “Yargının Modernleştirilmesi ve Ceza Reformu Projesi” kapsamında cezaevlerinin geliştirilmekte olan fiziki ve sosyal koşullarının oradaki tutuklu/hükümlü kadınlar tarafından nasıl algılandığını ve yorumlandığını görebilmek amaçlanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirildiği kadın kapalı ceza infaz kurumunda kadınların konser, spor, film gösterimi gibi faaliyetlere katıldıkları, cezaevinde meslek edindirme kurslarının düzenlendiği, kütüphanenin olduğu, psikolojik olarak psiko-sosyal servis tarafından öfke kontrolü, uyuşturucu madde konulu seminerler, bilgi yarışmaları, konserler ve çeşitli kurslar düzenlendiği belirtilmiştir. Cezaevinde uyuşturucu madde, öfke kontrolü, çocuk bakımı, çocuk yetiştirmek ve aile yaşamı konusunda bilgilendirme amacıyla uygulanmakta olan “Canım Ailem Programı” düzenlendiği ifade edilmiştir. Bu araştırma kapsamında kadın mahkûmların cezaevinde hangi sosyal ve eğitici faaliyetlere ve hangi rehabilite çalışmasına katıldığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda 56 kişinin 17’si eğitim hakkından faydalandığını söylemişlerdir. Aynı çalışmada kadın tutuklu/hükümlülerin en fazla konser (%85,2) etkinliğine katıldığı, bunu sırasıyla konferans (%81,3) ve sinema (%69,6) faaliyetlerinin takip ettiği görülmüştür (Gürtuna, 2009). Araştırmada katılımcılara cezaevinde sinema faaliyetinin yapılıp yapılmadığı sorulduğunda yapıldığını belirtmelerine rağmen sinema faaliyetinin nerede yapıldığı sorulduğunda faaliyetin nerede yapıldığı bilemediklerini beyan etmelerinden dolayı, kadınlarda rehabilite faaliyetlerinin istenen amaca ulaşamadığı düşünülmüştür.

Kapalı ceza infaz kurumlarında bulunan 0-6 yaş çocuğu bulunan 68 anne kadın mahkûmla yapılmış bir çalışmada, cezaevi psikososyal servisi tarafından seçilen gönüllü katılımcılara “Anne Destek Programı” grup müdahalesi uygulanmıştır. Programa katılan annelerin çoğu, cezaevi koşullarının çocuk yetiştirmede elverişsiz olduğunu, koşulların kalabalık olması nedeniyle çocukları için ayrı yatak bulamadıklarını, kreşi olan kurumlarda olanakların kısıtlı olduğunu ve çocuklarının ilgi ile sevgiyle büyümelerini istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca anne olmalarıyla ilgili umutsuzluk hissettiklerini ve çaresizlik ile yetersizlik duyguları yaşadıkları ifade edilmiştir. Anne olan kadın mahkûmların yaşadıkları kaygının çoğunlukla çocuklarıyla ilişkili

olduğu bulunmuştur (Demirbaşoğlu, 2019). Kadın hükümlülerle yapılan bir çalışmada kadınların dışarıdaki sevdikleriyle görüşemedikleri ve kimi zaman çocuklarından uzak kaldıkları için psikososyal destek ihtiyaçlarının fazla olduğu belirtilmektedir (İçağasıoğlu Çoban & Akgün, 2011). Benzer şekilde bir araştırmada cezaevlerinde psikolog ve sosyal hizmet uzmanı sayısının artırılmasının ve tam zamanlı psikiyatrist bulundurulmasının ruh sağlığı anlamında katkı sağlayabileceği önerilmiştir (Çelik, 2019).

Yapılan araştırmalarda bilişsel-davranışçı terapilerin ve kadınlara özgü grupların daha etkili olduğu, travma sonrası stres bozukluğu ve madde kullanım probleminin birlikte görüldüğü kadın suçluların depresyon puanlarını azalttığı bulunmuştur. Diyalektik davranış terapisinin yürütüldüğü beceri eğitimi ve motivasyon geliştirmeyi içeren müdahalenin de kadınlarda tekrar suç işlemeyi azalttığı tespit edilmiştir (Miller, 2021). Buna göre cezaevlerinde yürütülen psikososyal servislerdeki iyileştirme ve rehabilitasyon çalışmalarının çeşitliliği artırılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Klasik suç teorileri çoğunlukla erkek suçluluğuna odaklanmışlardır. Bu durum hemen her çağda kadın suçluluğunun erkek suçluluğu oranına göre daha düşük oranda kalmasına bağlanmıştır. Kadın ve erkek suç oranlarına bakıldığında, erkeklerin suç işleme oranı daha yüksek olmakla birlikte kadınlarda suç oranlarının da ciddi oranda arttığı belirtilmektedir. Kadın suçluların çoğunlukla adam öldürme, fuhuş, hırsızlık gibi suçları işledikleri görülmüştür. Kadınların çoğunlukla yakın ilişkilerde, sevgili ya da eşe karşı adam öldürme, yaralama ve cinayet suçlarından yargılandıkları belirtilmiştir. Kadın ve erkeklerde suç türleri ve suçun nedenleri değişiklik göstermektedir. Kadın suçluların cezaevi yaşantısı erkeklere göre daha zor olabilmektedir. Bu durum kadının toplumdaki yeri, çocuğunun olması, sosyoekonomik açıdan erkeklere göre daha fazla desteklenmesi gerektiğinden kaynaklanabilir. Türkiye’de kadın suçluların aynı zamanda mağdur oldukları belirtilmektedir (Saruç, 2014). Buna göre kadın suçluluğuna erkek suçluluğuna göre farklı bir perspektiften bakılabilir.

Kadın suçlu davranışına travma, ruhsal sorunlar ve madde bağımlılığı eşlik edebilmektedir. Alanyazında kadınların erkeklerle birlikte oldukları gruplarda travmalarını rahatça ifade edemedikleri belirtilmiştir (Pelissier & Jones, 2005). Yapılan bir çalışma cezaevlerinde sosyal, manevi, kişisel ve mesleki çalışmaların yeteri kadar olmadığını ifade etmektedir (Lindquist & Lindquist, 1997). Cezaevindeki rehabilitasyon faaliyetleri sınırlıyken bir de kadınların özel ihtiyaçları devreye girdiğinde sorun daha da büyümektedir. Kadın suçluluğuyla birlikte sıklıkla görülen madde kullanım ve/veya bağımlılık problemi nedeniyle kadınlarla yürütülen rehabilitasyon faaliyetlerinde kadınların ihtiyaçlarına özel grupların planlanması önerilmektedir. Örneğin,

ebeveyn-çocuk ilişkileri, fiziksel ve cinsel istismar, madde kullanımı, ailenin yeniden birleşmesi gibi kadınlara özgü programlar yürütülebilir. Yine bilişsel-davranışçı temelli grup programları ile tamamı kadınlardan oluşan destek grupları oluşturulabilir (Miller, 2021). Kişisel/psikolojik ihtiyaçlar bağlamında kadın suçluların benlik gelişimlerini ve psikolojik ile sosyal açıdan güçlenmelerini sağlayacak bireyselleştirilmiş çalışmalara önem verilebilir. Ayrıca kadınların mesleki ihtiyaçlarını karşılamak için kaldıkları cezaevlerinde atölye sayıları ile mesleki bilgi ve becerileri artırılabilir (Şimşek, 2018). Cinsiyete dayalı farklılıklar cezai sistemde kadınların rehabilite edilmesinde farklı yöntem ve müdahalelere ihtiyaç olduğunu gösterebilir. Bu bağlamda ceza infaz sistemlerinde kadın suçluluğu rehabilitasyonuna ve denetimli serbestlik sürecinde kadının sosyalizasyonunu sağlamaya dönük çalışmaların olması önemli gözükmektedir (Akpınar, 2018). Tüm bu gerekçelerle cezaevleri ve denetimli serbestliklerde rehabilitasyon desteklerinin artırılması gerektiği söylenebilir.

Antropoloji, psikoloji, sosyoloji ve kriminoloji gibi bilim dalları kadınların erkekler kadar saldırganlık ve şiddet eylemlerine karıştığını ve madde kullanımının kadınlar da suçlu davranışı tetiklediği görülmektedir. Kadınlar ekonomik nedenlerle madde kullanımıyla ilişkili suçlara yönelebilmektedir. Tüm bu gerekçelerle hem cezaevlerinde hem de cezaevi sonrası denetimli serbestliklerde yürütülen rehabilitasyon ve iyileştirme çalışmalarındaki bireysel ile grup müdahalelerinde kadınlara yönelik ihtiyaçların gözetilmesi, madde bağımlılığına ve kadınların güçlenmesine yönelik çalışmaların yapılması önemlidir. Kadın suçluların öfke düzeylerinin yüksek olması kadına özgü öfke kontrol müdahale çalışmalarının oluşturulmasının önemini gösterebilir. Bu bağlamda cezaevlerinde ve denetimli serbestliklerde iyileştirme çalışmalarının çeşitlendirilmesi ve gözden geçirilmesi ile meslek edindirme faaliyetlerinin artırılması önerilebilir.

Alanyazında kadınların en fazla işlediği suçların başında hırsızlık olduğu görülmektedir. Bu nedenle kadınların mesleki bilgi ve becerilerini artıracak çalışmalara, eğitim faaliyetlerine, kurslara ve ekonomik destek ile barınma sorunlarının çözümüne odaklanmanın önemli olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda denetimli serbestliklerdeki koruma kurullarının daha etkin rol alması avantaj oluşturabilir.

Kadın suçluların erkeklerden önemli bir farkın kadının annelik rolünden kaynaklanmaktadır. Yapılan bir çalışmada, kadın mahkûmların çocuklarının fiziksel, psikolojik ve gelişimlerine dönük stres yaşadığı görülmüştür. Bu bağlamda mahkûm annelerin iyilik hâlini artıracak kurum içi olanakların artırılmasının, psikososyal destek programları ve anne destek eğitimleri düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yine anne olan kadın mahkûmların çocuklarından ayrı kaldıkları için cezaevi sürecinde yaşadıkları kaygı, stres, depresif durum ve anne-çocuk iletişimine dair

yaşadıkları eksiklikler (Demirbaşoğlu, 2019; İl, 1990; Zeytinoğlu, 2012) göz önünde bulundurularak hem cezaevlerinde hem de denetimli serbestliklerde yürütölen iyileştirme ve rehabilitasyon çalışmalarında ebeveynlik becerileri modölleri geliştirilebilir. Kadın cezaevlerinin fiziki koşulları çocuğuyla birlikte kalan kadınlara uygun olacak şekilde düzenlenebilir. Küçük yaşta çocuğu olan anneler için cezaevi görüş saatleri diğer tutuklu/hükümlölere göre esnetilebilir. Tüm bunlarla birlikte hem cezaevleri psikososyal servislerinde hem de denetimli serbestliklerde uzman personelin sayısı ve niteliğinin artırılmasıyla kadın suçlularla yürütölecek rehabilitasyon uygulamalarına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu Canay, H. D. (2022). *Kadın suçluluğu* (2. Baskı). Ankara: Astana.
- Adler, F. (1975). *Sisters in crime: The rise of the new female criminal*. McGraw-Hill.
- Akgün, R. (2018). Cinsiyete dayalı patikalar yaklaşımı ve ataerkillik bağlamında kadın hükümlüler. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, (1), 16-32. <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/jscs/issue/49686/637014>
- Akgün, R., & Çifci, E. G. (2014). Kadınlar neden adam öldürür: Suça götüren dokuz sebep. *Adli Bilimler Dergisi*, 13(2), 13-21.
- Akpınar, İ. (2018). *Suç olgusu, suç teorileri ve kadın suçluluğu: Kayseri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *DSM-V tanı ölçütleri başvuru el kitabı* (Çev: E. Köroğlu) (5. baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126(5), 651-680. doi: 10.1037/0033-2909.126.5.651.
- Bastick, M., & Townhead, L. (2008). *Women in prison: a commentary on the UN standard minimum rules for the treatment of prisoners*. Quaker United Nations Office.
- Belknap, J. (2007). *The invisible women: Gender, crime and justice*. Belmont, CA, Thomson.
- Bettencourt, B. A., & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119(3), 422-447. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.3.422>
- Campbell, A., Muncer, S., & Bibel, D. (1998). Kadın-kadın suça yönelik saldırı: Evrim-sel bir bakış açısı. *Suç ve Suçluluk Araştırmaları Dergisi*, 35(4), 413-428.
- Cansunar, N., Aşirdizer, M., Aycan, N., Balcıoğlu, İ., & Batuk, G. (1997). Kadının suça yönelimi: karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 55(3), 341-354.
- Canter, D. (2010). *Forensic psychology: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü. (2022a). *Ceza infaz kurumlarında bulunan tutuklu ve hükümlülerin öğrenim durumlarına göre dağılımları 31.03.2022 tarihi itibari ile*. <https://cte.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/istatistik/istatistik-3.pdf> adresinden 24.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü. (2022b). *Ceza İnfaz Kurumlarında Bulunan Tutuklu ve Hükümlülerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımları 31.03.2022 Tarihi itibari ile*. <https://cte.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/istatistik/istatistik-4.pdf> adresinden 24.09.2023 tarihinde alınmıştır.

- Cullen, F. T., & Agnew, R. (2003). *Criminological theory: Past to present*. Los Angeles, CA: Roxberry Publishing Company.
- Çelik, N. (2019). *Kadın tutuklu hükümlülerin travma düzeyleri ve bilişsel çarpıtma şekillerinin toplum örneklemleri ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darcan, E. (2014). Effects of the challenges facing re-entry of women ex-offenders in Turkey. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32, 87-111.
- Davis, N. J., & Stasz, C. (1990). *Social control of deviance: A critical perspective*. McGraw-Hill Publishing Company.
- Demirbaşoğlu, C. (2019). *Anneleri ile ceza infaz kurumlarında kalan 0-6 yaş çocukların gelişiminin ve annelerinin gözüyle yaşam deneyimlerinin karma araştırma yöntemiyle araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği (DSHY). (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/11/20211110-1.htm> adresinden 24.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Eskiçorapçı, E. (2021). *Kadın suçluluğunun toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Estrada, F., Nilsson, A., & Pettersson, T. (2019). The female offender- A century of registered crime and daily press reporting on women's crime. *Nordic Journal of Criminology*, 20(2), 138-156. doi:10.1080/2578983x.2019.1657269
- Flowers, R. B. (1987). *Women and criminality: The woman as victim, offender, and practitioner*. New York: Greenwood Press.
- Fogel, C. (1993). Hard time: The stressful nature of incarceration for women. *Issues in Mental Health Nursing*, 14(4), 367-377. doi: 10.3109/01612849309006900.
- Fogel, C., & Martin, S. (1992). The mental health of incarcerated women. *Western Journal of Nursing Research*, 14(1), 30-47. <https://doi.org/10.1177/019394599201400103>
- Geçtan, E. (2020). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis.
- Görgülü, T. (2021). Suç ve suçlu davranışına kuramsal bir bakış: Psikolojik bakış açısıyla adli sistemde psikolojik değerlendirme ve uygulamaları. *Akademik Açı*, 1(1), 59-70.
- Greene, S., Haney, C., & Hurtado, A. (2000). Cycles of pain: Risk factors in the lives of incarcerated mothers and their children. *The Prison Journal*, 80(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0032885500080001001>
- Gümüş Ersen, H. (2010). *Suç işlemiş kadınların sosyodemografik özellikleri, anne-baba tutumları ve öfke ifade biçimlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Psikiyatri Uzmanlık Tezi. İstanbul: Sağlık Bakanlığı.
- Gürtuna, O. (2009). *Cezaevinde kadın olmak ve cezaevinin kadın bakış açısıyla sosyolojik değerlendirmesi: Ankara Sincan Kadın Kapalı Cezaevi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Heidensohn, F. (1996). *Women and crime*. London: Macmillan Press.
- Hien, D., & Hien, N. M. (1998). Women, violence with intimates, and substance abuse: relevant theory, empirical findings, and recommendations for future research. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 24(3), 419-438. doi:10.3109/00952999809016907
- Hills, H. (2003). *The special needs of women involved with family drug court*. Delmar, NY: GAINS Center.
- Hines, D. A., & Douglas, E. M. (2014). Women's use of intimate partner violence against men: Prevalence, implications, and consequences. L. Conradi & R. Geffner (Eds.), *Female offenders of intimate partner violence current controversies, research and treatment approaches* içinde (s. 26-40). Routledge.
- Howitt, D. (2021). *Adli psikoloji ve suç psikolojisine giriş* (Çev. Eds.: D. Yücel Elitez ve F. Giray Sözen). Ankara: Nobel.
- Hurley, W., & Dunne, M. (1991). Psychological distress and psychiatric morbidity in women prisoners. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 25(4), 461-470. doi: 10.3109/00048679109064439.
- İçli, T. (1995). *Ailede kadına karşı şiddet ve kadın suçluluğu*. Ankara: T.C. Devlet Bakanlığı Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Md. Yayınları.
- İçli, T. (2003). Toplumdan kopuş: Suç ve şiddet. İ. Sezal (Ed.), *Sosyolojiye giriş* içinde (s. 498-558). Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.
- İçli, T. G. (2013). *Kadın suçluluğu*. Ankara: Seçkin.
- İçli, T. G. (2021). *Kriminoloji* (11. Baskı). Ankara: Seçkin
- İçli, T., & Ögün, A. (1988). Sosyal değişme süreci içinde kadın suçluluğu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 17-32.
- İçtaşoğlu Çoban, A. İ., & Akgün, R. (2011). Ankara kadın kapalı ceza infaz kurumunda kalan kadın hükümlülerin psikososyal durumlarının saptanması ve sosyal desteklerinin belirlenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(2), 63-78.
- İl, S. (1990). *Türkiye'deki kadın suçluların genel özellikleri ve infaz sürecindeki sorunları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlbars, Z. (2007). Suç antropolojisi: kadın ve suç. *Antropoloji*, (22), 1-13.
- Kennon, S. S., Mackintosh, V. H., & Myers, B. J. (2009). Parenting education for incarcerated mothers. *Journal of Correctional Education*, 60(1), 10-30.
- Knight, G. P., Fabes, R. A., & Higgins, D. A. (1996). Concerns about drawing causal inferences from meta-analyses: an example in the study of gender differences in aggression. *Psychological Bulletin*, 119(3), 410-421. doi: 10.1037/0033-2909.119.3.410.
- Koruculu, I. (2017). *Kriminolojide kadın suçluluğunu açıklayan yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Lindquist, C. H., & Lindquist, C. A. (1997). Gender differences in distress: Mental health consequences of environmental stress among jail inmates. *Behavioral Sciences & The Law*, 15(4), 503-523. doi:10.1002/(sici)1099-0798(199723/09)15:4<503::a-id-bsl281>3.0.co;2-h
- Lombroso, C. (2022). *Suçlu insan* (Çev. İ. H. Yılmaz). İstanbul: Albaraka Yayıncılık.
- McKeown, A., Kennedy, P. J., & McGrath, J. (2022). Female perpetrators of intimate partner violence. S.L. Brown & L. Gelsthorpe (Eds.), *What works with girls and women in conflict with the law* içinde (s. 354-368). The Wiley Handbook.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (Çev. O. Akınhay & D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Melton, H. C., & Belknap, J. (2003). He hits, she hits: Assessing gender differences and similarities in officially reported intimate partner violence. *Criminal Justice and Behavior*, 30, 328-348.
- Miller, H. V. (2021). Female re-entry and gender-responsive programming. *Corrections Today*, 13.
- Morash, M., Bynum, T. S., & Koons-Witt, B. (1998). *Women offenders: Programming needs and promising approaches*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice.
- Ortaköylü, L., Taktak, Ş., & Balcıoğlu, İ. (2004). Kadın ve suç. *Yeni Sempozyum*, 42(1), 13-19.
- Pelissier, B., & Jones, N. (2005). A review of gender differences among substance abusers. *Crime & Delinquency*, 51(3), 343-372. doi:10.1177/0011128704270218
- Peters, R., & Osher, F. (2003). *Co-occurring disorders and specialty courts*. Delmar, NY: GAINS Center.
- Pollak, O. (1950). *The criminality of women*. University of Pennsylvania Press.
- Robertson, A. G., Easter, M. M., Lin, H. J., Khoury, D., Pierce, J., Swanson, J., & Swartz, M. (2020). Gender-specific participation and outcomes among jail diversion clients with co-occurring substance use and mental health disorders. *Journal of substance abuse treatment*, 115, 108035. doi: 10.1016/j.jsat.2020.108035.
- Saruç, S. (2013). *Kadın hükümlüler: Cezaevi yaşantısı ve tahliye sonrası gereksinimler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saruç, S. (2014). Türkiye'de kadın hükümlüler: kadın hükümlülerin profili ve suçluluğa etki eden olguların analizi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 61-88.
- Savcı, İ. (2004). *Adımı kader koyduk. Kadın açık cezaevinden notlar*. Ankara: Phoneix Yayıncılık.
- Scott, C. K., Dennis, M. L., & Lurigio, A. J. (2015). Comorbidity among female detainees in drug treatment: An exploration of internalizing and externalizing disorders. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 38(1), 35-44. doi:10.1037/prj0000134
- Snell, T. (1992). *Women in jail 1989. Bureau of justice statistics bulletin*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.

- Steffensmeier, D., & Allan, E. (1996). Gender and crime: toward a gendered theory of female offending. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 459-487. doi:10.1146/annurev.soc.22.1.459
- Steffensmeier, D. J., & Clark, R. E. (1980). Sociocultural vs. biological/sexist explanations of sex differences in crime: A survey of American criminology textbooks, 1918-1965. *The American Sociologist*, 246-255.
- Şentürk Dızman, Z. (2019). Kadın suçluluğunun toplumsal nedenleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(90), 433-441.
- Şimşek, S. (2018). *Cezaevinden salıverilen kadın hükümlülerin toplumsal uyum süreçleri (İstanbul örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2020). *Ceza infaz kurumu istatistikleri*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2020-37202> adresinden 24.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Williams, J. R., Ghandour, R. M., & Kub, J. E. (2008). Female perpetration of violence in heterosexual intimate relationships. *Trauma, Violence, & Abuse*, 9(4), 227-249. doi:10.1177/1524838008324418
- Witkin, H., Mednick, S., Schulsinger, F., Bakkestrom, E., Christiansen, K., Goodenough, D., ... Stocking, M. (1976). Criminality in XYY and XXY men. *Science*, 193(4253), 547-555. doi:10.1126/science.959813
- Wolfgang, M. E. (2016). *Patterns in criminal homicide*. University of Pennsylvania Press.
- Zetinoğlu, D. (2012). *Cezaevindeki kadınların "annelik" deneyimleri: Ankara Kadın Kapalı Ceza İnfaz Kurumu örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bölüm 18

WEB TABANLI ÖĞRENME VE ÖĞRETİM TASARIMI

Ayhan ÇİNİCİ¹

¹ Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 0000-0002-3897-5511

Giriş

Teknolojinin hayatımızın her alanına nüfuz ettiği bu dijital çağda, eğitim de köklü bir dönüşüm içerisine girmiştir. Geleneksel sınıf ortamının sınırları genişleyerek web tabanlı pedagoji yeni bir öğretim ve öğrenme paradigmasının şekillenmesine katkı sağlamıştır. Web tabanlı pedagoji, zaman ve mekâna dayalı fiziksel sınırlamaları aşan eğitim deneyimleri sunmak için internetin, dijital araçların ve çevrimiçi platformların gücünden yararlanır. Öğrencilerin bilgiye erişmelerini, etkileşimli etkinliklere katılmalarını, akranlarıyla iş birliği yapmalarını ve istedikleri zaman istedikleri yerden kişiselleştirilmiş eğitim almalarını sağlayan bir fırsatlar dünyasının kapılarını açar. Web tabanlı pedagoji, 21. yüzyılın karmaşıklığı içinde esnek ve kapsayıcı bir yaklaşım sağlayarak yolumuzu bulmamıza destek olan adeta bir yenilik feneri olmuştur.

Bu bölümde, web tabanlı pedagojinin temelini oluşturan kavram ve ilkeleri keşfetmek için sizinle bir yolculuğa çıkıyoruz. Köklerini e-öğrenmenin ilk günlerine kadar götürerek ve öğrencilerin ve eğitimcilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl geliştiğini inceleyerek bu dönüştürücü alanın evrimini ve önemini araştıracağız. Her şeyden önce, web tabanlı pedagojiyi tanımlayacak ve temel özelliklerini vurgulayacağız. Dijital ortamın yeni fırsatları ve zorlukları nasıl şekillendirdiğini anlayarak teknoloji ve eğitimin kesişimini keşfedeceğiz. Web tabanlı pedagojinin özünü anlamamız, sunduğu yenilikleri ve stratejileri araştırıp uygulayabilmemiz için sağlam bir temel oluşturacaktır.

Sonuç olarak bu bölüm boyunca, öğretmenleri, öğretim tasarımcılarını ve politika yapıcıları, çevrimiçi eğitimin dinamik ortamında etkili bir şekilde gezinmek için gereken temel bilgi ve anlayışlarla buluşturmak amaçlanmıştır.

Web tabanlı pedagojinin gelişimi ve önemi

Web tabanlı pedagojinin evrimi, internetin gelişimine ve eğitimde çevrimiçi teknolojilerin yaygın olarak benimsenmesine kadar geri götürülebilir. Web tabanlı pedagojinin evrimine ve önemine genel bir bakış aşağıda sunulmuştur (Dutton, & Loader, 2002; Greenhow *et. al*, 2022; Kentnor, 2015):

- i. İnternetin hayatımıza girdiği ilk dönemlerden itibaren, eğitim kurumları web tabanlı kurslar ve içerikler oluşturarak, gittikçe artan bir oranda çevrimiçi öğrenmeyi sisteme dahil etmeye başlamıştır. Phoenix Üniversitesi, internet üzerinden çevrimiçi eğitim programları sunan ilk üniversitelerden biriydi. Bu ilk girişimler, dijital platformların eğitim materyalleri sunma ve öğrencileri geleneksel sınıf ortamının dışına çekme potansiyelini keşfederek web tabanlı pedagojinin temelini atmıştır.
- ii. Web tabanlı dijital öğrenmede ilk önemli yenilik olarak görülen *Moodle*, *Blackboard* ve *Canvas* gibi güçlü öğrenme yönetim sistemlerinin (*LMS*) geliştirilmesi, web tabanlı pedagojinin evriminde önemli bir rol oynamıştır. Bu platformlar eğitimcilere kurs içeriğini düzenleme,

çevrimiçi tartışmaları kolaylaştırma, değerlendirmeler yapma ve öğrenci ilerlemesini takip etme noktasında çeşitli araçlar sağlayarak çevrimiçi öğretimi ve öğrenimi daha akıcı ve erişilebilir hale getirmiştir. Reigeluth ve diğerlerine göre (2008) LMS'ler “öğretmenlerin öğrenmeyi her bir öğrenci için gerçek anlamda özelleştirmesinde ve öğrencilerin de program kazanımlarına ulaşmasında süreci kolaylaştıran çeşitli öğretim özellikleri” sağlayabilir (s.38). Bu şekilde, LMS'ler öğrenme sürecinin çeşitli bileşenlerini birleşik bir dijital platformda bir araya getirerek çevrimiçi eğitimin verimliliğini ve etkinliğini artırır.

- iii. Teknolojideki ilerlemeler ve esnek öğrenme seçeneklerine olan talebin artmasıyla birlikte online eğitim popülerlik kazanmaya başladı. İlkokuldan üniversiteye birçok eğitim kurumu çevrimiçi programlar ve kurslar sunmaya başlayarak eğitimin erişimini ve erişilebilirliğini daha geniş bir kitleye yaymıştır. Çevrimiçi eğitime doğru yaşanan bu değişim, web tabanlı pedagojinin gelişimini daha da hızlandırdı.
- iv. Web tabanlı pedagojinin geleneksel yüz yüze eğitim ile entegrasyonu, karma öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitimciler, çevrimiçi kaynakları, etkinlikleri ve değerlendirmeleri yüz yüze sınıf oturumlarıyla birleştirerek hem çevrimiçi hem de çevrimdışı öğrenme ortamlarının avantajlarından yararlanan karma bir öğrenme deneyimi yaratmışlardır.
- v. Web tabanlı pedagoji, kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimlerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Çevrimiçi platformlar, öğrenci verilerini analiz edebilir ve her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlanmış içerik, uyarlanabilir değerlendirmeler ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlayabilir.
- vi. Web tabanlı pedagoji, eğitim kaynaklarının paylaşımını ve erişilebilirliğini teşvik eden açık ve uzaktan eğitim hareketiyle yakından bağlantılıdır. Ders kitapları, makaleler, videolar ve etkileşimli modüller de dahil olmak üzere açık eğitim kaynakları, ücretsiz veya düşük maliyetle çevrimiçi olarak kullanıma sunulmuş, böylece öğrencilerin ve eğitimcilerin yüksek kaliteli materyallere engelsiz bir şekilde erişmesine olanak sağlamıştır.
- vii. Web tabanlı pedagoji, yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişimin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Çevrimiçi platformlar, profesyonellerin kariyerleri boyunca becerilerini geliştirmek veya yeni bilgiler edinmek için erişebilecekleri çok çeşitli kurslar, web seminerleri ve kaynaklar sunarak sürekli öğrenmeye ve mesleki gelişime katkıda bulunmaktadır.
- viii. Web tabanlı pedagojinin önemi, eğitimdeki geleneksel engelleri aşma kabiliyetinde yatmaktadır. Böylece eğitime daha fazla erişim, öğrenmede

esneklik, kişiselleştirilmiş öğretim, iş birliği ve katılım fırsatları sağlamaktadır. Ayrıca dijital okuryazarlık becerilerinin, eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesini teşvik eder ve öğrencileri dijital çağın taleplerine hazırlar.

- ix. Web tabanlı pedagoji, COVID-19 pandemisinin çevrimiçi öğrenmenin benimsenmesini hızlandırmasıyla birlikte son zamanlarda daha da önemli hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının uzaktan eğitim vermeye devam etmesini sağlayarak fiziksel kısıtlamalara rağmen öğrenmede süreklilik sağlamıştır. Pandemi süreci, web tabanlı pedagojinin dirençli ve uyarlanabilir eğitim sistemleri oluşturmadaki önemini ortaya koymuştur.

Genel olarak, web tabanlı pedagojinin gelişimi eğitim ortamını dönüştürerek öğretme ve öğrenme için yeni olanaklar sunmuştur. Önemi, erişimi, katılımı ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini geliştirme potansiyelinde yatmaktadır ve nihayetinde dijital çağda öğrencileri ve eğitimcileri güçlendirmektedir. Bu dijital çağ, eğitimin manzarasını kökten değiştirmekte ve toplumların eğitim sistemlerinin çeşitli yönlerinde yukarıda tartışılan yeni fırsatları ve zorlukları şekillendirmektedir.

Bu noktada, dijital ortamın dünyamızı nasıl etkilediğini incelersek, bunun eğitim sistemleri üzerindeki potansiyel avantajlarını ve zorluklarını daha iyi analiz edebiliriz. Dijital ortamın dünyamızı etkilediği bazı anahtar yollar şu şekilde özetlenebilir (Allah-Rakha, 2023; Chase, 2016; Doiron, & Asselin, 2011; Indriasari, Gaol, & Matsuo, 2019; Manca, & Ranieri, 2016; Pappas, Mikalef, Giannakos, & Krogstie, 2018):

- i. **İletişim ve Bağlanabilirlik:** Dijital teknolojilerin, özellikle de internetin yükselişi iletişim ve bağlanabilirlikte devrim yaratmıştır. İnsanlar artık coğrafi sınırlardan bağımsız olarak birbirleriyle anında ve sorunsuz bir şekilde bağlantı kurabilmektedir. Bu da iş birliği, ağ oluşturma ve küresel erişim için yeni fırsatlar yaratmıştır.
- ii. **E-ticaret ve Çevrimiçi Pazar Yerleri:** Dijital ortam, iş yapma biçimini dönüştürmüştür. E-ticaret platformları ve çevrimiçi pazar yerleri, işletmelerin küresel bir müşteri tabanına ulaşmasını sağlayarak fiziksel mağaza ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Bu durum girişimcilere, küçük işletmelere ve zanaatkarlara ürün ve hizmetlerini sergilemeleri ve satmaları için yeni fırsatlar sunmuştur.
- iii. **Uzaktan Çalışma ve Dijital Göçebelik:** Dijital teknolojilerdeki gelişmeler ve internet erişiminin artması uzaktan çalışmayı kolaylaştırmıştır. Bu durum, bireylerin aynı anda hem çalışıp hem de seyahat edebildiği dijital göçebe kültürünün yükselişine yol açmıştır. Uzaktan çalışma fırsatları istihdam olanaklarını genişletmiş, esneklik yaratmış ve coğrafi sınırlamaları azaltmıştır.

- iv. Veri Analitiği ve Kişiselleştirme:** Dijital etkileşimler yoluyla üretilen verilerin bolluğu, veri analitiği ve kişiselleştirmenin önünü açmıştır. Şirketler artık tüketici davranışları, tercihleri ve eğilimleri hakkında büyük miktarda veri toplayabilmektedir. Bu veri odaklı yaklaşım, işletmelerin ürünlerini, hizmetlerini ve pazarlama stratejilerini bireysel müşterilere göre uyarlamasına, müşteri deneyimlerini geliştirmesine ve işin büyütülmesine olanak tanır.
- v. Yapay Zekâ ve Otomasyon:** Dijital ortam, yapay zekâ (AI) ve otomasyon sistemlerinde önemli ilerlemelere yol açmıştır. Yapay zekâ destekli sistemler ve algoritmalar artık doğal dil işleme, görüntü tanıma ve tahmine dayalı analiz gibi karmaşık görevleri yerine getirebilmektedir. Bu durum, çeşitli sektörlerde verimlilik, üretkenlik ve inovasyon için yeni fırsatlar yaratmıştır.
- vi. Siber Güvenlik ve Gizlilik Endişeleri:** Dijital teknolojilere olan bağımlılığın artmasıyla birlikte, siber güvenlik ve gizlilik kritik problemler haline gelmiştir. Dijital ortam siber tehditlere, veri ihlallerine, kimlik hırsızlığına ve çevrimiçi dolandırıcılığa yol açmıştır. Hassas bilgilerin korunması ve bireylerin mahremiyetinin sağlanması bireyler, işletmeler ve hükümetler için büyük bir endişe kaynağı haline gelmiştir.
- vii. Sosyal Medya ve Dijital Etki:** Sosyal medya platformları insanların bağlantı kurma, bilgi paylaşma ve içerik tüketme biçimlerini dönüştürmüştür. Dijital ortam, önemli sosyal medya takipçilerine ve kitleleri üzerinde etkiye sahip dijital etkileyicilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum pazarlama, marka tanıtımı ve içerik oluşturma için yeni fırsatlar yaratmış, ancak aynı zamanda yanlış bilgilendirme, çevrimiçi taciz ve ruh sağlığı üzerindeki etkilere ilişkin endişeleri de beraberinde getirmiştir.

Özetle, dijital ortam iletişimde devrim yaratarak, iş modellerini dönüştürerek, uzaktan çalışmayı mümkün kılarak, veri analitiğinden yararlanarak, yapay zekâ ve otomasyonu geliştirerek, siber güvenlik ve gizlilik endişelerini artırarak ve sosyal medya gibi platformlar aracılığıyla sosyal dinamikleri etkileyerek yeni fırsatları ve zorlukları şekillendirmiştir. Araştırmacıların, eğitimcilerin ve politika yapımcıların dijital çağın faydalarını en üst düzeye çıkarmak ve risklerini azaltmak için bu fırsat ve zorlukların üstesinden gelmeleri büyük önem taşımaktadır.

Web tabanlı eğitim için kavramsal bir çerçeve

Web tabanlı pedagojinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesinde yer alan temel unsurlar ve ilişkiler ana hatlarıyla kavramsal çerçevenin boyutlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çerçeve, etkili bir çevrimiçi eğitim için gerekli olan çeşitli bileşenler ve hususlar hakkında düşünmenin ve bunları organize etmenin sistematik bir yolunu sunmaktadır.

Web tabanlı pedagoji, öğretme ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için eğitim alanında çevrimiçi platformların ve dijital teknolojilerin kullanılması anlamına gelmektedir. Eğitim deneyimini geliştirmek için web tabanlı araç ve kaynakları kullanarak eğitim ilke ve stratejilerinin çevrimiçi bir ortamda uygulanmasını içerir (Aguilar ve Pifarre-Turmo, 2019; Barak, 2017; Sife, Lwoga ve Sanga, 2007). Web tabanlı pedagoji, eğitim içeriği sunmak, öğrencilerin ilgisini çekmek, iletişim ve iş birliğini kolaylaştırmak için internetin gücünden yararlanan bir dizi öğretim yöntemini ve uygulamasını kapsar (Singh, Mangalaraj ve Taneja, 2010). Çevrimiçi kurslar, sanal sınıflar, etkileşimli multimedya materyalleri, tartışma forumları, eğitim web siteleri ve diğer dijital kaynakları içerebilir (Zongkai & Qingtang 2007).

Pedagojiye yönelik bu dijital yaklaşım, teknolojik imkanlarla fiziksel engelleri aşmayı ve esnek, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlama potansiyelini en üst düzeyde kullanmayı vurgulamaktadır (Barak, 2017). Eğitimcilerin daha geniş bir kitleye ulaşmasını, kendi hızında öğrenme fırsatları sunmasını ve anlayışı ve katılımı artırmak için çeşitli multimedya unsurlarını dahil etmesini sağlar. Web tabanlı pedagoji, öğrenciler çevrimiçi platformlarda gezinirken, bilgi kaynaklarını değerlendirirken ve çevrimiçi tartışmalara katılırken dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin önemini de vurgular. Aktif katılımı, bağımsız öğrenmeyi ve günümüzün dijital çağında giderek daha gerekli hale gelen dijital becerilerin geliştirilmesini teşvik eder (Tang & Chaw, 2016).

Genel olarak, web tabanlı pedagoji, dinamik ve etkileşimli öğrenme ortamları yaratmak için internetin ve dijital teknolojilerin yeteneklerinden faydalanarak iş birliğini, katılımı ve bilgi edinimini teşvik eder. Web tabanlı pedagojinin bazı temel özellikleri ve avantajları şunlardır (Liaw, 2004; Mioduser, Nachmias, Lahav ve Oren, 2000; Soussi, 2020; Yeung, 2003):

- i. **Çevrimiçi Erişilebilirlik:** Web tabanlı pedagoji, eğitime daha fazla erişilebilirlik sağlar. Öğrenciler, internet bağlantısı olan her yerden öğrenme materyallerine erişebilir ve derslere katılabilir. Bu da coğrafi sınırlamalar, okula gidip gelme süresi ve fiziksel engeller gibi engelleri ortadan kaldırarak daha önce eğitime erişimi olmayan bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmelerine olanak tanır.
- ii. **Esneklik ve Kolaylık:** Çevrimiçi öğrenme, zaman ve öğretim süresinin planlanması açısından esneklik sunar. Bu ortamda öğrenciler genellikle kendi hızlarında öğrenebilir ve kurs materyalleriyle ne zaman ve nerede ilgileneceklerini seçebilirler. Bu esneklik özellikle yoğun programları olan bireyler, çalışan profesyoneller, ebeveynler veya kendi hızında bir öğrenme ortamını tercih edenler için faydalıdır.
- iii. **İnteraktif Öğrenme:** Web tabanlı pedagoji, videolar, simülasyonlar, sınavlar ve interaktif alıştırmalar gibi multimedya unsurlarını kullanarak

interaktif öğrenme deneyimlerini teşvik eder. Bu interaktif bileşenler öğrencilerin ilgisini çekerek aktif katılım ve keşif yoluyla öğrenme deneyimini destekler.

- iv. **İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Küresel Bağlantılar:** Web tabanlı pedagoji iş birliğini ve uluslararası bağlantıları teşvik eder. Çevrimiçi öğrenme platformları genellikle etkileşimli tartışmaları, grup projelerini ve akran geri bildirimlerini kolaylaştırır. Öğrenciler farklı geçmişlere ve kültürlere sahip akranları ve eğitmenleri ile bağlantı kurarak kültürler arası iş birliğine ulaşabilirler. Bu küresel erişim, öğrencilerde daha geniş bir bakış açısını teşvik eder ve paylaşılan fikir ve düşünceler yoluyla öğrenme deneyimini geliştirir.
- v. **Kişiselleştirme ve Farklılaştırma:** Web tabanlı pedagoji kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine olanak sağlar. Uyarlanabilir öğrenme teknolojileriyle, çevrimiçi platformlar öğrenci performansını analiz edebilir ve eğitimin içeriğini ve hızını bireysel ihtiyaçlara göre uyarlayabilir. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrenciler hedeflenen destek ve kaynakları aldıkça öğrenci katılımını, motivasyonunu ve anlamayı artırabilir.
- vi. **Genişletilmiş Kaynaklar ve Çeşitli Öğrenme Formatları:** Dijital ortam, geleneksel ders kitaplarının ötesinde zengin kaynaklar ve öğrenme materyalleri sunmaktadır. Çevrimiçi platformlar, videolar, etkileşimli modüller, simülasyonlar ve sanal gerçeklik deneyimleri dahil olmak üzere çeşitli multimedya formatları sunar. Öğrenciler, dünyanın dört bir yanından çok çeşitli kaynaklara, bakış açılara ve uzman bilgisine erişerek öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler.
- vii. **Yaşam Boyu Öğrenme ve Mesleki Gelişim:** Web tabanlı pedagoji, bireylerin yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişimle meşgul olmalarını destek olur. Çevrimiçi kurslar ve sertifikalar, bireylerin yeni beceriler edinmeleri, bilgilerini artırmaları ve sektör trendlerinden haberdar olmaları için fırsatlar sunar. Bu, özellikle yaşam boyu öğrenmenin gerekli olduğu hızla gelişen alanlarda değerlidir.
- viii. **Maliyet Etkinliği:** Çevrimiçi öğrenme, geleneksel eğitime kıyasla daha uygun maliyetli olabilir. Öğrenciler okula gidip gelme, konaklama ve fiziksel derslere katılmanın getirdiği diğer masraflardan tasarruf edebilirler. Ayrıca, çevrimiçi kurslar genellikle geleneksel derece programlarına kıyasla daha düşük öğrenim ücretlerine sahiptir, bu da eğitimi daha erişilebilir ve uygun fiyatlı hale getirir.
- ix. **Süreç Değerlendirme ve Geri Bildirim:** Web tabanlı pedagoji, süreç değerlendirme ve geri bildirim mekanizmalarını destekler. Çevrimiçi sınavlar, değerlendirmeler ve kendi kendine ilerleyen etkinlikler,

öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak ilerlemelerini izlemelerine ve iyileştirme alanlarını belirlemelerine olanak tanır.

- x. **Dijital Okuryazarlık Gelişimi:** Web tabanlı pedagoji, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini vurgular. Öğrenciler çevrimiçi platformlarda gezinmeye, bilgi kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirmeye ve etik ve sorumlu çevrimiçi davranışları anlamaya teşvik edilir.

Bu özellikler, dijital çağda öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan ilgi çekici, esnek ve kapsayıcı öğrenme deneyimleri yaratmak için web tabanlı pedagojinin avantajlarını vurgulamaktadır. Çevrimiçi öğrenme, geleneksel eğitimi tamamlar ve öğrenme ve beceri geliştirme için ek yollar sağlar, farklı öğrenen ihtiyaçlarını karşılar ve dünya çapındaki bireyler için eğitim fırsatlarını genişletir.

Web tabanlı pedagoji birçok avantajı beraberinde getirirken, bazı zorlayıcı hususları da beraberinde getirmektedir. Uygulamalı laboratuvar çalışmaları veya belirli sanatsal ifade biçimleri gibi uygulamalarda yüz yüze eğitimin gerekliliği yadsınamaz. Özellikle Covid 19 pandemi süreci bu zorlukları daha belirgin hale getirmiştir. Çevrimiçi öğrenmeyle ilgili bazı temel zorluklar çeşitli araştırmalardan edinilen veriler ışığında (Chiu, Lin ve Lonka, 2021; Gillett-Swan, 2017; Greenhow, Graham ve Koehler, 2022; Liu, Li, Zhang ve Cheng, 2019) şöyle sıralanabilir:

- i. **Teknik Zorluklar:** Çevrimiçi öğrenme büyük ölçüde teknolojiye dayanır ve teknik zorluklar öğrenme deneyimini engelleyebilir. Zayıf internet bağlantısı, yazılım uyumluluğu ve donanım sınırlamaları gibi sorunlar, ders materyallerine erişimi ve çevrimiçi etkinliklere katılımı aksatabilir. Öğrenciler ve öğretmenler teknik sorunları gidermeye veya gerektiğinde teknik destek almaya hazırlıklı olmalıdır.
- ii. **Öz Disiplin ve Zaman Yönetimi:** Çevrimiçi öğrenme, öz disiplin ve etkili zaman yönetimi becerileri gerektirir. Yapılandırılmış bir sınıf ortamı ve düzenli yüz yüze etkileşimler olmadan, öğrencilerin motive olmaları, zamanlarını etkili bir şekilde yönetmeleri ve ertelemekten kaçınmaları gerekir. Bazı öğrenciler öz-düzenleme ve zaman yönetimi konusunda sorunlara yaşıyabilmektedir.
- iii. **Sosyal İzolasyon ve Sınırlı Etkileşim:** Çevrimiçi öğrenme genellikle geleneksel sınıf ortamlarının sosyal yönünden yoksundur. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenciler; yüz yüze etkileşimleri, spontane tartışmaları ve iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerini kaçırabilirler. Bu durum sosyal izolasyon hissine ve potansiyel akran desteği eksikliğine yol açabilir. Çevrimiçi platformlar anlamlı etkileşim için fırsatlar sağlamalı ve öğrenciler arasında bir topluluk duygusunu

teşvik etmelidir.

- iv. Gl Dijital Okuryazarlık Becerileri İhtiyacı:** Web tabanlı pedagojide ğrenci başarısı birçok faktör yanında dijital okuryazarlık becerilerini de gerektirir. Öğrenciler çeşitli evrimii araçları kullanma, öğrenme yönetim sistemlerinde gezinme ve etkili bir Şekilde bilgi arama konularında deneyimli olmalıdır. Bu noktada öğretmenler, özellikle dijital teknolojilere daha az aşına olan öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için destek ve kaynaklar sağlamalıdır.
- v. Uygulama Gerektiren Pratikler:** Bazı konular ve disiplinler, evrimii bir ortamda kopyalanması zor olabilecek uygulamalı veya pratik deneyimler gerektirir. Örneğin, laboratuvar deneyleri, saha çalışmaları veya belirli sanatsal ifade biçimlerinin dijital platformlar aracılığıyla tam olarak yakalanması zor olabilir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için evrimii ve yüz yüze bileşenleri birleştiren alternatif yaklaşımlar veya karma öğrenme modelleri gerekli olabilir.
- vi. Otantik Değerlendirme:** ğrenci öğrenimini değerlendirmek ve evrimii değerlendirmelerin geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak geleneksel yöntemlere kıyasla daha zor olabilir. Kopya çekmenin önlenmesi ve evrimii öğrencilerin kimliklerinin doğrulanması süregelen endişelerdir. Eğitmenlerin, gzetmenli sınavlar, güvenli evrimii platformlar veya öğrencilerin anlayış ve becerilerini doğru bir Şekilde değerlendiren alternatif değerlendirme yöntemleri gibi etkili stratejiler uygulaması gerekir.
- vii. Eşitsiz Erişim ve Dijital Uçurum:** evrimii öğrenme eğitime erişimi genişletirken, mevcut eşitsizlikleri de daha da kötüleştirebilir. Tüm ğrenciler güvenilir internet bağlantılarına, gerekli cihazlara veya elverişli bir öğrenme ortamına eşit erişime sahip değildir. Dijital uçurumun ele alınması, marjinalleştirilmiş veya yetersiz hizmet alan nüfuslar için teknolojiye ve desteğe eşit erişim sağlama çabalarını gerektirir.
- viii. Öğretmenler için Hizmet ncesi ve Hizmet İçi Eğitim Desteği:** Etkili evrimii ğretim, eğitmenler için özel beceriler ve eğitim gerektirir. Eğitimcilerin ğretim yöntemlerini uyarlamaları, ilgi çekici evrimii etkinlikler tasarlamaları ve etkili iletişim ve etkileşimi teşvik etmeleri gerekir. Kurumlar, eğitmenlerin yüksek kaliteli evrimii eğitim verebilmelerini sağlamak için fakülte geliştirme programlarına ve hizmet içi eğitim uygulamalarına yatırım yapmalı ve sürekli destek sağlamalıdır.

Kapsayıcı ve etkili bir evrimii öğrenme ortamı yaratmak için bu zorlukları tanımak ve proaktif olarak ele almak önemlidir. Kurumlar, eğitmenler ve

öğrenciler bu engelleri aşmak için iş birliği yapmalı ve web tabanlı pedagojinin öğrenme çıktıları ve öğrenci başarısı için optimize edilmesini sağlamalıdır.

Yukarıda da belirtildiği üzere, eğitimde teknoloji entegrasyonunun dijital uçurum, gizlilik endişeleri, aşırı bilgi yüklemesi ve dijital okuryazarlık becerilerine duyulan ihtiyaç gibi zorluklar içerdiğini belirtmek önemlidir. Bununla birlikte, etkili bir şekilde kullanıldığında, teknoloji eğitimi dönüştürme potansiyeline sahiptir, bu da eğitimi daha erişilebilir, ilgi çekici ve bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış hale getirir. Eğitim yazılımları, simülasyonlar, videolar ve sanal gerçeklik uygulamaları soyut kavramları daha somut ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin anlayışını ve akılda kalıcılığını artırır. Dijital platformlar ayrıca kişiselleştirilmiş öğrenme yollarını, uyarlanabilir değerlendirmeleri ve anında geri bildirimini kolaylaştırarak eğitimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlar ve kendi hızında öğrenmeyi teşvik eder. Çevrimiçi platformlar, video konferans araçları ve iş birliğine dayalı yazılımlar öğrencilerin grup projeleri üzerinde çalışmalarını, sanal tartışmalara katılmalarını ve gerçek zamanlı geri bildirim almalarını sağlar. Bu, öğrencileri işbirlikçi çalışma ortamlarına hazırlarken ekip çalışmasını, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerini teşvik eder. Teknoloji ayrıca video sunumları, multimedya ödevleri ve dijital hikâye anlatımı gibi daha yaratıcı ve yenilikçi projelere olanak tanıyarak öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve hayal güçlerini teşvik eder. Genel olarak, eğitimde teknoloji entegrasyonu geleneksel öğretme ve öğrenme uygulamalarını dönüştürerek eğitimi daha ilgi çekici, erişilebilir ve bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanmış hale getirir. Öğrencileri dijital çağda başarı için gerekli becerilerle donatır ve onları giderek daha fazla teknoloji odaklı bir dünyanın aktif katılımcıları olmaya hazırlar.

Çevrimiçi Ders Tasarımı

Çevrimiçi dersler tasarlamak, dijital ortamlarda anlamlı öğrenme deneyimleri yaratmayı gerektiren çok yönlü ve dinamik bir süreçtir. Çevrimiçi eğitime olan ilginin ve daha da ötesi ihtiyacın artmasıyla beraber, yalnızca içerik sunumunun ötesine geçmek ve öğrenciler arasında aktif katılım, etkileşim ve motivasyonun nasıl teşvik edileceğini düşünmek çok önemli hale gelmiştir. Çevrimiçi bir ders tasarımı, öğrencilerin ilgisini çekip, meraklarını ve buna bağlı olarak da sürece dahil olma motivasyonlarını artırarak öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmelidir. Bu da dikkatli bir planlama ve öğrencilerin ihtiyaçlarının, hedeflerinin ve tercihlerinin özenle değerlendirilmesiyle başlar. Tasarım aşamasında hedef kitlenin bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlarını doğru analiz etmek; kurs içeriğini, etkinlikleri ve değerlendirmeleri onların özel ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlamak için çok önemlidir. Öğretmenler, öğrenciyi merkeze alan öğretim tasarımı ilkelerini bir araya getirerek öğrencilerde merak uyandıran, ilgili ve anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayan kurslar oluşturabilir (Baldwin ve Ching, 2017).

Çevrimiçi ders tasarımının temel unsurlarından biri, etkileşime imkân tanıyan multimedya öğelerinin sürece dahil edilmesidir. Bilginin pasif bir şekilde sunulması hızlı bir şekilde katılımın azalmasına ve öğrenme çıktılarının niteliğinin düşmesine neden olabilir. Bu noktada öğretmenlerin videolar, simülasyonlar, interaktif sınavlar ve oyunlaştırılmış öğeler gibi multimedya unsurlarını entegre ederek öğrencilerin dikkatini çeken ve kurs içeriğiyle aktif keşif ve etkileşimi teşvik eden dinamik ve sürükleyici bir öğrenme ortamı yaratmaları önemlidir (Crawford ve Freeman, 2007). Ayrıca, öğrenciler arası iş birliğinin ve sosyal etkileşimin teşvik edilmesi, ilgi çekici çevrimiçi kursların tasarlanmasında önemli bir husustur. Bununla ilgili çevrimiçi tartışma forumları, grup projeleri ve eşler arası geri bildirim mekanizmaları, öğrencilerin akranlarıyla bağlantı kurmaları, fikirlerini paylaşmaları ve iş birliğine dayalı öğrenme deneyimlerine katılmaları için fırsatlar sağlayabilir. Öğretmenler, sosyal ihtiyaçları dikkate alarak ve bir takım duygusu yaratarak, öğrencilerin kendilerini bağlı, desteklenmiş ve derse aktif olarak katılmak için motive olmuş hissettikleri bir ortam yaratmalıdır. Bu çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğretmenler öğrencilere zamanında ve yapıcı geri bildirim sağlamalıdır. Geri bildirim, önemli bir motivasyon aracı olarak hizmet eder ve öğrencilerin ilerlemelerini ve öğrenme düzeylerini ölçmelerine yardımcı olur. Bu tip gerek biçimlendirici değerlendirmelerin ve gerek öz değerlendirme fırsatlarının ve kişiselleştirilmiş geri bildirim mekanizmalarının dahil edilmesi, öğrenenlerin katılımını artırabilir ve onlara öğrenme yolculukları hakkında değerli içgörüler sağlayabilir (Moore ve Miller, 2022).

Öte yandan, esneklik ve öğrenen özerkliği, çevrimiçi kurslar tasarlamının temel bileşenleri arasındadır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı dersleri, sorumlulukları ve öğrenme tercihleri olduğunu öngörerek, çeşitli öğrenme yolları sunabilmeli ve öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine, ilgi alanlarına uygun konuları keşfetmelerine olanak tanımalıdır. Bunun için, ödevler, okumalar ve etkinlikler konusunda seçenekler sunmak öğrencileri güçlendirir ve aktif katılımlarını ve öğrenme sürecini sahiplenmelerini teşvik eder. Öğretmenler, öğrencilerden geri bildirim toplayarak, ilerlemelerini izleyerek ve öğrenme düzeylerini analiz ederek destek alanlarını belirleyebilir ve öğrenci katılımını ve genel ders etkinliğini artırmak için gerekli ayarlamaları yapabilir. Bu döngüsel süreç, dersin ilgi çekici ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilir kalmasını sağlar (Ateş-Çobanoğlu, Yücel ve Kılıç, 2022; Brindley, Blaschke ve Walti, 2009).

Özetle, ilgi çekici çevrimiçi kurslar tasarlamak dikkatli bir planlama, öğrenen merkezli tasarım ilkeleri, etkileşimli ve multimedya öğeleri, öğrenen iş birliği, zamanında geri bildirim, esneklik ve sürekli değerlendirme gerektirir. Öğretmenler bu unsurları ders tasarımına dahil ederek öğrencilerin ilgisini çeken, aktif katılımı teşvik eden, derin ve anlamlı öğrenme çıktılarını destekleyen çevrimiçi öğrenme deneyimleri yaratabilir.

Öğrenci merkezli ve özgün çevrimiçi ders tasarım stratejileri

Etkileşimli ve öğrenen merkezli çevrimiçi kurslar tasarlamak, öğrenenleri aktif olarak sürece dahil eden, iş birliğini teşvik eden ve öğrenenlerin bireysel ihtiyaç ve tercihlerine cevap veren öğrenme deneyimleri oluşturmayı içerir. Öğretmenler, çeşitli stratejileri bir araya getirerek öğrencileri cesaretlendiren ve ders içeriğini anlamlı olarak öğrenmelerini destekleyen dinamik ve katılımcı bir öğrenme ortamını teşvik edebilmelidir (Huang, 2002).

Geniş bir literatür, öğretmenlerin öğrencileri çevrimiçi öğretim ortamlarının merkezine koymalarına katkıda bulunacak bazı temel ilkeleri şu şekilde ortaya koymuştur (Archambault, Leary ve Rice, 2022; Brooks, 2003; Guri-Rosenblit ve Gros, 2011; Malopinsky, Kirkley, Stein ve Duffy, 2000; Robinson ve Hullinger, 2008; You, 2022):

1. **Net öğrenme hedefleri belirleyin:** Öğrencilerin kursun sonunda neleri başarabilmeleri gerektiğini özetleyen açık ve ölçülebilir öğrenme hedeflerini tanımlayarak başlayın. Bu hedefler, istenen öğrenme çıktılarıyla uyumlu interaktif etkinlikler ve ölçme değerlendirme faaliyetleri tasarlamak için bir rehber görevi görür.
2. **Multimedya unsurlarını dahil edin:** Bilgileri farklı formatlarda sunmak için videolar, ses kayıtları, infografikler ve interaktif simülasyonlar gibi multimedya unsurlarını entegre edin. Multimedya, öğrencilerin dikkatini çekebilir, anlamayı kolaylaştırabilir ve farklı öğrenme tercihlerine hitap edebilir.
3. **Etkileşimli tartışmalar kullanın:** Öğrencilerin çevrimiçi forumlar, tartışma panoları veya video konferans platformları aracılığıyla etkileşimli tartışmalara dahil olmalarını sağlayın. Tek doğru cevabı olmayan düşündürücü sorular sorun, eleştirel düşünmeyi teşvik edin ve eşler arası etkileşimleri kolaylaştırın. Konuşmaları yönlendirmek ve teşvik etmek için tartışmalara aktif olarak katılın.
4. **İşbirliğine dayalı projeler uygulayın:** Öğrencilerin birlikte çalışmasını, fikirlerini paylaşmasını ve öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiş problem durumlarını birlikte çözmesini gerektiren grup projelerini teşvik edin. Ayrıca bu etkinlikler boyunca öğrenciler arasında sosyal etkileşimi cesaretlendirerek takım olma duygusu oluşturmalarına destek olun.
5. **Zamanında ve yapıcı geri bildirim sağlayın:** Öğrencilerin ilerlemeleri ve performansları hakkında düzenli olarak geri bildirim sağlayın. Hızlı geri bildirim, öğrencilerin öğrenme kalitelerini ölçmelerine ve iyileştirmeler yapmalarına olanak tanır. Öğrencilerin bireysel olarak güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını ele almak için kişiselleştirilmiş geri bildirim kullanın.

6. **Özerklik ve öz değerlendirme fırsatları sunun:** İçeriği ve öğretim stratejilerini farklı öğrenme tarzlarına uyum sağlayacak şekilde uyarlayın, öğrenci seçimi ve özerkliği için fırsatlar sağlayın ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak için kişiselleştirilmiş geri bildirim ve destek sunun. Ayrıca, öğrencilerin kendi anlayışlarını ve ilerlemelerini değerlendirmelerine olanak tanıyan öz değerlendirme etkinlikleri, sınavlar veya yansıtma alıştırmaları ekleyin. Öz değerlendirme, üstbilişsel becerileri teşvik eder ve öğrencileri öğrenmelerini sahiplenmeleri için güçlendirir.
7. **Oyunlaştırma unsurlarını entegre edin:** Rozetler, puanlar, seviyeler veya liderlik tabloları gibi unsurları dahil ederek öğrenme deneyimini oyunlaştırın. Oyunlaştırma, öğrenciler arasında motivasyonu, katılımı ve sağlıklı rekabeti artırır.
8. **Eğitmen varlığını teşvik edin:** Düzenli duyurular, video mesajları veya canlı web seminerleri aracılığıyla öğrencilerle aktif olarak etkileşim kurun. Rehberlik sağlayın, kavramları netleştirin ve öğrencilerin soru ve endişelerini ele alın. Aktif eğitmen varlığı, destekleyici ve duyarlı bir öğrenme ortamı oluşturur.
9. **Seçenekler ve esneklik sunun:** Öğrencilere, farklı ilgi alanları ve tercihlerine uyum sağlamak için ödevler, konular veya öğrenme yolları konusunda seçenekler sunun. Hızlandırma veya son tamamlama tarihlerindeki esneklik, öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetmelerine ve öğrenme yolculuklarını sahiplenmelerine olanak tanır.
10. **Teknoloji destekli interaktif araçlar kullanın:** Etkileşimli öğrenme deneyimlerini kolaylaştıran çeşitli teknoloji araçlarından ve platformlarından yararlanın. Bunlar arasında interaktif sınavlar, sanal laboratuvarlar, çevrimiçi simülasyonlar, iş birliğine dayalı belge düzenleme veya artırılmış gerçeklik uygulamaları yer alabilir.
11. **Gerçek dünya uygulamalarını dahil edin:** Ders içeriğine ilişkin konu ve kavramları gerçek hayattan örnekler ve uygulamalarla ilişkilendirin. Öğrencilerin bilgilerini ilgili bağlamlarda uygulamaları için vaka çalışmaları, pratik alıştırmalar veya fırsatlar sağlayın. Gerçek dünya uygulamaları öğrenci katılımını artırır ve onların gözünde ders içeriğinin değerini artırır.
12. **Beklentileri ve hedefleri net bir şekilde belirtin:** Öğretim beklentilerini, öğrenme hedeflerini ve değerlendirme kriterlerini açıkça belirtin. Bu şekilde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini ve nasıl değerlendirileceklerini net bir şekilde anlayabilir, bu da öğrenmelerine ve motivasyonlarının yükselmesine yardımcı olur.

13.Süreç değerlendirmeler yoluyla dönüt-düzeltilmeler sağlayın:

Anketler, yoklamalar veya ders değerlendirmeleri yoluyla öğrencilerden geri bildirim toplayın. İyileştirme alanlarını belirlemek için öğrenme düzeylerini analiz edin. Ders tasarımını ve sunumunu yinelemeli olarak iyileştirmek ve geliştirmek için öğrenci geri bildirimlerini ve verileri kullanın.

Öğretmenler bu stratejileri uygulayarak aktif katılımı, iş birliğini ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini teşvik eden etkileşimli ve öğrenci merkezli çevrimiçi dersler tasarlayabilirler. Öğretmenler, öğrencilerin aktif olarak dahil olduğu, motive edildiği ve desteklendiği bir ortam yaratarak öğrenme çıktılarını en üst düzeye çıkarabilir ve anlamlı ve dönüştürücü çevrimiçi eğitim deneyimlerini kolaylaştırabilir. Ancak, özgün bir program tasarlamasının zorluğu, çevrimiçi öğretimi planlarken üstesinden gelmesi gereken önemli bir sorundur. Otantik çevrimiçi dersler tasarlamak; gerçek dünya bağlantılarını, anlamlı katılımı ve bilginin pratik uygulamalarını teşvik eden öğretim stratejilerinin dikkatle değerlendirilerek uygulamaya konulmasını gerektirir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde daha özgün çevrimiçi dersler tasarlamak için uygulamaya koşulması önerilen bazı stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Archambault, Leary ve Rice, 2022; Chang, Panjaburee, Lin, Lai ve Hwang, 2022; Fiock, 2020; Fung, Su, Perry ve Garcia, 2022; Khan, Atta, Sajjad ve Jawaid, 2022):

- i. **Bağlam Temelli Öğrenme:** Ders içeriğiyle ilgili otantik durumları ve zorlukları yansıtan gerçek dünya vaka çalışmalarını dahil edin. Öğrencilere profesyonel bağlamlarda karşılaşabilecekleri senaryolar ve sorunlar sunarak pratik çözümler geliştirmek için bilgi ve becerilerini uygulamalarına olanak tanıyın.
- ii. **Proje tabanlı öğrenme:** Gerçek dünyadaki zorlukları simüle eden proje tabanlı öğrenme faaliyetlerini dahil edin. Öğrencileri eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gerektiren karmaşık, açık uçlu projeler üzerinde çalışmak üzere görevlendirin. Öğrencilerin öğrendiklerini somut sonuçlar veya ürünler aracılığıyla göstermeleri için fırsatlar sağlayın.
- iii. **Sektör uzmanı konuk konuşmacılar:** Kurs konularıyla ilgili deneyimlerini, içgörülerini ve bakış açılarını paylaşmaları için sektör uzmanlarını veya misafir konuşmacıları davet edin. Bu, öğrencilere özgün sesler ve gerçek dünya perspektifleri sunarak anlayışlarını zenginleştirir ve onları mevcut endüstri uygulamalarıyla ilişkilendirir.
- iv. **Sanal saha gezileri:** Multimedya platformları aracılığıyla sanal saha gezileri veya saha ziyaretleri düzenleyin. Öğrencilerin ders içeriğiyle ilgili müzeler, tarihi yerler, laboratuvarlar veya işyerleri gibi otantik ortamları keşfetmelerini sağlamak için videolar, sanal gerçeklik veya etkileşimli turlar kullanın.

- v. Otantik değerlendirmeler:** Gerçek dünyadaki görevleri ve zorlukları yansıtan değerlendirmeler tasarlayın. Yalnızca geleneksel sınavlara veya kısa sınavlara güvenmek yerine, öğrencilerin otantik sorunları ele almak veya otantik görevleri tamamlamak için bilgi ve becerilerini uygulamalarını gerektiren proje tabanlı değerlendirmeler, portföyler, sunumlar veya simülasyonları dahil etmeyi düşünün.
- vi. Harici ortaklarla iş birliğine dayalı projeler:** Harici kuruluşlar, işletmeler veya topluluk gruplarıyla çalışmayı içeren işbirlikçi projeleri kolaylaştırın. Dış paydaşlarla ortaklık kurmak, öğrencilere otantik bağlamlar ve zorluklar sunarak öğrendiklerini gerçek dünyadaki durumlara uygulamalarına ve alandaki profesyonellerle bağlantı kurmalarına olanak tanır.
- vii. Sanal stajlar veya iş deneyimleri:** Öğrencilerin sanal stajlar, iş deneyimleri veya pratikler yapmaları için fırsatlar yaratın. Bu, sanal iş yerleştirmeleri, simüle edilmiş çalışma ortamları veya gerçek kuruluşlarla uzaktan proje iş birliklerini içerebilir. Bu tür deneyimler öğrencileri otantik profesyonel bağlamlara çeker ve pratik becerilerin geliştirilmesini teşvik eder.
- viii. Yansıtıcı günlükler veya bloglar:** Öğrencileri öğrenme deneyimleri hakkında eleştirel düşünmeye, teori ile pratik arasında bağlantı kurmaya ve öğrenmelerinin gerçek dünya bağlamları üzerindeki etkisini değerlendirmeye teşvik eden yansıtma faaliyetleri oluşturun. Bu hedefe ulaşmak için öğrencileri kurs boyunca yansıtıcı günlükler veya bloglar tutmaya teşvik edin. Bu, ders içeriğiyle ilgili deneyimlerini, düşüncelerini ve içgörülerini belgelemelerini sağlar. Yansıtma, eleştirel düşünmeyi, öz farkındalığı ve bilginin kişisel deneyimlerle bütünleştirilmesini teşvik ederek daha özgün bir öğrenme sürecine katkıda bulunur.
- ix. Sektör profesyonelleri tarafından otantik geri bildirim ve değerlendirme:** Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirebilecek ve özgün bakış açıları sağlayabilecek sektör profesyonellerinden veya uygulayıcılardan geri bildirim ve değerlendirme alın. Bu, değerlendirme sürecine güvenilirlik katar ve öğrencilere alanda çalışanlardan değerli bilgiler sunar.
- x. Otantik çevrimiçi simülasyonlar:** Otantik senaryoları kopyalayan ve öğrencilerin güvenli ve kontrollü bir ortamda karar verme, problem çözmeye ve eleştirel düşünme becerilerini uygulamalarına olanak tanıyan çevrimiçi simülasyonları kullanın. Simülasyonlar, gerçek dünyadaki durumları yansıtan uygulamalı deneyimler sağlayarak öğrencilerin pratik beceriler geliştirmesine ve teorik bilgileri uygulamasına olanak tanır.

- xi. Otantik akran geri bildirim ve iş birliği:** Çevrimiçi kurs içinde özgün bir akran geri bildirim ve iş birliği kültürünü teşvik edin. Öğrencileri akranlarının çalışmalarına yapıcı geri bildirimde bulunmaya, profesyonel söylemi simüle eden tartışmalara katılmaya ve otantik ekip dinamiklerini ve sorumluluklarını yansıtan projeler üzerinde iş birliği yapmaya teşvik edin.
- xii. Otantik eğitmen varlığı:** Zamanında geri bildirim sağlayarak, tartışmaları kolaylaştırarak ve destek sunarak kurs boyunca öğrencilerle aktif olarak etkileşim kurun. Video tanıtımları, sanal ofis saatleri ve kişiselleştirilmiş iletişim yoluyla eğitmenin varlığını hissettirin. Bu, destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olur ve kursun özgünlüğünü artırır.

Öğretmenler bu stratejileri kullanarak teorik bilgi ile gerçek dünya uygulamaları arasında köprü kuran özgün çevrimiçi kurslar tasarlayabilir. Çevrimiçi kurslarda özgünlük, öğrenci katılımını, motivasyonunu ve profesyonel ortamlara aktarılacak pratik becerilerin gelişimini artırır. Önemli olan, öğrencilerin otantik görevlerle aktif olarak ilgilenmeleri, bilgiyi anlamlı yollarla uygulamaları ve gerçek dünya bağlamlarına aktarılacak beceriler geliştirmeleri için fırsatlar yaratmaktır.

Ayrıca, çevrimiçi kurslarda multimedya, oyunlaştırma ve diğer yenilikçi unsurlar da öğrenci katılımını artırmanın ve daha özgün öğrenme ortamları yaratmanın etkili bir yoludur. Aşağıda belirtilen bu stratejiler, öğrencilerin dikkatini çeken ve aktif katılımı teşvik eden dinamik ve etkileşimli öğrenme deneyimleri oluşturmak için dijital teknolojilerden yararlanmaktadır (Hazratkulovich, 2023; Jang ve Hsieh, 2021; Mohamad ve diğerleri, 2019; Raja ve Lakshmi Priya, 2022):

- i. Multimedya unsurları:** Videolar, ses kayıtları, resimler ve etkileşimli sunumlar gibi multimedya unsurlarının entegre edilmesi, çevrimiçi öğrenme deneyimini önemli ölçüde geliştirebilir. Multimedya, öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap ederek içeriği daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirir. Eğitmenlerin bilgileri farklı formatlarda sunmasına, farklı öğrenme tercihlerine hitap etmesine ve karmaşık kavramları görseller ve gösterimler aracılığıyla açıklamasına olanak tanır. Örneğin videolar ders anlatmak, pratik becerileri göstermek veya gerçek dünyadan örnekler sergilemek için kullanılabilir. Ses kayıtları ek açıklamalar sağlayabilir veya öğrencilerin uzmanlarla yapılan röportajları veya tartışmaları dinlemelerine olanak tanıyabilir. Görseller ve infografikler bilgileri görsel olarak temsil ederek öğrencilerin temel kavramları anlamasını ve akılda tutmasını kolaylaştırabilir.
- ii. Oyunlaştırma:** Oyunlaştırma, oyun benzeri unsurları, mekanikleri ve ilkeleri öğrenme deneyimine dahil etmeyi içerir. Rozetler, puanlar,

seviyeler, liderlik tabloları ve zorluklar gibi unsurlar ekleyerek oyunlaştırma öğrenmeyi daha eğlenceli, motive edici ve sürükleyici hale getirir. Öğrencilerin rekabet, başarı ve ödüllere yönelik doğal eğilimlerinden yararlanır. Oyunlaştırma çeşitli şekillerde uygulanabilir. Örneğin, öğrenciler modülleri tamamlamak veya belirli öğrenme kilometre taşlarına ulaşmak için puanlar veya rozetler kazanabilirler. Liderlik tabloları en iyi performans gösterenleri sergileyerek sağlıklı rekabeti teşvik edebilir ve öğrencileri mükemmellik için çaba göstermeye teşvik edebilir. Zorluklar ve görevler, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmek için tasarlanabilir. Çevrimiçi kurslar, oyunlaştırmayı dahil ederek öğrenme yolculuğunu motivasyonu ve sürekli katılımı teşvik eden etkileşimli ve ilgi çekici bir deneyime dönüştürebilir.

iii. İnteraktif değerlendirmeler: İnteraktif değerlendirmeler öğrencilere anında geri bildirim sağlar, öğrenmeyi pekiştirir ve aktif katılımı teşvik eder. Yalnızca geleneksel kısa sınavlara veya sınavlara güvenmek yerine, anında geri bildirimli kısa sınavlar, kendi kendine ilerleyen simülasyonlar, dallanma senaryoları içeren vaka çalışmaları veya sanal laboratuvarlar gibi etkileşimli değerlendirmeleri dahil etmeyi düşünün. Bu tür değerlendirmeler, öğrencilerin bilgilerini gerçek dünya bağlamlarında uygulamalarına, karar vermelerine ve seçimlerinin sonuçlarını deneyimlemelerine olanak tanır. Anında geri bildirim, öğrencilerin gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olur ve anlayışlarını pekiştirir. İnteraktif değerlendirmeler eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini teşvik ederek öğrenme deneyimini daha özgün ve uygulanabilir hale getirir.

iv. Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR): Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri sürükleyici ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sunar. VR, öğrencilerin simüle edilmiş ortamlara girmesine ve sanal nesnelere etkileşime girmesine olanak tanırken, AR dijital bilgileri gerçek dünyanın üzerine yerleştirir. Bu teknolojiler öğrencilere uygulamalı deneyimler sağlar, keşfi teşvik eder ve bağlamsal öğrenmeyi kolaylaştırır. Örneğin, sanal gerçeklik sanal laboratuvarlar, tarihi canlandırmalar veya sanal saha gezileri oluşturmak için kullanılabilir ve öğrencilerin becerileri uygulamalarına veya aksi takdirde erişilemeyecek yerleri keşfetmelerine olanak tanır. AR, dijital ek açıklamaları, 3B modelleri veya etkileşimli öğeleri gerçek nesnelere veya görüntülerin üzerine yerleştirerek öğrencilerin karmaşık kavramları anlamalarını geliştirebilir.

v. Sosyal ve işbirlikçi araçlar: Çevrimiçi kurslar, öğrenciler arasında etkileşimi ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmak için sosyal ve iş birliğine dayalı araçlardan yararlanabilir. Tartışma forumları, sohbet odaları

ve video konferans platformları, öğrencilerin anlamlı tartışmalara katılmalarını, sorular sormalarını ve projeler üzerinde iş birliği yapmalarını sağlar. Bu araçlar bir topluluk duygusu yaratır, akranlar arası öğrenmeyi destekler ve fikir ve perspektif alışverişini teşvik eder. *Google Docs* gibi iş birliğine dayalı belge düzenleme araçları, öğrencilerin gerçek zamanlı olarak birlikte çalışmasına olanak tanıyarak ekip çalışmasını ve ortak bilgi üretimini teşvik eder. Bu araçlar aktif katılımı teşvik eder, iş birliğine dayalı problem çözmeyi destekler ve gerçek dünyadaki iş birliği senaryolarını simüle eder.

Özetle, çevrimiçi kurslara multimedya, oyunlaştırma ve diğer yenilikçi unsurların dahil edilmesi, öğrenci katılımını, motivasyonunu ve öğrenme çıktılarını artırır. Multimedya unsurları çeşitli ve ilgi çekici içerik sunumu sağlarken, oyunlaştırma öğrencilerin içsel motivasyonundan yararlanır. Etkileşimli değerlendirmeler, VR/AR teknolojileri ve sosyal/işbirlikçi araçlar sürükleyici öğrenme deneyimleri yaratır. Eğitimciler bu stratejilerden yararlanarak dinamik, etkileşimli ve öğrencilerin ilgisini çeken çevrimiçi kurslar oluşturabilir ve sonuçta daha iyi öğrenme çıktıları ve daha ilgi çekici bir çevrimiçi öğrenme ortamı elde edebilirler.

KAYNAKÇA

- Aguilar, D. & Pifarre-Turmo, M. (2019) Promoting Social Creativity in Science Education with Digital Technology to Overcome Inequalities: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology* 10:1474. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01474.
- Allah Rakha, N. (2023). Revolution in Learning Through Digitization: How Technology is Changing the Landscape of Education. *International Journal of Cyber Law*, 1(3). <https://doi.org/10.59022/ijcl.38>.
- Archambault, L., Leary, H., & Rice, K. (2022). Pillars of online pedagogy: A framework for teaching in online learning environments. *Educational Psychologist*, 57(3), 178-191. DOI: 10.1080/00461520.2022.2051513.
- Ateş-Çobanoğlu, A., Yücel, Z. E., & Kılıç, M. (2022). Online course design tips for boosting learner autonomy with synchronous and asynchronous tools. In *Handbook of research on managing and designing online courses in synchronous and asynchronous environments* (pp. 117-139). IGI Global DOI: 10.4018/978-1-7998-8701-0.ch006.
- Baldwin, S., & Ching, Y. H. (2017). Interactive storytelling: Opportunities for online course design. *TechTrends*, 61, 179-186. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0136-2>.
- Barak, M. (2017). Cloud Pedagogy: Utilizing Web-Based Technologies for the Promotion of Social Constructivist Learning in Science Teacher Preparation Courses. *J Sci Educ Technol* 26, 459-469 <https://doi.org/10.1007/s10956-017-9691-3>.
- Brindley, J. E., Blaschke, L. M., & Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). DOI:<https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>.
- Brooks, L. (2003). How the attitudes of instructors, students, course administrators, and course designers affects the quality of an online learning environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4), 1-6
- Crawford, C. M., & Freeman, L. (2007). Integrating Multimedia Components into the Traditional and Innovative Instructional Environment. *International Journal of the Book*, 4(3).
- Chang, C. Y., Panjaburee, P., Lin, H. C., Lai, C. L., & Hwang, G. H. (2022). Effects of online strategies on students' learning performance, self-efficacy, self-regulation and critical thinking in university online courses. *Educational technology research and development*, 70, 185-204 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10071-y>.
- Chase, C.W. Jr (2016). The digital revolution is changing the supply chain landscape. *The Journal of Business Forecasting*, 35(2), 20-22.
- Chiu, T.K.F., Lin, T.J. & Lonka, K. (2021). Motivating Online Learning: The Challenges of COVID-19 and Beyond. *Asia-Pacific Edu Res* 30, 187-190 <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00566-w>.

- Doiron, R. & Asselin, M. (2011). Exploring a new learning landscape in tertiary education. *NewLibraryWorld*, 112(5/6), 222-235 DOI. 10.1108/03074801111136266.
- Dutton, W.H. & Loader, B.D. (2002). Introduction: New Media and Institutions of Higher Education and Learning. In W.H. Dutton & B.D. Loader (eds), *Digital Academe: The New Media and Institutions of Higher Education and Learning*. London: Routledge.
- Fiock, H. (2020). Designing a community of inquiry in online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 135-153. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.3985>.
- Fung, C. Y., Su, S. I., Perry, E. J., & Garcia, M. B. (2022). Development of a socioeconomic inclusive assessment framework for online learning in higher education. In *Socioeconomic inclusion during an era of online education* (pp. 23-46). IGI Global.
- Gillett-Swan, J. (2017). The challenges of online learning: supporting and engaging the isolated learner. *Journal of Learning Design*, 10(1), 20-30.
- Greenhow, C., Graham, C. R., & Koehler, M. J. (2022). Foundations of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 57(3), 131-147. DOI: 10.1080/00461520.2022.2090364
- Guri-Rosenblit, S., & Gros, B. (2011). E-learning: Confusing terminology, research gaps and inherent challenges. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 25(1). Retrieved from <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/729>.
- Hazratkulovich, M. S. (2023). Effective Strategies for Teaching Information Security in Online Learning Environments. *Web of Synergy: International Interdisciplinary Research Journal*, 2(5), 412-418.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British journal of educational technology*, 33(1), 27-37. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00236>.
- Indriasari, E., Gaol, F. L. & Matsuo, T. (2019). Digital Banking Transformation: Application of Artificial Intelligence and Big Data Analytics for Leveraging Customer Experience in the Indonesia Banking Sector, *2019 8th International Congress on Advanced Applied Informatics (IIAI-AAI)*, Toyama, Japan, 2019, pp. 863-868, doi: 10.1109/IIAI-AAI.2019.00175.
- Jang, YT., Hsieh, PS. (2021). Understanding consumer behavior in the multimedia context: incorporating gamification in VR-enhanced web system for tourism e-commerce. *Multimed Tools Appl* 80, 29339–29365. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11042-021-11149-8>.
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1&2), 21-34.
- Khan, R. A., Atta, K., Sajjad, M., & Jawaid, M. (2022). Twelve tips to enhance student engagement in synchronous online teaching and learning. *Medical Teacher*, 44(6), 601-606

- Liaw, Shu-Sheng, (2004). Considerations for developing constructivist web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 309-321.
- Liu, S., Li, Z., Zhang, Y., & Cheng, X. (2019). Introduction of Key Problems in Long-Distance Learning and Training. *Mobile Netw Appl* 24, 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11036-018-1136-6>.
- Malopinsky, L., Kirkley, J., Stein, R., & Duffy, T. (2000). An Instructional Design Model for Online Problem Based Learning (PBL) Environments: The Learning To Teach with Technology Studio. Retrieved from, <https://eric.ed.gov/?id=ED455778>.
- Manca, S. & Ranieri, M. (2016). Facebook and the others. Potentials and obstacles of social media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216-230, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.012>.
- Mioduser, D., Nachmias, R., Lahav, O., & Oren, A. (2000). Web-Based Learning Environments. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(1), 55-76, DOI: 10.1080/08886504.2000.10782300.
- Mohamad, S. N. M., Salleh, M. A. M., Hakim, M., Hamid, A., Sui, L. K. M., & Mohd, C. K. N. C. K. (2019). Adaptive learning strategies with gamification to enhance learning engagement. *Indian Journal of Science and Technology*, 12(31), 1-8. DOI: 10.17485/ijst/2019/v12i31/146871.
- Moore, R. L., & Miller, C. N. (2022). Fostering Cognitive Presence in Online Courses: A Systematic Review (2008-2020). *Online Learning*, 26(1), 130-149. DOI: 10.24059/olj.v26i1.3071.
- Pappas, I.O., Mikalef, P., Giannakos, M.N. & Krogstie, J. (2018). Big data and business analytics ecosystems: paving the way towards digital transformation and sustainable societies. *Inf Syst E-Bus Manage* 16, 479–491. <https://doi.org/10.1007/s10257-018-0377-z>.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101-109.
- Raja, M., & Lakshmi Priya, G. G. (2022). Using virtual reality and augmented reality with ICT tools for enhancing quality in the changing academic environment in COVID-19 pandemic: An empirical study. In *Technologies, Artificial Intelligence and the Future of Learning Post-COVID-19: The Crucial Role of International Accreditation* (pp. 467-482). Cham: Springer International Publishing.
- Reigeluth, C.M., Watson, W.R., Watson, S.L., Dutta, P., Chen, Z., & Powell, N.D.P. (2008). Roles for technology in the information-age paradigm of education: Learning management systems. *Educational Technology*, 48, 32–39.
- Sife, A., Lwoga, E. & Sanga, C. (2007). New technologies for teaching and learning: Challenges for higher learning institutions in developing countries. *International Journal of Education and Development using ICT*, 3(2), 57-67. Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Retrieved June 28, 2023 from <https://www.learntechlib.org/p/42360/>.

- Singh, A., Mangalaraj, G., & Taneja, A. (2010). Bolstering Teaching through Online Tools. *Journal of Information Systems Education*, 21(3), 299-312.
- Soussi, K. (2020). Web-based Learning: Characteristics, Practices, Challenges and Recommendations. *International Journal of Science and Research (IJSR)* 9(3):936. DOI: 10.21275/SR20312135240.
- Tang C M & Chaw L Y, (2016). Digital Literacy: A Prerequisite for Effective Learning in a Blended Learning Environment? *The Electronic Journal of e-Learning* 14(1), 54-65.
- Yeung, D. (2003). Toward An Effective Quality Assurance of Web-Based Learning: The perspective of Distance Learning Students. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 4(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16935/176805>.
- You, W. (2022). Research on the relationship between learning engagement and learning completion of online learning students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(1), 102-117.
- Zongkai Yang, & Qingtang Liu, (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & Education*, 48(2), 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.12.007>.

Bölüm 19

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN KULLANILMASI

Ferhat BAHÇECİ¹

Mustafa ÇINAR²

1 Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı ferhatbahceci@hotmail.com,
+90 532 695 60 78 ORCID NO: 0000-0001-6363-4121

2 Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Programı mustafacinargs@hotmail.com,
+90 507 709 44 35 ORCID NO: 0000-0001-5309-5427

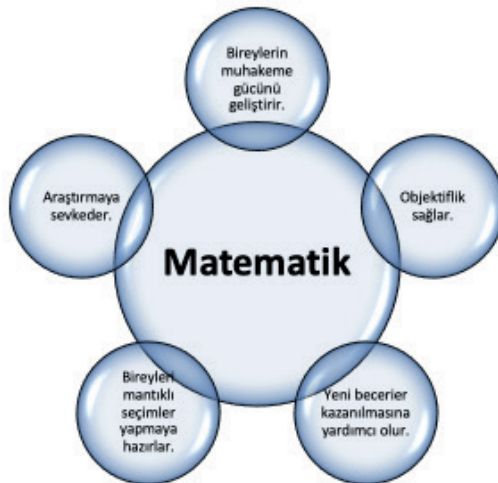
1. Matematiğin Öğretimi ve Önemi

Matematik, insanların sayılar, şekiller, semboller, desenler ve mantık gibi kavramları kullanarak nicel ve nitel bağlantıları açıklamasına yardımcı olan bir kavramdır. Matematik disiplinindeki bilgi birikimi, insanlığın bilim adına yaptığı büyük başarıların arkasındaki potansiyeldir. Matematiğin insanlık tarihi kadar eski bir tarihe sahip olduğu düşünülmektedir. Matematik; doğa, teknoloji ve felsefe gib bir çok alanla ilgilidir. Önemli filozofların, matematiği felsefenin dili olarak ifade etmeleri bunu kanıtlar niteliktedir. “*Ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler (yapılar) ve bağıntılardan oluşan bir sistem*” (Baykul, 2021) olarak tanımlanan matematik; pekçok alana destek veren, çevremizi anlamlandıran ve sistematik düşünme-problem çözme becerilerinin gelişimine destek veren bilim dalının adıdır (Alkan, 2011; Baykul, 2002, s. 32; Tekin, 2018, s. 31). Matematik ile ilgili yapılmış tanımlar incelendiğinde, nicel kavramlar arasındaki bağlantıları inceleyen evrensel bir dil olduğu söylenebilir.

İnsanların yaşamlarına yön veren küresel boyuttaki gelişmelerin, teknolojik ve sosyo-ekonomik ilerlemelerin büyük çoğunluğunun fen bilimleri sayesinde gerçekleştiği bir gerçektir. Bu noktada özellikle matematik disiplininin gelişmelere olan katkısı oldukça fazladır. Eğitim-öğretimin her kademesinde bilişsel gelişimi destekleyen matematik bilimi, eğitim programlarının da vazgeçilmez mihenk taşlarından birtanesidir (Özdemir, 2016, s. 18). Matematik, bireylere yaşantıları esnasında karşılaştıkları olaylara farklı açılardan bakmayı ve sorunları farklı yollardan çözmeyi öğretir. Böylece insanların hür iradesini kullanmasını mümkün kılarak onlara özgünlük kazandırır (Aydın, 2003, s. 185-186). Sarıali ve Güldal (1978)’a göre matematik disiplininin bireylere sağladığı diğer bazı yararlar Şekil 1’de gösterilmektedir (Ünlü, 2007, s. 130):

Şekil 1

Öğrenci, Öğretmen ve Matematik Arasındaki İlişkiler (Dursun ve Dede, 2004, s. 219)



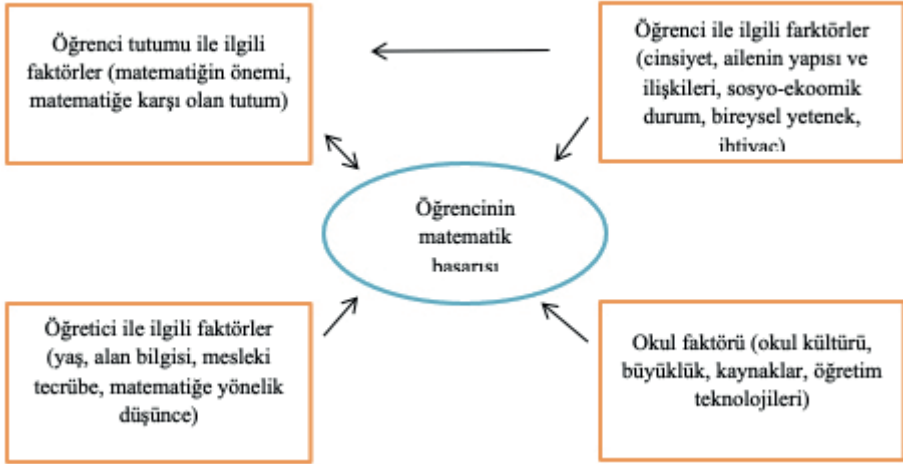
İnsanların günlük yaşamlarını devam ettirebilmelerinde gerekli basit hesaplamalar, zaman-ağırlık hesaplamaları, alış-veriş yapabilme, temel aritmetik işlemler vb. matematiğin kapsamında olan ve birçok alanda kullanılan temel bazı becerilerdir (Işık vd., 2008, s. 176; Ramaa ve Gowramma, 2002, s. 67; Şahin vd., 2012, s. 2; Voinea ve Purcaru, 2015, s. 190). Bunun yanında teknoloji kullanılarak yapılan üretimlerin büyük çoğunluğunun temelinde matematik vardır. İster günlük yaşam bakış açısıyla bakılsın ister teknolojik ilerleme ve gelişim açısından bakılsın matematik hayatın vazgeçilemez bir unsurudur.

Matematik disiplini bireylerin yaşantılarını hemen hemen her alanda doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Fakat bunun yanında insanlar arasında matematiğin zor bir disiplin olduğuna yönelik yaygın bir kabul de bulunmaktadır. Yıldırım (2021)'a göre matematikte olayın kendisinden ziyade onu ifade eden simge, sayı ve sembollerin kullanılması bu disiplini soyut bir hale getirerek bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla matematik dersinin önemi öğrenciler tarafından çeşitli model, yöntem ve teknikler kullanılarak ve teknolojinin imkânlarından yararlanılarak mutlaka öğrencilere aktarılmalıdır.

Matematik öğretimi uygulamalarının başarıyla gerçekleştirilmesi hem dünyada hem de ülkemizde tartışılan bir konudur. TIMSS ve PISA gibi uluslararası kuruluşlarda ülkemiz öğrencilerinin genel başarı düzeylerinin istenilenden daha düşük seviyede olması, eğitim-öğretim sürecinin gözden geçirilmesi gereken bir konusu haline gelmiştir (Gümüş ve Topbaş, 2022, s. 142). Yaşadığımız çağda öğrencilere matematik öğretimini başarılı bir şekilde verebilmek için öncelikle geleneksel yaklaşımlar ile yapılan öğretim faaliyetlerine son verilmesi gerekmektedir (Boyacıoğlu vd., 2003). Matematikte yoğun içeriklerin bulunması modern yaklaşımları uygulamak için süre sorununu karşımıza çıkarmaktadır (Bozkurt ve Kuran, 2016, s. 379). Bunun yanında bir soyut kavramlar bilimi olan matematiğin kavramlarının kazanılmasının zor olması sebebiyle öğrencilere matematiğin zor geldiği bilinmektedir. Ek olarak dersin sıkıcı olarak nitelendirilmesi ve motivasyon eksikliğinin önemli nedenlerinden birisi matematiğin doğasına aykırı olan model, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır (Ellez, 2004, s. 3). Matematik öğretiminin geleneksel düz anlatım yöntemleriyle yapılmasının yetersiz olduğu ve matematik öğretim programında altı çizilen üst düzey öğrenmelerin gerçekleştirilemeyeceği söylenebilir. Eğitim programlarında başlangıç kademesinden itibaren; sorgulayabilen ve neden-sonuç ilişkilerini kavrayıp bunlar arasında bağ kurabilen bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Bunun için de öğrencilere matematiğin ne anlama geldiğini, değerini ve onların karşılaştıkları sorunları çözebilmelerini sağlayabilecek nitelikte eğitim verilmelidir (Aydın, 2003, s. 186-187). Thomson ve diğerleri (2003)'ne göre matematik öğretimini etkileyen faktörler Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Öğrencilerin Matematik Başarılarını Etkileyen Faktörler (Thomson vd., 2003, akt. Savaş vd., 2010, s. 119)



Şekil 2’de öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını etkileyen faktörlerden bazıları verilmektedir. Söz konusu faktörler doğrultusunda matematik öğretiminin revize edilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir (Alakoç, 2003, s. 44; Baykul, 2021; Halat, 2007, s. 266). Ders içeriğinin makul seviyelerde seyreltilmesi, öğretim teknolojisi araçlarının kullanılması ve öğrenci merkezli uygulamaların desteklenmesi bu ihtiyaçların giderilmesinde yapılması gerekenler arasındandır. Teknolojik araçlar amaca hizmet edecek bir şekilde bilgi transferini yapmalı, çok yönlü, amaca uygun, kullanışlı, etkileşimli ve ekonomik olmalıdır. Günümüz bilgi çağına getirdiği teknolojik avantajlardan eğitim-öğretim ortamlarını da sağlıklı bir şekilde yararlandırmak ve matematik öğretimine özgün bir boyut kazandırmak gerekmektedir.

Günümüzde yaşanan dijital dönüşümün yanında matematik eğitiminde çözülmesi gereken bazı sorunlar vardır. Matematik dersinin zor olduğuna yönelik yaygın düşünceler, matematik öğrenmeye karşı ilgisizlik ve önyargı, motivasyon kaybı ve derslerde aktif öğretim için etkinliklere gereken zamanın ayrılamaması bu sorunlardan bazılarıdır (Baykul, 2021; Çevikbaş, 2018; Lim, 1999; Topbaş vd., 2020). Gerek uluslararası ölçekte gerekse ulusal ölçekte çeşitli seviyelerde yapılan sınavlara bakıldığında ülkemizin matematik başarı puanları tartışma yaratmaktadır. Örneğin PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Scency Study) raporlarında matematik alanında daha üst sıralarda olmamız gerekmektedir. Ulusal ölçekte bakıldığında ise Türkiye geneli yapılan sınavlardaki matematik dersine ait başarı oranının diğer derslerden daha düşük olduğu gözle çarpılmaktadır.

2. Matematik Dersi Öğretim Programı

Bilimde ilerlemenin ve yeni teknolojiler üretebilmenin yolu eğitimi toplumun geneline yaymaktan ve amaca hizmet eden bir eğitim sisteminden geçmektedir. Eğitim sistemlerinin zaman bağılı sürekli olarak yenilenmesi ve nitelikli yurttaş kavramının değişmesi eğitim programlarını da etkilemektedir. Toplumda istendik davranışlar öğretim programları ile mümkün olabilecektir. Öğretim programları ne öğrenileceğinin yanında ülkelerin geleceğini şekillendirmektedir ve bundan ötürü gelecekte arzu edilen insan gücü niteliklerini karşılayacak şekilde hazırlanmalıdır (Albayrak, 2017, s. 686).

Bir dersin öğretimiyle alakalı öğrencilere kazandırılması planlanan tüm etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğine öğretim programı denilmektedir (Demirel, 2009). Çiftçi ve Tatar (2015)'a göre öğretim programlarında aranan önemli niteliklerden biri, öğrencide var olan potansiyeli ortaya çıkararak yaratıcı düşünmeyi sağlamak olmalıdır. Bunun yanında matematik öğretim programının amaçlarını da şu şekilde sıralamak mümkündür:

- i. Matematik kavramlarını ve kavram temsillerini öğretmek,
- ii. Öğrencileri matematik okuryazarı yapmak,
- iii. Zihinsel işlemler yapmak,
- iv. Matematiği bireyin yaşantısında ve diğer disiplinlerde kullanmak,
- v. Üst bilişsel becerileri geliştirmek,
- vi. Uzamsal becerileri geliştirmek,
- vii. Toplum değerlerini benimsetmek (s. 2-3).

Bu amaçlardan yola çıkarak ülkemizde 2018 yılında MEB tarafından belirlenen Matematik Dersi Öğretim programı hazırlanırken; başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, farklı ülkelerin güncel öğretim programları, program üzerine yayımlanmış akademik yayınlar, zümre raporları vb. içerikler incelenmiştir (MEB, 2018, s. 8). Matematik Dersi Öğretim Programının amaçlarına bakıldığında programın matematiğe değer veren, araştıran, matematiksel okuryazarlık becerilerine sahip, özgün, matematiği günlük yaşamında kullanabilen, üstbilişsel düşünme becerileri gelişmiş, zihinden işlemler yapabilen, akıl yürütebilen matematik terminolojisini doğru kullanabilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bunun yanında eğitim ve öğretim programlarıyla yürütülen çalışmalar, tüm kademeler birbirini tamamlayacak şekilde yapılmaktadır (MEB, 2018, s. 4) şeklinde ifade edilmiştir.

MEB (2018, s. 5-6) tarafından yayınlanan Matematik Öğretim Programında, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde belirlenmiş sekiz temel yetkinlik bulunmaktadır:

1. Anadilde iletişim
 2. Yabancı dillerde iletişim
 3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
 4. Dijital yetkinlik
 5. Öğrenmeyi öğrenme
 6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
 7. İnisiyatif alma ve girişimcilik
 8. Kültürel farkındalık ve ifade
- 3. Teknoloji Kavramı ve Eğitimdeki Rolü**

İnsanlık tarihi kadar eski bir geçmişe sahip olan teknoloji, bireylerin doğayla etkileşimi sonucu bilgiye erişmesi ve bilgiyi işlemesiyle ilgilidir. Bu etkileşimle doğanın sunduğu kaynakları ve olguları anlamaya yorumlamaya ve kullanmaya çalışarak teknolojiyi geliştirmişlerdir. Kapsamı oldukça geniş olan teknoloji kavramının geniş bir anlam yelpazesi bulunmaktadır. Öyle ki teknoloji en genel tanımıyla “bireylerin yaşantılarını sürdürdürebilmeleri için doğaya kattıkları maddi yaratı” (Beşli, 2007, s. 1) şeklinde olup “insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023) olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte; sadece ekonomik değil aynı zamanda kültürel bir kavram (Soysal, 2019), bilimsel bilgiler ışığında cihaz ve makina üretme bilgisi (Günay, 2017), bilim aracılığı ile doğaya hükmetmek için tasarlanan bir disiplin (Mollaahmet, 2022), önceden tespit edilmiş hedefler doğrultusunda doğruluğu ispat edilmiş bilgilerin işe koşulması (Demirel, 1993), bilimsel çalışmalardan elde edilen sistematik bilgiler (Ferré, 1995) olarak ifade edilmiştir.

Tanımlamaların ortak noktalarından hareketle teknolojinin hayatı kolaylaştırmak amacıyla deney ve bilimsel teoriye dayalı sistematikleşmiş pratik bilgi olduğu söylenebilir. Teknolojinin üretilme nedeni ile kullanılma nedeni insan yaşantısını değişen ihtiyaçlar karşısında kolaylaştırmaktır. İşte bu noktada teknolojinin eğitim alanında kullanılmasının da önü açılmaktadır. Eğitimde teknolojinin kullanılmaya başlanması ile eğitim teknolojisi ortaya çıkmıştır. Bu kavram eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ile ilgili bir disiplin alanıdır. Teknolojinin yaygın ve yoğun bir şekilde kullanılması gereken alanlardan biri olan eğitimde bazı sorunların çözümüne de katkı sunabilmektedir. Örneğin bilgi ve öğrenci sayısındaki artıştan kaynaklanan sorunların çözümünde teknolojiden yararlanılır (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007). Sadece kolaylaştırma gayesi değil aynı zamanda işlevsel ve eğitsel birçok amacı vardır. Teknoloji ve eğitim arasındaki etkileşimli bağ sayesinde eğitimle kazanılan yetenekler işe koşulur.

Eğitim, ülkelerin bütün alanlarda gelişmesindeki ve modernleşmesindeki en temel unsurlarından birisidir (Tuna, 2005). Teknolojinin bütün alanlarda egemen olduğu günümüzde eğitim-öğretim ortamlarının teknolojik aygıtların kullanımına ilişkin becerilerin dışında tutulması düşünülemez. Başka bir deyişle, ileri teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi eğitim teknolojileri olarak isimlendirilmektedir. Teknoloji ile eğitimin tarih boyunca yakın bir ilişki içerisinde olması onları birbirine bağlı ve ayrılmaz iki kavram haline getirmiştir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kapsamını genişletmek, 21. yy becerileri doğrultusunda öğretimi bireyselleştirmek ve öğretimin niteliğini arttırmak, eğitimin maliyetini düşürmek için ileri teknoloji kullanımı gerekmektedir. Teknoloji geliştikçe eğitim süreçlerinde kullanılan yöntem, strateji, teknik ve gereçlerin de gelişerek çeşitlendiği görülmüştür. Aynı zamanda eğitim süreçleri çağdaş becerileri geliştirdikçe bireylerin daha iyi teknoloji üretmeleri söz konusu olmaktadır. Karşılıklı bu etkileşime ek olarak Alkan (2005)'a göre teknoloji ile eğitim arasında;

1. Teknolojik imkânlardan faydalanma
2. Teknik insan gücü yetiştirme
3. Teknolojik ortama uyum sağlayacak nitelikte kişiler yetiştirme

olmak üzere üç yönlü bir ilişki mevcuttur. Teknolojinin eğitime olan faydaları bunlarla sınırlı değildir. Yaratıcılığı geliştirmesi, fırsat eşitliği sağlanması, motivasyonu olumlu yönlü etkilemesi, eğitimin bireyselleştirilmesine katkı sunması, serbest eğitim imkânı sağlaması, birincil kaynaklara erişim izni vermesi, öğretmenlerin rollünü genişletmesi, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi, iş birliği ve bilgi paylaşımını kolaylaştırması, etkin ve eşit katılım sağlaması, hızlı dönüt fırsatı vermesi bu faydalardan bazılarıdır.

Eğitim-teknoloji etkileşimi yoğunlaştıkça insanlar eğitim faaliyetleri sürecine daha konsantre olmaktadır. Teknoloji aracılığı ile işlenen konular bireylerin dikkatini çekmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde öğreneni aktif hale getirerek katkı sağlamaktadır. Teknoloji kullanılarak işlenen konular öğrenenin daha fazla dikkatini çekmektedir. Öğrenenin zihninde betimleme yapması görsel hafızayı canlandırmakta ve böylelikle öğrenciler teknolojik imkânları kullanarak zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgiye hem hızlı hem de kolay ulaşabilmektedirler. Böylelikle öğrencilerin 21.yy becerileri gelişir ve eğitimde teknoloji kullanımı bir davranış haline gelmeye başlamaktadır (Yılmaz, 2007).

Günümüz bilgi ve teknoloji çağında dönemin gereksinimlerine uygun becerilere sahip olan bireyler yetiştirmek amacıyla eğitim sistemleri sürekli bir şekilde yenilenmektedir. Teknolojik imkânlar ne kadar gelişirse gelişsin verimli bir eğitim süreci öğretmensiz yürütülemez. Bireyleri yetiştiren öğretmenlerde teknoloji kullanım becerilerinin mutlaka olması gerekmektedir.

Eğitimcilerin uygun teknolojiyi seçebilme ve kullanabilmeleri için hem pedagojik hem de eğitim teknolojileri konularında gerekli bilgilere sahip olmaları gerekir. Yani öğretmen yeni teknolojiyi hem yakından takip etmeli hem de kullanabilmelidir. Yeniliklere açık öğretmenler teknolojiyi eğitim-öğretim sürecinde etkili bir araç olarak kullanıp öğrencilere yeniliklere karşı açık olma alışkanlığını kazandırmaktadırlar. Öğretmenler ders içeriklerinde yer alan fakat sınıfta uygulanamayacak çalışmalarını, teknolojik ortamlar kullanılarak uygulanabileceklerdir. Bu durumda öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap edileceğinden kalıcı öğrenmenin sağlanacağı ifade edilebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içerisinde ve dışarısında amaca uygun olarak her türlü teknolojiyi planlaması ve değerlendirebilmesi önem arz etmektedir (Kılıç, 2011). Bunun yanında eğitim kurumlarının çevre ile etkili bir iletişim kurabilmesi için modern iletişim teknolojilerinden amaca uygun ve yararlı bir şekilde yararlanması oldukça önem arz etmektedir. Eğitim teknolojisinin öğrenme-öğretme sürecinde eğitimin kalitesini artırması ve öğretmen ve öğrencilere büyük faydalar sağlaması amaçlanmaktadır. (Arı, 2019).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitimde teknolojinin etkisinin incelendiği çok sayıda araştırma mevcuttur. Higgins ve diğerlerinin (2012) araştırmasında, başlangıç olarak 1990 yılı belirlenmiş ve bu yıldan itibaren gerçekleştirilen eğitimde teknoloji uygulamalarının etkisinin incelendiği 45 meta-analiz çalışmasında bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Teknolojinin tamamlayıcı ve destekleyici bir şekilde kullanılması gerektiği, kısa süreli teknoloji kullanımının uzun süreli kullanıma göre daha etkili olduğu, teknolojinin grup çalışmalarında daha etkili olduğu ve öğrencilerin de gerekli yeterliliklere sahip olmaları gerektiği bu çıkarımlardan bazıları olmuştur.

Hızla ilerleme gösteren teknoloji çağını yakalayabilmek hatta bu çağa yön verebilmek için gerekli öğretim teknolojilerine ve modern eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Teknoloji ile harmanlanmış öğretim ortamları hazırlayarak toplumun ve çağın istediği özelliklerde bireylerin yetiştirilmesi eğitim ortamlarının modernleşmesine bağlıdır (Balcı Şeker, 2014).

Gelinen noktada öğrenme ortamlarının teknolojinin kullanılabileceği şekilde tasarlanması bir zorunluluk haline gelmiştir (Karamustafaoğlu vd. 2005). Öğrenme-öğretme ortamlarına teknolojinin entegrasyonu, belli programlar dahilinde pedagojiye ve öğretim programlarının uygulamalarına aykırı olmaması gerekmektedir Çünkü kullanılacak teknolojinin işlevselliği ve kullanılabilirliği öğretim yöntemine göre farklılaşmaktadır (Tekin, 2019).

4. Öğretim Teknolojileri

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler içerisinde bulunduğumuz zamanı “elektronik çağ, bilgi çağı, bilgisayar çağı” olarak adlandırmıştır. Söz konusu isimlendirmeler toplumsal olarak yaşam biçimini de etkilemektedir.

Yaşanan bu ilerlemeler elbette eğitim-öğretim faaliyetlerinin bir sonucudur. Gelişen teknoloji doğal olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemekte ve farklılaştırmaktadır. Eğitim kurumları bu durumda hem teknolojiyi etkileyen hem de teknolojiden etkilenen bir pozisyonundadır. Buna bağlı olarak öğrenme ortamında bulunan bireylerden beklenen davranış ve beceriler de farklılaşmaktadır. Bu sistem içerisinde bulunan kalıplar birbirleriyle doğru orantılıdır. Yapılandırmacı yaklaşım gereği; araştırmaya, üretmeye, sorgulamaya yönelik aktif öğrenme ortamı çağımızın eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Akbulut, 2019; Kacar, 2006). Özellikle eğitimde teknoloji ve internetin kullanılmaya başlanmasıyla öğretim uygulamalarındaki sınırlılıklar ortadan kalkmaktadır. Böylelikle eğitim-öğretim faaliyetleri oldukça geniş ve esnek bir hal almaktadır (Acikalin ve Duru, 2005; Vanfossen, 2001).

Eğitim teknolojisi, bireylerin öğrenme olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri incelemek ve çözüm geliştirmek için gerekli iş ve işlemleri uygulayan sürecin adıdır. Öğretim teknolojisi ise bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin planlanması etkinliğini ifade etmektedir (Alkan 2011). Eğitimin öğretimden daha geniş bir kavram olduğu bilgisinden hareketle eğitim teknolojisi ile öğretim teknolojisi arasında ciddi bir bağın varlığından söz edebiliriz. Eğitim ve öğretim teknolojileri arasında kuvvetli bir bağ söz konusudur. Teknolojinin gelişmesi ile başta eğitim teknolojisi olmak üzere öğretim teknolojisi ile birlikte sürekli bir ilerleme söz konusu olacaktır. Bu noktadan hareketle öğretim teknolojisinin disiplinlerin özel amaçlarını gerçekleştirmesi sürecinde etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla yürütülen sistematik bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Özerbaş, 2021). Bir başka deyişle çağımızda var olan bütün öğrenme-öğretme kuramlarının etkili bir şekilde uygulanması için sürecin planlanmasıdır (Uşun, 2013).

Günümüzde teknolojinin her alanda etkili olmasıyla öğrenme ortamlarında kullanılan öğretim teknolojilerinin gün geçtikçe çeşitlendiği ve zaman içerisinde bu teknolojilerin değişerek yerini daha ileri teknolojilere bıraktığı görülmektedir. Teknoloji hızla gelişip değiştiğinden öğretim teknolojilerinin tanımı da değişmektedir. Halis (2002)'e göre öğretim teknolojisi; belirlenen hedefler doğrultusunda etkileşimli ve faydalı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturabilmek için kullanılan bütün kaynakların sistematik olarak işe koşulmasıdır.

Türkiye’de öğretim teknolojilerinin gündeme gelmesi 1984 yılında bilgisayar destekli eğitime geçilmesine karar verilmesi ile başlamıştır (Deniz, 1992). Eğitim kurumlarında zaman ilerledikçe tepegözler, projeksiyonlar, bilgisayarlar vb. kullanılmaya başlanmış ve nihayetinde akıllı tahtalar ülke genelinde anlamlandırma ve anlatım destek olarak yaygınlaşmaya başlamıştır (Alakoç, 2003). Ülkemizde Bilgi ve İletişim Teknolojileri’nin gelişmesi amacıyla yürütülen bazı büyük projeler şunlardır;

- Bilim ve Teknolojide Atılım Projesi,
- Temel Eğitim Birinci Faz ve Temel Eğitim İkinci Faz Projeleri,
- Eğitim Çerçeve Projesi
- FATİH Projesi (Demirer ve Sak, 2015).

Öğretim teknolojileri konusunda FATİH Projesi'nin ayrı bir konumu bulunmaktadır. Ülkemizde öğretim teknolojilerinin yaygınlaşmasında ve eğitim camiasında verimli olarak kullanılmasında bu projenin etkisi büyük olmuştur. 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca yürütülüp Ulaştırma Bakanlığınca desteklenen bir projedir (Kayaduman vd., 2011). Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, okullarda teknolojiyi iletmek amacıyla yürütülen proje geçmişten günümüze kadar tüm kademelerde yapılan en geniş kapsamlı projedir. 2010 yılından bu zamana yürütülen bu proje eğitim ve teknoloji uyumunu sağlamak amacı ile uygulanmaktadır. Ek olarak Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nce teknoloji-eğitim bütünleşmesini sağlamak amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilmiştir. Eğitimin geleceğe açılan kapısı olan EBA, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından her bir bireyin kullanımına ücretsiz olarak sunulan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (MEB, 2018b). Sadece öğrencilerin değil aynı zamanda öğretmenlerin de kullanabileceği ortak bir platform özelliği taşıyan EBA, farklı öğretim metotları kullanarak çeşitli içerikler üretmekte ve öğretmen öğrenci etkileşimini sağlamaktadır. Böylelikle öğretmenler tarafından üretilen eğitimsel içerikler öğrencilerle paylaşılabilir. Özetle EBA ve FATİH Projesi "Eğitimde fırsat eşitliği" ilkesinin sağlanması için hazırlanmıştır. Bu amaçla tüm sınıf seviyelerine uygun, anlaşılır ve güvenli elektronik içerik sağlamak için sürekli geliştirilmektedir.

Öğretim Teknolojilerinin Amaçları

Teknolojik gelişmeler gün geçtikçe günlük hayatımızın her alanında ve eğitim-öğretim sürecinde daha fazla yer almaktadır. Öğretim teknolojilerinden faydalanma sürecinde başarı elde edebilmek için bu teknolojilerin amaç doğrultusunda kullanılması önemlidir. Öğretim teknolojilerinin amaçları şunlardır:

- Derse karşı ilgi çekme.
- Derse karşı olumlu tutum geliştirme.
- Öğrenenleri sınıf ortamında etkinleştirme.
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için bilgiyi farklı yollardan ve açılardan sunma.
- Özellikle somut işlemler döneminde olan ilkökul kademesindeki ve öncesindeki öğrenciler için farklı duyulara hitap etme, somutlaştırma yapma.

rak öğretme-öğrenme etkinliklerini zenginleştirme.

- Öğretimi bireyselleştirme.
- Öğretim hizmetlerini geniş kitlelere uygulama imkânı sunma (Sarıtaş, 2007).

Öğretim Teknolojilerinin Yararları

Günümüzde eğitim bilimleri hakkındaki araştırmalar incelendiğinde teknolojideki ilerlemelerin bu disiplinin uygulamalarını farklı yönlerden etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle bilgisayar ve internet kullanılarak yeni eğitim-öğretim ortamları, yöntem ve teknikler ortaya çıkmış; sınıfiçi ve sınıf dışı etkinliklerde çeşitlenmeler yaşanmıştır. (Osguthorpe ve Graham, 2003). Geleneksel öğretim sürecinde aktif durumda olan öğretmen alıcı konumunda kalan ise öğrenci olmaktadır. Böylece anlatım tekniği her ne olursa olsun dikkat çekilmesinde, çeşitli duyu organlarına hitap edilmesinde ve güdülenme noktasında sınırlı kalmaktadır. Günümüzde kullanılan öğretim teknolojileri ile bireylerin sınıf ortamında ve sınıf dışında derse konsantre olmaları ve öğretim sürecindeki öğrenmelerin kalıcı olması mümkün olabilmektedir. Bununla birlikte tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sebebiyle yüz yüze eğitimin kesintiye uğramış olması öğretim teknolojilerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Modern teknolojiye ayak uydurup öğretim teknolojilerini aktif bir şekilde kullanan eğitim ve öğretim kurumlarının süreci daha az hasarla atlattığı görülmektedir.

Roblyer ve Edwards (2005), öğretim teknolojilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının gerekliliğini beş madde ile açıklamaktadır. Bu gerekçeler şunlardır;

1. Bilgi çağının gerekliliği,
2. Öğrenmenin verimliliği ve niteliği,
3. Motivasyon,
4. Öğretimsel yetenekler,
5. Öğretim teknik ve yöntemlerini desteklemek.

5. Matematik Öğretiminde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılması

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE), 2019'da öğrenci standartlarını güncellemiş ve bireylerin bu standartlara sahip olmasının yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürebilmelerindeki önemine değinmiştir. Dijital araçlarla bilgiye ulaşan, iletişim kurabilen ve dijital vatandaş kavramı bu yetkinliklerden bazılarıdır (Duman, 2019). Öğrenci profilindeki değişimler eğitim yaklaşımlarında değişimlere sebep olmuş ve yapılandırmacı yaklaşımın önemini arttırmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin

derslerde aktif katılım göstermeleri önemlidir. Bunun gerçekleştirilebilmesi de etkinliklerin sayısının artırılarak uygulamaya dayalı bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması ile mümkün olabilmektedir. Matematik dersi öğretim programında bu hususa yönelik fazlaca etkinliğe yer verilmeye çalışılmıştır (MEB, 2018a).

Günlük hayatın vazgeçilmezi olan ve pek çok disiplini de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen matematiğe olan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır. Matematik olmadan diğer bilimlerin varlığını devam ettirmesi oldukça zordur. Dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için matematiğin doğasını bilmek gerekmektedir. Günümüz eğitim anlayışında, yenilikçi öğretim anlayışıyla teknolojiyi birleştirmek yer almaktadır (MEB, 2018a). Bu anlayıştan hareketle üretken, esnek ve yaratıcı bir matematik öğretimi için teknolojinin aktif olarak kullanılması gerekmektedir.

Matematik öğretimi, öğrencilerin olaylara farklı bakış açılarından bakmasını, yorumlama ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Böylelikle öğrencilerden problemlere karşı özgün çözüm önerileri bulmaları beklenmektedir. Hemen hemen bütün derslerde olduğu gibi matematik öğretiminde de öğrencilerin derse katılımı önem arz etmektedir. Bunu destekleyen aktif öğrenme süreçleri ile teknoloji temelli öğretimin harmanlanmasının matematiksel becerileri geliştirmede olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu noktada öğrencilerin sınıf dışında ve sınıf içinde aktif öğrenme süreçlerine dahil olacağı ve son teknoloji ile desteklenmiş yeni öğretim modellerinin matematik öğretimde kullanılması gerekmektedir. Sınıftaki iletişim ortamının sınıf dışına da taşınması öğrenme eyleminin günlük hayatın bir parçası olmasını sağlayacaktır (Koç Deniz, 2019). Teknoloji destekli matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisi, alanyazındaki araştırmalar ile ortaya çıkmıştır (Ersoy, 2003; Lopez-Morteo ve López, 2007; Nordin vd., 2010; Yılmaz vd., 2010).

Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM) de ISTE gibi 21. yüzyıl için standartlarını güncelleyerek “teknolojinin matematik öğretimi için gerekli olduğu” şeklinde bir ifade oluşturmuştur (NCTM, 2000). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve öğretimi kolaylaştırmaktadır (Öksüz ve Ak 2010). Matematik dersinin teknolojik unsurlar aracılığı ile işlenmesi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte ve bu derse karşı olan kaygı ve olumsuz önyargıyı azaltmaktadır (Alakoç, 2003).

Günümüze kadar yaşanan yeniliklerden ve değişimlerden hareketle, geleceğin dünyasında toplumların yaşamdaki yerini matematiksel bilgiyi kullanma ile akıl yürütme becerilerine sahip olma özellikleri belirleyecektir. Matematik bilimi geleceğe açılan fırsatlar kapısının anahtarına sahip olduğuna

göre, bireylerin matematikle olan çalışmaları desteklenmeli ve matematik ile olan yol kesişimleri ve ilişkileri iyi değerlendirilmelidir (Keskin, 2019).

Teknolojinin matematik ile birleştirilmesi sonucu eğitim-öğretim adına kayda değer çalışmalar yapılabileceği ve teknolojinin sunduğu imkânlardan faydalanılabileceği düşünülmektedir. Çünkü matematik sadece semboller ve şekillerden oluşan bir disiplin değil kendi içinde anlam bütünlüğüne sahip sistem ve alt sistem ağlarından oluşmaktadır. Bu anlamda en önemli avantajlar; tutum, ilgi, motivasyon ve akademik başarıda meydana gelecek olan olumlu yönde değişimlerdir. Ek olarak öğrencinin birden fazla duyu organına ve zekâ türüne hitap etme fırsatı verecektir. Öğrencilerin farklı zekâ türlerine sahip olması öğrenme stillerini de etkileyebilir. Öğretim faaliyetleri olabildiğince fazla öğrenme stillerine göre öğretim yapılmalıdır. Böylelikle öğrenciler tercih ettikleri öğrenme stiline göre davranış geliştirebilir, bilgilerin kalıcılığını sağlayabilir ve soyut olan matematik dersinin somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. (Brock ve Cameron, 1999). Akıllı telefonlar, tabletler hayatımızın birer parçası haline gelmiştir. Çevresinde bu denli teknolojik uyarıcı ile başa başa kalan bir nesil ise sadece tahtada işlenen, anlamlandıramadığı bir matematik dersi işlemek istemeyebilir. Akıllı tahtaların, tabletlerin ve çeşitli teknolojik ürünün hayatımızdaki yeri göz önünde bulundurulduğunda teknolojiyi diğer derslerde olduğu gibi matematik dersinin de dışında bırakmak mümkün değildir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda matematik öğretiminde amaçlı olarak kullanılan teknolojik araç-gereçlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (NTCM, 2000; Ersoy, 2003; Erbaş, 2005; Richardson, 2009; Doğan, 2012; Akgün ve Kuru, 2015). Yani teknoloji ile yapılan matematik öğretimi, geleneksel yaklaşımların kullanılarak yapıldığı matematik öğretimine göre kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Schreyer-Bennethum ve Albright, 2011).

Uşun (2000)'a göre matematik öğretiminde teknoloji kullanımının amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür;

- Matematik öğrenme-öğretme sürecinde etkin katılım sağlamak ve güdülemek
- Matematik ile ilgili olarak öğrencilere somut kavramları kazandırmak
- Geleneksel sınıf ortamında matematik açısından ortaya çıkan sorunları çözmek
- Teknolojik imkânlarla dersi zevkli ve ilgi çekici kılmak
- Öğrencileri araştırmaya teşvik etmek.

Matematik öğretimini teknolojiyi kullanarak gerçekleştirmekteki amaçlardan bir tanesi de matematiksel kavramların öğrenciler tarafından anlaşılandırılarak kalıcılığın sağlanmasıdır. Böylelikle öğrencilerin matematik için hayati öneme sahip becerilerden olan problem çözmeye ve akıl yürütmeye yoğunlaşmaları sağlanmaktadır (İnce-Muslu ve Erduran, 2020).

Matematik öğretiminde bilginin anlaşılmasına yönelik somutlaştırmanın yapılması ve kavramların görselleştirilmesi önem arz etmektedir. Teknolojinin ilerlemesi ile öğretimde de teknolojiden yararlanmak öğretmenin öğretmesini kolaylaştırırken öğrencinin de öğrenmesinin önündeki engelleri kaldırmaktadır. Teknolojinin, matematikle bütünleştirilmesi, gerekli kazanımların hangi yöntem ve teknoloji kullanılarak gerçekleştirileceğinin belirlenmesi önemli bir konudur. Matematik öğretimine toplumun gelişmesi açısından bakıldığında da matematik toplumun kalkınmasının anahtarı pozisyonundadır. Matematik öğretiminde teknoloji, çeşitli amaçlarla farklı şekillerde kullanılmaktadır. Bunlar:

- Matematik uygulamaları
- Matematiksel oyunlar
- Benzeşimler
- Çeşitli yazılımlar
- Problem çözmeye yaklaşımları
- Çeşitli materyaller
- Veri kaydetme ve işleme programları gibi (Erdoğan, 2022).

Matematik öğretiminde sadece geleneksel modellerin tercih edilmesi öğrenciler tarafından matematiğin ezberlenmesi gereken bir ders olarak görülmesine sebep olmaktadır (Gelibolu, 2008). Öğrenciler tarafından çoğunlukla sevilmeyen ya da korkulan bir ders olarak ifade edilen matematik dersinde farklı teknolojiler ile entegre edilen yöntem, strateji ve teknikler kullanıldıkça pozitif sonuçlar ile karşılaşıldığı görülmektedir (Şataf, 2010). Bu noktada yeni teknolojik araçlardan özellikle interaktif elektronik tahtalar, taşınabilir elektronik cihazlar ve bilişim teknolojileri matematik öğretimindeki yerlerini almışlardır (Ardıç, 2016).

Bilimde ilerlemenin ve sürekliliğin sağlanabilmesi matematik bilmek yani matematiksel düşünce sistemine sahip olmak ile ilgilidir. Yani toplumsal gelişim ile matematik öğrenimine verilen değer birbiri ile doğru orantılı olarak ilerleyen önemli iki konudur (Ersoy, 2003).

Matematik derslerinde teknoloji kullanımının öneminden bahsettikten sonra bu teknolojinin etkin bir şekilde nasıl kullanılması gerektiğinde de

bahsetmekte fayda bulunmaktadır. Maloney (2022)'ye göre teknolojiyi matematik öğretimine entegre etmenin beş yolu bulunmaktadır.

a. **Multimedya Öğeleri**

Matematik genellikle öğrencilerin çoğunluğu tarafından anlaşılması zor bir konu olarak kabul edilir. Matematik derslerinde teknolojiyi kullanmanın ve bir öğrencinin öğrenimine fayda sağlamanın etkili bir yolu basitçe farklı çoklu ortam öğelerini kullanmaktır. "Multimedya öğeleri" kelimesi, görüntülerin, grafiklerin, ilüstrasyonların, vektörlerin, piktografların, infografiklerin, video kliplerin ve çok daha fazlasının kullanımını ifade eder. Sınıflarda teknoloji kullanmak başlı başına bir avantaj olsa da bu tür unsurları kullanmak öğrencilerin dikkatini daha uzun süre tutabilmeye yardımcı olabilir.

b. **Öğrenme Kabinleri**

Teknolojiyi matematik derslerine aşılamanın bir yolu da sınıflarda öğrenme kabinleri oluşturmaktır. Öğrenme istasyonu olarak da bilinen bir öğrenme kabini, öğrenciler arasında teknolojiyi kullanan bir öğrenme tekniğini ifade eder. Bu öğrenme kabini tekniğinde, öğrencileri her grupta eşit sayıda insan olacak şekilde gruplandırılabilir. Her öğrenme kabinine bir teknolojik cihaz koyulur ve öğrencilere bir grup ortamında çözmeleri için farklı problemler, vaka çalışmaları veya aktiviteler verilir. Bu öğrenme kabini tekniği ile öğrenciler şunları öğrenebilirler;

- Farklı yaklaşımlar uygulayarak matematiksel problemleri çözmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin bir grup ortamında problem çözerken kavramsal anlayışlarını güçlendirmelerine yardımcı olur.
- Öğrencilerin sınıf içinde ve dışında teknolojiyi daha iyi kullanmalarına yardımcı olur.

Öğrenme kabini tekniği, herhangi bir dijital aracın birebir kullanımının olmadığı durumlarda büyük ölçüde kullanışlı olacaktır.

c. **Dijital Asistan**

Teknolojiyi matematik öğretimine aşılamanın bir başka yolu dijital matematik asistanı kullanımınıdır. Öğretmenlerin matematik derslerini daha etkileşimli hale getirmek için kullanabilecekleri bir yoldur. Bu asistanlar dijital bir yardımcı öğretmen rolünü oynar ve matematik öğretmenlerine ödevler, deneme sınavları, biçimlendirici değerlendirmeler ve çok daha fazlasını oluşturmalarında yardımcı olur. Bu uygulama sayesinde öğretmenler zamandan tasarruf edebilir ve matematik derslerini daha etkileşimli ve ilgi çekici hale getirebilir. Ayrıca her öğrencinin kendi öğrenme seviyelerinde desteklemek için öğrencilere adım adım yardım sunan bir uygulamadır.

d. Çevrimiçi Sınıf

Çok yaygın bir teknik olmasının yanında doğru uygulandığında ancak verim alınabilecektir. Çevrimiçi sınıflar, tıpkı fiziksel sınıflar gibidir. Öğrencilerin tüm sınıf duyurularını ve bilmeleri gereken önemli şeyleri görebilecekleri bir merkez görevi görür. Öğrencilerin devamsızlık yapmaları durumunda sınıf etkinliklerinden geri kalmamalarına yardımcı olur. Google Classroom, TenMarks, EBA ve benzeri birçok platformla çevrimiçi sınıf oluşturulabilir. Farklı matematik uygulamaları çevrimiçi sınıf aracılığı ile birbirleri ile ilişkilendirilebilir.

e. Destek Unsurları

Matematik öğretimine teknoloji entegre etmenin ve sınıf matematiğini daha ilgi çekici hale getirmenin bir yolu ortama yeni kolaylaştırıcılar veya matematik uzmanları getirmektir. Teknoloji ile birlikte dünyanın bir ucundan diğer ucuna insanlara ulaşmak son derece kolay hale gelmiştir. Matematik derslerinde de teknoloji ile çeşitli uzmanlar getirilebilir ve öğrencileri için canlı oturumlar düzenlenebilir. Bu şekilde, öğrenciler yeni fikirler duyacaklardır. Yeni bir nefes görevi görecektir ve öğrencilere belirli bir matematik problemine veya kavramına farklı şekillerde yaklaşmayı öğretecektir.

Arranz (2021)'a göre matematik dersinde teknolojinin kullanımına yönelik olarak her matematik düzeyi için çok çeşitli kaynaklar mevcuttur. Ancak, teknolojileri kullanmak kendi başına bir amaç olmaması gerekmektedir. Bu noktada teknolojiyi matematik derslerinize başarılı bir şekilde entegre etmek için şu dört işlemi gerçekleştirmek gerekmektedir;

a. En çok tekrar eden görev ve unsurların otomatikleştirilmesi

Çevrimiçi öğretim araçları, matematik ile ilgili olarak en çok tekrar eden işlevlerini sistematikleştirebilir, böylece zamandan tasarruf edilebilir. Dijital platform, öğrencilere not verebilir ve onlara otomatik olarak geri bildirim gönderebilir. Yapılan çalışmalar otomatik geri bildirim ve platform etkileşiminin, öğrencilerin konu materyaliyle etkileşimde bulunma konusunda daha fazla motive olmasına yol açtığını ortaya koymaktadır.

b. Öğrenme analitiğinden yararlanılması

Bir derste ayrıntıları ile neler olup bittiğini takip etmek zor ve zaman alıcıdır. Öğrenme analitiği, sınıfların panoramik bir görünümüne sahip olmasını sağlar. Farklı hazırbulunmuşluklara ve matematik seviyelerine sahip bireylere matematik öğretirken zorlanan öğrencileri belirlemek, onlara zamanında ve doğru destek verilmesini sağlayacaktır.

c. E-öğrenme araçlarıyla işbirliğini teşvik edin

Matematik yaygın olarak bireysel bir etkinlik olarak görülse de bu konunun grup halinde öğrenilmesi akademik başarı açısından daha etkili

olabilmektedir. Dijital kanallar en sessiz ve en titiz öğrenciler için güvenli bir ortam oluşturmaya katkıda bulunabilir ve onları katılmaya motive edebilir.

d. Sınıfınızda daha fazla ilgi uyandırmak için oyunlaştırmayı kullanın

Bu madde daha çok küçük yaştaki matematik öğrencilerine hitap etmektedir. Oyun tabanlı öğrenme, öğrenciler ile bağlantı kurmanın ve onları derse aktif olarak katılmaya teşvik etmenin başarılı bir yolu olarak kabul edilmektedir. Matematiksel içeriği daha derinden işlemek ve bundan zevk almak için daha fazla motive olabilirler. Oyunlaştırma, içeriği öğrenciler için daha ilginç hale getirir ve sonuçlarını iyileştirir.

KAYNAKÇA

- Acikalın, M., & Duru, E. (2005). The use of computer technologies in the social studies classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(2), 18-26.
- Akbulut, F. (2019). *Ters yüz öğrenme modeline yönelik akademisyen görüşleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, M., & Koru, G. (2015). Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Öğrenci Tutumu Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi(Ankara İli Örneği). *Qualitative Studies*, 10(3), 1-11.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 43-49.
- Albayrak, M. (2017). 1990 ve 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 685-701.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ardıç, M. A. (2016). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin bilgisayar cebiri sistemleriyle matematik öğretimini gerçekleştirme düzeyleri ve sınıf içi uygulamaların öğrenci başarısına etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arranz, A. (2021, Kasım 19). *Technology in the math classroom: Effective strategies for engaging your students*. Mayıs 29, 2023 tarihinde sowiso: <https://sowiso.nl/en/blog/technology-in-the-math-classroom/> adresinden alındı
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.
- Balcı Şeker, H. (2014). *GeoGebra yazılımı ile geometri öğretiminin geometri ders başarısına ve geometri öz-yeterliliğine etkisi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykul, Y. (2002). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2021). *Ortaokulda Matematik Öğretimi (5-8. Sınıflar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beşli, Z. (2007). *Teknoloji ve Toplum: Ortaöğretim Öğrencilerinde Teknoloji Kullanımı ve Etkileri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Boyacıoğlu, H., Köroğlu, H., & Alkan, H. (2003, Mart 05). *İlköğretim İlk Beş Sınıfında Matematik Etkinlikleri*. Nisan 05, 2023 tarihinde Matematikçiler Derneği: <http://www.matder.org.tr/ilkogretim-ilk-bes-sinifinda-matematik-etkinlikleri/> adresinden alındı

- Bozkurt, A., & Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygulama ve Etkinlik Tasarlama Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377 - 398.
- Brock, K. L., & Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preference model. *Political Science and Politics*, 32(2), 251-256.
- Bülbül, M. Ş., Garip, B., Cansu, Ü., & Demirtaş, D. (2012). Görme Engelliler için Matematik Öğretim Materyali Tasarımı: İğneli Sayfa. *Elementary Education Online*, 11(4), 1-9.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, O., & Tatar, E. (2015). Güncellenen Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 285-298.
- Çoklar, A. N., Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış Teknopedagoji. *7nd International educational technology conference*. North Cyprus: Near East University.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirer, V., & Sak, N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerinin değişen rolleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 434-448.
- Deniz, L. (1992). Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi; Aşamalar, Eleştiriler, Öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 45-58.
- Doğan, M. (2012). Prospective Turkish primary teachers' views about the use of computers in mathematics education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15, 329-341.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış doktora tezi.
- Erdoğan, B. E. (2022). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknolojiyi kullanımına ilişkin düşünceleri (Kırşehir ili örneği)*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-I: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-Online*, 2(1), 18-27.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-II: Hesap makinesinin matematik etkinliklerinde kullanımı. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2(2), 35-60.

- Ferré, F. (1995). *Philosophy of technology*. Athens: University of Georgia Press.
- Gelibolu, M. F. (2008). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımıyla geliştirilen bilgisayar destekli mantık öğretimi materyallerinin 9.sınıf matematik dersinde uygulanmasının değerlendirilmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüş, F., & Topbaş, V. (2022). Matematik Öğretiminde Yaratıcı Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 8(1), 140-163.
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 163-166.
- Halat, E. (2007). Matematik Öğretiminde Webquest'in Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Elementary Education Online*, 6(2), 264-283.
- Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham: Durham University.
- İnce-Muslu, B., & Erduran, A. (2020). Matematik Eğitimine Teknoloji Entegrasyon Sürecinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 258-273.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Kacar, A. Ö. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü*. Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karamustafaoğlu, O., Aydın, M., & Özmen, H. (2005). Bilgisayar Destekli Fizik Etkinliklerinin Öğrenci Kazanımlarına Etkisi: Basit Harmonik Hareket Örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 67-81.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde fatih projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Keskin, M. (2019). *Teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin 5E modeline göre matematik öğretimine entegrasyonunun değerlendirilmesi*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, A. (2011). *Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Elektrik Akımı Konusundaki Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin ve Sınıf İçi Uygulamalarının Araştırılması*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koç Deniz, H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Lim, C. S. (1999). *Public Images Of Mathematics*. Exeter: University of Exeter.
- Lopez-Morteo, G., & López, G. (2007). Computer support for learning mathematics: A learning environment based on recreational learning objects. *Computers & Education*, 48(4), 618-641.

- Maloney, J. (2022, Ekim 4). *5 Ways To Effectively Use Technology in Math Classrooms*. Mayıs 29, 2023 tarihinde bytelearn: <https://www.bytelearn.com/articles/technology-in-math-classroom/> adresinden alındı
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018b). *Eğitim Bilişim Ağı Nedir?* Nisan 29, 2023 tarihinde http://sancaktepe.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/20161859_EBA_Nedir.pdf adresinden alındı
- Mollaahmet, M. (2022). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and Standards*. Mayıs 7, 2023 tarihinde National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]: <https://www.nctm.org/standards/> adresinden alındı
- Nordin, N., Zakaria, E., Mohamed, N. N., & Embi, M. A. (2010). Pedagogical usability of the geometer's sketchpad (gsp) digital module in the mathematics teaching. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 113-117.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Öksüz, C., & Karakoç Ak, Ş. (2010). İlköğretim okullarında matematik derslerinde teknoloji kullanım düzeyini belirleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 372-383.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özerbaş, M. A. (2021). *Öğretim Teknolojileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ramaa, S., & Gowramma, I. P. (2002). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. *Dyslexia*, 8(2), 67-85.
- Richardson, S. (2009). Mathematics teachers' development, exploration, and advancement of technological pedagogical content knowledge in the teaching and learning of algebra. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(2), 117-130.
- Roblyer, M., & Edwards, J. (2005). *Integrating educational technology into teaching*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Schreyer-Bennethum, L., & Albright, L. (2010). Evaluating the incorporation of technology and application projects in the higher education mathematics classroom. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53-63.

- Soysal, Y. (2019). Eğitim ve Teknoloji Etkileşimine Felsefi ve Pedagojik Bir Yaklaşım. Z. Akgündüz içinde, *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar* (s. 35-56). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şataf, H. A. (2010). *Bilgisayar destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi ve üçgenler alt öğrenme alanındaki başarısı ve tutuma etkisi isparta örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK. (2023, Mart 30). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır
- Tekin, M. (2019). *EBA destekli oran-orantı öğretiminin ders başarılarına ve üstbilişsel davranış algılarına etkisi*. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, O. (2018). *Tersyüz Sınıf Modelinin Lise Matematik Dersinde Uygulanması: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Toptaş, V., Olkun, S., Çekirdekci, S., & Sarı, M. H. (2020). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. Ankara: Vizetek.
- Tuna, F. (2005). *Coğrafya Anlatım Becerisinin Bilgisayar Destekli Anlatımla Geliştirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- VanFossen, P. J. (2001). Degree of internet/www use and barriers to use among secondary social studies teachers. *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 57-74.
- Voinea, M., & Purcaru, M. (2015). Individual Learning Plan in Teaching Mathematics for Children with SEN – A Constructivist Approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 190-195.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. K., Ertem, E., & Güven, B. (2010). Dinamik geometri yazılımı Cabri'nin 11.sınıf öğrencilerinin trigonometri konusundaki öğrenmelerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(2), 200-216.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

Bölüm 20

ORTAOKUL KADEMESİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK SÜRECİNDE KÜLTÜRÜN ETKİSİ

Serdar SAFALI¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, ssafali@agri.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-5916-1106

Günümüzde etkili bir eğitim sağlamanın temel unsurlarından biri, güncel ve eksiksiz bir eğitim programının kullanılmasıdır. Eğitim programları, bireylerin ve bu bireylerin ait olduğu toplumların sosyal ve ekonomik gelişimini desteklerken, bireylerin bilgi ve yetenek kazanmalarına yardımcı olur, düşünme kapasitelerini artırır, sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkıda bulunur, olumlu yönde toplumsal etki yaratır ve bireylerde kültürel ve sosyal farkındalık oluşturur (Kaya, 2023; Tan Şişman, 2017).

Eğitim ve öğretimin uygulanmasında bu kadar önemi olan eğitim programlarının oluşturulmasında öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama, akademik başarılarını destekleme, meslek bilgisi verme ve yönlendirme, bireyin kişisel gelişimini destekleme, öğrencilerin yaşadığı toplumu ve o toplumun sahip olduğu kültürel değerleri göz önünde bulundurma, bireyi toplumun istediği şekilde yetiştirme, eğitim sürecinde aile-öğretmen-yöneyici iş birliğini sağlama ve koordine etme durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Kırbaç vd, 2017; Özan ve Sarıca, 2021; Tike, 2007). Diğer bir ifadeyle eğitim programlarının oluşturulmasında, ihtiyaç analizinde, öğrenci destek hizmetlerinde, rehberlik programlarında, programların değerlendirilmesinde ve eksikliklerin giderilmesinde psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile toplumun sahip olduğu kültürel değerler önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2010; Kaya, 2023; Ocak, 2004; Hotaman, 2017; Terzi vd., 2011).

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, sorunlarla başa çıkma konusunda zorluk yaşayan kişilere yardımcı olma sürecini içerir. Bu hizmetler, bir konuda uzmanlaşmış bir kişiden yardım talep etmenin ve uzmanın sorunu çözme sürecinde rehberlik etmesinin bir uzantısıdır ve tarihsel olarak insanlar arasında yaygın bir uygulamadır. Kişiler, sorunlarını paylaşarak farklı bakış açıları ve çözüm yolları bulabilirler. Psikolojik danışma sürecinde, kişinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren ve kararlarını alan kişi yine kendisidir (Tan, 2000).

Psikolojik danışma ve rehberlik terimleri, farklı iki alanı ifade etse de, birbirleriyle sıkça ilişkilendirilirler. Rehberlik, bireyin hayatındaki kararlarını desteklemeyi amaçlar, psikolojik danışma ise bireyin hayatında yapmak istediği değişikliklere yardımcı olmayı hedefler (Akboy ve İkiz, 2007).

Ülkemizde, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri birçok farklı kurumda sunulsa da en yaygın olarak okullarda bulunurlar. Okullar, öğrencilerin sadece akademik bilgi edinmedikleri, aynı zamanda tüm yönleriyle gelişip yetiştikleri yerler olarak görülürler (Özoğlu, 2007).

Okullarda sunulan psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklemeyi, onlara üstbilişsel becerileri, öğrenmeyi öğrenme yeteneklerini ve verimli çalışma yöntemlerini kazandırmayı amaçlar (ASCA, 2004). Öğrencilerin depresyonda olması, kötü alışkanlıklar edinmesi, ebeveynlerle yaşamış olduğu problemler, arkadaşlarıyla

yaşamış olduğu problemlerde de öğrencilere destek sağlar. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2011)'e göre psikolojik danışmanın görevi ise, öğretimin yanı sıra öğrencilerin duygusal, toplumsal, kişisel ve mesleki yönlerden sağlıklı ve gerekli özelliklere sahip şekilde yetişmelerine destek olmaktır.

Psikolojik danışmanlık süreci kişinin problemlerine çözüm yolları bulmasına destek olma ve kendini gerçekleştirme sürecinde ona yardımcı olmayı içerdiğinden bu yardım sürecinde kültürün ve kültürel farklılıkların öneminin farkında olunmalıdır. Psikolojik danışmanlar da içinde yaşadıkları kültürün bir parçasıdır ve bu kültürden izler taşırlar (Ersever, 1991). İnsanların duygu, düşünce ve davranışları, hayatlarını yaşama tarzları içinde buldukları çevrede oluşmaktadır. Toplumdaki hiçbir birey yaşadığı kültürden bağımsız düşünülemez. Bu bağlamda danışmaya yardım istemeye gelen bireyler de okulda bu hizmeti alan öğrenciler de bu sürece kendi kültürlerinden izler taşırlar (Kararımak, 2008). Psikolojik danışma ve rehberlik iki boyutlu bir süreçtir ve hem danışmanın hem de danışanın kültürel özellikleri bu yardım sürecinde kritik bir öneme sahiptir (Kağnıcı, 2013).

Psikolojik danışmanlar, çok kültürlü bir yaklaşımla destek süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmek için bazı yetkinliklere sahip olmalıdır. Bu yetkinlikler, kendi değerlerini ve önyargılarını tanıma, farklı kültürel geçmişlere sahip bireyleri anlama ve terapi sürecinde çeşitli müdahaleler ve teknikler uygulama becerilerini içermektedir (Kağnıcı, 2013). Kültür, psikolojik destek arayışının başladığı aşamadan danışman-danışan ilişkisine, problemin tanımlanmasından müdahale yöntemlerinin seçimine kadar sürecin her aşamasında etkili bir faktördür (Vontress, 2002). Türkiye, farklı kültürel geçmişlere ve özelliklere sahip birçok topluluğun bir arada yaşadığı bir ülke olduğu için, psikolojik danışmanların çok kültürlülüğe duyarlı olmaları son derece önemlidir (Kağnıcı, 2013). Bu nedenle, psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin terapi sürecinde kültürel duyarlılık göstermeleri artık bir seçenek değil, bir gereklilik haline gelmelidir.

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin okullarında yaptıkları çalışmalarında buldukları bölgenin kültürünün etkileri olup olmadığını tespit etmek ve varsa bu etkilerin neler olduğunu değerlendirmektir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin yaptığı çalışmaları üzerinde kültürün etkileri nelerdir? Bu problemle ilgili psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden şu sorulara cevap vermeleri istenmiştir:

1. Yıllık PDR programınızı hazırlama sürecinde bulunduğunuz bölgenin kültürünün etkisi var mı? Varsa etkileri nelerdir?

2. Öğrencilerin derslere tutumlarında kültürel etkiler var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?
3. Öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyum sağlamalarında kültürel etkiler var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?
4. Öğrencilerin okula devam/devamsızlık durumlarında buldukları bölgenin kültürünün etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?
5. Bulunulan bölgedeki veli profilinin kültürel farklılığının, öğrenci başarısı üzerinde etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?
6. Öğrencinin eğitsel başarısını desteklemede veliler ile koordinasyonunuz nasıldır? Bu konuda kültürün etkileri nelerdir?
7. Öğrencilerle yaptığınız ‘İletişim Becerileri ve Atılganlık’ çalışmalarınızda bulunulan kültürün etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?
8. Öğrencilerle yaptığınız ‘Akran Zorbalığı’ çalışmalarınızda bulunulan kültürün etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?
9. Bulduğunuz bölgedeki kültürün, öğrencilerin cinsiyetlerine olan farklı yaklaşımlarına etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma ‘Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin Yaptıkları Çalışmalarda Kültürün Etkileri’ni ortaya çıkaran nitel araştırma deseni kullanılarak hazırlanan bir çalışmadır. Ertugay (2019), nitel araştırmaları, kişilerin kendilerinin yorumladıkları ve değer kattıkları olaylar bütünü olarak tanımlanın mümkün olduğunu belirtmiştir (Şeker, 2022). Zengin (2012), görüntü, ses ve yazılı metinlerin nitel araştırmaları içerdiğini, sesli verilerin birebir insanlarla yüz yüze görüşerek elde edileceğini ve görüntülü verilerin ise fotoğraf gibi görsel çeşitlerinden elde edildiğini ifade etmiştir (Şeker, 2022).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ağrı ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi kurumlarda görev alan Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenleri oluştururken, araştırmanın örneklemini Ağrı ili Merkez ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda görev alan 13 Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, 13 katılımcının 9’unu kadın katılımcılar, 4’ünü ise erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Sayılara bakıldığında

araştırmanın erkek katılımcı bazında sınırlı olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem dağılımlarına bakıldığında 1 yıl öğretmen olarak çalışmış olan 2 katılımcı, 1-3 yıl çalışmış olan 6 kişi, 3-5 yıl çalışmış olan 3 kişi ve 5-7 yıl çalışmış olan 2 katılımcıdır. Bu açıdan araştırmaya katılan öğretmenlerin genelini meslekte yeni oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinin mezun oldukları okullara göre dağılımına bakıldığında tüm öğretmenlerin Eğitim Fakültesi mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Bu görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılarla ilgili bilgilerin doldurulması kısmı yer alırken, görüşme formunda toplam 9 soru yer almıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan görüşmelerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise online form şeklinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ise sırayla betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmaya katılan 13 Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmeni cinsiyetlerine göre erkekler E1, E2, E3, E4 kadınlar ise K1, K2, K3..... K9 şeklinde isimlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Yıllık PDR programınızı hazırlama sürecinde bulunduğunuz bölgenin kültürünün etkisi var mı? Varsa etkileri nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan yıllık pdr programlarını hazırlama süreçlerinde buldukları bölgenin kültürünün etkisi var mı ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcılardan 8'inin 'evet var ve kısmen' şeklinde, katılımcılardan 5'inin ise 'hayır yok' şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K3 rumuzlu öğretmen; 'Evet, bulunduğumuz bölgede okul, sadece akademik başarı kazanılan bir yer olarak görüldüğü için özel hedeflerimizden biri akademik başarıyı arttırma olarak belirlendi ve çalışmalarımız da buna yönelik ilerliyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K5 rumuzlu öğretmen, 'Öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilk şemaları kültürün etkisindedir. Yıllık programı hazırlarken bunları göz önünde bulundurarak ve öğrencilerin kültürlerine uygun ihtiyaçlarına göre düzenliyorum.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K6 rumuzlu öğretmen, 'Öğrenciler buradaki kültürün etkisiyle yaşadıkları yerdeki yerleşmiş olan problemleri kendileri de gösteriyor. Programı hazırlarken öğrencilerin kültürel

olarak kazandığı problemleri çözmeye yönelik hedefler belirlemeye çalışıyorum.’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

2. Öğrencilerin derslere tutumlarında kültürel etkiler var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan öğrencilerinin derslere olan tutumlarında kültürel etkiler var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcılardan 11’inin ‘*var ve kısmen var*’ şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K4 rumuzlu öğretmen, ‘*Var, eğitim ve öğretime değer verilmeyen bölgelerde öğrencilerin de derslere olan tutumlarının pozitif olma ihtimalinin düşük olduğunu düşünüyorum.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K7 rumuzlu öğretmen, ‘*Kısmen var. Ailelerde eğitim öğretime devam eden ve meslek sahibi olan kişi sayısı az olduğu için öğrencilerin de rol model alabileceği ya da meslek seçimi yapabileceği durumlar azalıyor. Dolayısıyla öğrencilerin okula ve eğitime bağlılıkları düşük oluyor.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. E2 rumuzlu öğretmen, ‘*Evet var. Bölgedeki yüksek not alan öğrenci akıllı ve zekidir, düşük not alan öğrenci yaramazdır algısı öğrencilerin okula sevgisini ve tutumlarını olumsuz anlamda pekiştiriyor.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K8 rumuzlu öğretmen, ‘*Öğrencilerin aileden yeterli desteği görmemeleri ön öğrenmelerinde ve dil becerilerinde yetersizliğe sebep oluyor. Bu da öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkiliyor.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

3. Öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyum sağlamalarında kültürel etkiler var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyum sağlamalarında kültürel etkiler var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların hepsinin ‘*evet var*’ şeklinde düşüncelerini ifade ettikleri saptanmıştır. K5 rumuzlu öğretmen, ‘*Evet var. Öğrenciler yetiştikleri çevreden şiddeti öğrenerek büyüdükleri için okul ortamında da okul kurallarına uymakta zorlanabiliyorlar.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K8 rumuzlu öğretmen, ‘*Evet. Öğrenciler kültürün de etkisiyle anne ve babalarına daha bağlılar ve onları tek otorite olarak görüyor onlardan korkuyorlar. Bu durum okulda oluşturulan kurallara uymalarını ve disiplin sağlamamızı zorlaştırıyor.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. E4 rumuzlu öğretmen, ‘*Velilerimizin çoğu mevsimlik işçi olarak çalışıyor ve çocukların okul durumlarıyla ilgisizler. Öğrenciler de bu aile tutumlarından dolayı okul kültürüne uymakta zorlanabiliyorlar. Zaman içerisinde yaptığımız çalışmalarla bu konuda seviye katetmeye çalışıyoruz.*’ Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

4. Öğrencilerin okula devam/devamsızlık durumlarında buldukları bölgenin kültürünün etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan öğrencilerin okula ve okul kurallarına uyum sağlamalarında kültürel etkiler var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların hepsinin 'evet var ve kısmen var' şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K2 rumuzlu öğretmen, 'Var. Özellikle ailesi mevsimlik işçi olarak çalışan öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığı görülmektedir.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. E2 rumuzlu öğretmen, 'İklimsel şartlardan ve özellikle uzak köylerde yaşamalarından kaynaklı devamsızlıklar görülebiliyor. Ailelerin tutumlarından dolayı en çok da kız öğrencilerde devamsızlık durumu fazla oluyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K4 rumuzlu öğretmen, 'Aileler genelde kız çocuklarını ev işlerine yardım etsinler diye okulama göndermeme yapabiliyorlar. Erkek çocuklarını da bahçe ve ahır işlerinde kullanmak için sık sık okula göndermiyorlar. Bu durum öğrencilerin eğitim hayatını fazlasıyla olumsuz etkiliyor. Bu öğrencilerin okula devamlarını sağlayabilmek için çalışmalar yapıyoruz.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

5. Bulunulan bölgedeki veli profilinin kültürel farklılığının, öğrenci başarısı üzerinde etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan bulunulan bölgedeki veli profilinin kültürel farklılığının, öğrenci başarısı üzerinde kültürel etkiler var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların 10'unun 'evet var ve kısmen var' şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K5 rumuzlu öğretmen, 'Var. Bulduğumuz bölgede okuma yazma oranı düşük olduğu için veliler öğrencilerin derslerine yardımcı olmaya zorlanmakta ve öğrencinin takibi yapamamaktadır.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K8 rumuzlu öğretmen, 'Evet. Veliler bir öğrencinin ilkokul başarısına göre ileride başarılı ya da başarısız olacağını öngörmeye çalışıyorlar. Bu yüzden ilkokulda başarısız öğrenciler için ailelerinin destek ve ilgisi azalıyor. Ayrıca aileler çocuklarını ortaokuldan sonra okutmak istemiyorlar ve bu da çocukların başarısını olumsuz etkiliyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. E4 rumuzlu öğretmen, 'Genel anlamda velilerimin eğitim düzeyleri ilkokul düzeyinde olduğu için öğrencileri okula bağlı tutmakta ve onların derslerini evde desteklemekte zorlanıyorlar. Ailelerin eğitime yaptıkları yatırım da oldukça yetersiz ve çocuklarını okutmaya karşı bakış açıları buldukları çevreden dolayı olumsuz olabiliyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

6. Öğrencinin eğitsel başarısını desteklemede veliler ile koordinasyonunuz nasıldır? Bu konuda kültürün etkileri nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan öğrencilerin eğitsel başarılarını desteklemede veliler ile koordinasyonunuz nasıl ve bu konuda kültürün etkileri neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların çoğunun bu konuda kültürün etkilerinin var olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. K1 rumuzlu öğretmen, 'Özellikle bazı veliler çocukların

başarısının artması için her şeyi öğretmenden beklemekte fakat kendi üzerlerine düşen sorumluluğu tam anlamıyla yerine getirmemektedirler. Böyle olunca da velilerle iletişimimiz yetersiz kalıyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K2 rumuzlu öğretmen, 'Genellik baba çalıştığı için bu süreç anneyle iletilmeye çalışılıyor ama anne de hem ev işlerine hem de çocuklarla ilgilenmeye yetemeyebiliyor. Bir de her ailedeki çocuk sayıları fazla olduğu için veliler çocukların okullarına gelip öğretmenlerle iletişim kurmakta geri kalıyorlar.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K9 rumuzlu öğretmen, 'Bu konuda kültürün etkileri şöyle olabiliyor, örneğin bir öğrenci başarısızsa aileler hemen bu çocuk okumayacak belli diye düşünüyorlar ve çocuğa okul desteği gösteremeyebiliyorlar. Ayrıca aileler yaşam şartlarından dolayı maddi yetersizliklerinden de okula sık gelip gidemiyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. E2 rumuzlu öğretmen, 'Veli görüşmeleri, veli ziyaretleri ve veli bilgilendirmeleri ile ailelere ulaşım isteniyor. İşbirliği sağlayan ailelerle ciddi anlamda kazanımlar elde edilebiliyor. Ancak bazı ailelerle iklim, kırsal gelenekler ve çalışma şartları gibi sebeplerden dolayı iletişimde ve görüşme kurmakta güçlükler yaşanabiliyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

7. Öğrencilerle yaptığınız 'İletişim Becerileri ve Atılganlık' çalışmalarınızda bulunan kültürün etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan öğrencilerinizle yaptığınız iletişim becerileri ve atılganlık çalışmalarınızda bulunan kültürün etkileri var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların 7'sinin 'evet ve kısmen' şeklinde görüşlerini ifade ettikleri, 6'sının ise 'hayır ya da çekimser kaldığı' şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K3 rumuzlu öğretmen, 'Hem kültürden kaynaklı hem de çocuklar evlerde çok kalabalık yaşadıkları için kendilerini anlatma ya da duygularını ifade edecekleri bir ortam bulamıyorlar. Bundan dolayı çocukların iletişim becerileri yetersiz olabiliyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K5 rumuzlu öğretmen, 'Çekingen bir kişilik örüntüsünün hakim olduğu bir coğrafyadayız ve bundan da iletişim ve atılganlık becerileri etkilenebiliyor. Çocuklar özellikle kız çocukları kendilerini özgürce ifade etmekte güçlük yaşıyor ve bu da onları bütüncül anlamda eksi yönde etkiliyor.' Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

8. Öğrencilerle yaptığınız 'Akran Zorbalığı' çalışmalarınızda bulunan kültürün etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan öğrencilerinizle yaptığınız akran zorbalığı çalışmalarınızda bulunan kültürün etkileri var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların hepsinin 'evet var, kısmen' şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K3 rumuzlu öğretmen, 'Var. Çocukların çoğunun ailelerine baktığımızda şiddete eğilimliler ve yaşanan şehrin kültürü de buna eğilimli. Çocuklar ailelerinden ve çevresinden şiddeti rol model olarak büyüyor. Dolayısıyla okulda da

arkadaşlarına zorbalık yapabiliyorlar. Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K6 rumuzlu öğretmen, *'Maalesef kültürde güçlü olmak önemli sayılıyor ve bunu şiddetle gösteriyorlar. Özellikle erkek çocuklarını bu düşünceye uygun yetiştiriyorlar çocuklar kibar davranmayı eziklik ve korkaklık gibi görüyor. Bu da okulda akran zorbalığının sık sık yaşanmasına sebep oluyor. Bu konuda çalışmalar yaparak değişim sağlamaya çalışıyoruz.'* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K9 rumuzlu öğretmen, *'Öğrenciler farklılıklara karşı pek hoşgörülü olamıyor. Her yaşadıkları sıkıntıda ilk olarak lakap takma, küfür etme, vurup kavga etmeyi seçiyorlar. Kültürel etkiler olarak da kendilerini ifade etme şekilleri bunlardan ibaret olmuş maalesef. Okulda da zorbalıkla sorunlarını çözmeye çalışıyorlar. Bu konuda öğrencilerin bu davranışlarını azaltmaya çalışıyoruz.'* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

9. Bulduğunuz bölgedeki kültürün, öğrencilerin cinsiyetlerine olan farklı yaklaşımlarına etkileri var mıdır? Varsa etkiler nelerdir?

Psikolojik Danışman ve Rehber öğretmenlerinden alınan bulduğunuz bölgedeki kültürün, öğrencilerin cinsiyetlerine olan farklı yaklaşımlarına etkileri var mıdır ve varsa neler olduğu hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların 11'inin *'evet var'* şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. K5 rumuzlu öğretmen, *'Var. Aileler erkek çocuklarını kız çocuklarından daha uzun süre okula göndermek istiyorlar. Örneğin kızları ilkökul ya da ortaokuldan sonra artık okumalarına gerek yok şeklinde yaklaşıyorlar. Okulda kız öğrencilerin devamını sağlamak için uğraşılıyor.'* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. E4 rumuzlu öğretmen, *'Aileler genelde erkek çocuklarına karşı daha fazla yatırım yapıyor ve kızları ikinci planda tutuyorlar. Kız çocuklarını ev işlerinde çok fazla kullanmaları da onları kötü etkiliyor.'* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. K7 rumuzlu öğretmen, *'Evet. Örneğin sporla ilgili aktivitelerde öğrenciler ayrışıyor. Aileler kızların sportif gruplara katılmalarına izin vermiyor. Kızlar yetenekleri bile olsa bu alanlarda ilerleme imkanı bulamıyor. Ayrıca erkek olmak güç ve otorite sembolü olarak algılanıyor ve birbirlerine bu şekilde davranıyorlar.'* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın giriş kısmında da tanımlandığı bireyler yaşadıkları kültürden bağımsız tutulamazlar ve her birey yetiştiği ortamın kültüründen, alışkanlıklarından ve davranış kalıplarından izler taşımaktadır. Çocuklara bu kültürü en baskın şekilde kazandıran yer ailesi ve okuludur. Okullar, kültürün nesillere aktarılmasında büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerle okullarda eğitim-öğretim sürecini sürdürürken onların kültürel izlerini ve kültürel farklılıklarını sürece dahil etmek gerekmektedir.

Ülkemizde okullarda yürütülen psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin; öğrencilerin ruh sağlığını iyileştirme, onlara eğitsel, mesleki ve

kişisel-sosyal alanlarda destek olma, yaşadıkları problemlerde onların çeşitli çözüm yollarını bulabilmelerine yardımcı olma, onlara hem kendileriyle hem de çevreleriyle ilgili farklı bakış açıları kazandırma, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme yolunda onların yanında olma gibi amaçları bulunmaktadır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmen, öğrencilerin farklılıklarına saygı duymalı ve onları koşulsuz kabul ederek onlarla empati kurabilmelidir. Dolayısıyla psikolojik danışmanın farklı kültürlerin özelliklerine hakim olması, özellikle çalıştığı bölgenin kültürel davranışlarını ve yaygın kültürel problemlerini bilmesi gerekmektedir. Psikolojik danışmanlar öğrencileri bir bütün olarak görmekte ve bunun içerisinde kültürel etkenler de önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla bu meslek grubu okullarda öğrencilerle çalışmalarını yürütürken, onlarla terapötik ilişki kurarken öğrencilerin sahip oldukları kültürel özellikleri de dikkate almalıdır.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin sene başı hazırladıkları yıllık programlarında kültürün etkileri olup olmadığı ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların çoğunun programlarını hazırlarken öğrencilerin en sık yaşadıkları problem alanlarına göre hedef belirledikleri, öğrencilerin problemlerinin de yaşadıkları bölgenin kültürel özelliklerinden etkilendiğini söyledikleri görülmektedir. Dolayısıyla yıllık programları hazırlanırken bölge kültürünün etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin öğrencilerinin derslere olan tutumlarında kültürün etkileri olup olmadığı ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların çoğunun bu konuda kültürün etkisi olduğu yönünde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar, çalıştıkları bölgedeki velilerin çocuklarını okutmaya olan isteklerinin az olduğunu, eğitim öğretime fazla değer vermediklerini ve ailelerin de eğitim seviyelerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin de ailelerinin bu bakış açılarından olumsuz etkilendikleri ve ders başarılarının düştüğü sonucuna varılmıştır.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin öğrencilerinin okul ve okul kurallarına uyum sağlamalarında kültürün etkileri olup olmadığı ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların hepsinin bu konuda kültürel etkiler var ya da kısmen var şeklinde görüşlerini belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar öğrencilerin ailelerini tek otorite olarak gördüklerini, onlardan korktuklarını ve genel olarak aileler çocuklarının okullarıyla ilgisiz oldukları için öğrencilerin okul kurallarına ve okul kültürüne uyum sağlamalarının zor olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin öğrencilerin okula devam/devamsızlık durumlarında kültürün etkileri olup olmadığı ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların

hepsinin evet var ya da kısmen var şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar, velilerin çoğunun mevsimlik işçi olarak çalışması, soğuk iklim şartları, uzak köylerden gelen öğrencilerin yol sıkıntısı çekmeleri, ailelerin çocukları ev ve diğer işlerde kullanmak istemelerinden dolayı öğrencilerin okula devamsızlık yapabildiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kültürel etkenlerden de dolayı devamsızlık durumlarının olduğu saptanmıştır.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin bulunulan bölgedeki veli profilinin kültürel farklılığının, öğrenci başarısı üzerinde etkileri olup olmadığı ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların çoğunun evet var ya da kısmen var şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, velilerin eğitim seviyelerinin düşük olmasından dolayı çocuklarının derslerine yardımcı olamamaları, ailelerin çocukları özellikle ortaokuldan sonra okutmak istememeleri ve çocuklarının eğitimlerine yatırım yapmaya istekli olmamalarından dolayı öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini söylemişlerdir. Dolayısıyla bölgedeki aile kültüründen öğrencilerin başarı durumlarının etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin öğrencinin eğitsel başarısını desteklemede veliler ile koordinasyonlarının nasıl olduğuna ve bu konuda kültürün ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların çoğunun evet var ve kısmen var şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. Katılımcılar, velilerin her şeyi öğretmenlerden bekleme eğiliminde olduklarını ve çocuklarının okul hayatlarıyla ilgili üzerlerine düşen sorumlulukları çoğunlukla yerine getirmediğini, veli koordinasyonlarında genelde annelerin daha aktif olup babaların geri planda kaldığını ve velilerin ilgisizlik, iklim, uzak ve zor ulaşım, çalışma imkanları gibi sebeplerden öğretmenlerle görüşmeye okula pek gelemediklerini belirtmiştir.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin öğrencilerle yaptığınız iletişim becerileri ve atılganlık temalı çalışmalarınızda bulunulan kültürün etkileri var mıdır ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların yarısının evet var ve kısmen var şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. Katılımcılar, çocukların evlerinde çok kalabalık yaşadıkları için düşünce ve duygularını ifade edecekleri bir ortam bulamadıklarını, kültürel etkenlerden de dolayı özellikle kız çocuklarının daha baskılanarak büyütüldüğünden çekingen olabildiklerini dolayısıyla bu konuda öğrencilerle çalışmalar yürütülmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin öğrencilerle yaptığınız akran zorbalığı temalı çalışmalarınızda bulunulan kültürün etkileri var mıdır ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların hepsinin evet var ve kısmen var şeklinde görüşlerini ifade ettikleri saptanmıştır. Katılımcılar, çocukların ailelerinden şiddeti öğrendiğini

ve ailelerinin bu tarz davranışlarını rol model olarak büyüdüklerini ve yaşadıkları her durumla zorbalık yoluyla baş etmeye çalıştıklarını ayrıca kültürün de etkisiyle özellikle erkek öğrencilerin zorbalık davranışlarını bir güç göstergesi olarak kullandıklarını dolayısıyla okullarda da öğrencilerin zorbalık yapmalarının fazla olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar okullarında bu konuyla ilgili çalışmalar yürüterek problemde iyileşme sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmadaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin buldukları bölgedeki kültürün, öğrencilerin cinsiyetlerine olan farklı yaklaşımlarına etkileri var mıdır ve varsa ne gibi etkileri olduğuyla ilgili ulaşılan verilere bakıldığında; katılımcıların hepsine yakınının evet var şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar, velilerin kız çocuklarını ilkokul ya da ortaokuldayken okuldan almak istediklerini, erkek çocuklarını daha uzun süre okula gönderme eğiliminde olduklarını, ailelerin erkek çocuklarının eğitimlerine daha fazla yatırım yaptıklarını ve erkek çocuklarının akademi dışı (sportif faaliyetler v.b) yeteneklerini daha çok destekleyip kız çocuklarınınkini desteklemediklerini dolayısıyla da ailelerin kız ve erkek çocuklara eşit davranmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar okullarında bu konuyla ilgili çalışmalar yürüterek özellikle kız çocuklarının daha fazla desteklenmesini sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Akboy, R. ve İkiz, F. E. (2007). Psikolojik danışma ve rehberlikte çağdaş bir anlayış-yaşam boyunca yaşamla iç içe. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- American School Counselor Association (2004). ASCA National Standards for Students. Alexandria, VA: Author.
- Büyükşahin Çevik, G. (2014). Kültür merkezli psikolojik danışma: kuramsal bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 577-596.
- Demirel M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Ersever, Ö. H. Psikolojik Danışmada Kültürel Farkların Önemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 203-211.
- Gündüz, B. (2012). Okul psikolojik danışmanlarında yetkinlik inancı ve tükenmişlik. *Kuram ve uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1749-1767.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437 . DOI: 10.17860/mersinefd.302409.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Kültürel psikoloji. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağnıcı, D.Y. (2019). Kültür ve psikolojik danışma. Ankara: Pegem Akademi.
- Kararınmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 116-129.
- Kaya, S. (2023). A bibliometric journey into research trends in curriculum field: Analysis of two journals. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10 (3), 496-506. DOI: 10.21449/ijate.1278728
- Kaya, S. (2023). Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanının kapsamı ve araştırma alanları üzerine bir meta-sentez (1974-2021) / a meta-synthesis on the scope and research trends in curriculum and instruction field (1974-2021) in Türkiye . *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 246-263. DOI: 10.19160/e-ijer.1292721.
- Kırbaç, M. , Balı, O. & Macit, E. (2017). Eğitim Sisteminde Geri Bildirim ile İlgili Öğretmen Görüşleri . *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74. DOI: 10.29129/inujgse.361869.
- Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi: ABD, Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'deki Durum. D. Owen, F.
- Korkut- Owen, R. Özyürek (Eds.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Meslekleşme Sürecindeki İlerlemeler*. Ankara: Nobel.
- Ocak, G. (2004). Eğitim programlarına felsefi ve kültürel temelin etkileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-19.
- Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik

- öğretmenlerinin deneyimleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 147-174. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.664973.
- Özoğlu, Ç. (2007). Eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Tan, H. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik: teori ve uygulama. Öğretmen kitapları dizisi. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı . İlköğretim Online, 16(3), 1301-1315.
- Terzi, Ş. , Tekinalp, B. E. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(1) , 51-60.
- Tike, L. (2007). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve R.A.M. çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşılabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, (2011). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar (8. Baskı).Ankara.
- Vontress, C. E. (2002). Culture and counseling. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, ve D. N. Sattler (Edt.), Online Readings in Psychology and Culture (Unit 10, Chapter 1), (<http://www.wvu.edu/~culture>) adresinden 27 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.

Bölüm 21

EĞİTİMİN SINIRLARINI AŞMAK: YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE GÜVENCESİ

İsa BAHAT¹

¹ Doktor Öğretim Üyesi, Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Müdür Yardımcısı
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkez Müdürü

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları, sosyo-politik değişimler, küreselleşme, bilimsel ilerlemeler ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacındaki değişiklikler gibi faktörlerle şekillenmektedir. Tarihsel süreçte, bilgi, her zamankinden daha önemli bir hale gelmiştir. Bilgi temelli yaklaşımlar, sanayileşmiş toplumların gereksinimlerini karşılamada kritik bir rol oynamaktadır (Yöntem ve Mazman, 2023).Yükseköğretim kurumlarının temel amacı, insan kaynağını araştırma, bilgi-teknoloji üretimi ve mesleki uzmanlık kazandırma yoluyla iyileştirmektir. Yönetim sisteminin kalitesi, bütünsel kalkınmayı destekleyen, yenilikçi ve üretken insan kaynağını yetiştirmede esastır (ENQA, 2015; Şahin, 2019). Bu kurumlar, yüksek kaliteli eğitim, araştırma ve yenilik sunarak topluma olumlu etki yapma misyonunu taşımaktadır (Paunescu et al., 2022). Ancak, yükseköğretimde kalite sorunu, toplumun karmaşıklaşan yapısı ve ilişkileri ile kamusal kaynakların azalmasından kaynaklanan artan beklentiler nedeniyle önem kazanmıştır (Koyuncuoğlu, 2020). Talebin arttığı bu dönemde, yükseköğretime yapılan yatırımların ve bu yatırımların değerlendirilmesinin önemi büyüktür (Kurul, 2012). Üniversitelerin amacı ve işleyişi, toplumsal beklentilere cevap verecek şekilde evrilmekte; güven ve sorumluluk kavramları önem kazanmaktadır (Aslan, 2009). Küreselleşme, yükseköğretim kurumlarını kalite güvencesi ve uluslararasılaşmaya yönlendirmiştir (Tantekin Ersolmaz, 2018). Bireysel ve toplumsal ihtiyaçların artması, bu kurumları yapısal bir değişime itmiştir (Teichler, 1990). Yükseköğretimden beklentiler, bilgi ekonomisine dayanmakta ve bilimsel araştırma ile uluslararasılaşma süreçleri bu kurumlar için vazgeçilmez hale gelmektedir (Colding ve Meek, 2006). Ancak, bu beklentilere cevap verme çabası, azalan kamusal kaynaklarla mücadele ederken, kaliteyi garanti altına alma ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2007). Bu, çeşitli ülkelerde kalite güvence mekanizmalarının ve akreditasyon sistemlerinin uygulanmasını zorunlu kılmıştır.

1. Yükseköğretimde Kalite

Tarihsel süreç içerisinde, yükseköğretim alanındaki eğitim-öğretim sadece seçkinlerin ulaşabileceği bir alan olarak değerlendirilirdi. Ancak, yükseköğretimin küreselleşmesi, yükseköğrenim finansmanındaki yeni yaklaşımlar, yükseköğretim yapısındaki güncellemeler ve kalite süreçlerindeki uygulamalar gibi etkenler, yükseköğretime önemli ölçüde değiştirmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası yükseköğretim kurumlarının sayısındaki artış, yükseköğretimin çeşitlenmesine yol açmıştır. Başka bir deyişle, 20. yüzyıla kadar yükseköğretim kurumlarında sadece seçkinlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanması yaygındı, ancak 21. yüzyıldan itibaren evrensel yükseköğretim boyutu önem kazanmıştır (Trow, 1974). Dünya genelinde yükseköğretim kurumları ve öğrenci sayıları önemli ölçüde artmaya başlamıştır. Bu büyüme eğilimi, yükseköğretim sisteminin

finansmanı ile ilgili zorlukları ortaya çıkarmıştır. Yaşanan bu gelişmeler karar vericilerin kalite güvencesine daha fazla önem vermesine neden olmuştur (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010). Yükseköğretim, günümüzde küresel ekonomide giderek artan bir şekilde bilgi odaklı bir yapıya dönüşmüş ve bu dönüşüm, ülkelerin genç işgücünü istihdam etme yeteneği açısından kritik bir öneme sahip olmuştur. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarında kalite kavramı daha yakından incelenmeye başlanmıştır. Özellikle Bologna Süreci ile birlikte, yükseköğretim kurumları arasında ve ulusal/uluslararası düzeyde bir rekabetin ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu nedenle akademik anlamda yükseköğretim kurumlarında kalite yaklaşımı giderek artan bir öneme sahip bir kavram haline gelmiştir (Hamutoğlu ve vd. 2021). Kalite odaklılık, yükseköğretim kurumları ve ilgili tüm paydaşlar için belirlenen standartları karşılayarak ürün ve hizmetlerde mükemmelliği sağlamayı hedefleyen politikalarla uygulamayı bir amaç haline getirmiştir. Bu politikalar, yükseköğretimin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edilen kaliteyi düzenlemeyi ve geliştirmeyi amaçlamaktadır (Taştan ve Yılmaz, 2021).

2. Yükseköğretimde Kalite Güvence Sistemi

Küreselleşme, siyasi ve ekonomik faktörlerle birlikte yükseköğretim kurumlarında değişikliklere yol açmaktadır (Özdem ve Sarı, 2008). Bu yüzyılda yükseköğretim kurumları, birçok alandaki beklentileri eş zamanlı ve yüksek bir performansla karşılamak zorundadır (Özçiçek ve Karaca, 2019). Küreselleşme ile birlikte yükseköğretimde kalite geliştirme konusunda çeşitli yöntemlerin araştırılması artmış, özellikle bilgi ekonomisinin yükselişi bu konuda etkili olmuştur. Ülkeler arası eğitim değişim anlaşmalarının artması, eğitim alanında hareketlilik ve değişim, kalite arayışını ve ülkeler ile üniversiteler arasındaki rekabeti artırmıştır. Ayrıca, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, eğitimde önemli bir rol oynamaktadır (Güney, 2019). Kalite güvencesi sistemi, bir kurumun belirli kalite standartlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirmek için çeşitli ölçütlerle izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecini içermektedir (Özer vd., 2011). Kalite güvencesi, bir sistem ve standartlara göre bir taslak/hizmet/kurumun çeşitli yönlerini izler ve değerlendirir, bu sayede kalite standartlarını genellikle anlamayı hedefler. Kalite güvence sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve diğer faaliyetlerinin kalitesini içsel denetim mekanizması sağlar.

Kalite çalışmalarını bağlamında, yükseköğretim kurumları, kalite güvencesi sistemi çerçevesinde eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı süreçleri ve yönetim sistemleri gibi başlıklarda değerlendirilmektedir (Tapçı ve Lapçın, 2023). Sürekli gelişme, kalite güvencesinin döngüsel doğasına vurgu yapar, burada kurumlar geri bildirim ve değerlendirmeye dayalı olarak programlarını sürekli olarak değerlendirir ve geliştirmesine neden olur (Knight, 2013). Sürekli gelişme, yükseköğretimde kalite güvencesinin temel

bir ilkesidir. Bu, kalitenin sabit bir kavram olmadığını, sürekli bir süreç olduğunu kabul eder. Planlama, uygulama, değerlendirme ve geri bildirim ve değerlendirmeye yanıt olarak eğitim prosedürlerini ve programlarını tasarlama, gerçekleştirme, değerlendirme ve gözden geçirme sürecinin hepsi sürekli gelişimin bir parçasıdır. Kurumlar, güçlü yanlarını, eksikliklerini ve potansiyel iyileştirme alanlarını belirlemek için içsel ve dışsal incelemeler yaparlar (Harvey ve Green, 1993). Bu geri bildirim döngüsü, kurumların iyi bilgiyle kararlar almasına ve eğitim kalitesinde kalıcı gelişmelere yol açmasına olanak tanır. Bu temel kavramları kalite güvence süreçlerine dahil ederek, organizasyonlar kararlarının veri tarafından yönlendirildiğinden, kabul edilen normlara karşı karşılaştırıldığından ve sürekli gelişim anlayışını desteklediğinden emin olabilirler (Kayyalı, 2022).

Kalite güvencesi, bir örgütün iç ve dış paydaşlarını göz önünde bulundurarak çıktı süreçlerini etkileyen unsurları ele alır ve sürekli iyileştirme prensibi doğrultusunda politika hedeflerini gerçekleştirmeye çalışan bir organizasyon yapısı olarak tanımlanabilir (Taş vd., 2022). Yükseköğretimdeki kalite güvence sistemi, eğitim standartlarını korumak ve yükseltmek için bir çerçeve görevi görür. Kurumlar, öğrenci çekmek ve itibarlarını sürdürmek için giderek daha rekabetçi hale gelen bir ortamda kaliteye olan bağlılıklarını göstermek zorundadır. Ayrıca, kalite kontrol, mezunların temel becerilere sahip olduğunu ve işverenlerin beklentilerini karşıladığını sağlayarak, profesyonel ve eğitimli bir işgücü oluşturmaya yardımcı olur. Yükseköğretimdeki kalite güvence sistemi, yükseköğretim hizmetlerinin paydaşların temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde kaliteli olarak sunulmasını sağlayan denetim, değerlendirme ve gözden geçirme faaliyetlerinin bütünüdür. Temel amacı üniversitelerin bilgiyi araştırma, iletim ve geliştirme süreçlerinde kalite yönetimi anlayışını benimsemesi ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunmasıdır (Karahan, 2013).

3. Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi

Uluslararası alanda yükseköğretim sisteminde yaşanan kalite arayışları aynı zamanda Türk Yükseköğretim sistemini de etkilemiş, bu bağlamda değişime ve arayışa yöneltmiştir. Türk yükseköğretimi kalite güvence sistemleri, yükseköğretim kurumlarının eğitim, araştırma ve hizmet kalitesini sürekli olarak geliştirmeyi amaçlar.

3.1. Yükseköğretim Kurulu (YÖK)

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türkiye'nin yükseköğretim sistemini denetleyen ve düzenleyen merkezi bir otoritedir. YÖK, üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının kalitesini, standardizasyonunu ve akademik performansını değerlendiren kritik bir role sahiptir. Kalite güvencesi, eğitim programlarının geliştirilmesi, akademik personel ve öğrenci seçimi, araştırma ve yayın, hizmet ve toplumsal katkılar gibi birçok alanda somutlaşır.

YÖK'ün genel gözetimi, yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası standartlara uygun bir şekilde işlemesini sağlama amacını taşır (YÖK, 2023).

3.2. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), kalite güvencesinin uygulanması ve izlenmesi konusunda spesifik bir odak sunar. YÖKAK, yükseköğretim kurumları arasında kalite standartlarını homojenleştirmek, kalite iyileştirme stratejilerini teşvik etmek ve en iyi uygulamaları paylaşmak için mekanizmalar oluşturur. Kalite güvencesi stratejileri, öğrenci deneyimini zenginleştirmek, öğrenme çıktılarını optimize etmek ve araştırma çıktılarını geliştirmek için sürekli olarak güncellenir ve yeniden değerlendirilir (YÖKAK, 2023).

3.3. Program Akreditasyonu

Program akreditasyonu, yükseköğretim kurumları ve programları için önemli bir kalite güvence aracıdır. Bu, belirli kalite standartlarının ve kriterlerinin karşılanıp karşılanmadığını ölçen sistematik ve objektif bir değerlendirme sürecini ifade eder. Öğrencilere ve işverenlere programın kalitesi hakkında güven sağlar, aynı zamanda öğretim metodolojileri, öğrenci değerlendirme sistemleri ve öğrenme ıktıları gibi çeşitli bileşenleri inceler. Türkiye'de, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) akreditasyon kuruluşlarının yetkilendirme ve tanınma süreçlerini yürütmekte ve bu süreçleri belirli ilke ve ölçütler çerçevesinde organize etmektedir. 2016 yılından itibaren, YÖKAK tarafından yetkilendirilen veya tanınan kuruluşlar tarafından akredite edilmiş program bilgileri, YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu'nda listelenmektedir. Program akreditasyonu, yükseköğretimde kalitenin sürekli olarak geliştirilmesine önemli bir katkı sağlar (YÖKAK, 2023).

- **Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEPDAD):** TEPDAD, tıp eğitimi programlarının kalitesini değerlendiren ve akredite eden bir kuruluştur. Görevleri arasında, tıp eğitim standartlarını belirlemek, bu standartları yürütmek, tıp eğitim kurumlarını ve programlarını sistematik bir değerlendirme sürecine tabi tutmak ve kalite iyileştirme stratejilerini teşvik etmek bulunmaktadır. TEPDAD, tıp eğitimi programlarının ulusal ve uluslararası standartlara uygunluğunu ve mükemmeliyetini sağlamayı amaçlar (TEPDAD, 2023).
- **Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK):** MÜDEK, mühendislik eğitimi programlarının kalitesini artırmayı hedefler. Bu amaçla, belirli kalite standartları ve kriterlerini oluşturur, mühendislik programlarını değerlendirir ve akredite eder. Aynı zamanda, sürekli iyileştirme ve geliştirme sü-

reçlerini destekler, paydaşlarla işbirliği yapar ve mühendislik eğitiminin global standartlara uygunluğunu sağlamaya katkıda bulunur (MÜDEK, 2023).

- **Accreditation Board of Engineering and Technology (ABET):** ABET, mühendislik, bilgisayar bilimleri ve teknoloji alanlarında eğitim programlarını değerlendirme ve akreditasyonla ilgili global bir liderdir. ABET, programların belirli kalite standartlarına ve kriterlerine uygunluğunu değerlendirir, mükemmeliyeti teşvik eder ve sürekli iyileştirme süreçlerini destekler. ABET, dünya çapında eğitim programlarının kalitesini güvence altına alarak, mezunların global iş piyasasında rekabet edebilmesine katkı sağlar (ABET, 2023).
- **Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih – Coğrafya Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK):** FEDEK, fen ve edebiyat alanlarındaki eğitim programlarını değerlendiren ve akredite eden bir kuruluştur. FEDEK, belirli kalite standartlarına ve kriterlerine dayanarak, programların pedagojik ve akademik kalitesini değerlendirir, sürekli iyileştirme süreçlerini teşvik eder ve ulusal ve uluslararası düzeyde mükemmeliyeti destekler (FEDEK, 2023).
- **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (PDR-EPDAB):** PDR-EPDAB, psikoloji eğitimi programlarını değerlendirme ve akreditasyon konularında etkin bir rol oynamaktadır. Dernek, psikoloji eğitiminin kalitesini ve standartlarını belirler, programları değerlendirir ve sürekli iyileştirme ve geliştirme süreçlerini destekler. PDR-EPDAB, psikoloji profesyonellerinin eğitim ve yetkinliklerini güvence altına alarak, mesleğin toplumsal ve profesyonel alandaki statüsünü artırmayı hedefler (PDR-EPDAB, 2023).
- **Öğretmenlik, Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD):** Yükseköğretimde eğitim programlarını ve kurumlarını değerlendirme ve akreditasyon görevlerini yürüten bir başka önemli kuruluştur. EPDAD, eğitim programlarının ve kurumların kalitesini, etkinliğini ve verimliliğini artırmak için standartlar ve kriterler oluşturur. Bu kuruluş, kalite güvence ve iyileştirme süreçlerini teşvik ederek, yükseköğretim kurumlarının ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet gücünü artırmayı amaçlar (EPDAD, 2023).

3.4. Kurumsal Akreditasyon

Kurumsal akreditasyon, bir yükseköğretim kurumunun bütünüyle, belirli kalite standartları ve kriterlerine göre değerlendirilmesi ve onaylanması sürecidir. Bu süreç, kurumun eğitim, araştırma, yönetim ve hizmet alanlarını

kapsayan geniş kapsamlı bir inceleme ve değerlendirmeyi içerir. Kurumsal akreditasyon, öğrencilere, akademisyenlere, çalışanlara ve diğer paydaşlara kurumun akademik mekemmeliyet, verimlilik ve sürdürülebilirlik açısından belirlenen standartları karşıladığını ve aştığını güvence altına alır. Kurumsal akreditasyon sürecinde, kurumun misyonu, vizyonu, stratejik planlaması, ğrenci başarıları, ğretim ve öğrenme kalitesi, araştırma ve inovasyon kapasitesi, fiziksel ve teknolojik altyapısı, finansal sürdürülebilirliği, yönetim ve yönlendirme mekanizmaları, etik standartlar ve sosyal sorumluluk uygulamaları gibi çok sayıda faktör incelenir. Kurumsal akreditasyon, yükseköğretim kurumlarının kalitesini ve mekemmeliyetini sistematik ve objektif bir şekilde değerlendiren, onaylayan ve iyileştiren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, kurumların eğitim, araştırma ve hizmet alanlarında sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini teşvik eder ve yükseköğretim sektörünün genel kalitesine ve etkinliğine katkı sağlar. Kurumsal akreditasyon, aynı zamanda niversitenin paydaşlarıyla olan ilişkilerini ve topluma olan katkısını da değerlendirir (YÖKAK, 2023).

3.5. İ Değerlendirme ve Dış Değerlendirme

İç değerlendirme, yükseköğretim kurumlarının kendi eğitim, araştırma ve hizmet kapasitelerini düzenli olarak gözden geçirmeleri sürecidir. Dış değerlendirme, bağımsız ve tarafsız bir nc tarafın değerlendirmesini içerir. Bu iki süreç birlikte, kalite güvencesinin etkin bir şekilde uygulanmasını, güçlü ve zayıf ynlerin belirlenmesini ve sürekli iyileştirme ve gelişme fırsatlarının tanımlanmasını sağlar (YÖKAK, 2023).

4. Uluslararası Yükseköğretim Kalite Güvence Kuruluşları

Yükseköğretimdeki standartlar aynı zamanda uluslararasılaşmanın temelini oluşturur. Farklı coğrafyalardaki yükseköğretim kurumları arasında ğrenci ve personel hareketliliğini kolaylaştırmak amacıyla ortak ölçütler belirlenmiş ve bu ölçütler sürekli olarak geliştirilmektedir (Eriçok, 2020). Avrupa'da 1999 yılında başlayan Bologna süreci, uluslararası düzeyde yükseköğretimde sürekli iyileştirmeyi teşvik etmek amacıyla Yükseköğretim Kalite Güvence Kurulu (ENQA) tarafından oluşturulan ve kalite güvence standartları (ESG) belirleyen bir süreci içermektedir (European Commission, 2020). Ortak bir yükseköğretim ağı içinde hareketliliği, tanınmayı ve sürekli iyileştirmeyi desteklemek için işel kalite güvence sistemleri, dışsal kalite güvence sistemleri ve kalite güvence ajansları kurulmuştur (ENQA, 2015). Bu bağlamda, dış gözlemcilerin katılımıyla gerçekleştirilen ziyaretler, i değerlendirmeler, raporlama, geri bildirim süreçleri ve izleme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Dakovic ve Gover, 2019). Uluslararası yükseköğretim kalite güvence kuruluşları dünya genelinde yükseköğretim kalitesini değerlendirmek ve iyileştirmek için faaliyet gösteren önemli kuruluşlardır. Bu kuruluşlar, yükseköğretim kurumlarının eğitim ve araştırma kalitesini belirlemek,

standartları yükseltmek ve uluslararası tanınma sağlamak amacıyla çeşitli programlar ve incelemeler sunarlar. İşte bazı uluslararası yükseköğretim kalite güvence kuruluşları hakkında bilgi:

4.1. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA):

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) Avrupa'da yükseköğretim kalite güvencesini teşvik etmek ve geliştirmek için kurulmuş önemli bir organizasyondur. ENQA, üye kurumların ve paydaşların kalite güvence uygulamalarını ve süreçlerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. ENQA'nın akademik işlevleri ve rolleri ayrıntılı bir şekilde aşağıda sunulmuştur (ENQA, 2023).

1. **Standartların ve Kriterlerin Geliştirilmesi:** ENQA, Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) içinde kalite güvence standartlarını ve kriterlerini geliştirir ve günceller. Bu çabalar, yükseköğretim kurumlarının kalitesini ve uygunluğunu sağlamaya, sürdürmeye ve iyileştirmeye yöneliktir.
2. **Kalite Güvence Uygulamalarının İncelemesi:** Organizasyon, yükseköğretim kalite güvence ajanslarının faaliyetlerini ve uygulamalarını düzenli olarak inceleyerek, kalite standartlarının ve kriterlerinin uygun şekilde uygulandığından emin olur.
3. **Bilgi ve İyi Uygulamaların Paylaşılması:** ENQA, üye kurumlar ve ilgili taraflar arasında bilgi, deneyim ve iyi uygulamaları paylaşmayı teşvik eder. Bu, kalite güvence uygulamalarının sürekli geliştirilmesine katkıda bulunur.
4. **Kapasite Geliştirme:** ENQA, üye ajanslarının kapasitelerini geliştirmelerine destek olmak için çeşitli eğitimler, atölye çalışmaları ve seminerler düzenler. Bu etkinlikler, kalite güvence uygulamalarının ve süreçlerinin etkinliğini ve etkinliğini artırmayı amaçlar.
5. **Uluslararası İşbirliği:** Organizasyon, global kalite güvence topluluğu ile işbirliğini teşvik eder ve Avrupa yükseköğretim kalite güvence sisteminin diğer uluslararası sistemlerle uyumlu olmasını sağlar.
6. **Araştırma ve Analiz:** ENQA, kalite güvence ile ilgili araştırma ve analiz gerçekleştirir, bu bilgileri üye kurumlarla ve genel toplulukla paylaşır. Bu çalışmalar, bilinçli ve veriye dayalı karar alma süreçlerini destekler.

ENQA, Avrupa'da yükseköğretim kalitesinin korunmasını ve geliştirilmesini sağlamak için kritik bir rol oynar. Kalite güvence ajanslarının ve yükseköğretim kurumlarının sürekli iyileştirme, hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamalarını destekleyerek, öğrencilere, akademisyenlere, politika

yapıcılara ve topluma değerli katkılar sağlar. ENQA'nın faaliyetleri, Avrupa yükseköğretim sistemini küresel ölçekte daha rekabetçi, inovatif ve güvenilir hale getirmeyi amaçlamaktadır.

4.2. European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR):

European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki (EHEA) kalite güvence ajanslarını kaydeden ve monitör eden bir organizasyondur. EQAR, üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerinin kalitesini ve güvenilirliğini artırmayı, öğrenci hareketliliğini teşvik etmeyi ve yükseköğretim kalite güvencesinde şeffaflığı ve güveni teşvik etmeyi amaçlamaktadır. EQAR'ın akademik bağlamda rolleri ve işlevleri aşağıda sunulmuştur (EQAR, 2023):

1. **Kalite Güvence Ajanslarının Kaydı:** EQAR, EHEA içindeki kalite güvence ajanslarını kaydeder ve izler. Kayıt süreci, ajansların belirlenmiş standartlar ve prosedürlere uygun olup olmadığını değerlendirmeye dayanır.
2. **Şeffaflık ve Bilgi Erişimi:** EQAR, yükseköğretim kurumları, paydaşlar ve genel halk için kalite güvence ajansları hakkında güncel ve doğru bilgiler sağlar. Bu, karar verme ve politika geliştirme süreçlerini bilgilendirmeye yardımcı olur.
3. **Öğrenci Hareketliliği:** EQAR, kalite güvencesi konusundaki şeffaflığı artırarak öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlar. Öğrenciler, EQAR kayıtlı ajanslar tarafından akredite edilen programlar ve kurumlar hakkında güvenilir bilgilere erişebilirler.
4. **Uluslararası İşbirliği:** EQAR, farklı ülkelerde ve bölgelerde kalite güvence uygulamalarının koordinasyonunu ve işbirliğini teşvik eder. Bu, en iyi uygulamaların paylaşılmasını ve yükseköğretim kalite güvencesinin global olarak geliştirilmesini sağlar.
5. **Standartlar ve Kriterler:** EQAR, kalite güvence ajanslarının ve yükseköğretim kurumlarının uyduğu standartlar ve kriterleri izler. Bu, EHEA içinde tutarlı ve yüksek kaliteli bir yükseköğretim kalite güvence sistemini sürdürmeye yardımcı olur.
6. **Araştırma ve Geliştirme:** EQAR, kalite güvencesi alanında sürekli araştırma ve geliştirme yaparak, yeni trendler, zorluklar ve fırsatlar hakkında bilgi sağlar. Bu, yükseköğretim kurumlarına ve paydaşlarına, kalite güvencesi uygulamalarını ve politikalarını yeniden değerlendirme ve iyileştirme olanağı tanır.

EQAR, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda kalite güvencesinin sürekli gelişimini sağlamak için kritik bir rol oynar. Kalite güvence ajanslarının

performansını ve uygunluğunu düzenli olarak değerlendirerek ve monitör ederek, EQAR, Avrupa yükseköğretim sisteminin bütünlüğünü, şeffaflığını ve uluslararası güvenilirliğini güçlendirir.

4.3. The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA):

The Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) Birleşik Krallık'ta yükseköğretim kalitesini korumak ve geliştirmek için çalışan bağımsız bir kuruluştur. QAA, yükseköğretim kurumlarını denetler, değerlendirir ve akreditasyon sağlar. Bu, öğrencilere ve diğer paydaşlara, eğitim ve öğrenim standartlarının uygun ve yeterli olduğunu güvence altına almayı amaçlar. QAA'nın başlıca görev ve sorumlulukları şunlardır (QAA, 2023):

1. **Standartların Belirlenmesi:** QAA, yükseköğretim kurumları için ulusal standartları belirler ve sürdürür. Bu standartlar, eğitim ve öğrenim kalitesini, öğrenci destek hizmetlerini ve kurumların genel performansını kapsar.
2. **Değerlendirme ve Gözden Geçirme:** QAA, yükseköğretim kurumlarını düzenli olarak değerlendirir ve gözden geçirir. Bu süreç, kurumların belirlenen standartlara uygunluğunu ve eğitim kalitesini kontrol eder.
3. **Akreditasyon:** QAA, belirli standartları karşılayan yükseköğretim programlarına ve kurumlarına akreditasyon sağlar. Akreditasyon, bir programın veya kurumun kalite ve mükemmeliyet standartlarını karşıladığını doğrular.
4. **Rehberlik ve Destek:** QAA, yükseköğretim kurumlarına kalite geliştirme konusunda rehberlik ve destek sağlar. Bu, eğitim ve öğrenim uygulamalarını geliştirmelerine ve sürekli olarak iyileştirmelerine yardımcı olur.
5. **Raporlama:** QAA, değerlendirme ve gözden geçirme sonuçlarını yayınlar. Bu raporlar, genel halk, öğrenciler ve diğer paydaşlar için yükseköğretim kurumlarının performansı hakkında şeffaf ve ayrıntılı bilgi sağlar.

QAA, Birleşik Krallık'ta yükseköğretim kalitesini sağlamak, korumak ve geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilere ve ailelerine, yükseköğretim kurumlarının ve programlarının kalitesi hakkında güvence verir.

4.4. Middle States Commission on Higher Education (MSCHE):

Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), Amerika Birleşik Devletleri'nin orta Atlantik bölgesinde yer alan yükseköğretim kurumlarının kalitesini değerlendiren ve akredite eden bağımsız bir

kuruluşur. MSCHE, akademik ve idari standartları koruma ve geliştirme konusunda lider bir rol oynar. Aşağıda MSCHE'nin akademik bağlamdaki işlevleri ve önemi detaylı olarak açıklanmıştır. MSCHE'nin başlıca görev ve sorumlulukları şunlardır (MSCHE, 2023):

1. **Akreditasyon:** MSCHE, eğitim standartlarına, misyona, etiğe ve etkinliğe dayalı kapsamlı bir akreditasyon süreci yürütür. Akredite edilen kurumlar, öğrencilere yüksek kalitede bir eğitim sunma ve sürekli gelişme kapasitesine sahip olduklarını kanıtlamış olurlar.
2. **Standartların Belirlenmesi ve Uygulanması:** MSCHE, eğitim ve idari standartları belirler, değerlendirir ve bu standartların kurumlar tarafından uygulanmasını sağlar. Bu, yükseköğretim kurumlarının misyonlarına ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.
3. **Kalite Güvencesi:** MSCHE'nin temel işlevlerinden biri, yükseköğretim kurumlarının kalitesini gözden geçirmek ve değerlendirmektir. Bu süreç, öğrenci başarısını, öğretim kalitesini ve kurumsal etkinliği içerir.
4. **Kurumsal Gelişim:** MSCHE, kurumların gelişim ve iyileştirme süreçlerini destekler. Bu, öğretim ve öğrenim, araştırma, topluluk katılımı ve idari hizmetler gibi alanlarda sürekli iyileştirme sağlar.
5. **Şeffaflık ve Hesap Verilebilirlik:** MSCHE, akreditasyon süreçleri ve sonuçları hakkında şeffaf bilgi sağlar. Bu, kurumların ve programların kalitesi, etkinliği ve güvenilirliği hakkında detaylı bilgi sunarak potansiyel öğrencilere, eğitim paydaşlarına ve genel halka hesap verilebilirlik sağlar.
6. **Araştırma ve Veri Analizi:** MSCHE, eğitim verilerini ve bilgilerini analiz eder ve paylaşır. Bu, yükseköğretim kurumlarına, programlara ve politikalara yönelik bilinçli ve veriye dayalı kararlar almayı kolaylaştırır.

MSCHE, kurumların ve programların öğretim, öğrenim, araştırma ve topluluk hizmetleri alanlarında mükemmeliyeti teşvik etme görevini üstlenir. Bu, öğrencilere ve topluma değer katma, bölgesel eğitim standartlarını yükseltme ve yükseköğretimde inovasyonu teşvik etme anlamına gelir. MSCHE'nin bu çabaları, yükseköğretim kurumlarının kalitesini ve etkinliğini artırarak, geniş bir öğrenci ve topluluk kitlesine hizmet etmeyi amaçlamaktadır.

4.5. Asia-Pacific Quality Network (APQN):

Asia-Pacific Quality Network (APQN) Asya-Pasifik bölgesinde yükseköğretim kurumlarının kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerini teşvik etmek, desteklemek ve iyileştirmek amacıyla kurulmuş bir

organizasyondur. APQN, bölgedeki üye kuruluşlar arasında işbirliğini artırmayı ve kalite güvencesi uygulamalarının gelişimini sağlamayı hedefler. APQN'nin işlevleri ve katkıları şu şekildedir (APQN, 2023):

1. **Kalite Güvencesi Kapasitesinin Geliştirilmesi:** APQN, Asya-Pasifik bölgesindeki yükseköğretim kurumları ve akreditasyon ajanslarının kalite güvencesi kapasitelerini artırmaya yönelik programlar ve atölye çalışmaları düzenler. Bu, kalite standartlarını ve değerlendirme uygulamalarını iyileştirmeye ve standardize etmeye yardımcı olur.
2. **Bilgi Paylaşımı ve İşbirliği:** Organizasyon, bilgi, en iyi uygulamalar ve inovasyonları paylaşmak için bir platform işlevi görür. APQN, bölgesel ve uluslararası işbirliğini teşvik ederek, yükseköğretim kalitesinin küresel bir perspektiften ele alınmasını sağlar.
3. **Araştırma ve Analiz:** APQN, kalite güvencesi alanındaki trendleri, zorlukları ve fırsatları inceleyen araştırmalar ve analizler yapar. Bu çalışmalar, politika yapımcıları ve eğitim kurumlarına, eğitim kalitesini ve etkinliğini artırma yollarını belirlemede rehberlik eder.
4. **Uluslararası Standartların Teşvik Edilmesi:** APQN, uluslararası kalite güvencesi standartlarını benimseyerek, Asya-Pasifik bölgesindeki yükseköğretim kurumlarının global anlamda rekabet edebilir ve tanınır hale gelmelerini destekler.
5. **Paydaş İlişkilerinin Güçlendirilmesi:** Organizasyon, üniversiteler, akreditasyon ve kalite güvencesi ajansları, hükümetler ve diğer ilgili taraflar arasındaki ilişkileri güçlendirmeyi amaçlar. Bu, paydaşların karşılıklı olarak kalite güvencesi çabalarını desteklemelerine olanak tanır.

APQN, Asya-Pasifik bölgesinde yükseköğretim kurumlarının ve programlarının kalitesini, etkinliğini ve hesap verebilirliğini artırma çabalarında kritik bir rol oynamaktadır. Bölgedeki yükseköğretim kalitesi ve etkinliğini teşvik ederek, küresel öğrenci ve araştırma topluluklarına daha geniş fırsatlar ve kaynaklar sunmayı amaçlar. Bu durum, bölgeyi küresel yükseköğretim ve araştırma arenasında daha çekici ve rekabetçi bir destinasyon haline getirir.

4.6. Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE):

Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE), Arap bölgesindeki yükseköğretim kalite güvencesini teşvik etmek, desteklemek ve geliştirmek amacıyla kurulmuş bir ağıdır. ANQAHE, Arap ülkelerindeki yükseköğretim kurumları ve programlarının kalitesini ve

etkinliğini artırmak için stratejik inisiyatifler ve politikalar oluşturur ve uygular. ANQAHE'nin ana işlevleri ve hedefleri şunlardır (ANQAHE, 2023):

1. **Standartlar ve Kriterler:** ANQAHE, Arap bölgesindeki yükseköğretim kurumları için kapsamlı kalite güvence standartları ve kriterlerini oluşturur ve günceller. Bu, eğitim, öğretim ve araştırma kalitesini homojen ve kıyaslanabilir bir şekilde değerlendirmeyi ve iyileştirmeyi sağlar.
2. **Bilgi ve En İyi Uygulamaların Paylaşılması:** ANQAHE, üye kurumlar arasında kalite güvencesi ile ilgili bilgi, veri ve en iyi uygulamaları paylaşmayı teşvik eder. Bu, bölgesel işbirliğini güçlendirir ve yükseköğretim kalitesini kolektif olarak geliştirmeye yönelik çabaları destekler.
3. **Kapasite Geliştirme:** Organizasyon, yükseköğretim kurumları ve ilgili tarafların kalite güvence kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olacak eğitim ve profesyonel gelişim programları sağlar.
4. **Araştırma ve Analiz:** ANQAHE, kalite güvencesi alanında bölgesel araştırmalar ve analizler gerçekleştirir. Bu, eğitim politikası ve uygulamalarını bilinçli ve veriyeye dayalı bir şekilde şekillendirmek için kritik bilgiler sunar.
5. **Uluslararası İşbirliği:** ANQAHE, uluslararası kalite güvence ağları ve kuruluşlar ile işbirliği yaparak, küresel standartlar ve uygulamalar hakkında bilgi alışverişini ve öğrenmeyi teşvik eder.
6. **Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık:** Arap bölgesindeki yükseköğretim kurumlarının hesap verebilirliğini ve şeffaflığını artırmayı hedefleyerek, öğrenciler, akademisyenler, işverenler ve diğer paydaşlar için güvence ve güven inşa eder.

ANQAHE, Arap bölgesindeki yükseköğretim kalitesini teşvik ederek ve destekleyerek, bölgedeki yükseköğretim sisteminin küresel rekabetçiliğini ve sürdürülebilirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Bu, yükseköğretim kurumlarını ve paydaşlarını, kalite güvencesi uygulamalarını geliştirmeye ve bölgesel ve uluslararası standartlara uyum sağlamaya teşvik eder.

5. SONUÇ

Bu bölüm, yükseköğretimde kalite ve kalite güvencesinin çeşitli yönlerini irdeleyen önceki bölümlere bir yanıt olarak tasarlanmıştır. Tartışılan konular, yükseköğretim kurumları ve kalite güvence mekanizmaları arasındaki ilişkinin kompleks ve çok boyutlu doğasını gözler önüne sermektedir. Yükseköğretimin, bilgi temelli bir ekonomide kilit bir rol oynadığı ve buna paralel olarak kalite kavramının bu alanda önem kazandığı aşikardır. Kalite güvencesi, kurumların sürekli olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi

için bir yol sunar. Tartışılan bu çerçeve içinde, Türkiye ve diğer ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarının, genişleyen beklentiler ve kaynak sınırlamaları arasında bir denge bulmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir.

Kalite, yalnızca öğrencilere sunulan eğitimin niteliği ile sınırlı değildir. Aynı zamanda araştırma, topluma katkı, uluslararası işbirliği ve yenilik alanlarında da kurumların performansını değerlendiren bir araçtır. Türk Yükseköğretim sistemi, bu alanda bir dizi içsel ve dışsal meydan okumayla karşı karşıyadır. YÖK ve YÖKAK gibi kurumlar, kaliteyi iyileştirmeye yönelik çabaların merkezinde yer almakta ve akreditasyon süreçlerini yönlendirmektedir. Uluslararası arenada, kalite güvencesi kuruluşları, özellikle Bologna Süreci olmak üzere yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliğini ve hareketliliği teşvik etmektedir. Bu, bilgi, beceri ve yeteneklerin global bir ekonomiye entegrasyonunu hızlandırır ve genişletir. Ancak, bu çalışmada vurgulandığı üzere, kalite güvencesi süreçleri ve mekanizmaları sürekli bir evrim içindedir. Yükseköğretim kurumları, öğrenci beklentileri, işveren ihtiyaçları, ulusal politikalar ve uluslararası standartlara uyum sağlamak için adaptif ve esnek olmalıdır.

Kalite güvencesi, yalnızca kurumsal gelişmeyi teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda kurumların toplumsal ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmalarını sağlar. Dolayısıyla, bu, multidisipliner bir yaklaşımı ve geniş bir perspektifi gerektirir. Öneri olarak, yükseköğretim kurumlarının, kalite güvencesini kapsamlı bir strateji ve süreç olarak ele almaları ve bu süreci kurum içinde ve dışındaki tüm paydaşlarla entegre etmeleri esastır. Aynı zamanda, sürekli değerlendirme ve iyileştirme için etkili mekanizmaların ve metriklerin geliştirilmesi ve uygulanması, kalitenin sürdürülebilirliği için kritiktir.

Sonuç olarak, yükseköğretimde kalite ve kalite güvencesi, dinamik ve dönüştürücü bir süreçtir. Küresel çapta, yükseköğretim kurumlarının, çeşitlenen ve genişleyen rolleri ve sorumluluklarına cevap verebilmek için kalite güvencesine stratejik ve yenilikçi bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Bunu başarmak, bilgi ve becerilerin gelecek nesillere aktarılmasında ve bilgi temelli bir toplumun inşasında etkili bir yol sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- ABET (2023). Accreditation Board of Engineering and Technology. <https://www.abet.org/>
- ANQAHE (2023). Arab Network for Quality Assurance in Higher Education. <http://www.anqahe.org/>
- APQN (2023). Asia-Pacific Quality Network. <https://apqn.org/>
- Aslan, B. (2009). Accreditation of higher education in different countries and improvements in Turkish higher education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 287-309.
- Camilleri, M. A. (2021). Evaluating service quality and performance of higher education institutions: a systematic review and a post-COVID-19 outlook. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 13(2), 268-281. doi: <https://doi.org/10.1108/IJQSS-03-2020-0034>
- Colding, A. ve Meek, V. L. (2006). Twelve propositions on diversity in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 18(3), 31-54. doi: <https://10.1787/hemp-v18-art17-en>
- Dakovic, G. ve Gover, A. (2019). Impact evaluation of external quality assurance by the Institutional Evaluation Programme. (2), 208-224. doi: <https://10.1080/13538322.2019.1635304>
- ENQA. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area-ESG*. Brussels: Eurashe.
- ENUQA (2023). The European Association for Quality Assurance in Higher Education. <https://www.enqa.eu/>
- EU (2017), Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Renewed EU Agenda for Higher Education {COM(2017) 247 Final}, European Commission, Brussels, Belgium, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017SC0164&from=EN>
- EPDAD (2023). Öğretmenlik, Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. <https://epdad.org.tr/>
- European Commission. (2020). *The European Higher Education area in 2020: Bologna process implementation report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- EQAR (2023). The European Quality Assurance Register for Higher Education. <https://www.eqar.eu/>
- Eriçok, B. (2020). *Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- FEDEK (2023). Fen, Edebiyat, Fen - Edebiyat, Dil ve Tarih - Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. <http://www.fedek.org.tr/>

- Güney, A. (2019). Kalite yönetimi çerçevesinde yükseköğretimde akreditasyon süreci. *Turkish Studies*, 14(2), 401-412. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14835>
- Harvey, L., ve Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. doi: <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hamutoğlu, N. B., Ünveren-Bilgiç, E. N., ve Elmas, M. (2020). Yükseköğretimde kalite süreçleri: insani gelişme endeksi raporlarına göre ülkelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(1), 112-124. doi: <https://10.2399/yod.19.521343>
- Karahan, M. (2013). Yükseköğretim kurumları kalite yeterliliklerinin öğrenci memnuniyeti ve sürdürülebilirlik açısından incelenmesi: İnönü Üniversitesi Malatya MYO uygulaması. *Dicle Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Kayyali, M. (2022). Quality Assurance, Internationalization, and Ranking of Higher Education Institutions in the Context of the Syrian War. <http://hdl.handle.net/10609/147856>
- Kayyali, M. (2023). An Overview of Quality Assurance in Higher Education: Concepts and Frameworks. *International Journal of Management, Sciences, Innovation, and Technology*, 4(2), 1-4.
- Kılıçaslan, Ç. (2020). Yükseköğretimde akreditasyon. *Eğitim, Bilim, Kültür ve Sanat Dergisi, Özel Sayı*, 10-18.
- Knight, J. (2013). Quality and Internationalization in Higher Education. OECD Publishing.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). Bankalarda iç kontrol sistemleri: Uygulamada yaşanan problemler ve çözüm önerileri. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 6(18), 348-355.
- Kurul, N. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Siyasal.
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44. doi: <https://doi.org/10.1080/13538320701272714>
- MÜDEK (2023). Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. <https://www.mudek.org.tr>
- MSCHE (2023). Middle States Commission on Higher Education. <https://www.msc-he.org/>
- Paunescu, C., Nikina-Ruohonen, A., & Stukalina, Y. (2022). Fostering research with societal impact in higher education institutions: A review and conceptualisation. *Social Innovation in Higher Education*, 153-178. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0_8
- PDR-EPDAB (2023). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. <https://pdr.org.tr/akreditasyon>
- Özçiçek, Y. ve Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Ulus-*

lararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3(1), 114-149.

- Özdem, G. ve Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum*, 8(1), 1-15.
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. SETA Yayınları.
- Özer, M., Gür, B. S., ve Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65. doi: <https://doi.org/10.5961/jhes.2011.009>
- QAA (2023). The Quality Assurance Agency for Higher Education. <https://www.qaa.ac.uk/>
- QS Ranking (2019). World University Rankings Methodology. <https://www.topuniversities.com/university-rankings>
- Raaper, R. (2019). Students as consumers? A counter perspective from student assessment as a disciplinary technology. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 1-16. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1456421>
- Şahin, F. (2019). Yönetime ilişkin temel kavramlar ve eğitim yönetimi. N. Cemaloğlu ve M. G. Gürkan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi içinde* (s. 1-16). Pegem.
- Tantekin Ersolmaz, Ş. (2018). MÜDEK: Yükseköğretimde İlk Ulusal Akreditasyon Kuruluşu, *İTÜ Vakfı Dergisi*, 79, 76-79.
- Taş, İ. E., Durgun, S., ve Gözükar, M. A. (2022). Kurum İç Değerlendirme Raporlarının (KİDR) üniversitelerde kalite yönetim sürecine katkısı: KSÜ kurumsal geri bildirim raporu üzerinden değerlendirme. *Beşeri ve Sosyal Bilimlerden Seçkin Araştırmalar*, 1-36.
- Taşçı, D. ve Lapçın, H. T. (2023). Yükseköğretimde kalite güvencesi sistemi: Kurumsal akreditasyon raporları üzerinden bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-16. doi: <https://10.17494/ogusbd.1185953>
- Taştan, K. ve Yılmaz, S. (2021). Theoretical model study on the adoption of quality management in Turkish higher education system with new institutional theory arguments. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 4(2), 79-91. doi: <https://doi.org/10.52704/bssocialscience.912717>
- T.C. Yükseköğretim Kurulu (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Yayın No: 2007-1
- Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense Publishers.
- TEPDAD (2023). Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. <https://www.tepdad.org.tr/>
- TPD (2023). Türkiye Psikiyatri Derneği. <https://psikiyatri.org.tr/>
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Educati-

on, Policies for Higher Education, the General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education. Paris: OECD, 55-101.

YÖKAK (2023). Yükseköğretim Kalite Kurulu. <https://yokak.gov.tr/>

Yöntem, E. ve Mazman, İ. (2023). Uluslararası bakış ile yükseköğretimde kalite güven-cesinin gelişimi. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 9(1), 37-49.

Bölüm 22

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI İSTENMEYEN DAVRANIŞLAR VE BU DAVRANIŞLARA KARŞI KULLANDIKLARI STRATEJİLER

*(Mersin İli Örneği)*¹*

Abdurrahman TURAN²

Serdarhan Musa TAŞKAYA³

¹ Bu çalışma, 2019 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ikinci yazarlar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Mersin-Erdemli, Türbe İlkokulu Müdür Yardımcısı, ORCID: 000-0003-0655-8120

³ Prof. Dr. , Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD öğretim üyesi, ORCID: 0000-0003-0618-0084

Giriş

Bir okulun kalitesinden bahsederken asıl kastedilen öğrencilerin, çevrenin ve toplumun ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verdiği, öğrencilerle ilgili olarak eğitim hizmetinin niteliği ise istenen yöndeki davranışları ne düzeyde edindiklerine göre ölçülür (Şentürk, 2010). Bunu sağlamanın yolu ise daha çok sınıf yönetimine bağlıdır.

Sınıf yönetimi, daha geniş bir kavram olan eğitim yönetiminin ilk ve en uygulamaya dayalı basamağıdır. Sınıf, istedik davranışların öğrencilere kazandırıldığı yer olduğu için eğitimin ilk amacı olan öğrenci davranışlarının gelişimi burada başlar. Öğretmen, öğrenciler ve program eğitimin en temel öğeleri olduğu gibi sınıfı da oluşturan ana elemanlardır. Kaliteli bir eğitim yönetiminin başarılabilmesi, sınıf yönetimi başarısıyla doğru orantılıdır (Başar, 1999).

Eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi ve öğretim niteliğinin yanı sıra öğrenmenin daha etkili hale gelebilmesi için sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulması ile yakından ilişkilidir. Sınıf ikliminin olumlu olması hem öğretmen hem de öğrenci başarısına pozitif katkı sağlayacaktır. Bu nedenle sınıf ortamında davranışların yönlendirilmesi ve kontrolü son derece önemlidir. Öğretmenlerden öğretim becerilerinin yanında yönetim becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Akçadağ, 2009).

Öğrencilerin özgür bir sınıf ortamında eleştirel düşünebilen, yaratıcı, başkalarının hakkına saygı duyan, verimli, problem çözen, bilimsel düşünme becerisine sahip, orijinal ürünler ortaya koyabilen bireyler olabilmeleri sınıf düzenine, öğretmen tutumuna kısacası sınıf yönetimine bağlıdır (Arslan, 2011). Bu nedenle öğrenme etkinliklerinin ve öğretmen uygulamalarının etkili bir biçimde devam ettirilebilmesi için tüm öğretmenlerin pedagoji bilgisiyle beraber yeterli sınıf yöntemi bilgisine ayrıca önlemsel davranış yönetimi yeterliliği ile bu davranışlara karşı kullanılacak yöntem yeterliliğine de sahip olmaları beklenir. Aksi takdirde öğretim faaliyetleri de başarısız olacaktır (Karip, 2002).

Sınıf içerisinde gösterilen öğrenci davranışlarının istenmeyen ya da rahatsız edici olarak tanımlanabilmesi için davranışın sınıf içi öğrenmeyi engelliyor olması, sınıftakilerin güvenliği açısından tehlike oluşturması, okuldaki materyallere, diğer öğrencilerin araç gereçlerine zarar vermesi, öğrencilerin sosyalleşmesine engel teşkil etmesi gerekir (Korkmaz, 2003). Bir davranışın istenir olup olmadığı davranışı sergileyen bireye, davranışın gösterildiği kişi ya da gruba, ortama, zamana ve kültürel algı ve özelliklere göre de değişebilir (Gündüz ve Konuk, 2016). Bu nedenle istenmeyen davranışlarla ilgili farklı özelliklere rastlanabilmektedir. Buna karşın öğretmenlerin bu davranışların nedenlerini tespit ederek gerekli tedbirleri almaları istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede ilk adımı oluşturacaktır.

Sınıf, yaş, gelişim düzeyi, bilgi seviyesi gibi özellikler bakımından benzerlik gösteren öğrencilerin bir arada öğrenim görmeleri için oluşturulan formal ortamlardır. Sınıf, içerisinde yer aldığı çevreyi ve kültürü hem etkiler hem de bu çevre ve kültürden etkilenir. Her çevre farklı özellikler gösterdiği için sınıf yapıları ve dinamikleri de birbirinden farklılaşır. Buna bir de öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı değişimler eklendiğinde her sınıfın kendi bağlamına göre değerlendirilmesi gerektiği gerçeği ortaya çıkar. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfın karakteristik özelliklerini doğru tahlil etmeleri ve uygun bir sınıf yönetimi modelini benimsemeleri gerekmektedir (Baburşah, 2014).

Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının nedenleri okul içi, okul dışı ve bireysel nedenler olarak üç grupta incelemek mümkündür. Okul içi nedenler; okul politikaları ve sınıf kuralları, fiziki özellikler, öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki ve öğretmen tutumu olarak sıralanabilir. Okul dışı nedenler; aile, sosyo-ekonomik durum, sosyal çevre, kitle iletişim araçları gibi faktörleri kapsar. Son olarak, öğrencilerin bireysel özellikleri ve farklılıkları da istenmeyen davranışların oluşumundaki etkenlerdir (Alkaş, 2010; Özdaş ve Akpınar, 2018).

İstenmeyen davranışların engellenmesinde öğretmenler çeşitli stratejilere başvurabilmektedirler. Bunlar; göz teması kurma, sözel olmayan ipuçları verme, dikkat çekme, uyarma, ilgi çekecek konular anlatma, tartışma grupları oluşturma, görmezden gelme, öğrencinin yerini ve ortamını değiştirme, öğrenciyle konuşma, öğrenciye verilen bir avantajı geri alma, öğrenciye sorumluluk verme, veli ya da okul yönetimiyle iletişime geçme ve ceza gibi yöntemlerdir (Tanhan ve Şentürk, 2011).

İstenmeyen davranışların altında yatan nedenleri ortaya koymak, bu davranışları engellemek için ne gibi önlemler alınabileceğini tartışmak, davranışları azaltmaya yönelik uygulamalarda bulunmak, öğretmenlerin sorunları anlama ve çözmelerine yardımcı olmak, istenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında ya da en azından azaltılmasında etkilidir (Alkaş, 2010).

Sınıf yönetimi denildiğinde bazı kişilerin aklına sıkı ve otoriter bir disiplin anlayışı gelmektedir ancak sınıf yönetimi disiplinden ziyade düzendir. Otoriter tutumlarda bulunmayı değil sınıfta olumlu bir iklim oluşturarak öğrenmeyi arttırmayı amaçlar (Başar, 1999). Etkili bir sınıf yönetimi için öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya dönük etkinlikler planlanmalı, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasında dayanışma ve sürekli iletişim sağlanmalı, öğretmenler farklı durumlar için gerekli stratejileri bilip kullanmalıdır (Erol, 2014).

Sınıf yönetiminde en büyük rol öğretmene düşmektedir. Öğretmenler sadece öğretim ile ilgili değil yönetim ile ilgili becerilerini de güncel

tutmalıdır çünkü sınıf içerisinde sadece öğretici değil aynı zamanda yönetici konumundadırlar. Zamanın değişmesiyle birlikte sınıf yönetiminde yaşanan sorunlarda farklılaşmaktadır. Bu sorunlara eski yöntemlerle çözüm bulunamayacağından öğretmenlerin bu konuda her dönem yetkin olmaları mesleklerinin bir gereğidir. Etkili bir sınıf yönetimine sahip olmayan öğretmenlerin ise eğitsel anlamda karşılaşacakları pek çok zorluk vardır (Başar, 1999; Ercoşkun ve Ada, 2013).

İstenmeyen davranışların düzeltilmesi istenen davranışların kazandırılmasından daha zor bir süreçtir. Problemlerin çözümünde öğretmen zaman kaybının yanında enerji kaybı da yaşamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ilk hedefi sınıfta olumsuz davranışların meydana gelmesini engellemek olmalıdır. Bu çabadan sonra halen istenmeyen davranışlar meydana gelirse uygun yöntemlerin işe koşulması önemli hale gelmektedir (Pala, 2005).

Sınıf yönetiminde karşılaşılan en önemli problemlerden birini her zaman istenmeyen davranışlar olmuştur. Bu davranışlar, eğitim ve öğretimi olumsuz anlamda etkilediği için araştırmacılar tarafından her dönemde üzerinde durulan bir konu olmuştur ancak bu problemin çözümü çok boyutlu ve derinlemesine yapılacak araştırmalar gerektirmektedir. Çünkü istenmeyen davranışların ortaya çıkma sebepleri çok çeşitli ve karmaşıktır (Erdem, 2016) Bu nedenle konu eğitim çevrelerinin sürekli gündemlerinde olmalı ve değişen şartlarla birlikte ortaya çıkan yeni istenmeyen davranışların belirlenerek öğretmenlerin bu tür davranışlara ne gibi çözüm yolları geliştirdiklerini ortaya çıkaracak araştırmalar yapılmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Problemi

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışların belirlenmesi, bu davranışların görülme sıklıklarının saptanması ve öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında ne tür stratejiler kullandıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi şu şekilde oluşmuştur: “Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullandıkları stratejileri nelerdir?”. Bu temel probleme dayalı olarak çalışmanın alt problemleri olarak aşağıdaki sorular belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar nelerdir ve bunların görülme sıklığı ne düzeydedir?
2. Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sıklığı öğretmenlerin;
 - Cinsiyetlerine,
 - Kıdem yılına,
 - Sınıftaki öğrenci sayısına,

- Mezun oldukları okula,
 - Dersine girdikleri sınıfa,
 - Okulun bulunduğu yerleşim yerine, göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma tarama modeli şeklinde desenlenmiş karma bir araştırmadır. “Tarama modeli, 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 var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayları değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2003, s.77). . Karma araştırma yöntemi nicel ve nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin birlikte işe koşulduğu yöntemdir. Karma araştırmaların tercih edilme nedenleri; nicel ve nitel boyutların birbirini tamamlaması ve onaylaması, daha zengin veri ve veri analizleri elde edebilmek ve farklı bakış açılarından yola çıkarak yeni yorumlamalarda bulunabilmektir (Rossman ve Wilson, 1985). “Nicel araştırma yöntemi olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak kolay ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırmalar” (Demirbaş, 2014, s.14) iken nitel araştırma: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 41) şeklinde tanımlanmaktadır.

Evren, Örneklem ve Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini Mersin ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Şubesinden alınan bilgiye göre 2019 yılında Mersin’de 5655 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma evreninin çok büyük sayıda olmasından dolayı nicel kısım için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem grubu “tabakalı örnekleme” ve “basit tesadüfi örnekleme” yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. “Tabakalı örnekleme, sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.105). Bu yöntemle göre, bu çalışmada evrende bulunması muhtemel tabakalar belirlenmiştir. Bu tabakalar: “Köy (kırsal), İlçe Merkezi, İl merkezi” olarak belirlenmiştir. Çalışma evreni belirlenirken Mersin ilinde yer alan ilçeler iki grup haline getirilmiştir. Birinci grupta merkez ilçeler, ikinci grupta diğer ilçeler yer almıştır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile birinci gruptan “Mezitli” ilçesi

seçilmiştir. İkinci grupta yer alan 9 ilçeden 2 ilçe yine “basit tesadüfi yöntem” ile seçilmiştir. Bu ilçeler; “Erdemli ve Silifke” olarak belirlenmiştir. Ardından Erdemli ve Silifke ilçeleri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile Silifke ilçe merkezindeki okullar ile Erdemli ilçesi kırsalında yer alan köy okulları seçilmiştir. Böylelikle çalışma evrenini Silifke, Mezitli ve Erdemli ilçelerinde görev yapan 1297 sınıf öğretmenini oluşturmuştur. Daha sonra bu tabakalarda yer alan okullarda ortalama kaç katılımcının olacağı ve örnekleme sayısına ulaşmak için kaç okul alınması gerektiği belirlenmiştir. Buna göre Silifke ilçe merkezinden 10, Mezitli ilçe merkezinden 10 ve Erdemli ilçesinin köylerinden de 21, okul seçildiğinde örnekleme için gereken katılımcı sayısına ulaşılacağı öngörülmüştür. Mezitli ve Silifke ilçelerinde her bir okuldan ortalama 15’er öğretmene ulaşılmıştır. Erdemli ilçesinde ise köy okullarındaki öğretmen sayıları dikkate alındığından ilkokulu bulunan tüm köylere ulaşılmıştır. Bu okulların belirlenmesinde de “basit tesadüfi örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Böylece örnekleme, toplam 41 ilkokulda görevli 450 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını ise bu örnekleme yer alanlardan gönüllü olarak açık uçlu soruları cevaplayanlar oluşturmuştur. Katılımcılardan il merkezinde görev yapanlardan 68’i, ilçe merkezinde görev yapanlardan 77’si ve köyde görev yapanlardan 85’i olmak üzere toplam 230 öğretmen bu sorulara cevap yazmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak Çapri, Balcı ve Çelikkaleli (2010), tarafından hazırlanan sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışları ve bunların görülme sıklığını belirlemeye yönelik 36 maddeli 5’li likert tipindeki anket çalışma sahiplerinden izin alınarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları stratejileri belirlemek için tek soruluk açık uçlu soru formundan yararlanılmıştır. Bu formda öğretmenlerden kullandıkları stratejileri yazmaları istenmiştir. Açık uçlu soru formu ile elde edilen veriler net olarak anlaşılması için frekans tablosuna kaydedilerek nicelleştirilmiştir. Demografik özellikleri saptamak için ise 6 soruluk kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Anket, geçerlik çalışması 22 öğretmenin katıldığı iki odak grup ile gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada oluşturulan taslak form daha sonra 5 Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 4 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, 3 eğitim programları ve öğretimi ve 4 eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanlarında görevli toplam 16 öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliği yönünden incelenmiştir (Çapri vd., 2010). Form sınıf öğretmenlerine uygulanacağından alan bir uzmanı tarafından da incelenmiştir.

Nicel veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğini hesaplamak için 138 sınıf öğretmenine, ayrıca araştırmacı tarafından pilot uygulama yapılmıştır.

Bu pilot analiz sonucunda Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı “.96” çıkmıştır. Veri toplama aracının yapı geçerliliğini test edebilmek amacıyla keşfedici faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda ise KMO “.91” olarak hesaplanmıştır. Faktör yük değeri de “.40” ve üzeri olan maddelerin tamamı ilk faktörde yer aldığı görülmüştür. Tüm bu istatistikler doğrultusunda veri toplama aracının yapı geçerliliğinin uygun olduğu ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel verileri toplamak için ise araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorudan yararlanılmıştır. Bu soru karşılaşılan sorunlara ilişkin çözümleri kapsamaktadır. Soru formu geliştirilirken üç öğretmenle ön uygulama yapılmış ve soruların anlaşılabilirliğine ve konuyu açıkça ortaya koyabilme yeterliliğine bakılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Anketin uygulanabilmesi için Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Valiliği ve Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri almıştır. Anketler çoğaltıldıktan sonra Mezitli ilçe merkezi, Silifke merkez ve Erdemli de bulunan köy okullarına gidilip, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Anketler çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlere dağıtıldıktan sonra nasıl doldurmaları gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Formlar okullara gidilerek öğretmenlere verilmiş ve birkaç gün sonra tekrar okullara gidilerek toplanmıştır.

Yapılan araştırmanın nicel verilerinin analizinde araştırmanın alt problemlerine uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Veriler SPSS 19 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (n), yüzde (%), ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler olarak belirtilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi olarak “ $p < 0.05$ ” değeri yeterli görülmüştür. Normal dağılım gösteren değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında t testi kullanılmıştır. Ölçüm verilerinin gruplar arası fark analizinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle verilerin homojenliğine Levene testi ile bakılmış, veri dağılımları homojen olmadığı için ya gruplar birleştirilmiş ya da Robust test olarak Welch ve Brown-Forsythe istatistiği kullanılmıştır. Farkların anlamlı çıkması durumunda ise gruplar arası takip analizi için Dunnett C testinden yararlanılmıştır. Dunnett C testi, Büyüköztürk (2005) tarafından grup varyanslarının eşit olmadığına uygulanabilecek test olarak tanımlanmıştır.

Formda yer alan açık uçlu soruya ise bütün katılımcılar cevap vermemiştir. Veriler soru başlıkları önceden belli olduğundan betimsel analizle incelenmiştir. Yazılan stratejilerden benzer olanlar birleştirilmiş ve verilerin anlaşılır olması için tablolaştırılarak görülme sıklığı frekans olarak belirtilmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Aşağıda bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıklarına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklıkları

Maddeler		\bar{x}	SS
1.	Söz verilmeden konuşma.	3,60	,990
2.	Dikkatini derse vermeme.	3,31	1,158
3.	Yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme.	3,14	,969
4.	Arkadaşlarının dikkatini dağıtacak biçimde kıpırdayıp durma.	3,05	,985
5.	Sınıfta dalıp gitme, hayal kurma.	2,89	1,094
6.	Dersle ilgili olmayan konularda konuşma.	2,86	,988
7.	Dersi takip edemeyecek bir biçimde fısıldaşma ya da gizli konuşma.	2,84	,997
8.	İhtiyacı olmadığı halde bahanelerle sınıftan dışarı çıkma.	2,84	1,024
9.	Ödevlerini yapmama.	2,79	,947
10.	Derste dersle ilgisi olmayan bir konuda yüksek sesle konuşma.	2,75	1,061
11.	Sınıfı kirlletme.	2,72	,987
12.	Derste gizlice bir şeyler yiyip içme.	2,66	,977
13.	Derste amaçsızca ve sınıf kuralları dışında ortalıkta dolaşma.	2,65	1,088
14.	Derste her şeye amaçsızca gülme.	2,62	,964
15.	Öğretmenin ders esnasında uyarılarını dikkate almama.	2,62	1,017
16.	Sınıf arkadaşlarının çalışmasını bölme.	2,57	,958
17.	Ders akışını bozacak biçimde arkadaşlarını güldürmeye çalışma.	2,53	,967
18.	Tahtaya gereksiz yere yazı yazma.	2,52	1,062
19.	Ders içi etkinliklerde sorumluluk almaktan kaçınma	2,51	,930
20.	Sınıf kitaplığından aldığı kitaplara zarar verme.	2,48	,999
21.	Sıraları karalama.	2,45	1,059
22.	Sınıfta ders faaliyeti dışında oyunlar oynama.	2,45	1,014
23.	Ders araç ve gereçlerini derse kasıtlı olarak getirmeme.	2,42	1,045
24.	Kendi kendine konuşma.	2,40	1,066
25.	Derste elindeki bir nesne ile sıraya, tahtaya vurarak gürlütü yapma.	2,36	1,042
26.	Derste birilerine not yazarak iletme.	2,35	,974
27.	Derste arkadaşlarına bir şeyler fırlatma.	2,25	1,055
28.	Ders etkinliklerine katılmayı reddetme.	2,24	,943
29.	Öğretmenin istemlerine (direktif, öneri vb.) karşı çıkma.	2,22	1,056
30.	Derste arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı reddetme.	2,18	,944
31.	Sınıftaki sıraları, tahtayı veya panoyu tahrip etme (kırmak çizmek vb.).	2,17	1,061
32.	Ders araç gereçlerini getirdiği halde kasıtlı olarak kullanmama	2,16	1,071
33.	Derse bilinçli olarak geç gelme.	1,89	1,042
34.	Öğretmen izin vermediği halde ders sırasında sınıfa girip çıkma.	1,66	,902
35.	Derste cep telefonu kullanma.	1,46	,761

Tablo 1’de görüldüğü üzere istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı ortalamaları genel olarak yüksek düzeylerde değildir. Sınıf öğretmenine göre en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar; söz verilmeden konuşma ($\bar{x}=3,60$), dikkatini derse vermeme ($\bar{x}=3,31$) ve yanındaki ya da arkasındaki öğrencileri rahatsız etmedir ($\bar{x}=3,14$). Öğretmenler, bu 3 davranış dışında kalan Tablo 1’de yer alan diğer istenmeyen davranışlarla nadiren karşılaştıklarını belirtmişlerdir. En az karşılaşılan istenmeyen davranışlar ise sırayla derste cep telefonu kullanma ($\bar{x}=1,46$), öğretmen izin vermediği halde ders sırasında sınıfa girme çıkma ($\bar{x}=1,66$) ve derse bilinçli olarak geç gelmedir ($\bar{x}=1,89$). Öğretmenler bu davranışlarla neredeyse hiç karşılaşmadıklarını bildirmişlerdir. Bu araştırmanın ilkökul düzeyinde yürütülmüş olması bu maddelerdeki istenmeyen davranışlarla sık karşılaşılmasında önemli rol oynamış olabilir.

Cinsiyete Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışların sıklığının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Cinsiyete Göre Değişimi*

Grup	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Kadın	238	2,5488	,70239	,774	448	,440
Erkek	212	2,4972	,70867			

Tablo 2’de görüldüğü üzere kadın öğretmenler ($\bar{x}=2,54$) istenmeyen davranışlarla erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=2,49$) daha fazla karşılaşmaktadırlar. Her iki grup da istenmeyen davranışlarla karşılaşma ortalamalarının istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına t testi ile bakıldığında ise farkın anlamlı olmadığı ($p=,440$) görülmüştür. Analizde Levene testi anlamlı çıkmadığı için varyanslar homojen kabul edilmiştir. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla karşılaşma durumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediği söylenebilir.

Eğitim Durumuna Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sıklığı, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı*

Eğitim Durumu	N	\bar{x}	SS
Yüksekökol	42	2,5728	,49721
AÖF. Lis. Tamamlama	32	3,0582	,83442
Eğitim Fak.	279	2,4243	,65679
Farklı Fak.	70	2,5992	,75699
Lisans Üstü	27	2,6584	,85762
Toplam	450	2,5245	,70504

Tablo 3'te görüldüğü gibi, istenmeyen davranışlarla en sık karşılaşan grubun açık öğretim fakültesinden (lisans tamamlama) mezun olan öğretmenler olduğu ($\bar{x} = 3,05$), en az karşılaşanların ise eğitim fakültesi mezunları olduğu görülmüştür ($\bar{x} = 2,42$). Öğretmenlerin mezun oldukları okula göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığını incelemek için tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir. Öncelikle grupların homojenliğini test etmek amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Levene testinin sonucu ($,028$; $p < ,05$) ise anlamlı çıkmıştır. Bu durum, grupların dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Betimsel veriler incelendiğinde de gruplar arası homojenliğin olmadığı görülmektedir. Katılımcıların çoğu eğitim fakültesi (239) mezunudur. Araştırmada lisansüstü ve açık öğretim fakültesi lisans tamamlama gruplarında ise eğitim fakültesi mezunlarına oranla çok az katılımcı yer almaktadır. Bu nedenle belirlenen gruplarla ANOVA testi uygulanamayacağına karar verilmiş ve eğitim fakültesi mezunları ile diğer mezunlar olmak üzere iki yeni grup oluşturulmuştur. Böylece eğitim fakültesi dışındaki okullardan mezun öğretmenlerin sayısı 144 olmuştur. Lisansüstü eğitim alanlar (27) ise analiz dışı bırakılmıştır. Tablo 4'te

Tablo 4. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Eğitim Durumuna Göre Değişimi*

Grup	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
Diğer	144	2,6935	,73260	3,838	421	,000
Eğitim Fak.	279	2,4243	,65679			

Tablo 4 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının ($\bar{x} = 2,42$) diğer okullardan mezun öğretmenlere ($\bar{x} = 2,69$) göre daha az istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını görülmektedir. Her iki grup da istenmeyen davranışlarla karşılaşma ortalamalarının istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığına t testi ile bakıldığında ise farkın anlamlı olduğu ($p = ,000$) görülmüştür. Bu durum, eğitim fakültesi mezunlarının hizmet öncesi aldıkları sınıf yönetimi eğitiminden dolayı istenmeyen davranışlarla daha az karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kıdeme Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sıklığı sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı*

Kıdem	N	\bar{x}	SS
1-5	36	2,4799	,64425
6-10	45	2,3679	,52432
11-15	94	2,5686	,63453
16-20	90	2,5321	,85004
21 ve üstü	185	2,5452	,71236
Toplam	450	2,5245	,70504

Tablo 5'te görüldüğü üzere istenmeyen davranışlarla en az karşılaşan grup 6-10 yıl arası kıdeme ($\bar{x}=2,36$) sahip olanlardır. En sık karşılaşanlar ise 11-15 yıl arası kıdeme sahip ($\bar{x}=2,56$) olanlardır. Levene testinin sonucu ($,003; p<,05$) ise anlamlı çıkmıştır. Bu durum, grupların dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle 1-15 yıl arası ve 16 yıl ve üstü olmak üzere iki yeni grup belirlenmiştir. Sonra t-Testi mi yapıldı?

Tablo 6. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Kıdeme Göre Değişimi*

Grup	N	\bar{x}	SS	T	sd	p
0-15 yıl	175	2,4987	,61265	-618	448	,517
16 yıl üstü	275	2,5409	,75862			

Tablo 6'da kıdem değişkenine göre bağımsız örneklem t test analizi sonucunda iki grubun ortalamasının bir bire yakın olduğu görülmektedir. 15 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2,49$) istenmeyen davranışlara 16 yıl ve üstü kıdeme sahip ($\bar{x}=2,54$) olanlara göre daha az sıklıkla rastladıklarını belirtmişlerdir. Ancak iki grup arasındaki bu fark ($,517 p>,05$), istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, kıdemin istenmeyen davranışlarla karşılaşma hususunda anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci Sayısına Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sıklığı sınıfta bulunan öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı*

Öğrenci Sayısı	N	\bar{x}	SS
10-15	70	2,1472	,49294
16-20	94	2,2411	,51137
21-25	83	2,2892	,52416
26-30	76	2,7105	,79570
31 ve üzeri	127	2,9847	,69268
Toplam	450	2,5245	,70504

Tablo 7’de görüldüğü üzere istenmeyen davranışlarla en az karşılaşan grup 10-15 öğrenci mevcuduna sahip sınıflardır ($\bar{x}=2,14$). En sık istenmeyen davranışla karşılaşana grup ise en fazla öğrencinin olduğu sınıflardır ($\bar{x}=2,98$). Sınıf mevcudu değişkenine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı tek yönlü ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Levene testinin sonucu ($,000 < p < ,05$) ise anlamlı çıkmıştır. Bu durum, grupların dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle varyans analizinde Brown-Forsythe ve Welch testleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Öğrenci Sayısına Göre Değişimi*

	Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	51,634	4	12,908	33,484	,000
Gruplar içi	171,555	445	,386		
Toplam	223,189	449			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, gruplar arasındaki farklar ($p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. Gruplar arasındaki farkın kaynaklarını görmek için yapılan Dunnett C testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Welch ve Brown-Forsythe Testi Sonuçları*

	Değeri	df	(p)	Dunnett C
Welch	32,868	4	,000	4>1,2,3 5>1,2,3
Brown-Forsythe	34,291	4	,000	

Gruplar arasındaki farkların ikili kıyaslaması için yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre öğrenci sayısı 26-30 arası olan grup ile öğrenci sayısı 31 ve üzeri olan grubun ortalamaları, diğer üç gruptan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer bir ifade ile 10-15 öğrenci mevcudu olan sınıflarla 26-30 arası öğrenci olan ve 31 ve üzeri öğrenci olan sınıflar

arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Yine 16-20 öğrenci mevcudu olan sınıflarla 26-30 arası öğrenci olan ve 31 ve üzeri öğrenci olan sınıflar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). 26-30 öğrencili sınıflar ile 31 ve üzeri öğrenci olan sınıflar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı olmayıp ($p>0.05$), bu iki grubun diğer tüm gruplar farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Bu durum, sınıf mevcudunun istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulguya göre sınıftaki öğrenci sayısı 26 ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum sınıf mevcudu arttıkça sınıf yönetiminde sorunların arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf Düzeyine Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sıklığının sınıfta düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	SS
1.sınıf	103	2,5202	,68958
2.sınıf	96	2,3519	,59700
3.sınıf	122	2,5852	,75406
4.sınıf	129	2,5991	,72884
Toplam	450	2,5245	,70504

Tablo 10'da görüldüğü üzere, istenmeyen davranışlarla en az 2. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,35$) en fazla da 4. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=2,59$) karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığını araştırmak için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Levene testi sonucu ($,000$; $p<0.05$) ise anlamlı çıkmıştır. Bu durum, grupların dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle varyans analizinde, Brown-Forsythe, Welch testi kullanılmıştır.

Tablo 11. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi*

	Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	4,029	3	1,343	2,733	,043
Gruplar içi	219,160	446	491		
Toplam	223,189	449			

Tablo 11’de görüldüğü üzere, sınıfa düzeyine göre, gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Gruplar arasındaki farkın kaynaklarını görmek için yapılan Dunnett C testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Sınıf düzeyi değişkenine göre Welch ve Brown-Forsythe testi sonuçları*

	Değeri	df	(p)	Dunnett C
Welch	3,270	3	,022	4>2
Brown-Forsythe	2,789	3	,040	

Sınıfa düzeyine göre, gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı ($W=3.407$; $p < 0.05$) çıkmasıyla yapılan Dunnett C testi sonuçlarına göre 2. sınıf öğretmenleri ile 4. sınıf öğretmenleri arasında istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. ($p < 0.05$). Bunun dışındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$). Ortalama değer en fazla 4. sınıfta olduğu düşünüldüğünde, 4. sınıflarda 2. sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha fazla istenmeyen davranışın görüldüğü ifade edilebilir.

Yerleşim Yerine Göre İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınıfta karşılaşılan istenmeyen davranışların sıklığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediği ne ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Görev Yeri Değişkenine Göre Dağılımı*

Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	SS
Köy	150	2,1844	,47151
İlçe	148	2,3016	,55026
İl	152	3,0671	,70580
Toplam	450	2,5245	,70504

Tablo 13’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıkları köyde görev yapan öğretmenlerin en az ($\bar{x}=2,18$), ilde görev yapan öğretmenlerin ise en fazla ($\bar{x}=3,06$) çıkmıştır.

Görev yeri değişkenine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı tek yönlü ANOVA testi ile araştırılmıştır. Levene testinin sonucu ($,000$; $p < ,05$) ise anlamlı çıkmıştır. Bu durum, grupların dağılımının homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle varyans analizinde, Brown-Forsythe ve Welch testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. *İstenmeyen Davranışlarla Karşılaşma Sıklığının Görev Yerine Göre Değişimi*

	Kareler toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arası	69,942	2	34,971	102,006	,000
Gruplar içi	153,247	447	,343		
Toplam	223,189	449			

Tablo 14'te görüldüğü üzere, yerleşim yerine göre, gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Gruplar arasındaki farkın kaynaklarını görmek için yapılan Dunnett C testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. *Görev Yeri Değişkenine Göre Welch ve Brown-Forsythe Testi Sonuçları*

	Değeri	df	(p)	Dunnett C
Welch	87,951	2	,000	3>1,2
Brown-Forsythe	104,736	2	,000	

Tablo 15'te görüldüğü üzere, Dunnett C testinin ikili karşılaştırmaları sonucunda köy-il ve ilçe-il grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ($p < ,05$). İllerde göre yapan öğretmenler köy ve ilçelerde görev yapanlara göre daha sık istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını beyan etmişlerdir. Bu bulguya göre köy, ilçe ve il yerleşim yeri olarak farklı yerlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklı düzeylerde öğrencilerde istenmeyen davranışların karşılaştıkları söylenebilir. Analiz sonucunda, ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerine göre, ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin ise köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek oranda istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle köylerden şehir merkezlerine doğru gidildikçe öğrencilerde istenmeyen davranışlarla karşılaşma olasılığının arttığı söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. *Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler*

Stratejiler	f
1. Sözlü uyarı	70
2. İstenen davranışa ödül ve pekiştirme verme	58
3. Bire bir görüşme	48
4. Açıklama yapma nasihat etme	44
5. Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	39
6. Öğrenci aktifliği	38
7. Sınıf kurallarını birlikte belirleme	36

8.	Empati kurmasını sağlama	35
9.	Sınıf içi eğlenceli etkinliklere yer verme	33
10.	Eğitici oyunlara yer verme	33
11.	Ceza	32
12.	İlgili yayınları inceleme	32
13.	İstenmeyen davranışların sebebini bulma	32
14.	Aile ile görüşme	31
15.	Görmezden gelme	29
16.	Drama eğitimi	28
17.	Sınıf dışı eğlenceli etkinliklere yer verme	28
18.	2. tür ceza	26
19.	Değerli olduğunu hissettirme	26
20.	Rehberlik servisine yönlendirme	26
21.	Bireysel farklılıklarıyla öğrenciyi iyi tanıma	21
22.	Örnek olay	21
23.	Uzmanlara danışma	21
24.	Farklı görev ve sorumluluklar verme	18
25.	Anında dönüt düzeltme	17
26.	Beden dilini etkin kullanma	17
27.	Derse ara verme	17
28.	Öğrenci veli pozitif iletişimi	17
29.	Davranış panosu oluşturma	16
30.	Ben dili kullanma	15
31.	Dikkat çekme	15
32.	Yanlış davranışın fakına varmalarını sağlama	15
33.	Öğrenciyle anlaşma yapma	14
34.	Model olma	13
35.	Pozitif etkili iletişim kurma	11
36.	Pozitif sınıf ortamı oluşturma	11
37.	Akran destekli iş birliği	9
38.	Ders süresini ilgi ihtiyaca göre esnetme	9
39.	Diğer öğretmenlere danışma	8
40.	Oturma düzenini değiştirme	8
41.	Özgür ve güvenli ortam sağlama	8
42.	Öğrencinin yerini değiştirme	8
43.	Teknolojiden daha fazla yararlanma	8
44.	Okul idaresine yönlendirme	6
45.	Değerler eğitimi	5
46.	Anne baba ile ortak tutum sergileme	4
47.	Okul idaresi ile görüşme	4
48.	Öğretmenin aktif ve otoriter olması	4
49.	Öğrencilere 'hayır'ı öğretme	2

Tablo 16'da görüldüğü üzere, öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı 49 farklı strateji kullanmaktadırlar. Buna göre öğretmenler istenmeyen davranışlarla mücadelede en fazla sözlü uyarıyı (70, % ...) kullanmaktadır. Bunun dışında istenen davranışa ödül ve pekiştirme (58), öğrenciyle bire bir görüşme (48), açıklama yapma ya da nasihat

etme (44), öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanma (39) ve öğrencilerin aktif olmasını sağlama (38) stratejilerdendir. Bunun yanında öğrencilere hayır kavramını öğretme (2), okul idaresi ile görüşme (4), öğretmenin aktif ve otoriter olması (4) ve anne baba ile ortak tutum sergileme (4) gibi stratejilere ise nadiren başvurdukları görülmektedir.

Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler

Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Köylerde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler

Stratejiler	f
1. Farklı yöntem teknik	33
2. Sınıf içi eğlenceli etkinliklere yer vermek	28
3. Öğrenci aktifliği	27
4. İstenen davranışa ödül	21
5. Bireysel farklılıklarıyla öğrencileri iyi tanıma	21
6. Uzmanlara danışma	21
7. İstenmeyen davranışın nedeni bulma	20
8. Eğitsel oyun	18
9. İlgili yayınları inceleme	18
10. Farklı görev sorumluluk verme	18
11. Öğrenci ve veli pozitif iletişim	17
12. Anında dönüt düzeltme	17
13. Davranış panosu oluşturma (foto gülen yüz asma)	16
14. Ben dili kullanma	15
15. Dikkat çekmek	15
16. Öğrenciyle anlaşma yapma	14
17. Empati kurmalarının sağlama	13
18. Değerli olduğunu hissettirme	13
19. Drama	12
20. Derse ara verme fıkra bilmece masal	11
21. Pozitif sınıf iklimi oluşturmak	11
22. Bire bir görüşme	10
23. Sınıf kurallarını birlikte belirleme	10
24. Sözlü uyarı	9
25. Akran destekli iş birliği	9
26. Yanlış davranışın farkına varmalarını sağlama	9

27. Ders süresini ilgi ihtiyaca göre esnetmek	9
28. Diğer öğretmenlere danışma	8
29. Oturma düzeninde sık değişiklik	8
30. Model olma	7
31. Beden dilini aktif kullanmak	7
32. Aile ile görüşme	7
33. Örnek olay	6
34. Görmezden gelme	6
35. 2. tür ceza	6
36. Değerler eğitimi	5
37. Anne baba ile ortak tutum sergileme	4
38. Okul idaresiyle görüşme	4

Tablo 17’de görüldüğü üzere, köy ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı 38 farklı strateji kullanmaktadır. Buna göre öğretmenler en fazla farklı yöntem ve teknikler kullanma(33), sınıf içi eğlenceli etkinliklere yer verme(28), öğrencilerin aktif olmasını sağlama(27), istenen davranışa ödül verme(21), öğrencileri tanıma (21) ve uzmanlara danışma(21) gibi stratejileri sıklıkla kullanmaktadır. Bunun yanında okul idaresiyle görüşme(4), Anne baba ile ortak tutum sergileme(4) ve değerler eğitimi(5) gibi stratejilere ise nadiren başvurdukları görülmektedir. Bu verilerden köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlara karşılık öğrenci merkezli yaklaşımlarını daha sık kullandığı anlaşılmaktadır.

İlçe Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler

İlçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. İlçe Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler

Stratejiler	f
1. Sözlü uyarı	33
2. Aile ile görüşme	29
3. İstenen davranışa ödül ve pekiştireç	23
4. Bire bir görüşme	21
5. Ceza	20
6. Ders içi eğlenceli etkinliklere yer verme	16
7. Rehberlik servisine yönlendirme	14
8. Drama eğitimi	14

9. Görmezden gelme	13
10. Eğitici oyunlara yer verme	13
11. Sınıf kurallarını birlikte oluşturma	12
12. Değerli olduğunu hissettirme	11
13. Öğrencinin aktif olmasını sağlama	11
14. Örnek olaylara yer verme	10
15. İstenmeyen davranışın sebebini araştırma	10
16. Sorumluluk verme	10
17. Pozitif etkili iletişim kurma	9
18. 2. tür ceza	8
19. Empati kurmasını sağlama	7
20. Öğrencilere özgür ve güvenli ortamlar sağlama	7
21. Okul idaresine yönlendirme	6
22. Beden dilini etkin kullanma	6
23. Teknolojiden daha fazla yararlanma	5
24. Yanlış davranışın farkına varmasını sağlama	5
25. Farklı yöntem teknikleri aktif kullanma	4
26. Derse ara verme	4
27. Öğrencinin yerini değiştirme	3
28. Model olma	3
29. Öğretmenin aktif ve otoriter olması	3
30. Öğrencilere 'hayır' ı öğretmek	2

Tablo 18'de görüldüğü üzere, ilçe merkezinde yer alan ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı 30 farklı strateji kullanmaktadırlar. Buna göre öğretmenler istenmeyen davranışlarla mücadele etmede en sık sözlü uyarı(33), aile ile görüşme (29) ve istenen davranışa ödül ve pekiştirme verme(23) stratejilerini kullanmaktadırlar. Bunun yanında öğrencilere 'hayır'ı öğretmek(2), öğretmenin aktif ve otoriter olması(3), öğrencinin yerini değiştirme(3) ve model olma(3) gibi stratejilere ise nadiren başvurdukları görülmektedir. Bu verilerden ilçe merkezinde sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilerin daha çok öğretmen merkezli ve öğrencilerin özelliklerini dikkate alınmadığı stratejiler olduğu anlaşılmaktadır.

İl Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler

İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. *İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejiler*

Stratejiler	f
1. Sözlü uyarı	28
2. Aile ile görüşme	24
3. Birebir görüşme	17
4. Açıklama yapma nasihat verme	15
5. Empati kurmasını sağlama	15
6. Sınıf kurallarını birlikte oluşturma	14
7. İstenen davranışa ödül pekiştirme	14
8. Rehberlik servisine yönlendirme	12
9. 2. tür ceza	12
10. Ceza	12
11. Görmezden gelme	10
12. Ders içi eğlenceli etkinliklere yer verme	6
13. Öğrencinin yerini değiştirme	5
14. Örnek olaylara yer verme	5
15. Beden dilini etkin kullanma	4
16. Teknolojiden daha fazla yararlanma	3
17. Sorumluluk verme	3
18. Model olma	3
19. Drama eğitimi	2
20. İstenmeyen davranışın sebebini araştırma	2
21. Farklı yöntem teknikleri aktif kullanma	2
22. Derse ara verme	2
23. Pozitif etkili iletişim kurma	2
24. Değerli olduğunu hissettirme	2
25. Eğitici oyunlara yer verme	2
26. Öğrencinin yanlış davranışının farkına varmasını sağlama	1
27. Öğretmenin aktif ve otoriter olması	1
28. Öğrencilere özgür ortamlar sağlama	1

Tablo 19’da görüldüğü üzere, il merkezinde yer alan ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlara karşı 28 farklı strateji kullanmaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en sık kullandıkları stratejiler; sözlü uyarı(28), aile ile görüşme(24) ve bire bir görüşme(17) verme olmuştur. Bunun yanında öğrencilere özgür ortamlar sağlama (1), öğretmenin aktif ve otoriter olması(1) ve öğrencinin yanlış davranışının farkına varmasını sağlama(1) gibi stratejilere ise nadiren başvurdukları görülmektedir. Bu verilerden il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklı stratejileri ve özellikle de öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin kendi davranışlarının farkına varmasını sağlayan stratejileri kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlara karşı kullanılan stratejilerinin araştırıldığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığını belirlemek için anketten yararlanılmıştır, anketin sonunda yer alan bir açık uçlu soru formuyla ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları stratejilerinin neler olduğu ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ankette yer alan istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı yüksek düzeyde değildir. En sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar; “söz verilmeden konuşma”, “dikkatini derse vermeme” ve “yanındaki ya da arkasındaki öğrencileri rahatsız etme” olmuştur. Bu 3 davranış ile orta düzeyde bir sıklıkta karşılaşılmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler bunların dışındaki diğer istenmeyen davranışlarla ise nadiren karşılaşmaktadırlar. En az karşılaşılan istenmeyen davranışlar ise derste cep telefonu kullanma, öğretmen izin vermediği halde ders sırasında sınıfa girme çıkma ve derse bilinçli olarak geç gelmedir. Öğretmenler bu davranışlarla neredeyse hiç karşılaşmadıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda bu sonuç çok olağandır. Derse geç gelme, izinsiz sınıfa girip çıkma, cep telefonu kullanma gibi istenmeyen davranışların daha çok lise çağındaki öğrencilerde olması beklenmektedir. İlkokul öğrencileri için öğretmenleri lise ve ortaokul öğrencilerine göre daha önemli bir otorite figürüdür. Bu nedenle izinsiz dışarı çıkma, bilinçli olarak geç kalma, cep telefonuyla oynama gibi davranışları sergilemeleri çok beklenmemektedir. Yaşlarına uygun olarak söz almadan konuşmak isteme, dikkatlerinin çabuk dağılması ve arkadaşlarıyla ilgilenmeleri en sık rastlanan davranışlar olmuştur. Karakaş'ın (2005) sınıf öğretmenleriyle yürüttüğü araştırmasında da bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada en sık karşılaşılan istenmeyen davranışların devamlı ön planda olmayı isteme, arkadaşlarının sözünü kesme, derse hazırlıksız gelme, sürekli arkadaşlarını şikâyet etme ve söz almadan konuşma olduğunu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grup da ara sıra istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yüksel (2013) ise bu çalışma sonucundan farklı olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınıf yönetimi konusunda ve alt boyutlarında istatistiksel olarak daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıkları anlamlı derecede değişmektedir. Eğitim fakültesi mezunları diğer okul mezunlarına göre istenmeyen davranışlarla daha az sıklıkta karşılaşmaktadırlar. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler

hem en başından beri öğretmen olmaya odaklandıkları için hem de eğitimleri boyunca çok sayıda pedagoji dersi aldıkları için bu sonuç normal karşılanabilir. Sınıf yönetimiyle ilgili dersler alan ve stajlarda öğretmenlik deneyimleri bulunan ayrıca öğrencilerin gelişim düzeylerine göre ne tür davranışlar sergileyebileceklerini daha iyi kestirebilen eğitim fakültesi mezunu öğretmenler öğretmenlik mesleğini sonradan seçenlere göre sınıf yönetimi konusunda daha başarılı olacaklardır. Bu sonucu destekler şekilde Ercoşkun (2011) da alan mezunu olunmasının sınıf yönetiminde daha etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kıdem değişkeni istenmeyen davranışlarla karşılaşma hususunda anlamlı bir değişken değildir. Meslekte ilk yıllarında bulunma ya da tecrübeli olma istenmeyen davranışlarla karşılaşma düzeyini etkileyen bir değişken olmamıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Yüksel (2013) çalışmasında sınıf yönetimi becerilerinde mesleki kıdemın anlamlı bir değişken olmadığını saptamıştır.

Sınıf mevcudu, istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı açısından anlamlı bir değişken olmuştur. İstenmeyen davranışlarla en az karşılaşan grup 10-15 öğrenci mevcuduna sahip gruptur. En sık istenmeyen davranışla karşılaşana grup ise 31'den fazla öğrencinin olduğu gruptur. 10-15 mevcutlu sınıfa sahip öğretmen görüşleri ile 26-30 ve 31 ve üzeri mevcuda sahip öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. 16-20 mevcuda sahip öğretmenler ile 26-30 ve 31 ve üzeri mevcuda sahip öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. 21-25 mevcuda sahip öğretmenler ile 26-30 ve 31 ve üzeri mevcuda sahip öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. 26-30 mevcuda sahip öğretmenler ile 31 ve üzeri mevcuda sahip öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Sınıf mevcudu tüm gruplarda istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmuştur. Sınıf yönetiminde sınıf mevcudunun önemi göz önünde bulundurulduğunda bu sonuçlar olağan karşılanacaktır. Öğrenci sayısı arttıkça öğretmen için sınıf yönetimi zorlaşmaktadır. 10-15 öğrenciyle ilgilenen bir öğretmenle 30'un üzerinde mevcuda sahip bir sınıfla ilgilenen bir öğretmenin harcadığı enerji farklı olacaktır. Kalabalık sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin sınıf mevcudlarına uygun öğretim yöntem teknikleri kullanmaları ve sınıf yönetimi becerilerini işe koşmaları gerekmektedir. Sınıf mevcudunun fazla olmasını avantaja çevirmek, öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirmek, istenen davranışı gösteren öğrencilerle diğerlerinin birbirlerine rol model olmasını sağlamak etkili yöntemlerden olabilir.

Sınıf düzeyine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı test edildiğinde istenmeyen davranışlarla en az 2. sınıf öğretmenlerinin en fazla da 4. sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu iki sınıf düzeyi arasındaki fark istatistiksel olarak da anlamlıdır. Sonuçlara göre sınıf

düzeyi arttıkça istenmeyen davranış sıklığının da arttığı söylenemez. Çünkü 1. ve 3. sınıflar örüntüyü bozmaktadır. 1. sınıfların henüz okul yaşantısına alışma evresinde oldukları düşünülse dahi 3. sınıflar yine söz konusu örüntüyü sağlamamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerine göre istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklıkları incelendiğinde köyde görev yapan öğretmenlerin en az, ilde görev yapan öğretmenlerin ise en fazla sıklıkta istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları görülmüştür. İkili karşılaştırmalar sonucunda köy-il ve ilçe-il grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Köy, ilçe ve il nüfusları göz önünde bulundurulduğunda köy okullarında sınıf mevcutlarının daha az olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamaları daha rahat olmaktadır. Ayrıca köylerde ve illerde yaşayan çocukların yetiştirilme tarzları da farklılaşabilmekte öğretmenin otoritesine bakış açıları değişebilmektedir. Bu sebeple köyde görev yapan öğretmenler daha az sıklıkta istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını belirtmiş olabilirler.

Araştırmanın açık uçlu soru formunda ise araştırmaya katılan 450 öğretmenden 230'u istenmeyen davranışlara karşı hangi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler istenmeyen davranışlarla başa çıkmada en çok sözlü uyarıyı kullanmaktadır. Bunun dışında istenen davranışa ödül ve pekiştireç verme, öğrenciyle bire bir görüşme, açıklama yapma ya da nasihat etme, öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanma, öğrencilerin aktif olmasını sağlama, sınıf kurallarını birlikte belirleme, empati kurulmasını sağlama, sınıf içi eğlenceli etkinliklere yer verme ve eğitici oyunlara yer verme sıkça başvurulan stratejilerdendir. Literatürde benzer bulgulara sahip çalışmalara rastlanmaktadır. Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla mücadelede en çok açıklamalar yapmak, sözlü uyarıda bulunmak ve olumlu davranışları örnek göstermek yöntemlerine başvurduğunu bulmuşlardır. Çankaya ve Çanakçı (2011) öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş ederken rehberlik yapma, sorumluluk verme, ödül sistemini devreye sokma gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaştığı görülmüştür. Köyde görev yapan öğretmenler en fazla farklı yöntem ve teknikler kullanma, sınıf içi eğlenceli etkinliklere yer verme, öğrencilerin aktif olmasını sağlama, istenen davranışa ödül verme, öğrencileri tanıma, uzmanlara danışma ve istenmeyen davranışın nedenini bulma stratejilerini kullanmaktadır. İlçede görev yapan öğretmenler istenmeyen davranışlarla mücadele etmede en sık sözlü uyarı, aile ile görüşme, istenen davranışa ödül ve pekiştireç verme, öğrencilerle birebir görüşme ve ceza stratejilerini kullanmaktadırlar. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en sık kullandıkları

stratejiler; sözlü uyarı, aile ile görüşme, bire bir görüşme, açıklama yapma ve nasihat etme, empati kurmasını sağlama, sınıf kurallarını birlikte oluşturma ve istenen davranışa ödül ve pekiştirme vermedir.

İlçe ve illerde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları stratejiler köyde görev yapanlardan farklılaşmaktadır. Genel olarak mesleğe yeni atanan öğretmenlerin köylerde görev yaptıkları düşünülürse eğlenceli etkinliklere ya da farklı yöntem teknikleri kullanma yoluna başvurmalarında önemli bir etken olarak görülebilir. Daha tecrübeli öğretmenler ise sözlü uyarı, aileyle görüşme ve birebir görüşme tekniklerini daha yoğun kullanmaktadır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıda yer alan öneriler oluşturulmuştur.

1. Sene başında sınıf yönetiminde bu davranışların ortaya çıkmamasını önlemeye yönelik kurallar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
2. Öğretmenlere sınıf yönetimi ve öğretim yöntem ve teknikleri alanlarında hizmet içi eğitimler daha çok verilebilir.
3. İstenmeyen davranışları önlemeye yönelik kullanılan stratejilere ilişkin sınıf öğretmenlerine uygulamalı eğitimler verilebilir.
4. Sınıf mevcudu arttıkça istenmeyen davranışlar artmaktadır. Sınıf mevcudu çok kalabalık olmayacak şekilde düzenlemeye gidilmelidir.
5. Araştırmanın evreni Mersin ilinde görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Çalışma farklı il ve bölgelerde tekrarlanabilir.
6. Değişen eğitim anlayışı ve teknolojiyle birlikte sınıf içinde istenmeyen davranışlar şekil değiştirebilmektedir. Belirli aralıklarla istenmeyen davranışlar ve bu davranışlardaki değişim araştırılmalıdır.
7. Araştırma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Branş öğretmenleri ile ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanabilir.
8. İstenmeyen davranışların nedenleri hakkında daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkaş, B. (2010). *İlköğretim öğrencileri arasındaki istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. Dan: Pişkin, M., (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara. YÖK: 279931.
- Akçadağ, T. (2009). Sorunlu davranışların yönetimi. H. Kıran. (Ed.) *Etkili sınıf yönetimi*. (s. 269-302) Ankara: Anı.
- Arslan, F. (2011). *Sınıf yönetiminde öğretim elemanlarının iletişim davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri (Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği)*. Dan: Tavukçuoğlu, M., (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya. YÖK: 294613.
- Baburşah, D. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimlerinin belirlenmesi*. Dan: Kale, M., (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara. YÖK: 366337.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: MEB.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 307-316.
- Çapri, B., Balcı, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 89-102.
- Demirbaş, M. (2014). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. M. Metin, (Ed.), *Bilimsel araştırma ve özellikleri* (ss.9-28). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ercoskun, M. H. ve Ada, Ş. (2013). Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 60-79.
- Erol, E. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin yeterlikleri (Manisa ili Sarıgöl, Alaşehir ilçeleri)*. Dan: Kıran, H., (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli. YÖK: 375687.
- Gündüz, H. B. ve Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.
- Karakaş, B. N. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri. Dan: Tan, Ş., (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Manisa. YÖK: 187876.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkmaz, İ. (2003). İstenmeyen Davranışların Önlenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf Yönetimi*.

mi. Ankara: PegemA.

- Özdaş, F. ve Akpınar, B. (2018). Ortaokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1489-1501.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Rossmann, G. B. and Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.
- Sağlam, M., Adıgüzel, A. ve Güngör, Ö. (2008). İlköğretim sınıfı içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımları. *Proceedings of International Conference on Educational Science*, (Eds: B. Özer, H. Yaratana, H. Caner), Famagusta-North Cyprus: Department Educational Sciences Faculty of Education, 23-25 June 2008, (3), 1626-1635.
- Şentürk, E. (2010). *İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Dan: Tunhan, F., (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van. YÖK: 257296.
- Tanhan, F. ve Şentürk, E. (2011). Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 44-53.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Dan: Duman, T., (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. YÖK: 349099.

Bölüm 25

KÜRESEL BAĞLANTILAR PERSPEKTİFİNDE BİR İNCELENME: KÜRESEL DÜNYADA BALKAN ÜLKELERİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN DİL ÖĞRENME BECERİLERİ

İbrahim DEMİRBAŞ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-8692-1059

GİRİŞ

Balkanlar, güney ucu Yunanistan'ı içine alacak şekilde Adriyatik Denizi, Ege Denizi Trakya ve Karadeniz ile sınırlı olan bölgedir. Avrupa'nın güneydoğu kesiminde Yunanistan, Bulgaristan, Arnavutluk, Sırbistan, Hırvatistan, Bosna-Hersek, K. Makedonya, Romanya ve Türkiye'nin Avrupa'daki topraklarını kapsamaktadır (Yavuz, 2019). Balkanlar, dünya tarihinde yaşanan büyük olayların etkisinde kalarak değişen ve şekillenen bir coğrafyayı işaret etmektedir. Bunlar, Eski Çağ Yunan döneminden, Makedonya Krallığına, Kavimler Göçünden, İstanbul'un fethine, Birinci Dünya Savaşı'ndan soğuk savaş dönemine kadar birçok olaylar zincirini ifade etmektedir.

Balkan coğrafyasının Türkiye ile iç içe geçmiş sosyo-kültürel yapısını bölgedeki nüfus dağılımları da doğrulamaktadır. Osmanlı Devleti'nin Balkanlardaki varlığı, 1353'de Gelibolu'yu alarak başladıkları Balkanları fetih hareketi Mora Yarımadası Osmanlı topraklarından koparıldığı tarih olan 1832 yılına kadar yaklaşık 500 yıl sürmüştür. Bu süreçte Osmanlı siyasi yönetimi, bu coğrafyada tarihe ve kültüre şekil vermiştir. Osmanlı hâkimiyeti altında olan Balkan Yarımadası'na Anadolu'dan gelen birçok Türk yerleşmiş ve bu topraklarda 5,5 asır yaşamışlardır. Birçok farklı etnik ve kültürel unsur Osmanlı siyasi yönetimi altında varlıklarını sürdürebilmiş ve bir arada yaşamıştır. Ancak 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren Rusların Balkanlara girişi ve nihayetinde 1877-1878 Osmanlı Rus Harbinin (93 Harbi) kaybedilmesi ile bölgedeki Türk hâkimiyeti sona ermiştir (Yiğit, 2015; Yavuz, 2019). Osmanlı Döneminde uzun yıllar barış ve huzur içerisinde yaşayan etnik, kültürel ve dini açıdan farklı olan bu toplumlar, Osmanlı'nın son dönemlerinde meydana gelen 1877-1878 Osmanlı Rus Harbinin (93 Harbi) kaybedilmesiyle birlikte uzun süreli bir savaş dönemine girmiştir (Yıldırım, 2012). Buradaki Türklerin büyük bir kısmı (4,5 milyon) Anadolu'ya göç etmek zorunda kalmıştır Tüm baskılara rağmen bu topraklarda yaşamaya çalışan 1 milyonun üzerinde bir Türk nüfusu da bugünkü Balkan Türklerini oluşturmaktadır. Bugün Balkanlarda 10 milyondan fazla Müslüman nüfus yaşamaktadır (Yiğit, 2015). Yaşanan hadiseler Balkanlarda yaşayan insan topluluklarının ulus, kültür ve inanç yapılarını hep çeşitlendirmiştir. Söz konusu çeşitlilik aynı ulusların farklı inançları yaşanmasından, tek bir devlette çok uluslu bir yapının olmasına kadar uzanmaktadır. Bu durum tarihi süreç içerisinde barışlara da savaşlara neden olmuştur. Her iki temel unsurun ortaya çıkışını belirleyen ana etken ise toplumların, ulusların birbirine bağlı dünyada yaşamak isteyip, istememe inanç, görüş ve düşüncelerinden etkilenmiştir.

Balkan coğrafyası yalnızca sınır komşuluğu ilişkilerine bağlı olarak değil, tarihsel bir birliktelik ve ayrışmaların olması sebebi ile de Türkiye açısından kritik öneme sahiptir. Osmanlı Devletinin son dönemlerinden,

Cumhuriyet'e kadar uzanan Balkan coğrafyası ile Anadolu arasında ki karşılıklı göç hareketi, kitleler halinde ve uzun süreler devam etmiştir (Hatipler, 2018). Karmaşık bir ulus yapısının ortaya çıkmasına da neden olan veren bu durum Türkiye ile Balkan ülkeleri arasında ki sosyal, politik, ticari, kültürel ilişkilerin etkilenmesine ve güçlenmesine sebebiyet vermiştir. Türkiye, kendisine gelebilecek tehlikelere karşı Ortadoğu ve Balkan ülkeleri ile birliktelikler kurmuştur (Özçelik, 2010). Balkanlardaki ortak geçmişimiz bu coğrafyayı Türkiye açısından daha bir stratejik hale getirmektedir. Öyle ki Balkanlarda kalan Türk kökenli ailelerin, gençlerin, çocukların milli ve kültürel bilinçlerinin korunması adına Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı ve üniversiteler tarafından Türkçe'nin korunması ve yaygınlaştırılması için eğitim faaliyetleri yürütülmektedir (Karahana, 2022).

Küreselleşme; dünya üzerinde, içinde artık "başkalarının" olmadığı yeni karşılıklı bağımlılık biçimlerini ortaya çıkarmaktadır (Giddens, 2004). Küreselleşen günümüz dünyasında bilgiye dayalı rekabet ile birlikte eğitimin önemi artmaktadır (Aslan ve Yılmaz, 2021). Teknolojinin, bilimin, ulaşımın geliştiği günümüz dünyasında artık küreselleşme etkisini daha hızlı hissettirmektedir. Günümüz gençleri hangi ulustan, inançtan, kültürden, coğrafyadan beslenirse beslensin daha bir karmaşık ve iç içe geçmiş, bir biri ile bağlantılı bir dünyada yaşıyorlar. Türkiye'de de 2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dünyadaki gelişmeler doğrultusunda meydana gelen küresel bağlantılara çağdaş bir içerikle yaklaşılmış, sınıf düzeylerine göre programda yer verilmiştir (Şimşek, 2008). Bu ders ile bireye iyi ve etkin birer vatandaş olarak toplumun geleceğini şekillendirmeleri (Temur ve Özalp, 2022), toplumsal yaşamda ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve değerler kazandırılarak, bireyin toplum ile bütünleşmesi sağlanmaktadır (Ulukaya Öteleş ve Demir, 2023). Özellikle programda yer alan "Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı" ve bu alanı destekleyen üniteler, öğrencilerin dünya üzerinde yaşayan diğer insanlar ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olmalarını desteklemektedir. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı'nda; kültürleri anlama ve saygı duyma, küresel sorunlar hakkında fikir sahibi olma ve dünyanın birbirine bağlantılı bir sistem olduğunun farkına varma gibi küresel eğitimi destekleyen unsurlar yer almaktadır (Açıkalın, 2010). Bunun yanında yeni neslin sosyal, kültürel, bilişsel, duygusal, psikolojik anlamda yaşamlarını etkilemektedir. Türkiye'de olduğu gibi tüm dünyada da küreselleşmeyle birlikte yeni bir kavramın hayatımıza girdi; "Küresel Yeterlilik veya Yetkinlik". Sözlükte yeterlilik, "bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi; ehliyet; yetkinlik ise "yetkin olma durumu, uygunluk" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2023). Küresel yeterlilik/yetkinlik ise; açık fikirli olma, başkalarının kültürel norm ve beklentilerini anlamak

için aktif bir çaba içinde olma ve edindiği bilgiyi etkileşimde bulunmak, iletişim kurmak ve çevre dışında etkili bir şekilde çalışmak için kullanma olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2018). Kültürlerarası yeterlilik/yetkinlik kazanmak isteyen ve istekliliğe sahip kişilerin öncelikle kültürlerarasındaki farklılıklara ilişkin farkındalığa sahip olması, farklı kültürel değerleri tanıma ve öğrenme sürecinde diğer kültürlere saygı duyma, farklılıkları kabul etme ve değer verme vb. kültürlerarası duyarlılık göstermesi gerekmektedir (Matveev ve Merz, 2014).

Balkanlar, konumu itibari ile dünyanın belki de en tartışmalı olan coğrafyalarından ve kilit noktalarından biridir. Göçler ve savaşlarla şekillenen Balkanlar, geçiş bölgesi olması itibari ile birçok uygarlığın veya medeniyetin inşa etmeye çalıştığı güç olgusu içinde, stratejik bağlamda da mutlaka yer edinmiştir. Bu doğrultuda çeşitli toplumların kültürünü taşıdığı coğrafya, başta etnik ve dini açıdan güçlerin sınıandığı sembolik sınırlar da oluşturmuştur. Balkanların karmaşık bir tablo içinde algılanması, Ortaçağ'dan günümüze devam etmektedir (Karakuş, 2023). Balkanlarda tekrardan çatışmacı bir toplum anlayışının olmaması, burada yaşayan tüm ulusların birbirlerinin milli, manevi, kültür, inanç, politik açıdan görüş ve düşüncelerine saygı duyup, toprak bütünlüğünün korunmasına ve huzur içerisinde bir yaşam sürmesine katkı sağlayacak en önemli unsur Balkan coğrafyasındaki gençlerin küresel bağlantılar yoluyla edindikleri küresel yeterlilik düzeylerinin gelişmesine bağlıdır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 15 yaşındaki öğrenciler arasında 2018 yılındaki veri toplama döngüsünde, küresel bağlantılarla donanmış dünyamızda yaşamak için gereken küresel yeterlilikleri/yetkinlikleri değerlendirdi. PISA 2018 değerlendirmesi yaklaşık 600.000 öğrenci ile tamamlandı; bu sayı, katılımcı 79 ülke okullarında öğrenim gören yaklaşık 32 milyon, 15 yaşındaki öğrenciyi temsil etmektedir. PISA 2018 raporunda küresel yeterlilik/yetkinlik, aşağıdaki becerileri kapsayan çok boyutlu bir kapasite olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2020):

- 1) Yerel, küresel ve kültürel öneme sahip konuları incelemek,
- 2) Başkalarının bakış açılarını ve dünya görüşlerini anlayıp ve takdir etmek,
- 3) Kültürler arası açık, uygun ve etkili etkileşimlerde bulunmak,
- 4) Kolektif refah ve sürdürülebilir kalkınma için harekete geçmek.

Küresel vatandaşlığın bireylere sosyal sorumluluk, küresel yeterlilik ve küresel katılım (Morais ve Ogden, 2010) gibi üç kapsayıcı tema etrafında rol ve sorumluluk tanımlaması, küresel konulara dair bakış açısı geliştirmede önemli bir içerik sunmaktadır (Türk ve Atasoy, 2021). Küresel yeterlilik kavramını çeşitli eğitimciler, akademisyenler ve devlet kurumları tarafından,

küresel perspektif, yerel duyarlılık, kültürler arası duyarlılık gibi kavramlara atıfta bulunarak tanımlamaya çalışmışlardır (Hallows ve diğerleri, 2011; Sullivan ve Tu, 1995). Küresel yeterlilik/yetkinlik birbirine bağlı dünyada kendinden olmayan tüm insanların yaşam biçimleri, kültürlerini, dünya görüşlerini merak edip araştırmayı, bu topluluklara saygı duymayı, birlikte yaşama bilinci taşımayı gerektirir. Bu durum yalnızca barışçıl bir dünyanın inşası için değil bireyin kişisel başarısını artırması için de oldukça önemlidir.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi'ne uygun olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) adı altında oluşturulan ulusal yeterlilikler çerçevesi, ilk, orta ve yükseköğretim, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını göstermektedir (MYK [Mesleki Yeterlilik Kurumu], 2015). TYÇ'nin temel hedefi, yeterlilikleri öğrenme kazanımları ile tanımlamak ve birbirleriyle karşılaştırma imkânı sunmaktır (Yüksel, 2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da yer alan TYÇ'de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen, tanımlanmış bilimsel ve dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (Turgut ve Kaymakçı, 2022) gibi 8 anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bireylerin gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler TYÇ'de belirlenmiştir. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir (MEB, 2018). Bu becerilerin yaşanabilir ve sürdürülebilir bir Balkan coğrafyasının oluşması için tüm Balkan ülkelerinde yaşayan genç nesillere kazandırılması gerekmektedir.

Okullar öğrencilerini giderek daha çeşitli ve birbirine bağlı bir ortamda yaşamaya hazırlamaya çalışırken, birçok eğitim sistemi küresel vatandaşlıkla ilgili öğrenme faaliyetlerini uygulamaya koymuştur. Nitekim küresel süreçlerle birlikte sosyal bilgiler eğitimi ulusal sınırları aşan ve evrensel sınırlara ulaşan bir yapıya bürünmek durumunda kalmıştır. Bu etkilenmenin sonucu Türkiye'de 2005 yılında hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda açıkça görülmektedir. Yeni öğretim programlarıyla birlikte küreselleşmenin eğitimde yerini aldığı açıkça görülebilir. İnsan yaşamının sürekli olarak ulusal ve kültürlerarası etkileşimden etkilenmesi eğitimde yok sayılamayacak bir öneme sahiptir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında tüm bu küresel etkilerden ve etkileşimlerden öğrencilerin haberdar olması sağlanmak istenmiştir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersi genel amaçlarına bağlı kalınarak "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı ders kapsamındaki öğrenme alanlarından biri olarak programda yer almıştır (Çakır, 2019). Türkiye başta olmak üzere küresel vatandaşlıkla ilgili öğrenme faaliyetlerini içeren bu programlar yaygınlaştıkça yeni öğrenme hedeflerinin ve farklı değerlendirme

türlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda PISA, gençleri yakın çevrelerinin ötesindeki dünyayı anlamaya, haklarına ve onurlarına saygı göstererek başkalarıyla etkileşime girmeye ve sürdürülebilir ve sürdürülebilir kalkınma için harekete geçmeye davet eden öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik eğitim sistemlerinin çabalarına kapsamlı bir genel bakış sunmayı amaçlamaktadır. 1961 senesinde kurulmuş olan ve aralarında Türkiye'nin de bulunmakta olduğu 34 ülkenin bir araya gelmesiyle oluşmuş olan OECD, ekonomik politikalara yöneldiği kadar eğitim politikalarıyla da ilgilenmektedir (Akgündüz, 2018). Bu çalışmanın temel amacı, gençleri birbirine bağlı bir dünyada küresel bağlantıları bilen aktif vatandaşlar olmaya hazırlamak amacıyla müfredatın, öğretimin, değerlendirmelerin ve okulların kültürel çeşitliliğe ve küresel zorluklara verdiği yanıtların nasıl iyileştirilebileceğine ilişkin kanıta dayalı kararları desteklemektir (OECD, 2020).

Bu çalışmanın ile PISA 2018 raporunda yer alan küresel yeterlilik/ yetkinlik becerisinin Balkan ülkeleri arasındaki durumu ele alınmıştır. Böylece Balkan coğrafyasındaki ülkelerin bir birine bağlı bir dünyada gelişme düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu düzeylerin dil becerileri açısından ilişkisine de bakılmıştır. Araştırmada PISA 2018 raporunda yer alan Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Macaristan, Romanya, Slovenya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'ın küresel yeterlilikleri/yetkinlikleri ve dil becerilerine yönelik istatistiksel sonuçları kendi aralarında ve OECD ülkeleri ortalaması ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Balkan ülkelerindeki öğrencilerin dil öğrenim ve bir birine bağlı bir dünyadagelişmedüzeyleri başlıklı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmalarda kullanılan “nitel yaklaşım”; “gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma türü” olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da, Karasar, (2008) tarafından, “mevcut kayıt ve belgeleri çözümlemeye odaklanması, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve yorumlanmasına olanak sağlaması, veri toplama sürecinin daha ekonomik ve güvenilir oluşu ile araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle” nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “doküman inceleme” kullanılmıştır. Doküman analizi, “ulaşılabilen basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli” bir yöntemdir (Wach, 2013 aktaran Kırıl, 2020). Dokümanların incelenmesi, nitel çalışmada dikkate alınan bilgi

toplama teknikleri gruplarından biridir. Bu nedenle dokümanlar, sosyal bir olgu hakkında bilgi sağlayan, değerleri, görüşleri, düşünceleri açıkça veya çoğunlukla örtülü olarak anlatan materyaldir (Veutro, 2019).

2. Örneklem

Araştırmanın örneklem grubunu Balkan ülkelerinden olan Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Macaristan, Romanya, Slovenya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'ın PISA 2018 raporunda yer alan verileri dâhil edilmiştir. Ayrıca bu veriler OECD ortalamaları ile de karşılaştırılmıştır.

3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri OECD (2020) PISA 2018 Sonuçları (Cilt VI): Öğrenciler Birbirine Bağlı Bir Dünyada Başarılı Olmaya Hazır Mı? raporundan elde edilmiştir. Raporda yer alan veriler içerisinde Balkan ülkeleri ile OECD ortalama puanları alınarak tablolaştırılmış ve analiz edilebilir hale getirilmiştir. Veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Tablodaki puanlar hem OECD ortalaması ile hem de Balkan ülkeleri arasındaki puan farkları ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ülkelerin küresel yeterlilik/yetenlik düzeyleri karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Balkan ülkelerinin PISA 2018 'Öğrenciler Birbirine Bağlı Bir Dünyada Gelişmeye Hazır mı?' raporunda yer alan puanları değerlendirilecektir. PISA 2018 raporunda öğrencilerin küresel yeterlilik/yetenlik bilişsel testinde tutum ve performans sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin küresel yeterlilik/yetenlik bilişsel testindeki tutumları ve performansları

Ülkeler	Öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin farkındalıkları	Öğrencilerin küresel konulara ilişkin öz yeterliliği	Öğrencilerin bakış açısı geliştirme düzeyi	Öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmeye olan ilgisi	Öğrencilerin diğer kültürlerden insanlara saygısı
	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
OECD Ort.	0.01	00.00	-0.01	0.00	0.00
Arnavutluk	0.46	0.51	0.47	0.51	0.23
B. Hersek	-0.05	-0.22	0.23	0.34	0.06
Bulgaristan	-0.07	-0.04	-0.08	-0.01	-0.51
Hırvatistan	0.17	0.08	-0.11	0.00	0.00
Karadağ	0.12	-0.02	0.18	0.34	0.11
Kosova	0.18	-0.31	0.30	0.50	0.11

K. Makedonya	0.10	-0.39	0.70	0.13	0.38
Macaristan	-0.05	-0.03	-0.17	-0.21	-0.54
Romanya	-0.40	-0.30	0.22	0.09	-0.08
Slovenya	-0.01	-0.10	0.05	-0.07	-0.03
Sırbistan	0.07	-0.11	0.06	0.07	-0.19
Türkiye	0.13	0.03	0.25	0.65	0.08
Yunanistan	0.28	0.11	-0.10	-0.04	-0.21

Tablo 1 incelendiğinde Balkan ülkeleri arasında küresel sorunlara karşı en yüksek farkındalığı olan ülkeler Arnavutluk ve Romanya olduğu tespit edilmiştir. Arnavutluk, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'da bulunan öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin farkındalık düzeylerinin OECD ortalamasında üzerinde olduğu görülmektedir. Küresel sorunlara ilişkin farkındalık düzeyleri OECD ortalamasının altında olan Balkan ülkeleri ise; Bosna Hersek, Bulgaristan, Macaristan, Romanya ve Slovenya olmuştur. Öğrencilerin küresel konulara karşı öz yeterlilik düzeyleri açısından bakıldığında en yüksek puan ortalamasının Arnavutluk'a, en düşük puan ortalamasının ise Kuzey Makedonya'ya ait olduğu görülmektedir. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin küresel konulara ilişkin öz yeterlik düzeyi OECD ülke öğrencileri ile karşılaştırıldığında; Arnavutluk, Hırvatistan, Türkiye ve Yunanistan'ın daha yüksek ortalama sahip olduğu, Bosna Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Macaristan, Romanya, Slovenya ve Sırbistan'ın ise daha düşük ortalama puana sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bakış açısı geliştirme düzeyleri açısından bakıldığında Balkan ülkeleri arasında en yüksek puan Kuzey Makedonya'ya, en düşük puan ise Macaristan'a aittir. OECD ülkeleri ortalaması açısından Arnavutluk, Bosna Hersek, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya, Sırbistan ve Türkiye'deki öğrencilerin puanları, OECD ülkelerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu, Bulgaristan, Hırvatistan, Macaristan ve Yunanistan'ın ise daha düşük olduğu görülmüştür. Kùltürler arası etkileşimde en önemli motivasyon kaynaklarından birisi olan 'Öğrencilerin diğerkùltürleri öğrenmeye olan ilgi' düzeyi açısından bakıldığında ise Balkan ülkeleri arasında en yüksek puanın Türkiye'ye ait olduğu, en düşük puanın ise Macaristan'a ait olduğu görülmüştür. Arnavutluk, Bosna Hersek, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, K. Makedonya, Romanya, Sırbistan ve Türkiye ki öğrencilerin diğerkùltürleri öğrenmeye olan ilgi düzeylerinin puan ortalamaları OECD ortalamasının üzerinde, Bulgaristan, Macaristan, Slovenya ve Yunanistan'ın puanları ise OECD ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Balkan ülkeleri arasında diğerkùltekùltüründen insanlara saygısı en yüksek olan ÷lke Kuzey Makedonya, en düşük olan ÷lke ise Macaristan ve Bulgaristan olmuştur. Arnavutluk, Bosna Hersek, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, K. Makedonya ve Türkiye'nin puan ortalaması OECD puan ortalamasından yüksek,

Bulgaristan, Macaristan, Romanya, Slovenya, Sırbistan ve Yunanistan'ın puan ortalaması ise düşük bulunmuştur.

Araştırma kültürel bir değer olarak, 'Öğrencilerin diğer kültürlerden insanlara saygı' düzeyleri de ölçülmüştür. Balkan ülkelerinden yalnızca dört ülkenin verilerinin yer aldığı sonuçlara göre Hırvatistan ve Yunanistan'ın puanları OECD ortalamasının üzerinde, Arnavutluk ve Sırbistan'ın puanları ise altında çıkmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin küresel yeterlilik/yetenlik bilişsel testine ilişkin tutumları ve performansları

Ülkeler	Göçmenlere yönelik tutumları	Bilişsel uyum yeteneği	Kültürlerarası iletişim farkındalığı	Küresel sorunlarla ilgi düzeyi
	Ortalama	Ortalama	Ortalama	Ortalama
OECD Ort.	0.02	-0.01	0.00	0.00
Arnavutluk	0.41	0.17	0.40	0.54
Bosna Hersek	-0.10	0.31	-0.11	-0.11
Bulgaristan	0.43	-0.06	-0.16	-0.07
Hırvatistan	0.05	-0.03	-0.03	0.00
Karadağ	-0.04	0.17	-0.02	-0.03
Kosova	0.08	0.01	0.16	0.23
K. Makedonya	0.03	0.31	m	0.16
Macaristan	-0.90	-0.06	-0.12	-0.25
Romanya	-0.20	0.16	0.04	-0.15
Slovenya	-0.05	0.00	-0.19	-0.10
Sırbistan	-0.28	0.03	-0.08	-0.15
Türkiye	-0.36	0.20	0.07	0.28
Yunanistan	-0.06	-0.29	-0.05	0.06

Balkan ülkelerindeki öğrencilerin küresel yeterlilik/yetenlik bilişsel testinde göçmenlere yönelik tutumlarına bakıldığında Balkan ülkeleri arasında en yüksek puanı Bulgaristan ve Arnavutluk, en düşük puanı ise Türkiye ve Sırbistan almıştır. Arnavutluk, Bulgaristan, Hırvatistan, Kosova ve Kuzey Makedonya ki öğrencilerin olumlu tutum düzeyleri OECD ülkelerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bosna Hersek, Karadağ, Macaristan, Romanya, Slovenya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan ise OECD ülkelerinden çok daha düşük düzeyde olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin küresel anlamda bilişsel uyum düzeylerine bakıldığında Bosna Hersek ve Kuzey Makedonya Balkan ülkeleri arasında en yüksek puanı alırken, Yunanistan ise en düşük puan ortalamasına ulaşmıştır. Arnavutluk, Bosna Hersek, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya, Sırbistan ve Türkiye'nin ortalama puanları OECD ortalamasından

daha yüksek, Bulgaristan, Hırvatistan, Macaristan ve Yunanistan ise daha düşük bulunmuştur. Kültürlerarası iletişim konusunda ki farkındalıkları açısından bakıldığında ise en yüksek puanı Arnavutluk'un aldığı, en düşük puanı ise Bulgaristan'ın aldığı görülmüştür. Küresel iletişim farkındalığı Arnavutluk, Kosova, Romanya ve Türkiye'nin OECD ülkeleri ortalamasından daha yüksek, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Macaristan, Slovenya, Sırbistan ve Yunanistan ise daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin küresel sorunlara ilgi düzeyleri en yüksek olan ülkeler Arnavutluk ve Türkiye olurken, en düşük olan ülkeler ise Macaristan ve Sırbistan olmuştur. Arnavutluk, Kosova, Kuzey Makedonya, Türkiye ve Yunanistan da ki öğrencilerin kültürel sorunlara ilgi düzeyleri OECD ülkelerinden daha yüksek, Hırvatistan eşit, Bosna Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Macaristan, Romanya, Slovenya ve Sırbistan ise daha düşük çıkmıştır.

PISA 2018 raporunda yer alan ülkelerin dil öğrenim ve diğer ülkelerden insanlara iletişim düzeyleri incelenmiştir. Balkan ülkelerinin bu düzeylerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin dil öğrenimi ve diğer ülkelerden insanlarla iletişim

Ülkeler	Tek bir dil bilenlerin oranı*	İki ve daha fazla dil bilenlerin oranı	Okulda yabancı dil öğrenmeyen oranı	Okulda bir yabancı dil öğrenen oranı	Okulda iki ve daha çok yabancı dil öğrenen oranı	Okulda başka ülke insanı ile iletişim kuranlar
	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.	Ort.
OECD Ort.	31.8	68.2	11.7	37.9	50.5	53.1
Arnavutluk	28.1	71.9	2.8	29.9	67.3	71.5
Bosna Her.	24.1	75.9	0.7	32.6	66.7	58.1
Bulgaristan	29.3	70.7	0.4	4.3	95.3	44.7
Hırvatistan	9.6	90.4	0.5	41.5	58.1	40.3
Karadağ	18.1	81.9	0.9	32.1	67.1	59.3
Kosova	33.2	66.8	3.4	33.2	63.4	68.1
K. Makedonya	m	m	1.1	27.8	71.1	38.3
Macaristan	21.6	78.4	0.6	53.9	45.5	34.7
Romanya	34.1	65.9	0.7	2.3	97.0	44.5
Slovenya	11.6	88.4	0.8	33.9	65.3	57.9
Sırbistan	24.7	75.3	1.0	44.9	54.1	48.2
Türkiye	46.3	53.7	6.9	32.8	60.4	28.1
Yunanistan	15.0	85.0	2.2	67.9	29.9	72.7

*Öğrencilere şu soru sorulmuştur: "Evde konuştuğunuz diller de dâhil olmak üzere, siz ve aileniz başkalarıyla sohbet edebilecek kadar iyi kaç dil konuşuyorsunuz?"

Tablo 3 incelendiğinde Balkan ülkelerindeki öğrencilerin yalnızca tek bir dil bildiğini en çok ifade eden ülke Türkiye olmuştur. Evde yalnız iki ve daha fazla dil konuştuğunu ifade eden ülkelerden Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Macaristan, Slovenya, Sırbistan ve Yunanistan'ın puan ortalaması OECD ülkelerinin puan ortalamasından daha yüksek, Kosova, Romanya ve Türkiye'nin ise daha düşük çıkmıştır. Balkan ülkeleri arasında okulda en çok iki ve daha fazla yabancı dil öğrenen öğrencilerin ülkelerine bakıldığında Romanya ve Bulgaristan olduğu, en az öğrenen öğrencilerin olduğu ülkelerin ise Yunanistan ve Macaristan olduğu görülmüştür. Okulunda en az iki yabancı dil öğrenme performansı OECD puan ortalaması ile karşılaştırıldığında, Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya, Sırbistan ve Türkiye'nin puan ortalamalarının daha yüksek, Macaristan ve Yunanistan'ın ise daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Balkan ülkeleri arasında okulunda başka ülke insanı ile iletişimi en yüksek olan ülke Yunanistan ve Arnavutluk olurken, en az iletişim kuran ülke ise Türkiye olmuştur. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin okulda başka ülke insanları ile kurdukları temasların OECD ortalaması ile karşılaştırıldığında Arnavutluk, Bosna Hersek, Karadağ, Kosova, Slovenya ve Yunanistan'ın puan ortalaması daha yüksek, Bulgaristan, Hırvatistan, Kuzey Makedonya, Macaristan, Romanya, Sırbistan ve Türkiye ise daha düşük çıkmıştır.

PISA 2018 raporunda yer alan ülkelerin dil öğrenimleri ve öğrenci tutumlarına ilişkin inceleme yapılmıştır. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin dil öğrenimleri ve tutumlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dil öğrenimi ve öğrenci tutumları

Ülkeler	Kültürlerarası iletişim farkındalığı ile öğrencinin okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasındaki ilişki*	Küresel konulara ilişkin öz yeterlikleri ile okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasındaki ilişki*	Küresel sorunlara ilişkin farkındalığı ile öğrencinin okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasındaki ilişki*	Bakış açısı ile okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasındaki ilişki*
	Fark	Fark	Fark	Fark
OECD Ort.	0.19	0.19	0.18	0.11
Arnavutluk	0.38	0.21	0.29	0.35
Bosna Her.	0.53	0.23	0.94	-0.21
Bulgaristan	-	-	-	-
Hırvatistan	-	-	-	-
Karadağ	0.18	0.24	0.61	-0.18
Kosova	0.31	0.25	0.54	0.21
K. Makedonya	m	0.05	0.68	0.16

Macaristan	-	-	-	-
Romanya	-	-0.10	0.50	-
Slovenya	0.12	0.15	0.15	0.54
Sırbistan	0.76	0.21	0.62	0.21
Türkiye	0.37	0.24	0.25	0.14
Yunanistan	0.25	0.21	0.35	0.25

*Bir veya daha fazla yabancı dil öğrenen öğrenciler ile hiç dil öğrenilmemiş öğrenciler arasındaki fark.

Tablo 4 incelendiğinde bir ve daha fazla yabancı dil öğrenen öğrenciler ile hiç yabancı dil öğrenmeyen öğrencilerin kültürler arası iletişim farkındalık düzeyi en yüksek olan Balkan ülkesi Sırbistan, en düşük olan Slovenya olmuştur. Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan da ki öğrencilerin dil öğrenimi ile elde edilen kültürel farkındalığı OECD ülkelerinden daha yüksek, Karadağ ve Slovenya'da ise daha düşük bulunmuştur. Küresel konulara ilişkin öz yeterlikleri ile okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasında en yüksek ilişki düzeyi çıkan Balkan ülkesi Türkiye ve Karadağ, En düşük çıkan ise Romanya ve Kuzey Makedonya bulunmuştur. OECD ülkelerinin puan farkları ile karşılaştırıldığında ise; Arnavutluk, Bosna Hersek, Karadağ, Kosova, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'ın puan farkı daha yüksek çıkarken, Kuzey Makedonya, Romanya ve Slovenya'da düşük çıkmıştır. Balkan ülkeleri arasında küresel sorunlara ilişkin farkındalığı ile öğrencinin okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasında en yüksek ilişki düzeyi Bosna Hersek'te, en düşük ilişki düzeyi ise Slovenya'da çıkmıştır. Puan farkı, OECD ülkelerinin puan farkından düşük çıkan tek Balkan ülkesi Slovenya olurken, diğer tüm Balkan ülkelerinin puan farkları OECD ülkelerinin puan farklarından daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin küresel anlamda geliştirdikleri bakış açıları ile okulda öğrendiği yabancı dil sayısı arasındaki ilişki düzeyi en yüksek çıkan ülke Slovenya olurken, en düşük çıkan ülke ise Bosna Hersek olmuştur. Puan farkı, OECD ülkelerinin puan farkından daha yüksek çıkan Balkan ülkeleri Arnavutluk, Kosova, Kuzey Makedonya, Slovenya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan, düşük çıkan Balkan ülkeleri ise Bosna Hersek ve Karadağ olmuştur.

PISA 2018 raporunda yer alan ülke öğrencilerinin okulda ki diğer ülkelerden öğrencilerle kurdukları temas ve tutumlarına yönelik inceleme yapılmıştır. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin okulda ki diğer ülkelerden öğrencilerle kurdukları temas ve tutumlarına ilişkin puan farkları Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin okulda ki diğer ülkelerden öğrencilerle kurdukları iletişim ve tutumları.

Ülkeler	Öğrencilerin kültürler arası iletişim farkındalığı açısından ilişkisi*	Küresel konulara ilişkin öz yeterlilikleri açısından ilişkisi.	Öğrencilerin küresel sorunlara ilişkin farkındalıkları açısından ilişkisi.	Bakış açıları endeksi açısından ilişkisi.
	Fark	Fark	Fark	Fark
OECD Ort.	0.08	0.13	0.13	0.08
Arnavutluk	0.01	0.09	0.10	0.07
Bosna Her.	-0.01	0.05	0.04	0.09
Bulgaristan	0.09	0.07	0.01	0.07
Hırvatistan	0.05	0.06	0.11	0.02
Karadağ	0.04	0.07	0.01	0.05
Kosova	-0.09	0.07	0.05	0.05
K. Makedonya	m	0.09	0.04	0.00
Macaristan	0.08	0.12	0.10	0.04
Romanya	-0.04	0.06	0.04	0.01
Slovenya	0.06	0.11	0.11	0.09
Sırbistan	-0.01	0.07	0.05	0.06
Türkiye	-0.01	0.02	0.05	0.06
Yunanistan	0.12	0.12	0.17	0.07

*Diğer ülkelerden insanlarla temas kuranlarla, kurmayanlar arasındaki fark.

Balkan ülkelerindeki öğrencilerin diğer kültürler arası iletişim farkındalığı ile diğer ülkelerden insanlarla temas kurma düzeyleri arasında ki ilişki düzeyi pozitif yönlü en yüksek olan ülke Yunanistan olurken en düşük olan ülke Kosova olmuştur. OECD ülkeleri puan farkı ile karşılaştırıldığında Bulgaristan ve Yunanistan'ın puan farkı daha yüksek, Arnavutluk, Bosna Hersek, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Romanya, Slovenya, Sırbistan ve Türkiye'nin puan farkı düşük, Macaristan'ın puan farkı ise eşit çıkmıştır.

Öğrencilerin küresel konulara ilişkin öz yeterlilikleri ile okulda diğer ülkelerden insanlarla temas kurma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında Balkan ülkelerinde en yüksek puan Macaristan ve Yunanistan'ın aldığı görülmektedir. Balkan ülkelerinin tamamının puan farkları ise OECD ülkelerinin puanlarından daha düşük bulunmuştur. PISA 2018 raporunda öğrencilerin küresel sorunlara yönelik farkındalık düzeyleri ile okulda diğer ülke insanları ile kurdukları temas düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü en yüksek ilişkinin Yunanistan'a ait olduğu, en düşük ilişkinin ise Bulgaristan'a ait olduğu görülmektedir. Puan farkları OECD ülkelerinin ortalama puan farkları ile karşılaştırıldığında yalnızca Yunanistan'ın puan

farkının daha yüksek olduğu, diğer Balkan ülkelerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin küresel düzeyde bakış açıları ile okulda diğer ülke insanları ile kurdukları temas düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü en yüksek ilişkinin Slovenya ile Bosna Hersek'e ait olduğu, en düşük ilişkinin ise Kuzey Makedonya ile Romanya'ya ait olduğu tespit edilmiştir. Puan farkları OECD ülkelerinin ortalama puan farkları ile karşılaştırıldığında yalnızca Bosna Hersek ve Slovenya'nın puan farkının daha yüksek olduğu, diğer Balkan ülkelerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin okulda diğer ülkelere insanlarla kurdukları iletişim ve tutumları

Ülkeler	Öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmeye olan ilgisi ile diğer ülkelerden insanlarla iletişim kurma endeksi arasındaki ilişkiler* Fark	Diğer kültürlerden insanlara saygı endeksi ile diğer ülkelerden insanlarla iletişim arasındaki ilişkiler Fark	Öğrencilerin göçmenlere karşı tutum endeksi ile diğer ülkelerden insanlarla temasları arasındaki ilişkiler Fark	Öğrencilerin bilişsel uyum indeksi ile diğer ülkelerden insanlarla iletişim arasındaki ilişkiler Fark
OECD Ort.	0.17	0.12	0.07	0.15
Arnavutluk	0.10	0.03	0.01	0.15
Bosna Her.	0.10	0.08	0.02	0.12
Bulgaristan	0.19	0.13	-0.03	0.16
Hırvatistan	0.12	-0.01	0.05	0.13
Karadağ	0.14	0.00	0.04	0.15
Kosova	0.13	0.01	-0.09	0.14
K. Makedonya	0.13	0.01	-0.07	0.12
Macaristan	0.16	0.14	0.06	0.13
Romanya	0.16	0.02	0.00	0.11
Slovenya	0.19	0.15	0.09	0.17
Sırbistan	0.12	0.01	0.00	0.14
Türkiye	0.02	0.00	0.06	0.13
Yunanistan	0.14	0.20	0.12	0.18

*Diğer ülkelere insanlarla temas kuranlarla, kurmayanlar arasındaki fark.

Balkan ülkelerindeki öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmeye olan ilgileri ile okulda diğer ülkelere insanlarla temas kurma düzeyleri arasında ki ilişki düzeyi pozitif yönlü en yüksek olan ülke Bulgaristan ve Slovenya olurken, en düşük olan ülke Türkiye olmuştur. OECD ülkeleri puan farkı ile karşılaştırıldığında Bulgaristan ve Slovenya'nın puan farkı daha yüksek, Arnavutluk, Bosna Hersek, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Romanya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'ın puan farkı düşük, Macaristan'ın puan farkı ise eşit çıkmıştır. Öğrencilerin diğer kültürden insanlara saygı endeksleri ile okulda diğer ülkelere insanlarla temas kurma düzeyleri

arasındaki ilişkiye bakıldığında Balkan ülkelerinde en yüksek puan farkını Slovenya ve Yunanistan'ın aldığı görülmektedir. Balkan ülkelerinden Bulgaristan, Macaristan, Slovenya ve Yunanistan'ın puan farkları OECD ülkelerinin puan farklarından daha yüksek, Arnavutluk, Bosna Hersek, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, K. Makedonya, Romanya, Sırbistan ve Türkiye'nin puan farkları daha düşük bulunmuştur. PISA 2018 raporunda öğrencilerin göçmenlere karşı tutum endeksi ile okulda diğer ülke insanları ile kurdukları temas düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü en yüksek ilişkinin Yunanistan'a ait olduğu, en düşük ilişkinin ise Kosova'ya ait olduğu görülmektedir. Puan farkları OECD ülkelerinin ortalama puan farkları ile karşılaştırıldığında yalnızca Slovenya ve Yunanistan'ın puan farkının daha yüksek olduğu, diğer Balkan ülkelerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel uyum endeksi ile okulda diğer ülke insanları ile kurdukları temas düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü en yüksek ilişkinin Slovenya ile Yunanistan'a ait olduğu, en düşük ilişkinin ise Romanya'ya ait olduğu tespit edilmiştir. Puan farkları OECD ülkelerinin ortalama puan farkları ile karşılaştırıldığında yalnızca Bulgaristan, Slovenya ve Yunanistan'ın puan farkının daha yüksek olduğu, Arnavutluk ve Karadağ'ın eşit düzeyde, diğer Balkan ülkelerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir.

PISA 2018 raporunda yer alan ülke öğrencilerinin küresel yeterlilik düzeyinde öğrenme faaliyetleri ile öğrenci tutumlarına yönelik inceleme yapılmıştır. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin küresel yeterlilik düzeyindeki öğrenme faaliyetleri ile öğrenci tutumları arasında ki ilişkiye yönelik puan farkları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Küresel yeterlilik düzeyinde öğrenme faaliyetleri ile öğrencilerin tutumları.

Ülkeler	Öğrenme aktivite sayısı	Öğrenme aktivitelerinin sayısındaki artışa bağlı olarak küresel konulara ilişkin öz-yeterlilik indeksindeki değişim.*	Öğrenme etkinliklerinin sayısındaki artışa bağlı olarak küresel sorunlara ilişkin farkındalık indeksindeki değişiklik	Öğrenme etkinliklerinin sayısındaki artışa bağlı olarak bakış açısı endeksindeki değişiklik	Öğrenme etkinliklerinin sayısındaki artışa bağlı olarak diğer kültürler hakkında bilgi edinmeye yönelik ilgi endeksindeki değişiklik
		Ortalama	Fark	Fark	Fark
OECD Ort.	5.5	0.06	0.06	0.04	0.07
Arnavutluk	7.40	0.09	0.10	0.08	0.09
Bosna Her.	5.70	0.05	0.05	0.03	0.06
Bulgaristan	6.00	0.05	0.05	0.03	0.07
Hırvatistan	5.40	0.04	0.06	0.01	0.05
Karadağ	6.30	0.05	0.04	0.03	0.07

Kosova	6.90	0.06	0.05	0.04	0.06
K. Makedonya	5.80	0.05	0.04	0.04	0.07
Macaristan	3.90	0.06	0.05	0.03	0.06
Romanya	5.30	0.04	0.03	0.01	0.06
Slovenya	4.00	0.04	0.03	0.02	0.07
Sırbistan	5.20	0.05	0.05	0.03	0.07
Türkiye	5.80	0.04	0.05	0.06	0.04
Yunanistan	5.70	0.05	0.06	0.04	0.06

*Tüm ilişkilendirmeler, öğrencilerin cinsiyeti ve öğrencilerin ve okulların sosyo-ekonomik profili dikkate alınarak sunulmuştur. Sosyo-ekonomik profil, PISA ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi (ESCS) ile ölçülmektedir.

Öğrencilerin okulda maruz kaldığı öğrenme etkinliklerinin toplam sayısı, öğrencilerin on sorunun tümüne verdiği yanıtların toplanmasıyla oluşturulmuştur. Bu göstergedeki değerler 0 ile 10 arasında değişmekte olup, bu etkinliklerin okullarda ne kadar sistemli bir şekilde kapsandığının göstergesidir. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin küresel yeterlilik/yetenlik düzeyinde öğrenme aktiviteleri puan ortalaması en yüksek olan ülke Arnavutluk (7,4) ve Kosova (6,9) olurken, en düşük olan ülke Macaristan ve Slovenya olmuştur. OECD ülkeleri puan ortalamaları (5.5) ile karşılaştırıldığında Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Türkiye ve Yunanistan'ın puan ortalamaları daha yüksek, Hırvatistan, Macaristan, Romanya, Slovenya ve Sırbistan'ın puan ortalamaları ise daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme aktivitelerinin sayısındaki artışa bağlı olarak küresel konulara ilişkin öz-yeterlik indeksindeki değişime bakıldığında Balkan ülkelerinde en yüksek puanın Arnavutluk'a ait olduğu görülmektedir. Balkan ülkelerinden Arnavutluk, Kosova ve Macaristan'ın puan farkları OECD ülkelerinin puan farklarından daha yüksek, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kuzey Makedonya, Romanya, Slovenya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'ın puan farkları daha düşük bulunmuştur. Kosova ile Macaristan'ın puan farkları ise OECD ülkelerinin puan farkları ile eşit düzeyde çıkmıştır.

PISA 2018 raporunda öğrenme etkinliklerinin sayısındaki artışa bağlı olarak küresel sorunlara ilişkin farkındalık endeks düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü en yüksek ilişkinin Arnavutluk'a ait olduğu, en düşük ilişkinin ise Romanya ve Slovenya'ya ait olduğu görülmektedir. Puan farkları OECD ülkelerinin ortalama puan farkları ile karşılaştırıldığında yalnızca Arnavutluk'un puan farkının daha yüksek olduğu, Hırvatistan ve Yunanistan'ın puan farklarının OECD ülkelerinin puan farkları ile eşit olduğu, diğer Balkan ülkelerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin sayısındaki artışa bağlı olarak bakış açısı endeksindeki değişiklik arasındaki ilişkiye bakıldığında pozitif yönlü en yüksek ilişkinin Arnavutluk'a ait olduğu, en düşük ilişkinin ise Hırvatistan ve Romanya'ya

ait olduğu tespit edilmiştir. Puan farkları OECD ülkelerinin ortalama puan farkları ile karşılaştırıldığında yalnızca Arnavutluk ve Türkiye'nin puan farkının daha yüksek olduğu, Kosova, Kuzey Makedonya ve Yunanistan'ın eşit düzeyde, diğer Balkan ülkelerinin ise daha düşük olduğu görülmektedir. Balkan ülkelerindeki öğrencilerin öğrenme etkinliklerinin sayısındaki artışa bağlı olarak diğer kültürler hakkında bilgi edinmeye yönelik ilgi endeksindeki değişiklikleri arasında ki puan farklarına bakıldığında en yüksek olan ülke Arnavutluk olurken, puan farkı en düşük olan ülke Türkiye olmuştur. OECD ülkeleri puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında yalnızca Arnavutluk'un puan farkının daha yüksek olduğu, Bulgaristan, Karadağ, Kuzey Makedonya, Slovenya ve Sırbistan'ın eşit, Bosna Hersek, Hırvatistan, Macaristan, Romanya, Türkiye ve Yunanistan'ın puan ortalamaları ise daha düşük bulunmuştur.

PISA 2018 raporunda yer alan ülkelerdeki okul ikliminin öğrenci tutumlarına etkisine yönelik inceleme yapılmıştır. Balkan ülkelerindeki okul ikliminin öğrenci tutumlarına etkisine yönelik inceleme sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul ikliminin öğrencilerin tutumları ile ilişkisi

Ülkeler	Okulda ayrımcılık algısı	Öğrencilerin bakış açısı endeksindeki değişimin, okulda ayrımcılık algısı endeksindeki bir birimlik artışla ilişkisi.	Öğrencilerin farklı kültürlerden insanlara saygı endeksindeki değişimin, okulda ayrımcılık algısı endeksindeki bir birimlik artışla ilişkisi.	Öğrencilerin göçmenlere yönelik tutum endeksindeki değişimin, okulda ayrımcılık algısı endeksindeki bir birimlik artışla ilişkisi
	Ort.	Fark	Fark	Fark
OECD Ort.	0.01	-0.09	-0.18	-0.08
Arnavutluk	-0.10	-0.16	-0.17	-0.12
Bosna Her.	0.21	-0.16	-0.21	-0.03
Bulgaristan	0.36	-0.20	-0.22	0.03
Hırvatistan	0.02	-0.12	-0.24	-0.11
Karadağ	0.15	-0.20	-0.24	-0.09
Kosova	0.22	-0.22	-0.18	-0.12
K. Makedonya	0.14	-0.10	-0.10	-0.05
Macaristan	0.13	-0.04	-0.12	0.05
Romanya	0.08	-0.12	-0.19	-0.07
Slovenya	0.25	-0.07	-0.18	-0.07
Sırbistan	0.13	-0.18	-0.23	-0.02
Türkiye	0.36	-0.05	-0.07	0.04
Yunanistan	0.34	-0.06	-0.11	-0.03

*Tüm ilişkilendirmeler, öğrencilerin cinsiyeti ve öğrencilerin ve okulların sosyo-ekonomik profili dikkate alınarak sunulmuştur. Sosyo-ekonomik profil, PISA ekonomik, sosyal ve kültürel durum endeksi (ESCS) ile ölçülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde Balkan ülkelerindeki öğrencilerin okulda ki ayrımcılık algısı en yüksek olan ülke Türkiye, Bulgaristan ve Yunanistan olurken, en düşük olan ülke ise Arnavutluk olmuştur. Balkan ülkelerinin okulda ayrımcılık algısı puan ortalamaları ile OECD ülkelerinin puan ortalamalarını karşılaştırıldığında ise yalnızca Arnavutluk'un puan ortalaması daha düşük çıkmıştır. Diğer tüm Balkan ülkelerinin okulda ayrımcılık puan ortalaması OECD ülkelerinin puan ortalamasından daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin okullarındaki ayrımcılık algısı ile bakış açısı düzeyleri arasındaki negatif yönlü ilişkiye de bakılmıştır. OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, okulda algılanan ayrımcılık endeksindeki bir birimlik artış, öğrencilerin bakış açısı endeksinde 0,09 birimlik bir düşüşle ilişkilendirildi. Balkan ülkelerinde ise en fazla düşüş Kosova ve Bulgaristan'da gözlemlenirken, Macaristan, Türkiye'de gözlemlenmiştir. Tablo 8'de öğrencilerin okullarındaki ayrımcılık algısı ile diğer kültürlerden insanlara saygı düzeyleri arasındaki negatif ilişkiyi göstermektedir. OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, okulda algılanan ayrımcılık endeksindeki bir birimlik artış, diğer kültürlerden insanlara duyulan saygı endeksinde 0,18 birimlik bir düşüşle ilişkilendirildi. Balkan ülkelerinde ise en fazla düşüş Hırvatistan ve Karadağ'da gözlemlenirken, en az düşüş Türkiye'de gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okullarındaki ayrımcılık algısı ile göçmenlere yönelik tutum endeksi arasındaki negatif yönlü ilişkiye bakıldığında, OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak, okulda algılanan ayrımcılık endeksindeki bir birimlik artış, öğrencilerin bakış açısı endeksinde 0,08 birimlik bir düşüşle ilişkilendirildi. Balkan ülkelerinde ise en fazla düşüş Hırvatistan'da gözlemlenirken, Macaristan, Bulgaristan ve Türkiye'de pozitif yönlü bir artış gözlemlenmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada Balkan ülkelerinden olan Arnavutluk, Bosna Hersek, Bulgaristan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya, Macaristan, Romanya, Slovenya, Sırbistan, Türkiye ve Yunanistan'ın PISA 2018 Bir Birine Bağlı Bir Dünyada Gelişme Düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda Balkan ülkeleri arasında Arnavutluk ve Yunanistan'daki öğrencilerin küresel bağlantılara ilişkin yeterlik düzeyi OECD ortalamasından önemli ölçüde daha yüksek olurken, Romanya'daki öğrenciler OECD ortalamasına göre en düşük farkındalık seviyesi ortaya koymuştur.

Öğrencilerin diğer kültürleri öğrenmeye ilgisine bakıldığında Arnavutluk, Bosna-Hersek, Kosova, Karadağ ve Türkiye'deki öğrenciler OECD ortalamasının da ötesinde büyük bir ilgi göstermişlerdir. Macaristan ve Yunanistanlı öğrenciler ise bu çok düşük bir ilgi düzeyi göstermişlerdir. Arnavutluk'ta ki öğrenciler göçmenlere karşı en olumlu tutumları bildirerek OECD ortalamasının çok üzerinde bir tutum ortaya koymuşlardır. OECD ortalamasından önemli ölçüde düşük değerlerle en az olumlu tutumlar

Bulgaristan, Macaristan ve Türkiye’de gözlemlendi. Kültürlerarası daha olumlu tutum sergileyen öğrencilerin, daha az olumlu tutum sergileyenlere göre diğer kültürleri öğrenmek için harekete geçme performansları daha yüksekti. Okulda başka ülkelerden insanlarla temas kurduğunu bildiren öğrencilerin oranı Arnavutluk, Yunanistan endeksleri %70 ila %78 arasında değişirken, Türkiye’de bu oran %28 ile bu konuda en düşük performansı göstermiştir. Arnavutluk’taki öğrenciler göçmenlere karşı en olumlu tutumları bildirirken, endeksteki değerleri OECD ortalamasından önemli ölçüde yüksekti. OECD ortalamasından önemli ölçüde düşük değerlerle birlikte göçmenlere karşı en az olumlu tutumlar Bulgaristan, Macaristan ve Türkiye’de gözlemlendi.

Dil becerileri açısından bakıldığında en az iki dil konuşan öğrenci sayıları endeksinde OECD ortalamasının altında performans gösteren ülkeler Kosova, Romanya ve Türkiye olmuştur. Okulunda hiç yabancı dil öğrenmeyenlerin oranında ve okulda başka ülke insanları ile temas kurma endekslerinde de yine Türkiye Balkan ülkeleri arasında en kötü performansı göstermiştir.

Küresel Bağlantılarla ilişkili küresel yeterlilik düzeyinde öğrenme faaliyetleri kapsamında Balkan ülkeleri OECD ortalamasına göre iyi bir performans ortaya koymuştur. Ülkelerin neredeyse tamamı OECD ülke ortalamasının da üzerinde öğrenme faaliyetleri ortaya koyduğu görülmüştür. Öğrenme faaliyetleri arttıkça da küresel yeterlilik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğrencilerin okulda ki ayrımcılık algısı en yüksek olan Balkan ülkeleri Türkiye, Bulgaristan ve Yunanistan olurken, en düşük olan ülke ise Arnavutluk olmuştur. Öğrenciler bakış açısı geliştirdiklerinde, diğer ülke insanlarına duydukları saygı arttığında ve göçmenlere karşı olumlu tutum geliştirdiklerinde ise ayrımcılık algısının düştüğü gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bir birine bağlı bir dünyada gelişme düzeyleri en yük olan Balkan ülkesi Arnavutluk olmuştur. Dil becerileri açısından öğrenciler arasında en fazla iki ve daha fazla yabancı dil bilen Balkan ülkesi Hırvatistan olduğu görülmüştür. Balkan ülkelerinin göçmenlere yönelik olumlu tutum geliştirmedeği görülmüştür.

ÖNERİLER

Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler getirilebilir;

Tüm Balkan ülkeleri okullarda ki küresel yeterlilik etkinlik sayılarını artırmalıdır,

Türkiye, Romanya ve Kosova okullarda en az iki dil bilen öğrenci sayısını artıracak eğitim-öğretim müfredatı geliştirmeli ve uygulamalıdır,

Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan’da öğrencilerin okulda ayrımcılık algılarını kırmak için öğrencilere küresel bir bakış açısı, diğer kültürlere saygı ve göçmenlere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, M. (2010). Influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259.
- Akgündüz, D. (2018). STEM eğitiminin kuramsal çerçevesi ve tarihsel gelişimi. D. Akgündüz (Ed.). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi* (ss.19-50). Anı Yayıncılık.
- Aslan, O. ve Yılmaz, M. (2021). Türkiye Cumhuriyeti kalkınma planları kapsamında eğitim yapılarının analizi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, VI(1), 114-132.
- Çakır, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yer alan "küresel bağlantılar" öğrenme alanının öğretiminde görsel materyallerden yararlanmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi (İstanbul ili Esenler ilçe örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Giddens, A. (2004). Castells'in ağ toplumunun yükselişi üzerine. M. Armağan (Haz.), *Küresel kuşatma karşısında insan içinde* (s. 175-182.), (Ş. Yalçın Çev.). İstanbul: Ufuk.
- Hallows, K., Paige, P.W. and Marks, M.A. (2011). Short-term study abroad: a transformational approach to global business education. *Journal of International Education in Business*, Vol. 4 No. 2, pp. 88-111, doi: 10.1108/18363261111189504.
- Hatıplı, M. (2018). Cumhuriyet dönemi Balkan göçlerinin sosyal politika açısından etkileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 423-445.
- Karahan, M. (2022). *Bir yumuşak güç unsuru olarak maarif vakfının Türkiye'nin uluslararası ilişkilerindeki rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Karakuş, Y. (2023). Balkanlarda güvensizlik ve çatışma profili olan bir ülke: "Bosna-Hersek'in değişmeyen kaosu". *Fikriyat Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 26-40.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık, Ankara, s.183-197.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189
- Matveev, V. A., Merz, M. Y., (2014). Intercultural Competence Assessment: What Are Its Key Dimensions Across Assessment Tools? Jackson, L., Meiring, D., Van de Vijver, F., Idemudia, E. (Eds.). *Toward Sustainable Development Through Nurturing Diversity: Selected Papers from the Twenty-First Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. Melbourne, FL: International Association for Cross-Cultural Psychology.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6. ve 7. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MYK. (Mesleki Yeterlilik Kurumu). (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara.
- Morais, Duarte B. ve Ogden, Antony C. (2011). "Initial development and validation of the global citizenship scale", *Journal of Studies in International Education*,

15(5), ss. 445- 466.

- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Sullivan, S.E. and Tu, H.S. (1995), “Developing globally competent students: a review and recommendations”, *Journal of Management Education*, Vol. 19 No. 4, pp. 473-493, doi: 10.1177/ 105256299501900405.
- Şimşek, A. (2008). 21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi. Safran, M. ve Dilek, D. (Ed.). *Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde ‘küresel bağlantılar’: Bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma içinde* (s.345-363). İstanbul: Yeni İnsan Yayıncılık.
- Temur, M., & Özalp, M.T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 110-141. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547>.
- Türk, H. ve Atasoy, E. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2018) küresel vatandaşlık açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 147-167.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). *Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut, T. ve Kaymakçı, S. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1000-1025. doi: 10.30900/kafkasegt.1093563
- Ulukaya Öteleş, Ü. & Demir, F. B. (2023). Popüler kültür sosyal bilgiler öğretmeni adayları için ne anlam ifade ediyor?: Metaforik Bir Çalışma. *Journal of History School*, 63, 800-833.
- Yavuz, R. İ. (2019). *Balkan coğrafyası örnekleminde dil farkındalığı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, S. (2012). Balkan savaşları ve sonrasında göçlerin Türkiye nüfusuna etkileri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 75-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, 10. Baskı, Ankara 2016.
- Yiğit, A. (2015). Balkan Yarımadası’nın beşeri coğrafya özellikleri ve Türk ve/veya Müslüman nüfus varlığı. *Yeni Türkiye*, 66, 943-971.
- Yüksel, A. (2018). Öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarının küresel vatandaşlık algıları üzerine etkisi ve kültürel zekânın bu ilişki üzerindeki aracı etkisinin belirlenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yüksel, S. (2019). *Hayat bilgisi ders kitaplarının Türkiye yeterliler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Veutro, M. F. (2019). An interactionist approach to document analysis: Hidden values in advertising images. *Italian Sociological Review*, 9(2), 317-344.

Bölüm 24

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TABİ OLDUĞU DİSİPLİN REJİMİ VE SORUŞTURMA USULÜ¹

Seyithan KAYA²

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, III. Uluslararası Necmettin Erbakan Hukuk Kongresi 2023'te "Ortaöğretim Öğrencilerinin Tabi Olduğu Disiplin Rejimi" başlığı ile sunulmuş ve çalışma yeni başlığı ile kaleme alınarak geliştirilmiş ve güncelleştirilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Hukuk Fakültesi İdare Hukuku Anabilim Dalı, Balıkesir, Türkiye, kayaseyithann@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4943-4534.

I. GİRİŞ

Kamu düzenini korumak için düzenli olarak kurallar konulmaktadır. Bu nedenle hukuk da toplumsal hayatı düzenleyen kurallar bütün olarak ifade edilmektedir. En geniş anlamda kamu düzeni ceza hukuku kuralları ile korunmaktadır. Diğer bir ifadeyle ceza hukuku hükümlerine göre suç teşkil eden fiiller ceza muhakemeleri kanunu hükümlerine uygun olarak soruşturulur ve kovuşturulur. Ancak sadece ceza hukuku hükümleri ile kamu düzeninin bir bütün olarak korunması mümkün değildir. Dolayısıyla kamu kurumlarında bozulan kamu düzenini sağlamaya yönelik disiplin hukuku ilke ve kuralları ayrıca düzenlenmiştir. Disiplin hukuku kuralları ile kamu hizmetlerinin usulüne uygun olarak aksatılmadan yürütülmesi ve bu şekilde kamu düzeninin korunması temel amaç edinilmiştir. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin disiplin suç ve cezaları da Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile düzenlenmiştir. Mezkûr Yönetmelikle düzenlenen disiplin suç ve cezaları ile Yükseköğretim Öğrencilerinin tabi oldukları disiplin suç ve cezaları benzerlik arz etmekle beraber farklı yönleri de vardır. Bu nedenle ortaöğretim öğrencileri ile yükseköğretim öğrencilerinin tabi oldukları disiplin cezalarının karşılaştırmalı olarak analizi önem arz etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün ortaöğretim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişine ilişkin usul ve esaslar belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ile hazırlık sınıfı öğrencileri Yönetmelik kapsamına alınmamıştır. Ayrıca resmî, özel örgün ve mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık eğitimi gören ortaöğretim öğrencilerinin tamamının bu Yönetmelik kapsamına dâhil oldukları, dolayısıyla Yönetmelikte belirtilen disiplin suç ve cezaları burada belirtilen öğrenciler için de geçerlidir. Yönetmelikle düzenlenen disiplin cezaları şunlardır: Kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme, örgün eğitim dışına çıkarma cezası.

Çalışma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel örgün ortaöğretim kurumlarında eğitim ve öğrenim gören öğrencilerin tabi olduğu disiplin suç ve cezaları, disiplin hukukuna ilişkin temel ilkeler ile konuya dair usul ve esaslar çerçevesinde incelenmesi amaç edinilmiştir. Bu amaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin ilgili hükümleri incelenecektir. Kamu görevlilerinin ve Yükseköğretim öğrencilerinin tabi olduğu disiplin rejimi hem doktrinde hem de yargı tarafından ziyadesiyle incelendiği bilinmektedir. Ancak ortaöğretim öğrencilerinin tabi olduğu disiplin rejiminin yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle ortaöğretim öğrencileri ile yükseköğretim öğrencilerinin tabi oldukları disiplin rejimi bazı suç ve cezalar bakımından karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

II. GENEL ÇERÇEVE

Hukuk devleti ilkesinin gereği olarak kamu düzeni yasama ve yürütme organları tarafından konulan kurullarla sağlanmaktadır. Kamu düzeninin ceza hukuku kuralları ile tamamen korunamamasından dolayı kamu kurum ve idarelerinde bozulan kamu düzenini sağlamaya yönelik disiplin hukuku ilke ve kurallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Disiplin hukuku kuralları ile kamu hizmetlerinin usulüne uygun olarak aksatılmadan yürütülmesi ve bu şekilde kamu düzeninin korunması amaçlanmaktadır. Disiplin suç ve cezalarını düzenleyen çeşitli kanun ve yönetmeliklerle ilgili kurum ve kuruluşlardaki düzeni sağlanmaktadır. Aynı şekilde ortaöğretim öğrencilerinin disiplin suç ve cezaları da Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği¹ ile düzenlenmiştir. Bu nedenle çocuk olarak ifade edilen ortaöğretim öğrencilerinin tabi olduğu disiplin rejimi karşılaştırmalı olarak incelenmesi çalışmanın niteliğini artıracak düşünülmemektedir.²

Yönetmelik, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün ortaöğretim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişine ilişkin usul ve esasları kapsamaktadır. Ortaöğretim ile kast edilen kurumlar Yönetmeliğin 4/1-m maddesinde, “...Ortaokul veya imam-hatip ortaokulundan sonra hazırlık sınıfları hariç dört yıllık eğitim ve öğretim veren, resmî ve özel örgün eğitim okul ve kurumlarının her biri...” şeklinde belirtilmiştir. Bu husus Yönetmeliğin 6/1maddesinde şöyle açıklanmıştır: “Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır.”³ Görüldüğü üzere ilkökul, ortaokul ile hazırlık sınıfı öğrencileri Yönetmelik kapsamına alınmamıştır. Yönetmelik kapsamındaki öğrenciler Yönetmeliğin 4/1-o maddesinde, “...Ortaöğretim kurumlarında örgün eğitim görenler ile

- 1 Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Yönetmelik olarak kısaltılmıştır.
- 2 Yönetmeliğin “Kayıt şartları” başlıklı 21’inci maddesinin 1’inci fıkrası şu şekildedir: “Ortaöğretim kurumlarına kaydolmak için ortaokulu veya imam-hatip ortaokulunu bitirmiş ve öğretim yılının başlayacağı tarihte 18 yaşını bitirmemiş olma şartı aranır. Yaş şartını taşımayan öğrencilerin örgün ortaöğretim kurumlarına kayıtları yapılmaz. Öğrenimine ara vermemiş olanlarda yaş şartı aranmaz. Ancak 22 yaşını tamamladığı eğitim ve öğretim yılının sonunda sorumluluk sınavlarına girerek okuldan mezun olabilecek durumda olanlar hariç olmak üzere okuldan mezun olamayanların işiği kesilerek açık ortaöğretim kurumlarına veya mesleki eğitim merkezine yönlendirilir. Ancak mesleki eğitim merkezine kayıt ve ilişik kesmeye ilişkin hususlarda bu fıkranın yaşla ilgili hükümleri uygulanmaz.” Bu hükme göre 18 yaşını bitirmemiş olan çocuklar ortaöğretime kayıt yaptırabilir ve en geç 22 yaşının tamamladığından sonra da okulu bitirmiş olması gerekir. Bu düzenlemeden de anlaşılacağı üzere ortaöğretim öğrencisi olmak için çocuk olma şartı aranmamaktadır. Ancak bununla beraber ortaöğretim örgün eğitim ve öğretim veren kurumlara/okullara kayıtlı olarak okuyan öğrencilerin büyük bir kısmını 18 yaş altındaki çocuklar oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle ortaöğretim öğrencileri bakımından kural çocuk olmaktır.
- 3 Burada belirtilen Kurumlar aynı maddenin 2’nci fıkrasında şu şekilde detaylandırılmıştır: Ortaöğretim kurumları, a) Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri, b) Anadolu imam hatip liseleri, c) Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri, çok programlı Anadolu liseleri, özel eğitim meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezlerinden, ç) Eğitim kampüslerinden, d) Bünyesinde özel ortaöğretim programı uygulanan ARGEM’den, oluşur.”

mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık eğitimi görenler...” şeklinde düzenlenmiştir. Resmi, özel, örgün ve mesleki eğitim merkezlerinde kalfalık ve ustalık eğitimi gören ortaöğretim öğrencilerinin tamamının bu Yönetmelik kapsamına alındığı Yönetmeliğin yukarıdaki hükümlerinden anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada, yukarıda belirtilen öğrenciler çocuk oldukları için bunlar çocuk olarak nitelendirilerek tabi oldukları disiplin rejimi Yönetmeliğin ilgili hükümleri çerçevesinde ele alınacaktır.

III. ÇOCUK DİSİPLİN REJİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAMLAR

A. ÇOCUK

Çocuk kavramı bütün disiplinlerde birbirinde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bilimsel/biyolojik, askeri, ekonomik, dini, toplumsal/sosyolojik, tarihi (Dirican: 2018: 41 vd.) ve hukuki açılardan çocuk kavramı ayrı ayrı değerlendirilmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır (Arabacı: 2021, 3 vd.; İnan: 1980: 243 vd.; Ozansoy: 1999, 41 vd.; Yılmaz: 2018, 79-81). Bu nedenle çocuk kavramı disiplinler arası bir biçimde ele alınmaktadır. Bazı dinlerde ergenliğe girmekle çocukluğun bittiği ve sorumluluğun başladığı kabul edilir. Bilimsel açıdan, kural olarak, on sekiz yaşına kadar çocukluğun tamamlandığı, diğer bir ifadeyle büyüme ve gelişmenin tekâmül ettiği ilişkin kabuller vardır. Psikolojide de çocuk kavramı farklı bir biçimde ifade edilir. Örneğin gelişim psikolojisinde çocuk, “bebeklik ile ergenlik arasındaki süreci yaşayan kişi” şeklinde tanımlanmıştır (Arabacı: 2021, 3-8. Daha fazla bilgi için bkz. Atak: 2017, 163 vd.; Dirican: 2018, 39 vd.; Fendoğlu: 2021, 25 vd.; Ozansoy: 1999, 43 vd.; Suata: 2021, 17). Hukuki açıdan ise on sekiz yaşına kadarki dönem çocukluk dönemi olarak kabul edilir.⁴ Ancak hukukun alt bilim dallarında yapılan tanımlar bile farklılık göstermektedir. Örneğin ceza hukukundaki çocuk tanımı ile medeni hukuktaki ya da idare hukukundaki tanımlar, büyük ölçüde benzerlik arz etse de, tamamen aynı değildir. Tarihsel süreç içinde de çocuk kavramı için yapılan değerlendirmelerin değişiklik gösterdiği, hatta toplumdan toplama kavrama dair değerlendirmelerin farklılık gösterdiğini ifade edebiliriz. Dolayısıyla çocuk kavramına ilişkin genel geçerli bir tanımın yapılması kolay değildir. Bütün güçlüklerle rağmen konuya dair önemli bazı tanımlar verildikten sonra çocuk kavramının, çalışmamızın kapsamı çerçevesinde, bir tanımı yapılacaktır.

Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan sözlüklerde de çocuk kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin çocuk, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde “*Bebeklik çağı ile erginlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan...*”, Güncel Türkçe Sözlüğünde “*Bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak...*” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1’inci maddesinde çocuk, “*...daha erken yaşta reşit olma durumu hariç onsekiz*

4 5717 sayılı Uluslararası Çocuk Kaçırmanın Hukuki Yön ve Kapsamına Dair Kanunu’na göre onaltı yaşını tamamlamamış kişi çocuktur.

yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” şeklinde ifade edilmiştir.⁵

Çocuk kavramı, Türk Medeni Kanunu’nun 11’inci maddesinde “*Erginlik onsekiz yaşın doldurulmasıyla başlar.*”, Türk Ceza Kanunu’nun 6’ncı maddesinin b fıkrasında “*Çocuk deyiminden; henüz onsekiz yaşını doldurmamış kişi, ...anlaşılır.*”, 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu’nun 3’üncü maddesinin 1’inci fıkrasının a bendinde “*Çocuk: Daha erken yaşta ergin olsa bile, onsekiz yaşını doldurmamış kişiyi... ifade eder.*”, 5717 sayılı Kanunu’nun 3’üncü maddesinin 1’inci fıkrasının c bendinde “*Çocuk: Onaltı yaşını tamamlamamış kişileri, ... ifade eder.*” şeklinde tanımlanmıştır.⁶ Bu açıklamalardan hareketle hukuki açıdan çocuk kavramını, tam ve sağ doğum ile başlayan ve erginliğin, yani onsekiz yaşın doldurulmasıyla nihayete eren insan hayatının bir dönemi şeklinde tanımlamak mümkündür.

B. DİSİPLİN SUÇU

Fransızcadan Türkçeye geçen, eğitim ve terbiye anlamına karşılık gelen disiplin (*discipline*) kelimesinin kökü Latince “*disciplina*”⁷dır (Bucaktepe: 2015, 200). Disiplin kelimesi sözlükte “*Bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu, sıkı düzen, düzence, düzen bağı, zapturapt...*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2023).

Doktrinde kamu hizmeti düzenini ya da kurumun iç düzenini bozan fiiller disiplin suçu olarak tanımlanmıştır (Doktrindeki farklı tanımlar için bkz. Akyılmaz: 2002, 245; Akyılmaz vd.: 2021, 712; Atay: 2018, 934-935; Bucaktepe: 2015, 201-202; Boz: 2017, 18; Çağlayan: 2018, 526; Günday: 2011, 627; Gözler: 2009, 759; Ulusoy: 2021, 599; Yüce: 1994, 5). İdarece sunulan kamu hizmetlerinin icrasını engelleyen veya aksatan ve idarenin iç işleyişini bozan fiiller disiplin suçu teşkil etmektedir. Bu tanım ve açıklamalardan hareketle disiplin suçu için şu şartların birlikte gerçekleşmesi gerekmektedir: Birincisi belirli bir fiil olmalı. İkincisi bu fiil icra edilen görev ya da öğrencilik sıfatıyla alakalı olmalıdır. Diğer bir ifadeyle öğrencilik sıfatıyla ya da kurum ile herhangi bir bağı olmayan bir fiilin disiplin suçu teşkil etmesi mümkün değildir. Üçüncüsü fiil kusurlu olmalı, yani kişi olması gereken şekilde hareket etmemiş olmalıdır (Kaplan: 2021, 296; Kaya: 2021, 56; Yüce: 1994, 7). Kusur, sorumluluğun ve dolayısıyla suçun da temel unsurlarındandır. Kusurlu bir fiil olmadan disiplin suçundan ve dolayısıyla sorumluluk gerektiren disiplin cezasından bahsedebilmemiz mümkün değildir. Kusurlu bir şekilde hareket etmeyen bir kişiye disiplin cezası verilemez (Yüce: 1994, 7). Ayrıca şu hususu da belirtmekte fayda vardır. Ceza hukukunda olduğu gibi disiplin hukukunda, disiplin suçları açısından, “*kanunsuz suç olmaz*” ilkesi

5 Sözleşme için bkz. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s-%C3%B6zle%C5%9Fme>.

6 <https://www.mevzuat.gov.tr/> (Son Erişim: 10.10.2023).

7 Latincedeki “*disciplina*”, “*öğrencilik hali veya adabı*” anlamına gelmektedir. etimolojiturkce.com/kelime/disiplin (E.T. 10.09.2023).

çok katı bir şekilde uygulanmamaktadır (Oğurlu: 2001, 69 vd.). Zira disiplin suçunu oluşturacak bütün fiillerin önceden katalog olarak belirlenmesi çok olası değildir (Yüce: 1994, s. 7 vd. Konu hakkında detaylı bilgi için bkz. Tan: 2018, 550-551; Gözler: 2009, 756; Akyılmaz: 2002, 251 vd.; Atay: 2018, 935-936; Çağlayan: 2018, 531-534; Yıldırım: 2019, 52 vd.; Oğurlu: 2003, 102 vd.; Güneş vd.: 2021, 29). Dolayısıyla nitelik ve ağırlıkları bakımından benzer olan fiiller için aynı türden disiplin cezasının verilmesi konusunda idareye takdir yetkisinin verildiği belirtilmelidir (657 sayılı Kanun m. 125/4).

C. DİSİPLİN CEZASI

Kamu hizmeti düzenini ya da kurumun iç düzenini bozan, yani disiplin suçu oluşturan fiillere verilen cezaya/müeyyide/yaptırıma (Oğurlu: 2001, 19 vd.) disiplin cezası denilmektedir (Disiplin cezası için bkz. Onar: 1966, 1188-1191; Günday: 2011, 627; Tan: 2018, 549; Atay: 2018, 935-936; Çağlayan: 2018, 526; Boz: 2017, 19; Eraslan: 2019, 169). Danıştay da bir kararında disiplin cezasını, “...*mevzuata, çalışma düzenine, hizmetin gereklerine aykırı eylemlere(ine) karşı düzenlenen idari yaptırımlar...*”⁸ şeklinde tanımlamıştır. Disiplin cezaları ile ceza kanunlarında düzenlenen cezalar bazı özellikleri itibarıyla benzerlik arz etse de birbirinden farklı kavramlardır. Disiplin cezaları, zorlayıcı tedbir ya da müeyyide olması bakımından ceza kanunundaki cezalara benzer. Ancak bazı yönleriyle de farklılık gösterir. Örneğin disiplin cezaları kamu hizmeti düzenini veya kurumun iç düzenini bozan kişilere; ceza kanunlarındaki cezalar ise herkese uygulanır. Ceza kanunundaki cezalar kişinin hürriyetine ve malına etki ederken; disiplin cezaları sadece kişinin mesleki ya da öğrencilik hayatına etki eder. Cezalara ancak hâkim karar verebilirken; disiplin cezalarına ise idari makamlar karar verir. Suçları düzenleyen hukuki düzenlemelerle ilgili kıyas yolu ile genişletici yorum yapılamaz, ancak disiplin suç ve cezalarını düzenleyen kurallarda kıyas yolu ile genişletici yorum yapılabilir (Kıyas için bkz. Çağlayan: 2018, 527 vd.; Oğurlu: 2001, 41 vd.; Onar: 1966, 1188 vd.; Atay: 2018, 935 vd.).

Görüldüğü üzere ceza hukukundaki cezalar genel etkili, disiplin hukukundaki cezalar ise daha dar etkilidir. Son olarak şu hususu da belirtmekte fayda vardır: Aynı fiilin hem ceza hukuku bağlamında suç teşkil etmesi hem de disiplin hukuku ilkeleri bakımında disiplin suçu oluşturması mümkündür. Ayrıca ceza hukukunda suç teşkil etmeyen bir fiilin disiplin hukuku bakımından disiplin suçu teşkil etmesi de mümkündür. Ceza Kanununda suç olarak düzenlenen bir fiil dolayısıyla yargılanarak fiilin

8 Danıştay 12. Dairesi, E. 2003/3174, K. 2006/6690 (Aktaran: Çağlayan: 2018, 526). Danıştay 23/03/2011 tarihli bir kararında da disiplin cezası kavramını şöyle tanımlamıştır: “*Kamu hizmetinin gereği gibi yürütülebilmesi bakımından kamu görevlilerinin mevzuat uyarınca yerine getirmek zorunda oldukları ödev ve sorumlulukları ifa etmemeleri veya mevzuatta yasaklanan fiillerde bulunmaları durumunda uygulanan yaptırımlar.*” Danıştay 12. Dairesi, E. 2008/857, K. 2011/1319, <https://karararama.danistay.gov.tr> (E. T. 28.12.2021). Danıştay, başka bir kararında da benzer olarak disiplin cezasını, “...*ancak mevzuatta belirlenen ve disiplin suçu teşkil eden fiil ve davranışlarda bulunan görevliye verilebil(en)*” yaptırım olarak tanımlamıştır (Aktaran: Oğurlu: 2001, 60).

işlenmediği gerekçesiyle beraat eden kişi hakkında, aynı fiilden olayı, disiplin cezasının da verilemeyeceği yönündeki kanaate iştirak etmekteyiz. Ancak Ceza Mahkemesi, fiilin ceza kanunundaki unsurlarının oluşmadığı gerekçesiyle beraat kararı verilmesi halinde, aynı fiil hakkında disiplin cezası verilebilir (Oğurlu: 2003, 113-117).

D. ÇOCUK DİSİPLİN HUKUKU

Disiplin hukukunu, idare ile ilgili kişiler arasındaki statüsel ilişkiden kaynaklanan, ilgili kişilerin kusurlu fiillerini cezalandırmaya ve buna ilişkin izlenilecek usulleri belirleyen kuralların tamamı şeklinde tanımlamak mümkündür (Gözler: 2009, 747; Bucaktepe: 2015, 201; Eraslan: 2019, 169).

Danıştay 12.03.2004 tarihli bir kararında disiplin hukuku kavramını şöyle tanımlamıştır: “*Disiplin hukuku, kamu hizmetinin gereği gibi yürütülmesi amacı ile mevzuatın kamu görevlilerine emrettiği ödevleri yerine getirmeyenlere, uyulmasını zorunlu kıldığı hususları yapmayanlara, yasakladığı işleri yapanlara, hangi usul ve şartlar dahilinde Devlet tarafından ceza verileceğini, bu Devlet yetkisinin kimler tarafından kullanılacağını belirleyen kurallar bütünüdür.*”⁹ Dolayısıyla disiplin hukukunu, herhangi bir kuruma bağlı olarak çalışan ya da öğrenim gören kişilerin o kurumun iç düzen kurallarına aykırı kusurlu fiillerinin müeyyidelendirilmesi ve bunun için belirlenen kuralların tamamı biçiminde tanımlanabilir. Disiplin suçları ve cezaları çeşitlilik göstermektedir. Kamu görevlileri, öğrenciler, cezaevlerindeki tutuklu ve hükümlüler, hakim ve savcılar ve askeri kişiler gibi çeşitli meslek gruplarına ilişkin disiplin suç ve cezaları bulunmaktadır. Burada belirtilen ya da belirtilmeyen kişilerin tamamına ilişkin disiplin kuralları disiplin hukukuyla ilgilidir. Görüldüğü üzere disiplin hukukunun alanı oldukça geniştir.

Çocuk disiplin hukukunu, disiplin hukukundan ayrı değerlendirmek olası değildir. Burada sadece ilgili kurumlar ve muhataplar bakımından bir daralma söz konusudur. Diğer bir ifadeyle çocuk disiplin hukukunda sadece çocuk olarak ifade edilen kişilere yönelik disiplin suç ve cezaları ile bu cezaların uygulanmasına ilişkin kurallarda bir daralma söz konudur. Zira disiplin hukukundan farklı olarak, çocuk disiplin hukukunu, ilgili idare (okul) ile çocuk olarak belirtilen kişiler (öğrenciler) arasındaki ilişkiden kaynaklanan, bu kişilerin kusurlu fiillerini cezalandırmaya ve cezalandırmada izlenilecek usulleri belirleyen kuralların tamamı biçiminde ifade edebiliriz. Tanımdan da anlaşılacağı üzere çocuk disiplin hukukunda Yönetmelikte belirtilen usuller çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerine ilişkin disiplin suç ve cezaları incelenmektedir. Çocuk disiplin hukukunda kamu görevlileri, 2547 sayılı Kanuna tabi öğrenciler, askeri kişiler veya hâkimler ve savcılar gibi

9 Danıştay 8. Dairesi, E. 2003/5850, K. 2004/4461, T. 12.03.2004, <https://lib.kazanci.com.tr/kho3/ibb/files/8d-2003-5850.htm> (E. T. 29.12.2021).

diğer kamu görevlileri ya da öğrenciler kapsam haricindedir.¹⁰ Özetle çocuk disiplin hukuku, sadece Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne tabi öğrencilere uygulanacak disiplin rejimi ile sınırlıdır.

IV. ÇOCUK DİSİPLİN SUÇ VE CEZALARI

Çocuk disiplin suç ve cezaları, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği “Öğrenci Davranışları, Ödül ve Disipline İlişkin Hükümler” başlıklı onuncu kısım, üçüncü bölümde ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Onuncu kısım, birinci bölümde öğrenci davranışları ve öğrencilerin korunmasına, ikinci bölümlerde ise ödüle ilişkin hükümler yer almaktadır. Üçüncü bölümün başlığı “Disiplin” şeklindedir. Üçüncü bölümdeki 163'üncü maddede disiplin cezaları, 164'üncü maddede disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiiller ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Ayrıca Yönetmeliğin 165'inci maddesinde pansiyon, başka okul veya işletmedeki disiplin olaylarına, 166'ncı maddesinde cezaya neden olan davranış ve fiilin tekrarlanmasına, yani tekerrüre ilişkin düzenlemelere yer verilmiştir.

Yönetmeliğin “Disiplin cezaları” başlıklı 163'üncü maddesinin 1'inci fıkrasına göre, “*Öğrencilere, disiplin cezasını gerektiren davranış ve fiillerinin niteliklerine göre; a) Kınama, b) Okuldan kısa süreli uzaklaştırma, c) Okul değiştirme, ç) Örgün eğitim dışına çıkarma cezalarından biri verilir.*” Bu düzenlemeye göre çocuk disiplin cezaları, en hafif olandan ağırına doğru, kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme, örgün eğitim dışına çıkarma şeklinde düzenlenmiştir.¹¹ Yönetmeliğin 164'üncü maddesinde her bir disiplin cezasının verilmesini gerektiren disiplin suçları ayrıntılı olarak düzenlenmiştir. Görüldüğü üzere disiplin cezaları bakımından kanunilik¹² ilkesine benzer bir metod kabul edilmiştir. Zira Yönetmelikte disiplin cezaları açık bir biçimde düzenlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilere Yönetmelikte düzenlenmiş olan cezalardan başka bir ceza verilemez. Ancak aynı şeyi disiplin suçları için söylememiz mümkün değildir. Yönetmeliğin 164'üncü maddesinin 5'inci fıkrasına göre, “*Yukarıda belirtilenlerin dışında ve*

10 Çocuk disiplin hukukunun incelemesi dışında tutulan bazı düzenlemeler şunlardır: 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, Türk Silahlı Kuvvetleri Disiplin Kanunu, 2547 sayılı Kanun, Türkiye Adalet Akademisi Disiplin Yönetmeliği, Spor Disiplin Yönetmeliği, Adalet Bakanlığı Disiplin Yönetmeliği, Hâkimler ve Savcılar Yüksek Kurulu Personeli Disiplin Yönetmeliği ve Türk Silahlı Kuvvetleri Öğrenci Disiplin Yönetmeliği.

11 Disiplin cezaları 2547 sayılı Kanunun “Öğrencilerin disiplin işleri” başlıklı 54'üncü maddesinde şöyle düzenlenmiştir: Kınama, yükseköğretim kurumundan bir haftadan bir aya kadar uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan bir yarıyıl için uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan iki yarıyıl için uzaklaştırma, yükseköğretim kurumundan çıkarma.

12 Kanunilik ilkesi 5237 sayılı Türk Ceza Kanununun “Suçta ve cezada kanunilik ilkesi” başlıklı 2'nci maddesinde şöyle düzenlenmiştir: “(1) Kanunun açıkça suç saymadığı bir fiil için kimseye ceza verilemez ve güvenlik tedbiri uygulanamaz. Kanunda yazılı cezalardan ve güvenlik tedbirlerinden başka bir ceza ve güvenlik tedbirine hükümlenemez. (2) İdarenin düzenleyici işlemleriyle suç ve ceza konulamaz. (3) Kanunların suç ve ceza içeren hükümlerinin uygulanmasında kıyas yapılamaz. Suç ve ceza içeren hükümler, kıyasa yol açacak biçimde geniş yorumlanamaz.” TCK'ya göre kimseye kanunda suç olarak düzenlenmeyen bir fiilden dolayı ceza verilemeyeceği gibi kanunda düzenlenmeyen bir ceza da verilemez.

disiplin cezası verilmesini gerektiren fiil ve hâllere nitelik ve ağırlıkları itibarıyla benzer eylemlerde bulunanlara suça uygun cezalar verilir.” Düzenlemeye göre Yönetmelikte düzenlenmemiş olan bir fiilden dolayı disiplin cezasının verilmesi mümkündür. İdareye, “*nitelik ve ağırlıkları itibarıyla benzer eylemler*” kuralına uyulmak şartıyla, kıyas yoluyla disiplin suçu oluşturma yetkisinin Yönetmelikle verildiği görülmektedir. Yönetmelikte düzenlenen disiplin cezaları, ilgili cezayı gerektiren disiplin suçları ile birlikte, aşağıdaki başlıklarda belirtildiği gibidir.

A. KINAMA CEZASI

Kınama cezası Yönetmelikte şöyle tanımlanmıştır: “*Kınama*; öğrenciye, cezayı gerektiren davranışta bulunduğu ve tekrarından kaçınmasının kesin bir dille ve yazılı olarak bildirilmesidir.” (Yönetmelik, m. 164/1). Kınama cezası, 657 sayılı Kanun¹³ ile 2547 sayılı Kanunda¹⁴ da benzer olarak tanımlanmıştır. Kınama cezasının, usulüne uygun olarak yapılan soruşturma neticesinde, yazılı olarak öğrenciye bildirilmesi gerekmektedir.

Kınama cezasını gerektiren davranış ve fiiller Yönetmelikte 18 ayrı başlıkta detaylı olarak düzenlenmiştir. Bu fiillerden bazıları şunlardır: Okulu, okul eşyasını ve çevresini kirletmek, okul yönetimi veya öğretmenler tarafından verilen eğitim ve öğretime ilişkin görevleri yapmamak, kılık-kıyafete ilişkin mevzuat hükümlerine uymamak, tütün ve tütün mamullerini bulundurmamak veya kullanmak, başkasına ait eşyayı izinsiz almak veya kullanmak, yalan söylemek, kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak. 657 sayılı Kanundan farklı olarak ortaöğretim öğrencileri için uyarma cezası düzenlenmemiştir. Yönetmelikteki en hafif ceza kınama cezasıdır. Yükseköğretim öğrencileri için de Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinde de uyarma cezası öngörülmüştü. Ancak bu Yönetmeliğin yürürlükten kaldırılmasıyla uyarma cezası da yürürlükten kaldırıldı¹⁵. Diğer bir ifadeyle 02.02.2023 tarihinde 2547 sayılı Kanunun 54’üncü maddesinde yapılan yeni düzenlemeyle uyarma cezasına yer verilmemiştir. Dolayısıyla yükseköğretim öğrencileri için de öngörülen en düşük ceza kınama cezasıdır.

B. OKULDAN KISA SÜRELİ UZAKLAŞTIRMA CEZASI

Okuldan uzaklaştırma cezası sadece öğrenciler için düzenlenmiş bir disiplin cezasıdır. Kamu görevlileri için böyle bir disiplin cezası söz konusu değildir. Sadece tedbir amaçlı olarak kamu görevlisinin, soruşturmanın herhangi bir safhasında, görevden uzaklaştırılması mümkündür. Ancak

13 “*Kınama: Memura, görevinde ve davranışlarında kusurlu olduğunun yazı ile bildirilmesidir.*” (657 sayılı Kanun m. 125/B).

14 “*Öğrenciye öğrencilikle ilgili kusurlu davranışlarından dolayı kınandığının yazılı olarak bildirilmesidir.*” (2547 sayılı Kanun m. 54/(1)-a).

15 Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinin Yürürlükten Kaldırılmasına Dair Yönetmelik, R.G. Tarih ve Sayı: 11.03.2023/32129.

buradaki uzaklaştırma bir tedbirdir, disiplin cezası değildir.¹⁶ Okuldan uzaklaştırma cezası, üniversite öğrencileri hakkında bir haftadan bir aya kadar, bir yarıyıl ve iki yarıyıl yükseköğretim kurumundan uzaklaştırma olmak üzere üç farklı şekilde düzenlenmiştir. Uzaklaştırma cezası, ortaöğretim öğrencileri için ise okuldan kısa süreli uzaklaştırma şeklinde düzenlenmiştir. Okuldan uzaklaştırmanın süresi 1 ila 5 gün arasındadır. Okuldan uzaklaştırma cezası Yönetmelikte “...öğrencinin ceza olarak verilen süre kadar ders ve ders dışı her türlü etkinlikten mahrum bırakılması...” şeklinde düzenlenmiştir. Okuldan 1 ila 5 gün arasında kısa süreli uzaklaştırma cezasını gerektiren fiil ve davranışlar 16 başlıkta düzenlenmiştir. Örnek olarak toplu kopya çekmek veya çekilmesine yardımcı olmak, sarhoşluk veren zararlı maddeleri bulundurmak veya kullanmak, kavgaya etmek, başkalarına fiili şiddet uygulamak, okul kurallarının uygulanmasını ve öğrencilere verilen görevlerin yapılmasını engellemek gibi fiiller gösterilebilir.¹⁷ Diğer cezalarda olduğu gibi okuldan uzaklaştırma cezasındaki amaç da kamu düzeninin bozulmasını engellemek ya da bozulmuş olan kamu düzenini yeniden sağlamaktır. Asıl amacın öğrencinin ders ve ders dışı her türlü etkinlikten mahrum bırakılması değildir. Öğrencinin ders ve ders dışı her türlü etkinlikten mahrum bırakılarak disipline edilmesi cezasına son hukuki çare olarak başvurulmalıdır.

C. OKUL DEĞİŞTİRME CEZASI

Okul değiştirme cezası, ortaöğretim öğrencileri için düzenlenmiş istisnai bir cezadır. Diğer bir ifadeyle yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğrenim gören öğrenciler için böyle bir ceza düzenlenmemiştir.

Bu ceza, Yönetmeliğin 164'üncü maddesinin 3'üncü fıkrasında şöyle tanımlanmıştır: “Okul değiştirme; öğrencinin yerleşim yeri öncelikli olmak üzere, aynı tür veya derecedeki başka bir okula naklinin yapılmasıdır.” Okul değiştirme cezasını gerektiren fiil ve davranışlar 23 ayrı başlıkta düzenlenmiştir. Okul değiştirme cezasını gerektiren fiil ve davranışlara örnek olarak Türk Bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere saygısızlık etmek, milli ve manevi değerleri söz, yazı, resim veya başka bir şekilde aşağılamak bu değerlere küfür ve hakaret etmek, okul çalışanlarının görevlerini yapmalarına engel olmak, hırsızlık yapmak, yaptırmak ve yapılmasına yardımcı olmak, okulla ilişkisi olmayan kişileri, okulda veya eklentilerinde barındırmak, resmî belgelerde değişiklik yapmak; sahte belge düzenlemek ve kullanmak ve başkalarını yararlandırmak gösterilebilir.¹⁸ Maddede belirtilen fiilleri işleyen öğrencinin nakli, aynı derecedeki başka bir okula yapılır. Adrese dayalı sitem gereği nakil işleminin, öncelikli olarak, öğrencinin yerleşim yerine en yakın ve aynı tür veya derecedeki okula yapılması gerektiği dikkate alınmalıdır. Düzenlemeden de anlaşılacağı

16 Görevden uzaklaştırma tedbiri için bkz. 657 sayılı Kanun m. 137-145.

17 Okuldan uzaklaştırmayı gerektiren bütün fiiller için bkz. Yönetmelik m. 164/2.

18 Okul değiştirme cezasını gerektiren bütün fiiller için bkz. Yönetmelik m. 164/3.

üzere sistem, mümkün olduğunca, öğrenciyi eğitim sistemi içinde tutmak üzerine bina edilmiştir. Bu ceza ile bir taraftan kamu düzeni sağlanmakta diğer taraftan da öğrenci eğitim sistemi içinde tutulmaktadır. Nihayetinde yukarıda belirtilen fiilleri işleyen kişi çocuk olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla çocuk olarak ifade edilen kişiyi (öğrenciyi) eğitim sistemi içinde tutarak disipline etmenin en doğru yol olduğu düşünülmektedir.

D. ÖRGÜN EĞİTİM DIŞINA ÇIKARMA CEZASI

Örgün eğitim dışına çıkarma cezası, 2547 sayılı Kanunda “*Yükseköğretim kurumundan çıkarma*” şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca 657 sayılı Kanunda devlet memurları hakkında da “*Devlet memurluğundan çıkarma*” disiplin cezası düzenlenmiştir. Burada belirtilen cezalar nitelik itibarıyla benzerlik göstermektedir. Disiplin rejimi bakımından karşılaşılabilecek en ağır ceza öğrencilikten ya da memurluktan çıkarılmadır. Devlet memurluğundan çıkarma, memurun bir daha devlet memurluğuna atanmamak üzere memurluktan çıkarılmasıdır. Yükseköğretim kurumundan çıkarma cezası öğrenciyi, bir daha çıkarıldığı yükseköğretim kurumuna alınmamak üzere öğrencilikten çıkarıldığının yazı ile bildirilmesi şeklinde tanımlanmıştır.¹⁹

Ortaöğretim öğrencilerinin örgün eğitim dışına çıkarılması da yukarıdaki düzenlemelere benzer olarak Yönetmeliğin 164’üncü maddesinin 4’üncü fıkrasında, “*öğrencinin örgün ortaöğretim kurumları ile ilişkisinin kesilmesi*” şeklinde tanımlanmıştır. Bu durumda öğrencinin örgün eğitim ve öğretim ile ilişkisi kesilir. Ancak bu ceza, öğrencinin açık öğretim ile eğitim ve öğrenimine devam etmesine engel teşkil etmemektedir. Diğer bir anlatımla örgün eğitim dışına çıkarma cezasını alan öğrencinin açık lise yoluyla öğrenimine devam etmesi mümkündür. Bu husus Yönetmelikte şöyle düzenlenmiştir: “*Örgün eğitim dışına çıkarma cezası alan öğrenciler açık öğretim kurumlarına kaydının yapılabilmesi için açık öğretim irtibat bürolarına yönlendirilir.*”²⁰ Bu düzenlemenin amacına uygun olduğunu ifade etmeliyiz. Zira Yönetmelikte düzenlenen disiplin cezaları ile korunmaya çalışılan okuldaki düzendir; öğrencinin öğrenim hayatının sonlandırılması değildir.

Örgün eğitim dışına çıkarma cezasını gerektiren fiiller 15 ayrı başlıkta düzenlenmiştir. Çıkarılmayı gerektiren fiillere örnek olarak Türk Bayrağına, ülkeyi, milleti ve devleti temsil eden sembollere hakaret etmek, kişileri veya grupları; dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi ve dini inançlarına göre ayırmayı, kınamayı, kötülemeyi amaçlayan bölücü ve yıkıcı toplu eylemler düzenlemek, katılmak, bu eylemlerin organizasyonunda yer almak, kurul ve komisyonların çalışmasını tehdit veya zor kullanarak engellemek, bağımlılık yapan zararlı maddelerin ticaretini yapmak gösterilebilir.²¹

19 2547 sayılı Kanun m. 54(1)-d).

20 Yönetmelik m. 164/6.

21 Örgün eğitim dışına çıkarma cezasını gerektiren bütün fiiller için bkz. Yönetmelik m. 164/4.

V. DİSİPLİN SUÇU TEŞKİL EDEN FİİLLERİN PANSİYON, BAŞKA OKUL VEYA İŞLETMELERDE İŞLENMESİ VE TEKERRÜR

Öğrencinin kayıtlı olduğu okul dışında; kaldığı pansiyonda, ders, kurs veya telafi eğitimi aldığı okullarda Yönetmelikte belirtilen fiilleri işlemesi hâlinde, fiilin işlendiği okul tarafından; öğrencinin kayıtlı olduğu okuldan disiplin soruşturması için gerekli bilgi, belge ve görüşler alınarak araştırma, inceleme veya soruşturma yapılır ve karar verilir. Soruşturma neticesinde hazırlanan dosya, gereği için öğrencinin kayıtlı olduğu okula gönderilir. Staj çalışması veya meslek eğitimi görülen işletmelerde öğrencinin karıştığı disiplin olayları, kayıtlı bulunduğu okula bildirilir. Olay, öğrencinin kayıtlı olduğu okul tarafından soruşturularak sonuçlandırılır.

Bu süreç, ilgili okulların öğrenci ödül ve disiplin kurullarının işbirliği içerisinde yürütülür. Öğrencinin kayıtlı olduğu okulun öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı veya işletme yetkilisi, görüşlerine başvurulmak üzere olayla ilgili öğrenci ödül ve disiplin kurulu toplantısına katılır. Öğrencinin kayıtlı olduğu okulun öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanı karar için oy kullanır, ancak işletme²² yetkilisi oy kullanamaz.

Öğrencinin kayıtlı bulunduğu okulda disiplin olaylarına karışması ve buna ilişkin araştırma/inceleme/soruşturma süreci devam ederken öğrencinin başka bir okula nakledilmesi durumunda, işlemi başlatan okul, araştırma/inceleme/soruşturmayı tamamlar ve dosyayı yeni okuluna gönderir. Yeni okulu aracılığıyla posta, e-posta ve/veya diğer iletişim araçlarıyla tebligat yapılarak öğrenciye ceza uygulanır ve ceza öğrencinin dosyasına işlenir. Ceza alan öğrenciyle ilgili karara itiraz, davranış puanının iade edilmesi ve cezanın dosyadan silinmesi gibi işlemler yeni okulu tarafından gerçekleştirilir. Zira öğrencinin nakil geldiği okul ile bir bağı kalmamıştır.

Okulda veya pansiyonda gerçekleşen disiplin olayı sonucunda “*okuldan kısa süreli uzaklaştırma*” cezası verilen öğrencilerin pansiyondan da uzaklaştırılıp uzaklaştırılmayacağı veya “*okul değiştirme*” cezası verilen öğrencilerin pansiyonda barındırılıp barındırılmayacağı hususu; okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunca karara bağlanır. Pansiyonla ilgili karar öğrencinin velisine bildirilir. Okul değiştirme cezası ile birlikte pansiyonda barındırılmama kararı da verilen öğrencilerin durumu, il ve ilçe yatılılık ve bursluluk komisyonları ile iş birliği yapılarak ilçe öğrenci disiplin kurulunca belirlenir.

Disiplin cezası verilmesine sebep olmuş bir fiil veya davranışın ya da aynı cezayı gerektiren farklı bir fiil veya davranışın bir öğretim yılı içerisinde tekrarlanması halinde bir derece ağır ceza uygulanır. Örneğin kılık-kıyafete ilişkin mevzuat hükümlerine uymamak uyarma cezasını gerektirir. Bu fiilin ya da yine kınama cezasını gerektiren kopya çekme fiilin aynı öğretim yılı içerisinde tekrarlanması halinde ilgili öğrenciye bir üst ceza olan *okuldan kısa süreli uzaklaştırma* cezası verilir.

22 İşletmeden kasıt, staj çalışması veya meslek eğitimi görülen işletmedir.

VI. DİSİPLİN SORUŞTURMASI USÛLÜ

A. SORUŞTURMANIN AÇILMASI VE YÜRÛTÛLMESİ

Disiplin soruşturması usûlü, disiplin soruşturmasının açılmasına ilişkin karar ile başlayan ve soruşturma neticesinde verilen kararın ilgiliye tebliği ile sona eren idari usûl olarak tanımlanmaktadır (Gözler: 2009, 771; Çağlayan: 2018, 544). Disiplin soruşturması, soruşturmaya yetkili amirin kararı ile başlar. Ortaöğretim öğrencilerinin soruşturmalarında yetkili amir okul müdürüdür. Ancak okul müdürünün doğrudan soruşturma açamaz yetkisi yoktur. Zira bir disiplin olayının meydana geldiğinin öğrenilmesi durumunda, rehberlik servisi olan okullarda disiplin konusu suç öncelikli olarak rehberlik servisine sevk ettirilir. Rehberlik servisi, öğrencinin kişilik ve sosyal durumunu inceler, durumu raporlandırarak okul müdürüne raporu verir. Okul müdürü de raporun doğrultusunda hareket eder ve gerekli görülen durumlarda raporun içeriği ile ilgili okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu başkanına bilgi verir. Rehberlik servisi olmayan okullarda ise konu okul müdürü tarafından doğrudan onur kurulu veya okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna sevk edilebilir. Ancak gerekli durumlarda okulun bulunduğu bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezinden (RAM) yardım alınabilir. Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, konunun dosyanın kendisine intikalinden itibaren en geç on iş günü içinde soruşturmayı karara bağlar. Sürenin yetmemesi halinde, kurul tarafından alınacak bir ara karar ve okul müdürünün onayıyla bu süre bir kereye mahsus olarak uzatılabilir ve soruşturma bu sürede tamamlanır.

Çalışmanın önceki kısımlarında da ifade edildiği üzere disiplin soruşturması ödül ve disiplin kurulu tarafından yürütülür. Kurulun öncelikli olarak disipline sevkine karar verilen öğrenciye yazılı bir biçimde ve imza karşılığında çağrı duyurusunu tebliğ etmesi gerekir. Kurul, gerek duyması durumunda hakkında soruşturma açılan veya tanık olarak belirlenen kişileri yeniden ifadelerine başvurabilir. Soruşturulan öğrenci ya da tanıkların, çağrıya uyarak kurul tarafından belirlenen gün ve saatte kurul salonunda hazır bulunmak zorundadırlar. Çağrıya özürsüz olarak gelinmemesi halinde soruşturma, dosyada bulunan bilgi ve belgelere göre tamamlanır. İfade vermeyen, savunmada bulunmayan veya çağrıldığı hâlde ifade vermeye gelmeyen öğrencilerin durumu bir tutanakla tespit edilir ve soruşturma dosyasındaki mevcut bilgi ve belgelere göre karar verilir. Ancak tanık olduğu tespit edilerek çağırılan kişinin özürsüz olarak ifade vermeye gelmemesi halinde bu kişi(ler) hakkında ayrıca disiplin soruşturması açılır. Diğer bir ifadeyle özürsüz olarak ifade vermeye gelemeyen tanıkların bu fiili disiplin oluşturur.

Ödül ve disiplin kurulu öncelikli olarak ilgililerin ifadelerini alır ve konuyla alakalı delillerin toplanması için gerekli işlemleri yapar. Bunun için ilk iş olarak kurul başkanı tarafından kurula sevk edilen öğrencinin ve varsa tanıkların ifadeleri alınır. İfadelerin alınmasından sonra kurul başkanı soruşturma ile ilgili bilgi ve belgeleri toplayarak bir dosya hazırlar ve dosyayı kurula verir.

Görüldüğü üzere soruşturmanın ilk aşaması kurul başkanı tarafından yürütülmektedir. Akabinde de kurul tarafından soruşturulan öğrencinin yazılı ve gerektiğinde sözlü savunması alınır ve tutanak tanzim edilir. Kurul başkanı tarafından yapılan bütün işlemlerin tutanakla tespit edilmesi soruşturmanın selameti açısından önem arz etmektedir.

B. OKUL ÖĞRENCİ ÖDÜL VE DİSİPLİN KURULUNUN TEŞEKKÜLÜ, TOPLANMA VE KARAR ALMA USÛLÜ

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu beş kişiden oluşur. Bunlar; müdür başyardımcısı veya müdürün görevlendireceği müdür yardımcısı, her ders yılının ilk ayında öğretmenler kurulu tarafından gizli oyla seçilecek iki öğretmen, onur kurulu ikinci başkanı ve okul aile-birliğinin kendi üyeleri arasından seçeceği bir öğrenci velisidir.²³ Kurula ya müdür başyardımcısı ya da müdürün görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlık eder. Başkanın bulunmadığı durumlarda okul müdürünün görevlendireceği öğretmen üyelerden biri kurula başkanlık eder. Üye öğretmenin kurula başkanlık yaptığı hallerde yedek üyelerden biri toplantılara katılır.

Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu, kurul başkanının yazılı çağrısı üzerine toplanır. Kurul başkanı, gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere, sınıf rehber öğretmeni ve okul rehberlik öğretmenini toplantıya çağırabilir. Sınıf öğretmeni ile rehber öğretmenin görüşü kurulun daha sağlıklı karar almasında olumlu etki edebilir.

Kurul, üye tam sayısını salt çoğunluğuyla ve toplantıya katılan üyelerin çokluğuyla karar alır. Salt çoğunluk, tek sayılarda yarıdan az olmayan; çift sayılarda yarıdan bir fazla olan çoğunluktur. Örneğin beş üyeden oluşan bir kurul için salt çoğunluk üçtür. Diğer bir ifadeyle kurul en az üç üye ile toplanır ve iki üyenin aynı yöndeki görüşüyle karar alabilir. Kurul, kurula sevk edilen disiplin soruşturma dosyalarını görüşmek ve karara bağlamak zorundadır. Üyelerin çekimser oy kullanması ve üyelerin dışında toplantıya çağrılan kişilerin oy kullanması mümkün değildir. Kurul üyelerinin, kabul edilebilir bir özrü bulunmadıkça, toplantıya katılmaları gerekir. Disiplin konusu fiilden şikâyetçi olan veya zarar gören kurul üyesi toplantılarına katılamaz ve toplantılara katılmayan üye yerine yedek üyelerden biri toplantıya katılır.

Toplantı sonunda alınan kararlar gerekçeli olmak zorundadır. Bu kararlar ya doğrudan okul öğrenci ödül ve disiplin kurulu karar defterine yazılır ya da başka bir kâğıda yazılarak deftere yapıştırılır. Kurul tarafından öğrenciye disiplin cezasının verilmesi durumunda, cezanın tayininde esas alınan hususlar özetlenir, dayak mevzuat hükümleri belirtilir ve karar bütün üyeler tarafından imzalanır. Çoğunluk kararına katılmayan üye(ler) gerekçelerini yazarak imzalamak zorundadır. Kurul tarafından alınan kararların yazdırılmasından, imzalatılıp okul müdürüne sunulmasından sonra, karar

²³ Okul öğrenci ödül ve disiplin kurulunun teşekkülü, yedek üyelik ve üyelerin seçim usulüne dair diğer hükümler için bkz. Yönetmelik m. 185, 186 ve 187.

defterinin saklanması ve diğer yazışma işlemlerin tamamından disiplin kurulu başkanı sorumludur.

C. DİSİPLİN CEZASI VERME VE CEZAYA İTİRAZ

a. Disiplin Cezasının Tayininde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Yönetmeliğin 168'inci maddesinin birinci fıkrasına göre disiplin cezasının verilmesinde öğrencinin 18 yaşına kadar çocuk olduğu hususu dikkate alınmalıdır. Bununla beraber ceza takdirinde öğrencinin üstün yararı ve gizlilik ilkesi esas alınmalıdır. Ayrıca sınıf rehber öğretmeni ve gerektiğinde diğer öğretmenler ve öğrenci velisinin görüşleri alınmalıdır. Öğrencinin ailesi ve çevresiyle ilgili bilgiler, öğrencinin kişisel özellikleri ve psikolojik durumu, disiplin suçu teşkil eden fiilin hangi şartlar altında işlendiği, fiilin işlenmesinde tahrik olup olmadığı, öğrencinin derslerdeki ilgi ve başarısı, yaşı ve cinsiyeti ile öğrencinin daha önce herhangi bir disiplin cezası alıp almadığı gibi hususların dikkate alınmalıdır gerekir. Burada belirtilen hususlar öğrencinin cezasının tayininde olumlu ya da olumsuz etki edebilecek hususlardır. Ayrıca şu husus belirtilmelidir: Disiplin suçunu oluşturan fiil hakkında ceza soruşturmasının açılmış olması disiplin cezasının uygulanmasına engel oluşturmaz. Öğrencinin daha önce ceza almamış olması, derslerinde başarılı ve davranışlarının olumlu olması durumunda rehberlik servisinin de görüşü alınarak bir alt ceza verilebilir.

b. Cezanın Onayı

Disiplin cezaları kurulca verildiğinde süreç tamamlanmış olmaz ve ceza hemen uygulanmaz. Bunun için cezanın ilgili makam tarafından onaylanması gerekir. Onay yetkisi okul müdüründe bulunanların dışındaki disiplin cezalarının onaylanmasıyla itiraza ilişkin dosya ve yazılar millî eğitim müdürlükleri aracılığıyla ilgili disiplin kurullarına gönderilir. Burada ilgili kurul öğrenci ödül ve disiplin kuruludur. Kurul tarafından görüşülüp karara bağlanan kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezaları okul müdürü, okul değiştirme cezası ilçe öğrenci disiplin kurulu, örgün eğitim dışına çıkarma cezası ise il öğrenci disiplin kurulu tarafından onaylandıktan sonra uygulanır. Diğer bir ifadeyle ancak onay aşamasından sonra bir idari işlem olan disiplin cezası uygulanabilir hale gelir.

c. Cezaya İtiraz Usulü ve İtiraz Makamları

Cezalara itiraz süresi, cezanın tebliğini izleyen beş iş günü içinde okul müdürü, 18 yaşını tamamlamış öğrenci veya öğrenci velisi tarafından okul müdürlüğü kanalıyla yapılır. Okul müdürlüğü, yazılı başvuruyu ve itiraz gerekçeleri hakkındaki görüşlerini, gerekli belgelerle birlikte başvurunun yapıldığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde itirazı değerlendirmeye yetkili disiplin kuruluna sevk etmek üzere gönderir. Görüldüğü üzere disiplin cezalarına itiraz etme yetkisi okul müdürüne de tanınmıştır. Okul müdürü öğrenci lehine de olabilecek şekilde itiraz yetkisine sahiptir.

Kınama ve okuldan kısa süreli uzaklaştırma cezalarına itiraz ilçe öğrenci

disiplin kurulunca, okul değiştirme cezasına itiraz il öğrenci disiplin kurulunca, örgün eğitim dışına çıkarma cezasına itiraz öğrenci üst disiplin kurulunca değerlendirerek sonuçlandırır. Kararı onayan kurul aynı karara yönelik itirazları görüşemez, itirazlar bir üst kurulda görüşülerek karara bağlanır. İtiraz sonucu verilen karar kesin olup yeniden itiraz edilemez. Bütün cezalar, velilere usulüne uygun olarak tebliğ edilir ve tebellüğ belgesi disiplin dosyasına konulur. Okul değiştirme cezası kesinleşen öğrencinin diğer okula nakil işlemi geręekleřtirilinceye kadar geçen sürede öğrenci okula devam edemez ve bu süre devamsızlıktan sayılmaz. Disiplin cezasının tayinine ilişkin işlem bir idari işlemdir. Bu nedenle itiraz aramalarından sonra ilgililerin idari yargıda iptal davası açma hakkının oluğu belirtilmelidir. Disiplin cezasının iptaline ilişkin iptal davası, 2577 sayılı İdari Yargılama Usulü Kanununda belirtilen usule uygun olarak açılır ve yürütülür.

DEğERLENDİRME

Ortaöğretim öğrencilerinin tabi olduğu disiplin suç ve cezaları Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ile ayrıntılı bir biçimde düzenlenmiştir. Yönetmelikte de belirtildiği üzere disiplin cezalarının uygulanmasındaki amaç öğrenciyi cezalandırmak değildir. Aksine öğrencinin disipline edilmesini sağlamak ve kamu düzeninin bozulmasını engellemektedir. Dolayısıyla disiplin cezalarının tayininde kişinin öğrenci ve çocuk olduğu unutulmamalı ve öğrencinin üstün yararı dikkate alınmalıdır.

Yönetmelik hükümlerine göre kınama ve okul değiştirme cezası dışında öğrencilere okuldan kısa süreli uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarının verilmesi mümkündür. Belirtilen cezaların verilmesindeki temel amaç okulda kamu düzeninin sağlanması ve başka öğrencilerin eğitim ve öğrenim hakkının ihlal edilmesinin önlenmesidir. Anayasanın 42. maddesine göre “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” Ayrıca Anayasanın 13. maddesine göre “Temel hak ve hürriyetler, özlerine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak kanunla sınırlanabilir.” Anayasanın bu hükümlerine göre eğitim ve öğrenim hakkı ancak kanunla sınırlanabilir. Anayasa Mahkemesine göre, eğitim ve öğrenim hakkı, orta öğretim seviyesini de kapsamakta ve bu hak kanunla tespit edilip düzenlenebileceğinden mutlak değildir (AYM: 2022/54 E.-99 K.). Diğer bir ifadeyle ortaöğretim öğrencilerine kısa süreli uzaklaştırma ve örgün eğitim dışına çıkarma cezalarının verilmesi mümkündür. Ancak bu cezaların kanunla düzenlenmesi Anayasal bir zorunluluk teşkil etmektedir. Diğer bir ifadeyle bu cezaların yönetmelikle düzenlenmiş olması Anayasaya aykırı olduğu ifade edilmelidir. Dolayısıyla burada belirtilen Anayasaya aykırılık sorununun giderilmesi için ortaöğretim öğrencilerine ilişkin bütün disiplin suç ve cezaların kanunla düzenlenmesi tarafımızca önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AKYILMAZ, B., SEZGİNER, M., KAYA, C., (2018), *Türk İdare Hukuku*, Ankara: Savaş Yayınevi.
- AKYILMAZ, B., (2002), Anayasal Esaslar Çerçevesinde Kamu Personeli Disiplin Hukuku ve Uygulamadaki Sorunlar, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. 6, 241-262.
- ATAK, H., (2017), Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- ATAY, E. E., (2018), *İdare Hukuku*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- BOZ, S. S., (2017), Memur Disiplin Hukukuna Hâkim Olan Temel İlkeler, *SÜHFD*, 25 (2), 15-41.
- BUCAKTEPE, A. (2015), Disiplin Makamlarının Disiplin Cezası Verme Yetkileri Üzerine Bir Değerlendirme, *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, XIX(2), 199-224.
- DİRİCAN, R., (2018), Tarihi Süreçte Çocukluk ve Çocuk Hakları, *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(2), 39-50.
- ERASLAN, Y., (2019), Disiplin Hukukunda Tevhiden Cezalandırma, *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 7(3), 167-186.
- FENDOĞLU, H. T., (2021), *Çocuk Hukuku*, Ankara: Yetkin Yayınları.
- ÇAĞLAYAN, R., (2018), *İdare Hukuku Dersleri*, Ankara: Adalet Yayınevi.
- İNAN, A. N., (1980), Çocuğun Korunması ve Polis, *AÜHFD*, 37(1), 243-250.
- GÖZLER, K. (2009), *İdare Hukuku*, C. II, Bursa: Ekin Yayınevi.
- GÜNDAY, M., (2011), *İdare Hukuku*, Ankara: İmaj Yayınevi.
- KAPLAN, G., (2020), *İdari Yargılama Hukuku*, Bursa: Ekin Yayınevi.
- NALBANT ARABACI, E., (2021), *İdare Hukukunda Çocuğun Korunması*, Ankara: Yetkin Yayınları.
- OKUYUCU ERGÜN, G., BAŞ, E., (2021), Yükseköğretim Kurumu Öğrenci Disiplin Suçları, Cezaları ve Soruşturmalarına İlişkin Bazı Değerlendirmeler, *MÜHF-HAD*, 27(1), 26-47.
- ONAR, S. S., (1966), *İdare Hukukunun Umumi Esasları*, C. II., İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.
- OĞURLU, Y., (2003), Ceza Mahkemesi Kararının Disiplin Cezalarına Etkisi ve Sorunu "Ne Bis İn İdem" Kuralı", *AÜHFD*, 52(2), 101-124.
- OĞURLU, Y., (2001), *İdarî Yaptırımlar Karşısında Yargısal Korunma*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- OZANSOY, C., (1999), Öznesini Arayan Nesnelere: Çocuk ve Çocuk Hakları, *TBBĐ*, 11(1), 39-62.

SUATA, İ. Z., (2021), *Çocuk Hukuku*, Ankara: Yetkin Yayınları.

TAN, T., (2018), *İdare Hukuku*, Ankara: Turhan Kitabevi.

ULUSOY, A. D., (2021), *Yeni Türk İdare Hukuku*, Ankara: Yetkin Yayınları.

YILDIRIM, T., (2019), "Türk Askeri Disiplin Hukukunun Güncel Sorunları ve Amirlerin Suçta Kıyas Yetkisine Farklı Bir Bakış", *Ankara Barosu Dergisi*, 2019(1), 47-88.

DİLŞAT Y., (2018), "İdare Hukuku Perspektifinden Sokak Çocukları", *Ankara Barosu Dergisi*, 76(4), 75-144.

YÜCE, T. T., (1994), "Ceza Hukuku İlkelerinin Disiplin Ceza Hukukunda Geçerliği Sorunu ve Danıştay Kararlarının Bu Açıdan Tahlili", *Danıştay Dergisi*, 88(24), 5-13.

İnternet Kaynakları

etimolojiturkce.com/kelime/disiplin (E.T. 10.09.2023).

<https://karararama.danistay.gov.tr> (E. T. 28.12.2021).

<https://lib.kazanci.com.tr/kho3/ibb/files/8d-2003-5850.htm> (E. T. 29.12.2021).

<https://sozluk.gov.tr/> (E.T. 24.12.2021).

<https://www.mevzuat.gov.tr/> (Son Erişim: 10.10.2023).

<https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> (E.T. 31.01.2022).

Bölüm 25

DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME VE EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Mesut YILDIRIM¹

¹ Mesut YILDIRIM, Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü,
ORCID ID: 0000-0002-4875-2469

Bu bölümde 21. yüzyılda yaşanan ve hızlı bir şekilde değişim yaratan teknolojik gelişmelerin, toplumların politik ekonomik, sosyal ve kültürel birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında değişen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik nasıl bir dönüşüm gerçekleştirdiği üzerine durulmuştur. Özellikle yaşam boyu öğrenme bağlamında, öğrenmeyi öğrenme yaklaşımının öngördüğü becerilere sahip çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitiminde dijitalleşme sürecinin nasıl bir yere ve öneme sahip olduğu gerekçeleriyle birlikte sunulmaya çalışılmıştır. Ancak çalışmanın temel dayanağı olan ve eğitimde dijital dönüşümün etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir model sunan “Dönüştürücü Öğrenme Kuramı” ayrıntılı bir biçimde açıklanarak, öğretmenlerin eğitimde dijital dönüşüm gerçekleştirmelerinde ve bu sayede teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetlerine etkili bir şekilde entegre etmelerinde hangi dönüşüm süreçlerinden geçmeleri gerektiği noktasında bir farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir.

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ÖĞRENME

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, toplumların bu gelişime ve değişime ayak uydurmaları noktasında bir zorunluluk haline gelmiştir. Geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yetkinlikler temelinde bu ihtiyaçlara cevap verebilen bireylerin yetiştirilmesi önem teşkil etmektedir. Nitekim, Soran vd. (2006) bu hususta içinde bulunduğumuz zaman diliminde toplumların “kendini geliştiren” ve “yaşam boyu öğrenme” becerilerine sahip insanlara ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

1950’lerden sonra birçok açıdan eğitim öğretim faaliyetlerinin bilginin yeni kuşaklara aktarılması noktasında yetersizliği üzerine çok sayıda eleştiri yazıları yazılmış veya görüşler belirtilmiştir. Özellikle bilgi teknolojileri alanında yaşanan hızlı gelişmeler, değişimin de hızına yetişilmesi gerektiğini, bilginin bazen kısa bir süre içerisinde kullanılmasını ve yeni bilgiler için kaynak oluşturmasını öngörmektedir. Çünkü değişimin hızına uyum sağlanmadığı takdirde, bir alanda edinilen bilgi ve beceriler uzun yıllar sonra işlevsiz hale gelebilmektedir.

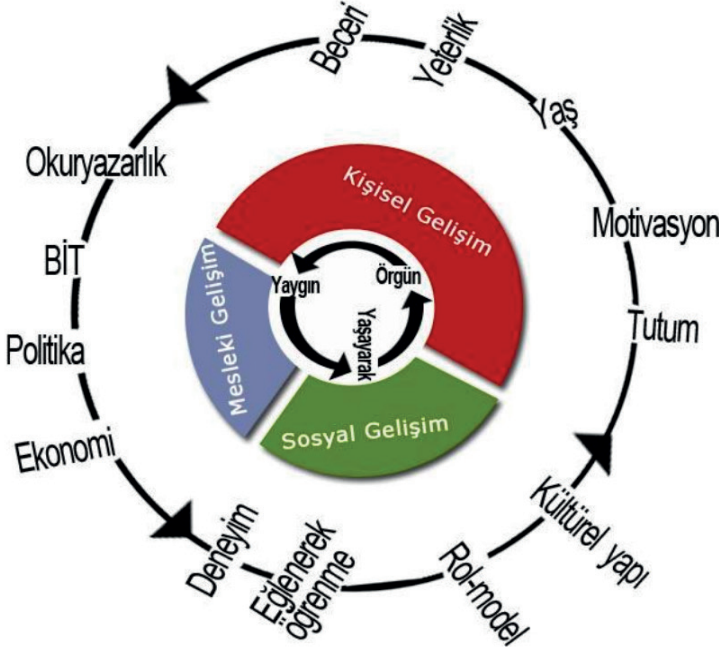
Avrupa Komisyonu (2002) tarafından, yaşam boyu öğrenme (lifelong learning) “bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmıştır. UNESCO’nun 1976 tarihli Genel Konferansında mevcut eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve eğitimle ilişkili olduğu halde eğitim sistemi dışında kalan her türlü potansiyelin geliştirilmesi yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanmış ve öğrenmeyi öğrenme kavramı üzerinde durulmuştur. Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu’nun 1972 tarihli “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” raporunda ise yaşam boyu sürmesi gereken bir etkinlik olarak tanımlanan eğitim için şu öneriler sunulmuştur (EURYDICE European Unit, 2000; UNESCO World Report, 2005).

1. Çocukların okul yaşı ve okul binaları ile eğitimin sınırlandırılması yanlıştır.
2. Eğitim, okul içi ve okul dışı tüm öğrenme faaliyetlerini kapsayan bir yapıda düşünülmelidir
3. Eğitim öğretim etkinliklerinde esneklik söz konusu olmalıdır.
4. Eğitim bir varoluşsal süreklilik çerçevesinde yaşam boyu düşünülerek tasarlanmalıdır.

Demirel (2011) 21. yüzyılda fiziksel yeteneklerden ziyade bilişsel yeteneklerin öne çıktığını savunarak, bilginin sürekli değiştiğini ve bu doğrultuda bilginin üretilmesi, kullanılması ve bilgi teknolojilerinden olabildiğince yararlanılmasını sağlayacak olan yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu belirterek, bu süreci gerçekleştirecek en ideal yaklaşımın yaşam boyu öğrenme olduğunu belirtmiştir. Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde bireye kazandırılması muhtemel öğrenme becerileri şu şekilde listelenmiştir (Shuman vd., 2005):

- Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini sergileme;
- Öğrenilmesi gereken konulara ilişkin konusunda farkındalık gösterme;
- Bir öğrenme planını takip etme;
- Bilgileri tanımlama, geri çağırma ve organize etme;
- Yeni bilgileri anlama ve hatırlama;
- Eleştirel düşünme becerileri gösterme;
- Kendi anlama stilini yansıtmama.

Birey örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenme süreçleri çerçevesinde kişisel, mesleki ve sosyal gelişimini tamamlamaya çalışır. Bu gelişim alanları ise çeşitli içsel ve dışsal faktörler tarafından beslenir. Bu noktada Günüş vd. (2012), şekil 1’de yaşam boyu öğrenmenin bileşenlerini bir döngü üzerinden açıklamışlardır.



Şekil 1. Yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri

Üç tabakalı yapısıyla ifade edilen yaşam boyu öğrenme mekanizması, en içte örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmeleri barındıran bir öğrenme sürecini; orta tabakada kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini bir alt katmanda bulunan örgün, yaygın ve yaşayarak öğrenmelerle gerçekleştirebileceği bireysel, toplumsal ya da politik faktörleri; dış tabakada ise her ne kadar orta tabakada yer alan süreçleri doğrudan etkileyen faktörler yer alsa da bu faktörler dolaylı olarak birbiriyle ilişki içerisinde bulunmaları nedeniyle çok yönlü bir etki sunmakta ve birden fazla alanda gelişim sağlamaktadırlar.

Bir öğrenme ile yeni bir öğrenmeyi nasıl sağlayacağını bilen öz denetimli bireylerin yetiştirilmesi, günümüz eğitim sistemlerinin temel hedefleri arasına girmiştir. Bu hedef yaşam boyu öğrenme kapsamında literatüre girmiş “öğrenmeyi öğrenme” kavramıdır. Yaşam boyu öğrenme içerisinde önemle durulan “öğrenmeyi öğrenme”, zihinsel bir faaliyet olup, salt bilgiye dayalı değil, bütünüyle düşünme kapasitesiyle ilgili bir kavramdır (Özden, 2013). Öğrenmenin olması için bilginin, ihtiyaç ve hedeflerle ilişkilendirilmesi ve sorgulanması gerekir. Sorgulanmadığı takdirde bir bilgi anlamlı bir öğrenmeden çıkar ve kalıcılığı çok düşük olan bir ezbere dönüşür. Bu nedenle en sağlıklı öğrenme, bilginin nerede ve ne zaman işlevsel olacağını sorgulayarak, kendi bilişsel stratejilerini geliştirerek ve üst bilişsel becerileri aktif bir şekilde kullanarak, kısacası öğrenmeyi öğrenerek gerçekleşir.

Öğrenmeyi öğrenmenin hangi süreçlerle gerçekleştirilebileceği sorusuna

birçok yanıt bulunabilir. Bu bağlamda Çolakoğlu (2002) tarafından sunulan aşağıdaki eylemler öğrenmeyi öğrenme sürecinin yapılandırılmasında önemli aşamalardandır:

- Çeşitli kaynaklardan bilgiye ulaşma,
- Bilgiyi problem çözme, karar verme ve plânlama amacıyla kullanma,
- Bilgiyi günlük yaşamda kullanma,
- Bilgisayarın bilgiye erişebilecek bir araç olarak görülmesini sağlama

Yaşam boyu öğrenme, bireylere örgün eğitim sonrasında da öğrenme süreçlerini sürdürebilecekleri birtakım yeterlikler kazandırmayı amaçlar. Bu yönüyle öğrenmede kararlılık, merak, güdülenme ve sebat gibi faktörlerle çalışan öz düzenleme mekanizması yaşam boyu öğrenmenin temel dinamiklerinden biridir (Coşkun ve Demirel, 2012). Sözü edildiği üzere yaşam boyu eğitim için, insanların okul eğitimi sonrasında da birtakım eğitim imkanlarına sahip olması gerekmektedir. Bu çerçevede çocuk eğitimi kadar yetişkin eğitimi de son derece önemsenmesi gereken bir alandır.

Toplumsal, ekonomik, kültürel ve benzeri birçok alandaki değişimlerden etkilenen yetişkin eğitimi, bireylerin sosyal yaşam ve meslek yaşamlarında kalitelerini yükseltmek, verimliliklerini artırmak, yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazandırmak maksadıyla okul dışında sunulan planlı, programlı etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik ve politik gelişim ve değişimler, toplumsal ihtiyaçların değişimini beraberinde getirmekte ve bu da eğitim programlarının revize edilmesine zemin hazırlamaktadır (Avcı ve Kıran, 2021). Dolayısı ile sosyolojik bir kavram olarak ele alındığında, yetişkin eğitimi toplumsal değişimlerden etkilenen dinamik bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetişkin eğitimi 20. yy.'ın ortalarından itibaren teorik alt yapısının oluşturulmaya başlandığı ve herhangi bir eğitim alanının alt alanı olmaktan ziyade başlıca bir çalışma alanı olarak ele alındığı bir yapı kazanmıştır (Güvercin ve Seçkin, 2009). Yaklaşık son 50 yıl içerisinde ise disiplinler arası bir boyut kazanan yetişkin eğitimi, birçok farklı alanın bütünleştirilmesi ile yetişkinin gelişimi üzerinde durulmuştur. Bu alanlardan biri de “dönüştürücü öğrenme” olmuş ve yetişkin eğitimi ile dönüştürücü öğrenmenin entegrasyonu sonucu yetişkinin gelişimi bir dönüşüm süreci bağlamında incelenmeye başlamıştır.

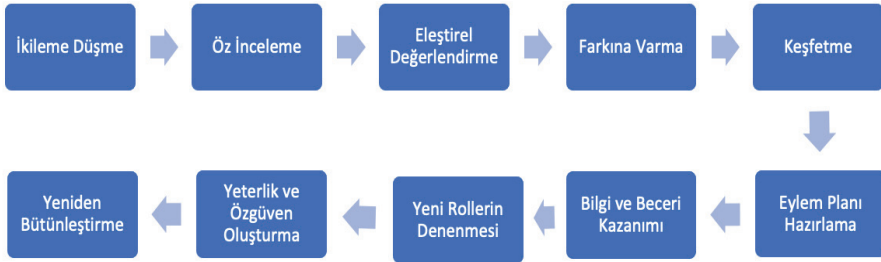
DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMI

“Bireylerin kendi yaşamları üzerinde daha fazla denetim sahibi olmak için başkaları aracılığıyla benimsemiş oldukları inanç ve değerler yerine kendi amaçları, değerleri, duyguları ve anlamları üzerine düşünerek kendi bakış açılarına göre hareket etmeleri” (Mezirow, 2000) olarak tanımlanan

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya konmuş bir kuramdır. Yetişkin eğitimini temel alan kuram esasen, “perspektif dönüşümü” teorisinin, eleştirel yansıtmacılık, bütüncül (holistik) yaklaşım ve yorumsamacılık gibi birçok teoriyle bütünleştirilmesi sonucu olgunlaştırılmıştır (Akpınar, 2010).

Dönüştürücü öğrenme, belirli hedeflere dayalı olarak kişisel gelişim için bireysel varsayımları, inançları, duyguları ve bakış açılarını sorgulamayı öğrenmektir (Yıldırım ve Yelken, 2020). Dönüştürücü öğrenmenin amacı, bireylerin mevcut varsayımlara meydan okumalarına ve isterlerse bunları değiştirmelerine yardımcı olmaktır. Buna hem davranışsal hem de zihinsel değişim dahildir (Christie vd., 2015). Yetişkin eğitiminde dönüştürücü öğrenme ve yetişkinlerin öğrenme biçimleri, insan iletişimine dayalı olarak geçmiş deneyimlerin gelecekteki olaylara rehberlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Dirkx, 1998; Mezirow, 1996). Deneyimlerin öneminin vurgulandığı bu teoride, öğrenenlerin bireysel deneyimlerinin ve zihinsel gelişimlerinin ikilemler yoluyla sağlanabileceği belirtilmektedir (Meyers, 2008).

Dönüştürücü öğrenme 10 basamakta gerçekleşmekte ve bu basamaklarda bireylerin rolleri ve eylemlerinin hangi aşamayla nasıl dönüştüğü şekil 1’deki akış doğrultusunda sunulmaktadır:



Şekil 2. Dönüştürücü Öğrenme Basamakları

Dönüştürücü öğrenme basamakları doğrultusunda bireyin hangi süreçlerden geçtiğini ve her aşamada üstlendiği rolü ve gerçekleştirmesi beklenen eylemleri şu şekilde açıklamak mümkündür (Mezirow, 2000; Taylor 1998).

1. **İkileme Düşme:** Birey anlam şemasına uymayan bir deneyimin sonucu bir çatışma durumu yaşar.
2. **Öz İnceleme:** İkilemi yaşayan birey, korku, suçluluk, utanç gibi birtakım duygular aracılığıyla kendini sınar.
3. **Eleştirel Değerlendirme:** Kendini gözden geçiren birey, konuya ilişkin varsayımları eleştirel bir biçimde değerlendirir.

4. **Farkına Varma:** Bu aşamada birey, akranlarıyla iletişim kurarak ya da durumu detaylı bir şekilde düşünerek hoşnutsuzluğunun ve dönüşüm ihtiyaçlarının farkına varır.

5. **Keşfetme:** Bu aşamada birey, gerçekleşen yeni duruma ilişkin kendi rolünü, ilişkilerini ve seçeneklerini keşfeder.

6. **Eylem Planı Hazırlama:** Bireyin, keşfedilen seçeneklere ve yeni rollerle dayalı bir eylem planı oluşturduğu aşamadır.

7. **Bilgi ve Beceri Kazanımı:** Bireyler, hazırladıkları eylem planını uygulamaya koymak için gerekli bilgi ve becerileri kazanırlar.

8. **Yeni Rollerin Denenmesi:** Birey, bilgi ve becerileri doğrultusunda yeni bir rol üstlenir.

9. **Yeterlilik ve Özgüven Oluşturma:** Birey, yeni rolde kendi yeterliliğinin farkına vararak, rolüne olan güvenini geliştirir. Olası sorunları çözerek süreçte daha deneyimli hale gelir.

10. **Yeniden Bütünleştirme:** Birey son aşamada yeni yaklaşımların koşullarına göre yaşamdaki rolünü adapte eder.

Dönüştürücü Öğrenmenin Boyutları

Dönüştürücü öğrenme süreci dört temel boyut üzerinde çalışır. Bu boyutlar anlam perspektifleri, deneyimlerden yararlanma, eleştirel yansıtma ve dönüştürücü eylemler olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Yelken, 2020). Bu dört boyut özelde yukarıda sözü edilen 10 basamakta gerçekleşen faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için bir çerçeve çizmekte ve kuramın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

1. Boyut: Anlam Perspektifleri:

Mezirow (2003) anlam perspektiflerinin bireyin değerleri, paradigmaları, duyguları ve öğrenme stillerinin bütününden oluştuğunu ve bu maddelerde meydana gelen değişikliklere “bakış açısı değişimi” denildiğini belirtmektedir. Bakış açısı değişikliği kolay bir süreç olarak görülmemelidir. Çünkü bu aşamada, birey hem kendini değerlendirir hem de eleştirel yansıtma yoluyla yeni roller oluşturma sürecine girer. Cranton (1994) bu konuda, anlam perspektiflerinin oluşturulması veya değiştirilmesinin Piaget’in bilişsel gelişim kuramında yer alan “uyumsuzluk” ilkesi temelinde işlediğini belirtmiştir.

2. Boyut: Deneyimlerden Yararlanma:

Dönüştürücü öğrenme kuramının belki de en temel dayanağı her ne kadar tek başına yeterli olmasa da bireyin deneyimleridir. Teorinin temel amacı olan “dönüştürme” eylemi, bir konunun işlevsel olmayan bakış açısını değiştirerek bireyin bilişsel ve algısal mekanizmasını yeniden yapılandırmaktır. Bu

yeniden yapılanma için de bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler son derece önemli görülmektedir.

3. Boyut: Eleştirel Yansıtma:

Deneyimlerden yararlanma dönüşüm için her ne kadar önemli bir basamak olsa da eleştirel yansıtma bu sürecin tamamlayıcı unsurlarındandır. Mezirow, dönüşüm sürecinde eleştirel yansıtmanın önemine vurgu yapmış ve bu bağlamda içerik, süreç ve öncül yansıtma olmak üzere üç tür eleştirel yansıtma olduğunu vurgulamıştır. “İçerik yansıtma”, bireylerin kendi yaşantılarının içeriğini ele almaları ve buna yönelik düşüncelerini yansıtmaları; “süreç yansıtma” bireylerin deneyimlerinin meydana geliş biçimi ve nedenine odaklanmaları; öncül yansıtma ise bireyin deneyimlerinden yola çıkarak oluşturdukları varsayımların eleştirel yansıtılmasıdır (Mezirow, 1990).

4. Boyut: Dönüştürücü Eylemler:

Dönüşüm aşaması dönüştürücü öğrenme sürecinin son aşaması olup, bir ikileme başlayan sürecin yeterlik sorgulamasıyla devam ettiği, kendini incelediği ve önceki durumunu değiştirmeye yönelik eylemlerde bulunduğu aşamadır. Her ne kadar dönüştürücü eylemler son basamak olarak sunulsa da esasen bireyin anlam perspektiflerini gözden geçirmeye başlamasıyla dönüştürücü eylemlerin başladığını da unutmamak gerekir (Yıldırım ve Yelken, 2020).

DİJİTALLEŞME VE EĞİTİMDE DİJİTAL DÖNÜŞÜM

Genel anlamda bilinen dijital teriminin aksine, elektronik araç gereçlerin kullanımı değil, bu araç gereçler aracılığıyla kullanılacak verilerin elektronik bir şekilde 1 ve 0 mantığıyla işlenmesi ve bir döngü içerisinde sürdürülmesi durumu dijital kavramını tanımlar (Bozkurt vd., 2021). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu olanaklar ve dünya genelinde toplumsal ihtiyaçlardaki değişim, kamu, endüstri, eğitim, sağlık vb. birçok ortaya çıkan gereksinimlere işlevsel çözümler üretebilmek adına bir dönüşüm sürecine girmiş ve bu durum dijital dönüşüm olarak isimlendirilmiştir (TÜBİTAK Bilgem, 2019).

Dijital dönüşüm Endüstri 4.0'ın sunduğu gelişim ve değişimler çerçevesinde incelendiğinde, arttırılmış gerçeklik, büyük veri ve analitik, otonom robotlar, simülasyon, yatay ve dikey sistem entegrasyonu, katkı maddesi üretimi, siber güvenlik, bulut, endüstriyel nesnel interneti gibi teknoloji alanındaki birçok çalışma alanının ve ürünlerinin bir dönüşüme uğraması kaçınılmaz olacaktır (Karabacak ve Sezgin, 2019). Japonya'da önerilen ve 2016 yılının Ocak ayında Bilim, Teknoloji ve Yenilik Konseyi tarafından hazırlanmış olan fiziksel alan ve siber alanın bütünleştiği toplum 5.0, sadece endüstri üretiminde değil toplumun her kesiminde yaşanması planlanan değişimi ifade etmektedir (Fukuyama, 2018; Granrath, 2017; Salgues, 2018).

Toplum 5.0'ın niteliklerini daha sağlıklı anlayabilmek için bilgi toplumunu ifade eden toplum 4.0'dan farkını ortaya koymak önemli bir veri kaynağı olacaktır (Tablo 1) (Eren, 2019).

Tablo 1. *Algılanan Sorun Kriterleri ve Hedefler Noktasında Toplum 4.0 ve 5.0 Farkı*

Kriterler	Toplum 4.0	Toplum 5.0
Ekonomik yaklaşımı	Verimlilik, ekonomik değer yaratma baskısından kurtulma	-Problem çözme ve değer yaratma -Değer yaratan toplum
Hedef kitlesi	Bireysellik baskısından kurtulma	-Çeşitlilik -Herkesin farklı yetenekler kullanabileceği bir toplum
İlgi odağı	Eşitsizlikten kurtulma	-Yerleşme -Herkesin istediği zaman, istediği yerde fırsat bulabileceği bir toplum
Güvenliğe yaklaşımı	Kaygıdan kurtulma	-Esneklik -Herkesin yaşayabileceği ve gönül rahatlığıyla zorlukların üstesinden gelebileceği bir toplum
Çevre algısı	Kaynak ve çevresel kısıtlamalardan kurtulma	-Sürdürülebilirlik ile çevre uyumu -İnsanların doğa ile uyum içinde yaşayabileceği bir toplum

Toplum 5.0 kapsamında eğitim alanında planlanan yenilikler yaşam boyu öğrenme temelinde işlemekte olup, bireylerde yaratıcılığı geliştirmek ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığını her eğitim kademesinde geliştirici etkinlikler üretmek hedeflenmektedir (Keidanren, 2016). İçinde bulunduğumuz zaman diliminde sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan önemli değişimler paralelinde, eğitim sistemlerinde bir reforma gidilmesi ihtiyacı doğmuştur. Eğitim alanında gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de, gerek sahada yer alan öğretmenler ve idareciler, gerekse de üniversitelerdeki akademisyenler, geleneksel eğitimden kopamadıkça, ezberci eğitim sistemini değiştirmeyeceğini ve öğrencilerin öğrendiklerini hızlı bir şekilde hayata geçirmeleri noktasında destekleyici bir eğitim-öğretim düzenlemelerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmeye ve bu görüşlerini yaygınlaştırmaya başlamışlardır (Erbil vd., 2003). Bu bilgiler ışığında “eğitim alanında teknoloji entegrasyonunda ve bu bağlamda dijital dönüşümde dönüştürücü öğrenme nasıl bir yere sahip olabilir?” sorusu ile yukarıda sözü edilen Toplum 5.0'ın istediği yenilikleri sağlama noktasında dönüştürücü öğrenme kuramının rolünün daha iyi anlaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde dijital dönüşüm iki temel fayda üzerinde ele alınmaktadır. Bu faydalar verimlilik ve etkililiktir (Ataş ve Gündüz, 2020). Dijital dönüşümün eğitimdeki ilk temel faydası verimlilik olup, daha fazla öğrenciye kontenjan kısıtlaması olmaksızın öğretim hizmeti sunarak önemli ölçüde tasarruf sağlamaktadır. Bu konuda Piccoli vd. (2017), ABD’de bir özel okulda dijital dönüşüm sonucu 5 yıllık bir süreçte yaklaşık 5.5 milyon dolarlık bir tasarruf sağlandığını belirtmişlerdir. Dijital dönüşümün ikinci temel faydası olan etkililik ise, dijital entegrasyon sağlanmış öğrenme öğretme sürecine dahil olan bireylerin başarı düzeyleri ve süreçten duydukları memnuniyet ile ölçülmektedir. Eğitimde dijital dönüşümün tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için tüm paydaşların bu dönüşüm sürecine adaptasyonlarının sağlanması gerekir. Bu hususta Horzum ve Diren (2022) eğitimde dijital dönüşümün paydaşlarını şekil 3’teki şema ile tanımlamışlardır.



Şekil 3. Eğitimde Dijital Dönüşümün Paydaşları

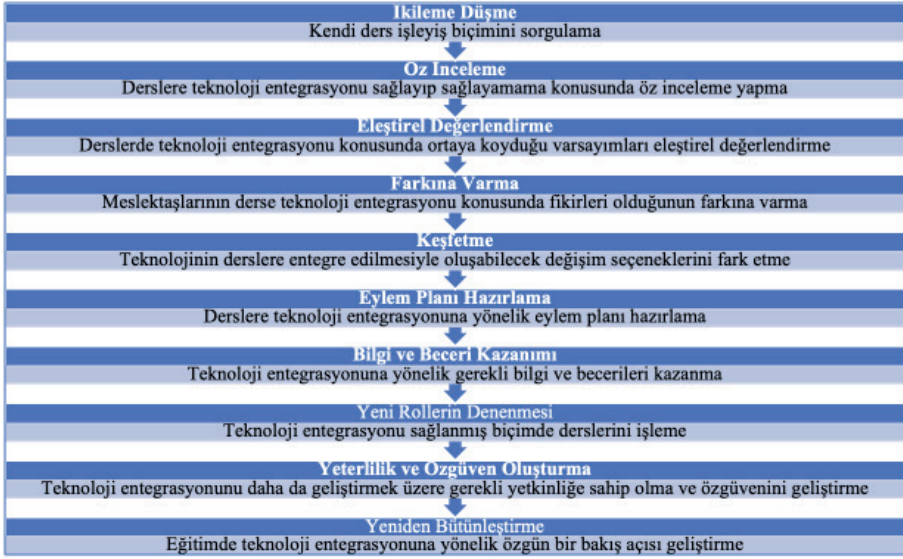
Eğitim alanında dijital dönüşüm sürecinde birçok teknolojiye yararlanılmaktadır. Başlıca teknolojileri şu şekilde açıklamak mümkündür (Cavelty, 2010; Dembski vd., 2019; Horzum ve Diren, 2022):

- Nesnelerin gerçek dünyadan dijital temsillerini sunan “Dijital İkiz”,
- Bireyleri sanal bir ortama dahil ederek sanal deneyimler edinmelerini sağlayan “Sanal Gerçeklik”,
- Gerçek bir yaşam ortamının dijital bir platformda üretilmiş ses, görüntü gibi araçlarla geliştirilerek doğrudan veya dolaylı görüntüler sunan “Artırılmış Gerçeklik”,
- Çok kullanıcının fiziksel realite ile sanallığın bütünleştirildiği bir ortamı avatarlar ve artırılmış gerçeklikler kullanarak deneyimlediği “Meta-verse”,

- Verilerin sanal bir ortamda depolanmasına ve paylaşılmasına imkan sunan “Bulut Bilişim”,
- Yapay sinir ağları, genetik algoritmalar, doğal dil işleme gibi mekanizmaları bulunan “Yapay Zeka”,
- Cihaz ve yazılımların içerdikleri bilgi ve tüm verilerin korunmasını sağlayan “Siber Güvenlik”
- Gerçek ortama erişimin mümkün olmadığı durumlar için üretilen standartlara uygun yapay temsilleri tanımlayan “Simülasyon Teknolojileri”.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve bilgiyi işleme erişme ve işleme sürecinin etkili ve işlevsel olması, yukarıda sözü edilen teknolojilerin sunduğu dijital araç-gereçlere sahip olmalarından ziyade, bu araç-gereçleri hangi amaçla ve hangi biçimde kullandıklarıyla ilgili olduğu için bireylerin dijital yetkinliklerinin ve farkındalıklarının artırılması önemli bir gerekliliktir (Bozkurt vd., 2021). Öğretim sürecinin temel faktörü olan öğretmenlerin değişen toplumsal ihtiyaçlara ve özellikle bu eğitimde dijital dönüşüm ihtiyaçlarına adapte olmaları, bakış açılarını, eğitim-öğretim etkinliklerini ve eylemlerini revize etmeleri için dışsal bir destek kadar hatta belki de dışsal bir destekten daha çok içsel bir dönüşüm desteğine ihtiyaçları vardır. Bu noktada gereken içsel dönüşümü sağlayacak önemli yaklaşımlardan biri de, bireylerin anlam perspektiflerini gözden geçirmeleri, eleştirel yansıtma yapmaları, dönüşüm planları hazırlamaları ve dönüşüm eylemlerini gerçekleştirmeleri noktasında yol gösteren dönüştürücü öğrenme teorisidir.

Eğitim öğretimde dijital dönüşümün gerçekleştirilmesi hususunda dönüştürücü öğrenme süreci için şekil 4’te örnek bir durum sunulmuştur. Öğretmenlerin dijital dönüşüm noktasında herhangi bir yeniliği öğretim süreçlerine entegre etmesinde aşağıdaki aşamalara uygun benzer uygulamalar yapması beklenmektedir.



Şekil 4. Eğitim-Öğretimde Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Örnek Dönüşüm Süreci

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, eğitimde dijital dönüşümün sadece araç-gereçlerle mümkün olmadığı ve bu süreçte öncelikle öğretmenlerin ve ardından öğretim yoluyla öğrencilerin dijital dönüşüm için hazır hale gelmeleri gerektiği görülmektedir. Teknoloji entegrasyonun çok boyutlu ve karmaşık bir yapı içerirse de bu süreç öğretmenlerin eğitimleri ile başlamaktadır. Bu yönüyle dijital dönüşüm merkezine teknolojiden önce öğretmeni koymakta ve bu durum yetişkin eğitimi, hizmet içi eğitim, işbaşında eğitim gibi destek eğitimlerini gerekli kılmaktadır. Bu çalışma ile dijital dönüşüm sürecinde önemli bir destek ve güdüleme mekanizması olarak görülen Dönüştürücü Öğrenme Kuramı, İzmirli ve Yurdakul'un (2017) da belirttiği üzere, süreç planlaması, yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerini ortaya konması ve bireylerin dönüşüm süreçleri için mevcut potansiyellerinin açığa çıkarılması noktasında etkili bir mekanizma olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- AKPINAR, B. (2010). Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185–198.
- ATAŞ, H. VE GÜNDÜZ, S. (2020). Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm, Ed. İ.E. ÇELİK içinde *Dijital Dönüşüm Ekonomik ve Toplumsal Boyutlarıyla*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- AVCI, M.G., & KIRAN, E. (2021). Toplumsal Değişme, Yetişkin Eğitimi ve Sosyoloji, *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 835-856
- AVRUPA KOMİSYONU. (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators*. European Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels, June 2002.
- BOZKURT, A., HAMUTOĞLU, N.B., LİMAN KABAN, A., TAŞÇI, G. ve AYKUL, M. (2021). Dijital Bilgi Çağı: Dijital Toplum, Dijital Dönüşüm, Dijital Eğitim ve Dijital Yeterlilikler, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- CAVELTY, M.D. (2010). Cyber-Security, In J.P. BURGESS (Ed.) *The Routledge Handbook of New Security Studies* (pp. 154-162), London: Routledge.
- CHRISTIE, M., CAREY, M., ROBERTSON, A., & GRAINGER, P. (2015). Putting Transformative Learning Theory into Practice, *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 10–25.
- COŞKUN, Y. D. ve DEMİREL, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, San Francisco: Jossey-Bass.
- ÇOLAKOĞLU, J. (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- DEMBSKI, J. & SZYMAŃSKI, J. (2019). Bees Detection on Images: Study of Different Color Models for Neural Networks. In (Ed.) G. FAHRNBERGER, S. GOPINATHAN & L. PARIDA, *Distributed Computing and Internet Technology* (pp. 295–308), Cham: Springer.
- DEMİREL, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme (17. Baskı)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DIRKX, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview, *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- ERBİL, O., DEMİREZEN, S., TERZİ, Ü., EROĞLU, H., ERDOĞAN, A. ve İBİŞ, M. (2003). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- EREN, Z. (2019). Toplum 5.0 ve Dijital Dünyada Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim 5.0, *Dijital Dönüşüm ve İnovasyon: 4. Uluslararası Yeni Medya Konferansı* (25-26 Nisan 2019), İstanbul, Türkiye.

- EURYDICE EUROPEAN UNIT. (2000). Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of The European Union: Results of the EURYDICE Survey. *EURYDICE European Unit for the Ministerial Conference to launch the Socrates II, Leonardo Da Vinci II and Youth Programmes*, Lisbon, 17-18 March, 2000. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/35/50.pdf
- FUKUYAMA, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a New Human-Centered Society, *Japan Spotlight*, Special Issue 2, 47- 52. https://www.jef.or.jp/journal/pdf/220th_Special_Article_02.pdf
- GRANRATH, L. (2017). *Japan's Society 5.0: Going Beyond Industry 4.0*, Retrieved August 26, 2023, from <https://www.japanindustrynews.com/2017/08/japans-society-5-0-going-beyondindustry-4-0/>
- GÜNÜÇ, S., ODABAŞI, H. F. ve KUZU, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325.
- HORZUM, M. B. ve DİREN, D. D. (2022). Dijital Dönüşüm Çağında Eğitim, Ed. İ.M. ALTAN içinde *Dijital Etkileşimler: Sektörel Yansımalar I* (ss. 65-86), İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- İZMİRLİ, Ö. Ş. ve YURDAKUL, I. K. (2017). Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Bakış Açısı ile Teknoloji Entegrasyonu, Ed. H. F. ODABAŞI, B. AKKOYUNLU ve A. İŞMAN içinde *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017* (ss. 125-140), Ankara: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd.Şti.
- KARABACAK, Z., ve SEZGİN, A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık, *Türk İdare Dergisi*, 319-342.
- KEIDANREN. (2016). *Toward Realization of the New Economy and Society: Reform of the Economy and Society by the Deepening of Society 5.0*, Retrieved August 26 from http://www.keidanren.or.jp/en/policy/2016/029_outline.pdf
- MEYERS, S.A. (2008). Using transformative pedagogy when teaching online. *College Teaching*, 56(4), 219-224.
- MEZİROW, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning, In J. MEZİROW (Ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1-20), San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZİROW, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning, *Adult Education Quarterly*, 46(3), 158-172.
- MEZİROW, J. (2000). Learning to think like an adult, In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Process* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZİROW, J. (2003). *Epistemology of Transformative Learning*, Retrieved December 6, 2022, from http://transformativelearningbermuda.com/uploads/Mezirow_EpistemologyTLC.pdf
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde Yeni Değerler* (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- SALGUES, B. (2018). *Society 5.0: Industry of the Future, Technologies, Methods* (First

Edition), New York: ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc.

SHUMAN, L. J., BESTERFIELD-SACRE, M., & MCGOURTY, J. (2005). The Abet “Professional Skills” – Can They Be Taught? Can They Be Assessed?, *Journal of Engineering Education*, 41-55.

SORAN, H., AKKOYUNLU, B. ve KAVAK, Y. (2006) Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğiticilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.

TAYLOR, E. W. (1998). The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review. *Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education-Center on Education and Training for Employment*, The Ohio State University.

TÜBİTAK BİLGEM. (2019). *Dijital Dönüşüm Nedir?*, 16 Şubat 2023 tarihinde <https://www.dijitalakademi.gov.tr/> adresinden alındı.

UNESCO WORLD REPORT. (2005). *Towards Knowledge Societies*, Paris: UNESCO Publishing.

YILDIRIM, M. & YELKEN T. Y. (2000). The Development of Transformative Learning Scale for Information and Communication Technologies, *Technology, Knowledge and Learning* 25(4), 707-731.

Bölüm 26

OKUL İKLİMİNİN TÜRKİYE'DEKİ DEĞİŞİMİ: PIRLS 2001 VE 2021 ÖRNEĞİ

Yıldız YILDIRIM¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Kurum Bilgisi: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ORCID: 0000-0001-8434-5062

Öğrenci başarılarının farklı değişkenler bağlamında değerlendirilmesi günümüzde çok farklı ölçme araçları ile farklı düzeylerde gerçekleştirilmektedir. Özellikle uluslararası gerçekleştirilen sınavlar ile standartlar ölçütler bağlamında sınava katılan ülkeler hem kendilerini değerlendirebilmekte hem de diğer ülkelere kıyasla başarılarını da saptayabilmektedir. Ülkelerin eğitim sıralamalarının da izlenebilmesi nedeniyle UNESCO, Dünya Bankası, Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerini izleyebilmek ve daha verimli hale getirebilmek amacıyla uluslararası sınavlara katılım yönünde teşvik etmektedir (Rochex, 2006; akt. Çelebi vd., 2014). Özellikle belirli periyotlarla gerçekleştirilen PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS gibi uluslararası çalışmalar ile katılım gösteren ülkelerin de zaman içindeki değişimini görebilmeleri de mümkün olmaktadır. Böylece belirli bir dönemde girilen sınavdan elde edilen sonuçlara yönelik gerçekleştirilen uygulamalarında ne düzeyde işe koşulduğu da bir sonraki dönem veya dönemlerde elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılarak yorumlanabilir.

Bu bölümde Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association For The Evaluation of Educational Achievement, IEA) tarafından uygulanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS)'nin verileri doğrultusunda başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen okul iklimi değişkenleri ele alınmıştır. PIRLS 4. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmekte olup her 4 yıllık bir döngü ile uygulanmaktadır. Türkiye PIRLS'in 2001 yılında uygulanan ilk döngüsüne katılmıştır. Yine 20 yıl aradan sonra ikinci olarak ise 2021 yılında PIRLS'in beşinci döngüsüne katılmıştır. Diğer uluslararası sınavlarda olduğu gibi PIRLS'in çalışma grubunun belirlenmesinde de iki aşamalı örnekleme kullanılmaktadır. İlk aşamada seçkisiz yöntem ile araştırmaya katılacak okullar belirlenmekte ikinci aşamada ise okullarda yer alan şubelerden seçkisiz yolla seçim yapılmaktadır (MEB, 2023a)

Türkiye 2001 yılında gerçekleştirilen ilk uygulamada 35 ülke arasından 28. Olmuştur () Türkiye'nin puanı 449 olup 500'ün altında kalmıştır. Türkiye bu uygulamada uluslararası ölçütlere dayalı elde edilen ortalamanın da gerisinde kalmıştır. Yine 2021 yılında gerçekleştirilen 5. Uygulamada da Türkiye puanını 47 puan artırarak 496'ya ulaşmıştır. 2021 yılı uygulamasına katılan 57 ülkeden 39. sırada yer almıştır. Dikkat çeken başka bir ayrıntı da 2001 yılında ileri ve üst düzeyde yer alan öğrenci sayısı %17 iken bu sayı 2021 yılındaki uygulamada %34'e yükselmiştir (MEB, 2023b). Öğrenci başarıları açısından her iki uygulama değerlendirildiğinde 2021 yılındaki uygulamadan elde edilen başarıya ait sonuçların daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

PIRLS'te öğrencilerin okuma beceri ve alışkanlıklarının yanında öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve ailelerin öğrenci süreçlerine katkıları da anketler yoluyla elde edilmektedir (Akyıldız, 2009). PIRLS'te ele alınan

okuma becerisi sadece okulda edinilmediğinden okul, öğretme, öğrenci, anne-baba özellikleri, programa ilişkin bilgiler, ev ortamı gibi konularla ilişkilendirilerek bütüncül olarak ele alınmaktadır (Demirel & Yağmur, 2017). Böylece öğrenci başarıları ile birlikte başarılarını da etkileyen verilerde analizlere dahil edilebilmektedir. Erman-Aslanoğlu ve Kutlu'nun (2015) gerçekleştirdikleri çalışmada PIRLS 2001 çalışmasından elde edilen Türkiye verisine dayalı olarak başarı ve ilişkili değişkenlere dayalı yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde en önemli değişken öğrenci özellikleri, ikinci önemli değişken ise öğretmen özellikleri olduğu belirlenmiştir. Aile özellikleri ise bu değişkenlerden sonra önem sırasına sahiptir.

Türkiye'nin katıldığı her iki PIRLS uygulamasında okuma becerisine yönelik değişimler ulusal ve uluslararası raporda sunulmaktadır (MEB, 2003; Mullis vd., 2003; Mullis vd., 2023). Bu bölümde okuma becerisi ile ilişkilendirilebilen diğer değişkenlerden okul değişkenlerinin 20 yıllık süreçte değişimleri ele alınmaktadır. Bölüm kapsamında okul anketinden okul iklimi altında ele alınan değişkenlerin bu süreçteki değişimi incelenmiştir. PIRLS okul anketine 2001 yılında 154 okul yöneticisi, 2021 yılında ise 192 okul yöneticisi katılmıştır.

Bu okulun başarı açısından tanımlanması ve okul sorunları ile ilgili alt değişkenler her ne kadar 2001 yılında uygulanan PIRLS okul anketinde okul iklimi ile bağdaştırıldıysa da PIRLS 2021'de okul özelliklerine ilişkin maddelerden bazıları okulun akademik başarıya vurgusu altında ele alınmıştır. Okul sorunları ile ilgili alt değişken ise disiplini ise okul disiplini ve güvenlik başlığı altında ele alınmıştır (Campbell vd., 2001; Fishbein, Yin & Foy, 2023; Martin, Mullis & Kennedy, 2003; Mullis & Martin, 2019) . Bu değişkenlere ilişkin maddeler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. PIRLS 2001 ve PIRLS 2021 okul iklimine (Okulun akademik başarıya vurgusu ve okul disiplini ve güvenlik) ilişkin maddeler

2001 PIRLS Okul Anketi	2021 PIRLS Okul Anketi	Okul Maddeler
Okulun tanımlanması	Okulun akademik başarıya vurgusu	Aşağıdakilerden her birini okulunuzda nasıl tanımlarsınız?
ACBGCHA*	ACBG11C*	Öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin beklentileri
ACBGCHA3*	ACBG11I*	Öğrenci başarısı için veli desteği
ACBGCHA5*	ACBG11J*	Öğrencilerin okulda başarılı olma arzusu
Okul sorunları	Okul Disiplini ve Güvenlik	Aşağıdakilerden her biri okulunuzda ne ölçüde sorun teşkil ediyor?

ACBGPB1	ACBG12A	Okula geç gelme	
ACBGPB2	ACBG12B	Devamsızlık (örn. sebepsiz devamsızlıklar)	
ACBGPB3	ACBG12C	Sınıf kargaşası	
ACBGPB4	ACBG12D	Kopya	
ACBGPB5	ACBG12E	Küfür	1: Sorun Değil
ACBGPB6	ACBG12F	Barbarlık	2: Küçük Sorun
ACBGPB7	ACBG12G	Hırsızlık	3: Orta Sorun
ACBGPB8	ACBG12H	Öğrenciler arasında gözdağı veya sözlü taciz (2021 için mesajlaşma, e-posta gönderme vb. dahil)	4: Ciddi Sorun
ACBGPB9	ACBG12I	Öğrenciler arasında fiziksel çatışmalar/kavgalar	

*Ters Kodlama Yapılan Maddeler

ACBGCHA2, ACBGCHA3 ve ACBGCH5 (ACBG11C, ACBG11I ve ACBG11J) okulu başarıya vurgusunu tanılamada kullanılan ve PIRLS 2001 ile 2021'de ortak olan maddelerdir. Bu maddeleri yorumlamanın kolay olması için ters kodlama yapılmıştır. Böylelikle maddeler 5: "Çok Yüksek", 4: "Yüksek", 3: "Orta", 2: "Düşük", 1: "Çok Düşük" şeklinde kodlanmıştır. Buna göre okulun akademik başarıya vurgusu toplam puan arttıkça artmaktadır. ACBGPB1 - ACBGPB9 (ACBG12A – ACBG12I) arasındaki maddeler okul disiplini ve güvenliğini belirlemede kullanılan ve PIRLS 2001 ile 2021'de ortak olan maddelerdir. Bu maddelerin yorumlama kolaylığı için ters kodlama yapılmamıştır. Buna göre okulun disiplin ve güvenlik sorunları toplam puan arttıkça artmaktadır.

Bu bölümde bu maddelere okul yöneticilerinin verdiği yanıtlara ilişkin frekans ile yüzdelerin ve madde ortalama ile standart sapmalarının 2001 ve 2021 yılları arasındaki değişimine ilişkin bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Ayrıca belirlenen değişkenlerin toplam puanları arasında 2001 ve 2021 yılları arasında manidar bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak bu bölümde 2001 ve 2021 yılları için ayrı ayrı olmak kaydıyla bu değişkenlerle birlikte okul bölgesinin nüfusu değişkeni (2001 için ACBGCLOS kodlu değişken, 2021 ACBG05A kodlu değişken) de ele alınarak bir çoklu regresyon modeli kurulmuştur.

Okulun Akademik Başarıya Vurgusu

Bu bölümde ilk olarak okulun akademik başarıya vurgusundaki maddelerin kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeler incelenmiştir. Okul yöneticilerinin okulun akademik başarıya vurgusu altında ele alınan 3 maddeye verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzdeler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. PIRLS 2001 ve PIRLS 2021 okulun akademik başarıya vurgusu kategorilerine ait frekans ve yüzdeler

Madde	Yıl	1: Çok düşük		2: Düşük		3: Orta		4: Yüksek		5: Çok Yüksek		N
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin beklentileri	2001	0	0	9	5,8	44	28,6	82	53,2	18	11,7	153
	2021	1	0,5	3	1,6	37	19,3	96	50,0	55	28,6	192
Öğrenci başarısı için veli desteği	2001	35	22,7	47	30,5	50	32,5	19	12,3	2	1,3	153
	2021	18	9,4	34	17,7	80	41,7	43	22,4	17	8,9	192
Öğrencilerin okulda başarılı olma arzusu	2001	3	1,9	14	9,1	75	48,7	54	35,1	7	4,5	153
	2021	2	1,0	6	3,1	51	26,6	98	51,0	35	18,2	192

Tablo 2’de madde kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin beklentilerinin 2021 yılında 2001 yılına göre arttığı gözlemlenmiştir. Çünkü okul yöneticileri 2021 yılında 2001 yılına göre ortadan ziyade çok yüksek kategorisine yönelmiştir. Ayrıca orta, yüksek ve çok yüksek kategorilerini işaretleyen okul yöneticisi oranı 2001 yılı için %93,5 iken 2021 yılında %97,9’dur. Öğrenci başarısı için veli desteği maddesi incelendiğinde ise yine okul yöneticilerinin yanıtlarına göre öğrenci başarısı için desteğinin 2021 yılında genel itibarıyla orta, yüksek ve çok yüksek olduğu söylenebilir. Burada dikkat çekilmesi gereken bir başka husus 2001 yılında okul yöneticilerinin yanıtlama eğiliminin çok düşük, düşük ve ortada olduğudur. Buna göre okul yöneticilerinin gözlemlerine dayalı olarak öğrenci başarısı için veli desteğinin 2021 yılında 2001 yılına göre arttığı sonucuna varılabilir. Son olarak öğrencilerin okulda başarılı olma arzusu maddesi incelendiğinde göze çarpan sonuç okul yöneticilerinin bakış açısına göre öğrencilerin de başarılı olma arzusunun arttığı yönündedir. 2021 yılındaki yanıtlar incelendiğinde okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak orta ve üstündeki kategorilere eğilim gösterdiği ve bu oranın %95,6 görülmüştür. 2001 yılında ise bu oran %88,3’tür. Buna dayalı olarak öğrencilerin okulda başarılı olma arzusunun okul yöneticilerinin görüşüne göre arttığı aşikardır. Dahası 20 yıl içinde okul yöneticilerinin görüşleri ortadan ziyade yüksek ve çok yüksek kategorilerine yönelmiştir. Burada kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri incelenen maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri de incelenmiştir. Okulun akademik başarıya vurgusundaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. *PIRLS 2001 ve PIRLS 2021 okulun akademik başarıya vurgusu maddelerine ait ortalama ve standart sapmalar*

Madde	Yıl	Ortalama	Standart Sapma	N
Öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin beklentileri	2001	3,71	0,749	153
	2021	4,05	0,768	192
Öğrenci başarısı için veli desteği	2001	2,39	1,014	153
	2021	3,04	1,065	192
Öğrencilerin okulda başarılı olma arzusu	2001	3,31	0,782	153
	2021	3,82	0,799	192

Tablo 3 incelendiğinde, Tablo 2'nin bulgularına benzer olarak tüm maddelerin ortalamasının arttığı görülmüştür. Buna karşın standart sapma değerlerinin madde temelinde 2001 ve 2021 yıllarında birbirine benzer olduğu gözlemlenmiştir. Buna dayalı olarak her iki uygulamadaki grubun heterojenliğin benzer olduğu söylenebilir. 2021 yılında öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin beklentilerinin ortalamasının 4,05 olduğu ve bu ortalamanın 2001 yılına göre 0,34'lük bir artış gösterdiği görülmüştür. Öğrenci başarısı için veli desteği maddesi incelendiğinde ise 2001'deki ortalamanın 2,39 olduğu ve 2021'de bu ortalamanın 0,65 düzeyinde bir artış göstererek 3,04'e yükseldiği bulunmuştur. Öğrencilerin okulda başarılı olma arzusu ise 2001 yılında 3,31 ortalamaya sahipken, 2021 yılında 3,82 ortalamaya sahiptir ve ortalama 0,51 artış göstermiştir. Buna göre okul yöneticilerinin görüşleri öğrencilerin okulda başarılı olma arzusunun 2001 yılından 2021 yılına arttığı yönündedir.

Son olarak bu başlık altında okulun akademik başarıya vurgusuna ilişkin toplam puanların 2001 ve 2021 yılları arasında farklılaşıp farklılaşmadığı t-Testi ile incelenmiştir. Ancak bu maddelerin toplam puan alınabilirliğini incelemek ve regresyona dayalı toplam bir puan almak için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme uygunluk istatistiği ve Barlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. 2001 yılı için KMO = 0,661 ve Barlett Küresellik Testinde $X^2 = 89,229$ ($p = 0,000$) bulunmuştur. Buna göre KMO değeri madde sayısı az olmasına rağmen kriter değerden (0,60) yüksektir. Barlett küresellik testi sonuçlarının da manidar olmasıyla beraber verinin faktörlenmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Sonrasında yapılan temel bileşenler analizinde bileşen yüklerinin 0,741 ile 0,828 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın %63,680 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçekten 2001'de elde edilen ölçümlere yönelik Cronbach'ın α güvenilirlik katsayısı 0,71 bulunmuştur. Madde sayısının az olmasına karşın ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. 2021 yılı için ise KMO = 0,677 ve Barlett Küresellik Testinde $X^2 = 134,868$ ($p = 0,000$) bulunmuştur. Buna göre KMO değeri madde sayısı az olmasına rağmen kriter değerden (0,60) yüksektir (Tabachnick & Fidell, 2012). Barlett küresellik testi sonuçlarının da manidar

olmasıyla beraber verinin faktörlenmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Sonrasında yapılan temel bileşenler analizinde bileşen yüklerinin 0,772 ile 0,846 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın %66,556 olduğu görülmüştür. Ölçekten 2021’de elde edilen ölçümlere yönelik Cronbach’ın α güvenilirlik katsayısı ise 0,74 bulunmuştur. Bu yılda da madde sayısına karşın ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir (Nunnally, 1978) . Hem 2001 hem 2021 yılı için okulun akademik başarıya vurgusu değişkenine ilişkin toplam puan alınabildiği sonucuna varıldıktan sonra regresyona dayalı toplam bir puan alınmıştır. Daha sonra bu yıllar arasında okulun akademik başarıya vurgusunda manidar bir farklılık olup olmadığı varsayımların sağlandığı görüldükten sonra t-Testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okulun akademik başarı vurgusuna yönelik t-Testi sonuçları

Levene Varyansların Homojenliği Testi							
Yıl	Ortalama	Sapma	F	p	t	df	p
2001	9,41	2,04	45,16	0,00	-1,288	332,880	,199
2021	10,91	2,16					

Tablo 4’te okulun akademik başarı vurgusuna yönelik sonuçlar incelendiğinde varyansların homojen olmadığı durum için $t = -1,288$ ($p > 0,05$) bulunmuştur. Bu sonuç 2001 ve 2021 yılları arasında okulun akademik başarı vurgusunun manidar bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir deyişle okulun akademik başarı vurgusu okul yöneticilerinin görüşüne göre 2001 yılından 2021 yılına bir değişiklik göstermemiştir. Bu yıllara ait ortalamalar incelendiğinde 2001 yılı için 9,41; 2021 yılı için 10,91 olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak 2001 yılından 2021 yılına bir artış söz konusudur ancak bu artış manidar değildir.

Okul Disiplini ve Güvenlik

Bu bölümde ilk olarak okul disiplini ve güvenlik boyutundaki maddelerin kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeler incelenmiştir. Okul yöneticilerinin okul disiplini ve güvenlik altında ele alınan 9 maddeye verdikleri yanıtlara ait frekans ve yüzdeler Tablo 5’te verilmiştir.

Okul disiplini ve güvenlik boyutundaki maddelerin kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeler ise Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. PIRLS 2001 ve PIRLS 2021 okul disiplini ve güvenlik kategorilerine ait frekans ve yüzdeler

Madde	Yıl	1: Sorun Değil		2: Küçük Sorun		3: Orta Sorun		4: Ciddi Sorun		N
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Okula geç gelme	2001	34	22,1	84	54,5	30	19,5	6	3,9	154
	2021	58	30,2	83	43,2	29	15,1	22	11,5	192
Devamsızlık	2001	31	20,1	56	36,4	33	21,4	34	22,1	154
	2021	50	26,0	60	31,3	32	16,7	50	26,0	192
Sınıf kargaşası	2001	41	26,6	69	44,8	31	20,1	13	8,4	154
	2021	72	37,5	56	29,2	23	12,0	41	21,4	192
Kopya	2001	97	63,0	46	29,9	6	3,9	4	2,6	154
	2021	110	57,3	33	17,2	14	7,3	35	18,2	192
Küfür	2001	41	26,6	63	40,9	25	16,2	25	16,2	154
	2021	51	26,6	68	35,4	24	12,5	49	25,5	192
Barbarlık	2001	53	34,4	50	32,5	27	17,5	23	14,9	153
	2021	85	44,3	42	21,9	13	6,8	52	27,1	192
Hırsızlık	2001	70	45,5	61	39,6	8	5,2	14	9,1	153
	2021	107	55,7	30	15,6	5	2,6	50	26,0	192
Öğrenciler arasında gözdağı veya sözlü taciz	2001	39	25,3	76	49,4	25	16,2	14	9,1	154
	2021	101	52,6	33	17,2	10	5,2	48	25,0	192
Öğrenciler arasında fiziksel çatışmalar	2001	52	33,8	66	42,9	21	13,6	15	9,7	154
	2021	63	32,8	64	33,3	20	10,4	45	23,4	192

Tablo 5'te madde kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeler incelendiğinde, dikkat çeken bulgulardan biri 2001 yılında kopyanın orta ve ciddi bir sorun olduğunu belirten okul yöneticisi oranı %6,5 iken 2021 yılında bu oranın %25,5'e yükselmesidir. Bu durum 2021 PIRLS uygulamasının COVID 19 pandemisine denk gelmesinden kaynaklı olabilir. Çevrim içi eğitim dolayısıyla gerçekleştirilen çevrim içi sınavlar okul yöneticilerinin algılarını bu yönde değiştirmiş olabilir. Dikkat çeken başka bir bulguda hırsızlığın orta ve ciddi bir sorun olduğunu belirten okul yöneticisi oranının 2001'de %14,3 iken 2021'de %28,6'ya yükselmesidir. Benzer olarak öğrenciler arasında fiziksel çatışmalar maddesinde de ciddi bir sorun olduğunu belirten okul yöneticisi oranı artmıştır. Kopya ile ilgili madde incelendiğinde ise sorun değil ya da küçük sorun olduğunu belirten yönetici oranı 2001'de %92,9 iken 2021'de bu oran %74,5'e düşmüştür. Burada kategorilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri incelenen maddelerin ortalama ve standart sapma değerleri de incelenmiştir. Okul disiplini ve güvenlik boyutundaki maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *PIRLS 2001 ve PIRLS 2021 okul disiplini ve güvenlik maddelerine ait ortalama ve standart sapmalar*

Madde	Yıl	Ortalama	Standart Sapma	N
Okula geç gelme	2001	2,05	0,757	154
	2021	2,08	0,954	192
Devamsızlık	2001	2,45	1,048	154
	2021	2,43	1,137	192
Sınıf kargaşası	2001	2,10	0,894	154
	2021	2,17	1,152	192
Kopya	2001	1,46	0,698	153
	2021	1,86	1,168	192
Küfür	2001	2,22	1,018	154
	2021	2,37	1,132	192
Barbarlık	2001	2,13	1,056	153
	2021	1,99	1,278	192
Hırsızlık	2001	1,78	0,912	153
	2021	1,99	1,278	192
Öğrenciler arasında gözdağı veya sözlü taciz	2001	2,09	0,881	154
	2021	2,03	1,259	192
Öğrenciler arasında fiziksel çatışmalar	2001	1,99	0,932	154
	2021	2,24	1,147	192

Tablo 6 incelendiğinde okul disiplini ve güvenliğe ilişkin maddelere ilişkin standart sapmaların arttığı ve grubun heterojenleştiği görülmüştür. Bu boyuttaki maddelere ait ortalamalar incelendiğinde ise okula geç gelme, devamsızlık, sınıf kargaşası, öğrenciler arasında gözdağı veya sözlü taciz maddelerinin ortalamalarının önemli miktarda değişkenlik göstermemiştir. Ancak kopya, küfür, hırsızlık ve öğrenciler arasında fiziksel çatışmalar değişkenlerinin ortalamasının arttığı ve en ciddi artışın kopya değişkeninde olduğu gözlemlenmiştir. Diğer yandan barbarlık değişkeninin ortalamasında da bir düşüş gözlemlenmiştir.

Son olarak bu başlık altında okul disiplini ve güvenliğe ilişkin toplam puanların 2001 ve 2021 yılları arasında farklılaşıp farklılaşmadığı t-Testi ile incelenmiştir. Ancak bu maddelerin toplam puan alınabilirliğini incelemek ve regresyona dayalı toplam bir puan almak için temel bileşenler analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu kontrol etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme uygunluk istatistiği ve Barlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. 2001 yılı için KMO = 0,913 ve Barlett Küresellik Testinde $X^2 = 837.711$ ($p = 0,000$) bulunmuştur. Buna göre KMO değeri kriter değerden (0,60) oldukça yüksektir. Barlett küresellik testi sonuçlarının da manidar olmasıyla beraber verinin faktörlenmeye uygun

olduğu sonucuna varılmıştır. Sonrasında yapılan temel bileşenler analizinde bileşen yüklerinin 0,600 ile 0,873 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın %58,682 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçekten 2001’de elde edilen ölçümlere yönelik Cronbach’ın α güvenilirlik katsayısı 0,91 bulunmuştur. Buna dayalı olarak ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir. 2021 yılı için ise KMO = 0,940 ve Barlett Küresellik Testinde $X^2 = 2349,116$ ($p = 0,000$) bulunmuştur. Buna göre KMO değeri kriter değerden (0,60) oldukça yüksektir (Tabachnick & Fidell, 2012). Barlett küresellik testi sonuçlarının da manidar olmasıyla beraber verinin faktörlenmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Sonrasında yapılan temel bileşenler analizinde bileşen yüklerinin 0,757 ile 0,950 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın %80,731 olduğu görülmüştür. Ölçekten 2021’de elde edilen ölçümlere yönelik Cronbach’ın α güvenilirlik katsayısı 0,97 bulunmuştur. Buna dayalı olarak ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir (Nunnally, 1978). Hem 2001 hem 2021 yılı için okul disiplini ve güvenliği değişkenine ilişkin toplam puan alınabildiği sonucuna varıldıktan sonra regresyona dayalı toplam bir puan alınmıştır. Daha sonra bu yıllar arasında okul disiplini ve güvenliğinde manidar bir farklılık olup olmadığı varsayımların sağlandığı görüldükten sonra t-Testi ile incelenmiş ve sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul disiplini ve güvenliğe yönelik t-Testi sonuçları

Levene Varyansların Homojenliği Testi							
Yıl	Ortalama	Sapma	F	p	t	df	p
2001	18,25	6,26	,000	,999	-6,544	343	,000
2021	19,34	9,44					

Tablo 7’de okul disiplini ve güvenliğine yönelik sonuçlar incelendiğinde varyansların homojen olduğu durum için $t = -6,544$ ($p < 0,05$) bulunmuştur. Bu sonuç 2001 ve 2021 yılları arasında okul disiplini ve güvenliğinin manidar bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Diğer bir deyişle okulun okul disiplini ve güvenliği okul yöneticilerinin görüşüne göre 2001 yılından 2021 yılına manidar bir şekilde artmıştır. Bu yıllara ait ortalamalar incelendiğinde 2001 yılı için 18,25; 2021 yılı için 19,34 olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak 2001 yılından 2021 yılına bir artış söz konusudur ve bu artış manidardır. Artışa ilişkin etki büyüklüğü de Cohen d etki büyüklüğü hesaplanarak incelenmiştir. Yılın okul disiplini ve güvenliği üzerindeki etki büyüklüğü $d = 0,136$ bulunmuştur. Bu değere göre yılın okul disiplini ve güvenlik üzerindeki etkisinin küçük etki olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Bu bölümde son olarak okul disiplini ve güvenlik üzerinde okulun akademik başarıya vurgusu ve okulun bulunduğu bölgenin nüfusunun etkisinin belirlenmesine ilişkin bir çoklu doğrusal regresyon modeli

kurulmuştur. Varsayımlarının sağlandığı belirlenen bu model hem 2001 hem de 2021 yılları için kurularak etkiler yorumlanmıştır. 2001 yılı için kurulan modele ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *PIRLS 2001 Okul disiplini ve güvenlik üzerinde okulun akademik başarıya vurgusu ve okulun bulunduğu bölgenin nüfusunun etkisinin belirlenmesine ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	S.H.	β	t	p
Sabit	,147	,225		,653	,515
Okulun akademik başarıya vurgusu	-,354	,078	-,358	-4,530	,000*
Okulun bulunduğu bölgenin nüfusu	,031	,057	,044	,554	,580
R = ,354	R² = ,126	F(2, 143) = 10,268	p = ,000*	p < 0,05	

Tablo 8 incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon sonucunda okul disiplini ve güvenlik puanı üzerinde okulun akademik başarıya vurgusu istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir yordayıcı değişkendir. Okulun akademik başarıya vurgusundaki bir birimlik artış okul disiplini ve güvenlik sorunlarında 0,358 birimlik azalışa sebep olmaktadır. Buna göre okulun akademik başarıya vurgusu arttıkça okul disiplini ve güvenlik sorunlarını azalmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik başarıya olan vurgunun daha fazla olduğu okullarda disiplin ve güvenlik sorunları daha azdır. Ancak okulun bulunduğu bölgenin nüfusu okul disiplini ve güvenlik sorunları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Diğer bir deyişle, okulun bulunduğu bölgenin nüfusunun okulun disiplin ve güvenlik sorunları üzerine bir etkisi yoktur. 2001 PIRLS’te okulun akademik başarıya vurgusu ve okulun bulunduğu bölgenin nüfusu değişkenleri birlikte okul disiplini ve güvenliği üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %13’ünü açıklamaktadır. PIRLS 2001’e ilişkin böyle bir çerçeve çizilebilmekle birlikte PIRLS 2021’e ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *PIRLS 2021 Okul disiplini ve güvenlik üzerinde okulun akademik başarıya vurgusu ve okulun bulunduğu bölgenin nüfusunun etkisinin belirlenmesine ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonuçları*

Değişken	B	S.H.	β	t	p
Sabit	-,022	,075		-,292	,771
Okulun akademik başarıya vurgusu	-,161	,072	-,161	-2,243	,026*
Okulun bulunduğu bölgenin nüfusu	-,005	,005	-,067	-,929	,354
R = ,178	R² = ,032	F(2, 189) = 3,090	p = ,000*	p < 0,05	

Tablo 9 incelendiğinde çoklu doğrusal regresyon sonucunda okul disiplini ve güvenlik puanı üzerinde okulun akademik başarıya vurgusu istatistiksel

olarak anlamlı ($p < 0,05$) bir yordayıcı değişkendir. Okulun akademik başarıya vurgusundaki bir birimlik artış okul disiplini ve güvenlik sorunlarında 0,161 birimlik azalışa sebep olmaktadır Buna göre, okulun akademik başarıya vurgusu arttıkça okul disiplini ve güvenlik sorunlarını azalmaktadır. Diğer bir deyişle, akademik başarıya olan vurgunun daha fazla olduğu okullarda disiplin ve güvenlik sorunları daha azdır. Ancak okulun bulunduğu bölgenin nüfusu okul disiplini ve güvenlik sorunları üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir. Diğer bir deyişle, okulun bulunduğu bölgenin nüfusunun okulun disiplin ve güvenlik sorunları üzerine bir etkisi yoktur. 2021 PIRLS'te okulun akademik başarıya vurgusu ve okulun bulunduğu bölgenin nüfusu değişkenleri birlikte okul disiplini ve güvenliği üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü açıklamaktadır.

2001 ve 2021'in regresyon sonuçları karşılaştırıldığında okulun akademik başarıya vurgusunun okullarda disiplin ve güvenlik sorunlarını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ancak okullarda disiplin ve güvenlik sorunlarını üzerinde okulun akademik başarıya vurgusunun açıkladığı varyans 2021 yılında %10 azalmıştır. Dolayısıyla 2021 yılında 2001'e göre okullarda disiplin ve güvenlik sorunlarını yordayan farklı değişkenlerin varlığının söz konusu olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, M. (2009). PIRLS 2001 testinin yapı geçerliliğinin ülkelerarası karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 18-47.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001 (2nd ed.)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G., & Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75.
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106.
- Erman Aslanoğlu, A., & Kutlu, Ö. (2015). Factors related to the reading comprehension skills of 4th grade students according to data of PIRLS 2001 Turkey. *Uluslararası e-dergi*, 5(2), 1-18.
- Fishbein, B., Yin, L., & Foy, P. (2023). *PIRLS 2021 international database and user guide*. Chestnut Hill: Boston College.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill: Boston College.
- MEB. (2003). *PIRLS 2001 uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal raporu*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları.
- MEB (2023a). <https://pirls.meb.gov.tr/www/turkiye-2021-yilinda-pirls-arastirmasina-katilacak/icerik/1>. Güncelleme Tarihi: 15.02.2023
- MEB (2023b). <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-pirls-2021-sonuclarina-gore-turkiye-puanini-en-cok-artiran-ikinci-ulke/haber/29923/tr>. YayınTarihi: 16.05.2023
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O., (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Chestnut Hill: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Chestnut Hill: Boston College.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds; K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. McGraw-Hill, New York.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Hudson Street: Pearson.

Bölüm 27

DİJİTAL SYNTHESİA PİYANO EĞİTİMİ YAZILIMININ PİYANO EĞİTİMİNDE KULLANIMI HAKKINDA MÜZİK EĞİTİMCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Özcan GENÇ¹

Şefika TOPALAK²

1 Özcan Genç, MEB, ORCID, <http://orcid.org/0009-0007-4051-4961>

2 Şefika Topalak, Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi . ORCID, <http://orcid.org/0000-0002-8626-5194>

GİRİŞ

Birbirinden farklı birçok disiplini kapsayan ve oldukça geniş bir kavram olan eğitim günümüze kadar değişik şekillerde tanımlanmıştır. Akyüz, (2012) “Eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal toplum yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür” ifadesiyle tanımlamıştır (s.2). Bu bağlamda eğitimi, bireyin yetenekleri doğrultusunda bedensel, zihinsel ve ruhsal gelişiminde gelebileceği en iyi nokta olan mükemmelliğe erişmesini sağlayacak, davranış kazandırma veya değiştirme süreci olarak tanımlayabiliriz.

Eğitimin kapsadığı disiplinlerden biri olan müzik eğitimi “Müziği oluşturan temel bileşenlerin de yardımıyla, bireyin kendi yaşantısı yoluyla müziksel davranışlarında istendik davranışlar geliştirme sürecidir“ (Çuhadar, 2016, s.221).

Müzik eğitiminin , ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olmak üzere beş ana boyutu vardır. (Bilen, 1995, s.14)

“Müzik eğitiminin boyutlarından biri olan çalgı eğitimi bireye çalgı çalmaya yönelik müziksel davranış kazandırma, bireyde müziksel davranış değişikliği oluşturma ve bir müziksel davranış geliştirme süreci olarak tanımlanabilir.” (Kuyumcu ve di.,2021, s.279)

Özmenteş (2005) e göre çalgı eğitimi, müziğin diğer paydaşlarından ayrı olarak düşünülmemeyip müzik eğitiminin diğer boyutlarıyla birlikte sürdürülmelidir. Küçük yaşlarda ortaya çıkan müziksel yetenekler programlı bir şekilde geliştirilir ve doğuştan gelen bu yetenekler çalgıdaki teknik becerileri edinmekte büyük öneme sahiptir.

“Çalgı türüne göre farklılaşmakla birlikte genel olarak çalgılar için gerekli temel teknikler şunlardır: Çalgıyı çalarken doğru bir duruş, el, kol ve parmakların doğru pozisyonda olması, çalgıdan doğru ve kendine has ses ve ton elde etme, temiz bir entonasyon.” (Schleuter, 1997’den Aktaran. Özmenteş, s.93)

Sahip olduğu özellikler bakımından müzik eğitimine en çok katkı sağlayacak çalgılardan birisi piyanodur (Başalan, ve di.,2021; Coşkuner & Güdek, 2015).

Geniş ses aralığı, çok sesliliğe olanak tanınması, doğru akorda sahip olması koşuluyla ses frekanslarının sabit olması ve sesleri hazır olarak barındırması, temiz ve doğru ses elde etme açısından sağladığı kolaylıklar göz önüne alındığında müzik eğitiminde kullanmaya uygun bir çalgı olduğu söylenebilir. (Coşkuner, Ö., & Güdek, B. 2015).

“Teknolojinin birçok tanımı yapılmasına rağmen genel olarak kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak tanımlanır (Alkan, 2011). Teknoloji, günümüzdeki çağrışımı ile daha çok yüksek nitelikte bilimsel bilgi ve teknik içeren ürünler olarak algılanır.” (Kol, 2022:2)

Kocaman Karoğlu, A. , Bal, K. & Çimşir, E. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm konulu çalışmasında günümüze kadar gelen teknolojik gelişmelerle birlikte teknolojik araçların eğitim öğretim ortamlarını farklılaştırdığından, tablet, telefon, bilgisayar vb. teknolojik cihazlar ve bu cihazlardaki gelişim, değişim ve çeşitliliğin dijital bir dönüşüme sebep olduğundan ve bu dönüşümün eğitim alanında da gerçekleştiğinden bahsetmiştir. Eğitimde de gerçekleşen dijital dönüşümün eğitim sürecini doğru biçimlendirebilmesi için mutlaka planlanarak yönetilmesi ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Günümüzde teknoloji alanındaki hızlı gelişimin ardından bireylerin günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçası haline gelen teknolojik cihazların, kişilerin eğitim alışkanlıklarını değiştirdiği görülmektedir. Teknolojik gelişmeler sadece öğretme değil aynı zaman da öğrenme için de çok önemli bir kaynak ve araç haline gelmiştir. (Kol,2022)

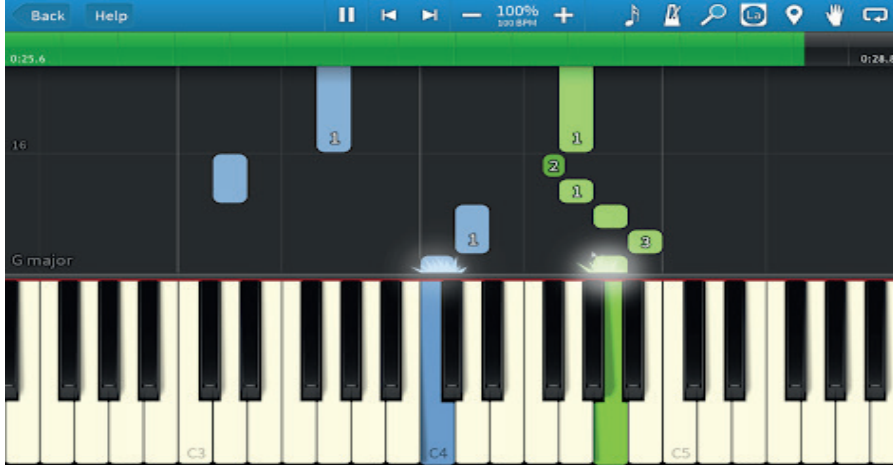
“Dijital teknoloji, bilgileri bir ekran üzerinde elektronik olarak görüntüleyen, saklayan ve ileten uygulamalar olarak tanımlanabilir” (Cabı, E, 2016, s.1230). Tanımdan yola çıkarak bireylerin günlük hayatında sıklıkla kullandığı telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçlar yoluyla kullandığımız yazılım ve uygulamaları dijital teknoloji olarak adlandırabiliriz.

Piyano eğitimi, teknolojinin getirdiği yeniliklerle birlikte farklılaşmış, geçmişte kullanılan yazılı ve basılı materyallerin yanında dijital içerikler, sosyal platformlar dijital yazılımlar ve teknoloji artık bir kaynak olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çalgı eğitimi alanında kullanılmak üzere hazırlanmış dijital yazılımların yanında, bu yazılımlarla hazırlanan videolar, çalgı eğitimi alan veya almak isteyen bireylerin sıklıkla başvurduğu bir kaynak haline gelmiştir. (Güdek, B., Sezgin, H. & Akmanoğlu, B. 2022; Kalkanoğlu, B., & Serin, Ç. 2018)

Kalkanoğlu, B., & Serin, Ç. (2018) Piyano eğitimi açısından mobil cihazlarda kullanılan yazılımların incelenmesi konulu çalışmasında piyano eğitimi için oluşturulan, Dust Buster, Simply Piano, Tonara Piano Maestro, Wolfie, SuperScore, isimli yazılımları incelemiş, sonuç olarak bu yazılımların piyano eğitimi için faydalı olabileceğini fakat eğitici gözetimine kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Uygulamalar genellikle mobil cihazlarda, cihaz klavyesi, ekran veya harici bir midi klavye vasıtasıyla kullanılmaktadır. Bu uygulamalarda dikkat çeken ortak nokta kişinin uygulamaları eğitime ihtiyaç duymadan kullanabilmesidir.

Her bireyin kendine özgü kişisel özellikleri vardır. Öğrenme stilleri bu özellikler doğrultusunda şekillenir. Piyano eğitiminin başarılı olabilmesi için eğitimcinin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğrenme stillerin belirleyip eğitimi bu doğrultuda planlaması ve eğitimi bu plan ve program dahilinde sürdürmesi büyük önem arz etmektedir. (Babacan, E. 2010). Bu bağlamda piyano eğitimcisi piyano eğitimi sürecinin paydaşlarından birisidir. Bu çalışmada piyano eğitimcisi desteği ve hazır bulunuşluk gerektirmeden kullanılabilen dijital Synthesia piyano eğitimi yazılımının piyano eğitiminde kullanımına yönelik eğitimci görüşleri incelenmiştir. Alanyazın tarandığında bu yazılımların piyano eğitiminde kullanılmasında öğretmenlerin görüşlerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönü ile alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Synthesia yazılımı piyano eğitimini oyunlaştırarak ışıklı bir rulo yazı sistemiyle kazandırmaya çalışan, tablet telefon, bilgisayar gibi dijital teknolojik araçlarda kullanılabilen bir piyano eğitim yazılımıdır.



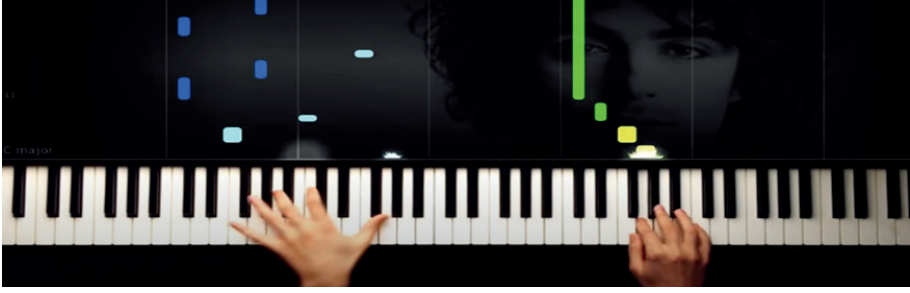
Şekil 2.

Synthesia yazılım, MIDI dosyası şeklinde oluşturulmuş bir müzik eserinin notalarını temsil eden ve sırası geldikçe yukarıdan aşağıya doğru her iki el için farklı renklerde gösterilen ışıklı çubukları ekrandaki temsili klavye üzerindeki tuşlara düşürüp süresi boyunca tuşların renklendirilmesi yoluyla eserin çalınışını simüle eder (Şekil 2). Bu yazılım aynı zamanda her iki elinizi de ayrı ayrı çalıştırmaya, eserin seslendirilişi sırasında kullanabileceğiniz sanal bir metronomla eserin temposunu değiştirmeye, eseri yazılımda kayıtlı olan farklı çalgı sesleriyle çalmaya veya dinlemeye de olanak sağlar.

Synthesia yazılımının bir diğer özelliği ise midi formatında kayıt özelliği bulunan elektronik org veya dijital piyanonuzla çalarak kaydettiğiniz içeriği de yazılım üzerinde kullanmanıza olanak sağlamasıdır. Bu özellik sayesinde çaldığınız ezgileri yazılıma sahip başka bir kullanıcıyla paylaşarak

yazılım üzerinden ya da oluşturduğunuz videolarla görsel destekle birlikte öğrenmesini sağlayabilirsiniz.

Synthesia yazılımında bir piyano klavyesi kullanarak yazılımdaki sanal klavyeyle piyano klavyemizi eşleştirip, eşleştirilen klavye üzerinden kamera çekimi yapılarak çeşitli video düzenleyici programlarla birlikte ellerin de klavye üzerinde konumlandırıldığı videolar yapılmış ve video paylaşım platformlarında paylaşılmıştır



Amaç

Bu araştırma, piyano eğitimcilerinin dijital Synthesia piyano eğitim uygulama/programınayönelikdüşünceleriniialmakamacilegerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

1. Katılımcıların demografik dağılımlarının görünümü nasıldır?
2. Piyano derslerinde kaynak kullanımları nasıldır?/ Hangi kaynakları kullanmaktadır ?
3. Katılımcıların kullanmakta oldukları müzik yazılım programlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Katılımcıların Synthesia piyano eğitimi programının öğrencilere sağladığı piyano çalma becerilerine yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
5. Katılımcıların Synthesia isimli piyano eğitim yazılımının öğrenme alanlarına etkisine ilişkin düşünceleri nelerdir?
6. Katılımcıların Synthesia isimli piyano eğitim yazılımının piyano eğitiminde kullanımına ilişkin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli benimsenmiştir. “Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir” (Subaşı ve Okumuş, 2017). Piyano eğitiminin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış beceriler gibi farklı boyutlarıyla ele alınması gerektiğinden araştırmada durum çalışmasının tercih edilmesi doğru olacaktır

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik prensipleri ile seçilmiş Türkiye'nin çeşitli illerinde piyano eğitimciliği yapmakta olan 11 piyano eğitimciden oluşmuştur. Maximum çeşitlilikle seçilen örnekleme mümkün olduğunca birbirinden farklı örneklem ve bu örnekleme elde edilen verilerle ortak bir sonuca ulaşma çabası sebebiyle, farklı deneyimleri birleştirici bir anlam çıkarmaya olanak tanınması, nitel araştırmalarda çok tercih edilen örneklem seçimlerinden biri olmasını sağlamıştır (Yağar ve Dökme 2018). Piyano eğitiminde farklı öğrencilerle karşılaşma ihtimali ve her öğrencinin farklı özelliklerine göre eğitimi planlama gerekliliği sebebiyle araştırmada maksimum çeşitlilikle örneklem seçiminin uygun olduğu düşünülmektedir.

Veri toplama araçları.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soru, alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve önerilerin ardından son halini alan 11 soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu yarı yapılandırılmış 11 sorudan oluşmaktadır.

İşlem

Verilerin toplanması amacıyla 11 yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile ilk olarak pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın verileri çalışmanın verilerine dahil edilmemiştir. Bu işlemin ardından 11 piyano eğitimcisine yüz yüze ve telefon aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınıp sonrasında her görüşme yazıya dökülmüştür. Katılımcı görüşleri daha sonra katılımcıların eklemek ya da çıkarmak istedikleri kısımlar olup olmadığının tespiti amacıyla katılımcılara geri yollanmış ve gelen geri dönüşlerden sonra içerik analizine tabi tutularak kategorilere ayrılmış ve ilgili tablolar görüşme dökümlerinden ham verilerle desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Katılımcıların demografik dağılımlarının yönünden bulgular.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetlerinin dağılımları

Cinsiyet	Katılımcılar
Kadın	K1, K.3, K..6, K.7, K.8, K.9
Erkek	K.2, K.4, K.5, K.10, K.11

Tablo 1 verilerine göre katılımcılar yedi kadın, altı erkek olmak üzere toplam on bir öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların yaşlarının dağılımları

Yaş Aralığı	Katılımcılar
20-30 yaş	K.1, K.3, K.5, K.6, K.9, K.10, K.11
30-40 yaş	K.8
40-50 yaş	K.7
50-60 yaş	K.2, K.4

Tablo 2 verileri dikkate alındığında 20-30 yaş aralığında 7 kişi, 30-40 yaş aralığında 1 kişi, 40-50 yaş aralığında 1 kişi, 50-60 yaş aralığında 2 kişiden oluşmaktadır. Bu verilere göre katılımcıların genç öğretmenler oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Katılımcıların Mezun oldukları üniversitelerin dağılımları

Üniversite	Katılımcılar
İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi	K.1,
Karadeniz Teknik Üniversitesi	K.2, K.7, K.8,
Giresun Üniversitesi	K.3, K.5, K.6, K.9, K.10, K.11
Bursa Uludağ Üniversitesi	K.4

Tablo 3 verilerine göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden 1 kişi İzmir Dokuz Eylül, 3 kişi Karadeniz Teknik Üniversitesi, 6 kişi Giresun Üniversitesi ve 1 kişi Bursa Uludağ üniversitesinden mezun olmuştur. Katılımcıların en sıklıkla Giresun üniversitesinden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların bireysel çalgı durumlarının dağılımları

Çalgı	Katılımcılar
Keman	K.4, K.5, K.7
Ut	K.2, K.6,
Piyano	K.3, K.10
Bağlama	K.9
Viyolonsel	K.1, K.8
Gitar	K.11

Tablo 4 verileri incelendiğinde, 3 öğretmenin bireysel çalgısının keman, 2 öğretmenin bireysel çalgısının ut, 2 öğretmenin v piyano, 1 öğretmenin bireysel çalgısının bağlama, 2 kişinin bireysel çalgısının viyolonsel ve 1 kişinin bireysel çalgısının gitardır. Bu verilere göre çalışma grubu dikkate alındığında bireysel çalgısı piyano olan öğretmen sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu durum piyano eğitimi açısından düşündürücü bulunmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların piyano çalma yıllarının dağılımları

Piyano Çalınan Yıl	Katılımcılar
30 yıl	K.2, K.4,
22 yıl	K.7
18 yıl	K.8
16 yıl	K.1
9 yıl	K.11
8 yıl	K.6, K.9, K.10
7 yıl	K.3
5 yıl	K.5

Tablo 5 verilerinde, katılımcılardan 3 öğretmenin 20 yılın üzerinde, 2 öğretmenin 15 yılın üzerinde, 6 öğretmenin de 5 yıldan fazla süreyle piyano çalmakta oldukları görülebilir.

Tablo 6. Katılımcıların piyano öğretmenliği yaptıkları yıl dağılımları

Piyano Eğitimciliğiyle geçen süre	Katılımcılar
15 yıl ve üzeri	K.2,
10-15 yıl arası	K.4, K.8
5-10 yıl arası	K.7
5 yıldan daha az	K.1, K.3, K.5, K.6, K.9, K.10, K.11

Tablo 6'ya göre, katılımcılardan biri 15 yıl ve üzeri süreyle, ikisi 10-15 yıl arası, biri 5-10 yıl arası, yedisi 5 yıldan az süredir piyano eğitimciliği yapmaktadır.

2. Alt amaca yönelik bulgular

Katılımcılara piyano derslerinde hangi kaynakları kullandıkları sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar hiçbir değişikliğe uğramadan aşağıda yer almaktadır. Elde edilen verilerle Tablo 7 oluşturulmuştur.

K.1. Lisede de aktif olarak kullandığımız, kendi başladığım metotlarla çalıştırıyorum öğrencilerimi. Öğrencinin profiline göre, çalışma tarzımıza göre metotlar seçiyorum. Teknolojik bazı kullandığım programlarda var. Öğrencilere göre farklı metotlarda kullanıyorum. Genelde yaygın kullanılan kaynakları kullanıyorum. Denes Agay Piyano Metotlarını kullanıyorum, bu metotla bağdaştıramadığım öğrencilere Enver Tufan' ın metotlarını kullanıyorum.

K.2. Metotlarla gidiyoruz, Kardeşim Piyano, Arkadaşım Piyano, Enver Tufan beyin metotları, öğrenci düzeylerine göre internet kaynağından eserlerle devam ediyoruz.

K.3. Çeşitli kaynaklar kullanıyorum, seviyelere göre yeni başlayan büyükler için Beyer var, Enver Tufan metotları var Czerny metotları var, Güzel Sanatlar liselerinin piyano kitapları var. Daha küçük yaşlardaki öğrenciler için Sevinç Erener Kitapları var, kardeşim piyano var. İlerleyen öğrenciler de seviyelerine göre eserler veriyorum. Musescore dan eserler veriyorum.

K.4. Yeni başlayan öğrenciler için arkadaşım piyano, kardeşim piyano. Biraz daha düzey ilerledikten sonra Güzel sanatlar lisesinde kullanılan kitapları kullanıyoruz. Bunun yanında Bach için ayrı kaynak etüt ve prelütler var. Genelde sıfırdan gelen öğrenciler olduğundan kardeşim piyano, arkadaşım piyanoyla başlıyoruz. Uzun süre piyano çalan öğrencilere daha büyük eserler kullanıyoruz. Mozart, Beethoven eserler. Eserleri internet üzerinden temin ediyoruz ama onlarda da parmak numaraları olmuyor veya yanlış oluyor. Çalmakta zorluk çekiyorlar bu konuda.

K.5. Kardeşim piyano kitabını kullandım, Czerny kullandım, başlangıç için de metot olarak Ferdinand Beyer kullandım.

K.6. Öğrenciye göre farklı kaynaklar kullanıyorum. Kardeşim piyano isimli kitap başlangıçta en çok kullandığım metot diyebilirim. Buna Beyeri de dahil edebilirim. Daha ileri seviyelerde de Czerny den devam ediyorum ama öğrenci seviyesine göre de kitap dışında eser notaları da kullanıyorum.

K.7. Birçok farklı kaynak kullanıyorum. Öğrencilerin kendi müzik öğretmenlerinin verdiği kaynakları da kullanıyorum. Çocuğun seviyesine göre değişebiliyor. Daha çok kullandığım kardeşim piyano 1-2 ve okul öncesi kaynağı, renklerle org öğretimi, Yalçın İman Piyano metodu, Denes Agay den 4 kitap, Sevinç Erener Kolay piyano eğitimi, Nail Yavuz Okul öncesi Piyano eğitimi, Selmin Tufan Piyano Metodu.

K.8. Yalçın İman Piyano metodu, Sevinç Erener piyano metodu, Beyer, Kardeşim piyano, Kolay piyano kursu, Selmin Tufan piyano metodu. Öğrencilerin seviyesine göre internetten eser notaları da kullanıyorum.

K.9. Seviyelere göre kullandığım kaynaklar değişiyor ama genelde küçük yaş grubu diyebileceğim öğrencilerim var. Bu öğrencilerim için kardeşim piyano kitabını kullanıyorum.

K.10. Benim ilk önemsediğim şey notaların öğrenilmesi el pozisyonlarının iyi anlaşılması. Bu sebeple faydalı bulduğum Enver Tufan metotlarıyla başlıyorum. Sırasıyla çalmıyoruz sonrasında czerny 100 op 299 op 849 şeklinde kitaplar, bazı öğrencilere Beyer veriyorum, Bartok Microkosmos kitabını kullanıyorum farklı olarak bir de Bertini'nin etütlerini kullanıyorum. İmslp isimli siteden nota temini yapıyorum internet üzerinden. Burada çok farklı versiyonlarını bulabiliyorum notaların ve kullanımını da kolay.

K.11. Öğrenciye göre değişiyor. Tek kaynaktan ilerlemiyoruz. Kardeşim piyano isimli kitap başlangıçta en çok kullandığım metot diyebilirim. Buna Beyer de dahil edebilirim. Daha ileri seviyelerde de Czerny den devam ediyorum ama öğrenci seviyesine göre de kitap dışında eser notaları da kullanıyorum. Kardeşim piyano başlangıç için kullandığım kitap. Beyer metodunu da yaş grubuna göre bu kitapla birlikte kullanıyorum. Üniversitede piyano derslerinde kullandığımız Czerny, Enver Tufan piyano metodu da öğrencinin seviyesine uygun olarak kullanılıyor. Aslında öğrencilere tek kaynak değil farklı kaynaklardan da eserler çaldırıyorum. İnternette de eser notaları alıp kaynak olarak kullanıyoruz.

Tablo 7. Katılımcıların kullandıkları kaynaklar yönünden dağılımları

Kullanılan Kaynaklar	Katılımcılar
İnternet nota kaynak siteleri	K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11
Kardeşim Piyano (Bırol Işıkdemir)	K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.11
Piyano Metodu (Selmin-Enver Tufan)	K.1, K.2, K.3, K.7, K.8, K.10, K.11
Beyer (Ferdinand BEYER)	K.3, K.5, K.6, K.8, K.10, K.11
Czerny Metotları	K.3, K.5, K.6, K.10, K.11
Kolay Piyano (Sevinç Ereren)	K.3, K.7, K.8, K.11
Denes Agay Piyano Metodu	K.1, K.7
Piyano Metodu (Yalçın İman)	K.7, K.8
Bach Kaynakları	K.4
Renklerle Org Metodu (Salih Aydoğan)	K.7
Piyano Eğitimi (Nail Yavuz)	K.7
Bartok Microkozmos	K.10
Bertini Etüt	K.10
Arkadaşım Piyano (Ümit Sürekli)	K.2

Tablo 7 verileri incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kaynak seçimleri görülmektedir. Tablo verilerinde katılımcıların tamamının bir kaynakla devam etmediği öğrenci yaş ve seviyesine göre kullanılan kaynakların farklılaştığı ve çeşitlendiği görülmüştür. Tablo verileri görüşme dökümleri dikkate alındığında küçük yaş grupları için en tercih edilen kaynağın Kardeşim piyano (dokuz katılımcı) olduğu görülebilir. Bu kaynağı Selmin- Enver Tufan piyano metodu kitabı izlemektedir (yedi katılımcı). Beyer metodunu altı katılımcı kullandığını belirtirken, Czerny metodunu da beş katılımcının tercih ettiği tespit edilmiştir. Yine küçük çocuklar için Sevinç Ereren Kolay piyano metodu (üç katılımcı) kullanılmaktadır. Denes Agay- Piyano metodu ve Yalçın İman-piyano metodu kitaplarını kullandığını ifade eden iki katılımcı bulunmaktadır. Tablo 7’de belirtilen verilere göre katılımcıların kaynakları, seviyeye uygunluk, metot takip etme, yaygın kullanılan bir metot, büyük veya küçük yaş grubuna uygun olma, temel becerileri

kazandırmak için faydalı olmak gibi kriterler doğrultusunda yapmaktadır. Bütün katılımcılar interneti de bir kaynak olarak kullanmaktadır.

3. Alt amaca yönelik bulgular:

Katılımcılara son yıllarda eğitimin her alanında kullanımı gittikçe yaygınlaşan eğitim yazılımlarına ait bildiğiniz ya da duyduğunuz (müzik eğitimi, enstrüman) yazılımlar var mı? Varsa kısaca bunlardan bahseder misiniz? Sizin kullandığınız bir program var mı? Varsa hangi programları kullanıyorsunuz? Sorusu sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar hiçbir değişikliğe uğramadan aşağıda yer almaktadır. Elde edilen verilerle Tablo 8 oluşturulmuştur.

K.1. Ben çok fazla Finale Programını kullanıyorum, Musescore programını öğrenciliğimde de kullanıyordum, öğretmenliğimde de kullanmaya devam ediyorum. Bir çeşit kayıt programı kullanıyorum şarkı kaydetmem gerektiğinde, ihtiyacım olduğunda farklı programlar veya öğrencilerimin kullandığı programları da kullanıyorum.

K.2. Öğrencilerimiz sayesinde haberdar olduk, internette çok yaygın kullanılan ışıklı bir program var, kendim çok kullanmıyorum ama öğrencilerimiz bu programı kullanarak parçaları çıkartmaya çalışıyorlar. Biz tavsiye etmiyoruz bunu. Programın oldukça zor olduğunu düşünüyorum. Sadece ezber olarak, parmakların nereye bastığına bakarak çalınmaya çalışıldığından nota okuma işlemi olmadığından zor bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere de bunu anlatmaya çalışıyoruz

K.3. Birkaç program var. Batı Müziği nota yazımı için Finale programı, kayıt için kullandığım Badland programı var, piyano kayıtları için. Türk Müziği için Musiki diye bir program var.

K.4. Bu programların birkaç tanesinden haberim var. Bu programların avantajlı veya dezavantajlı olduğu durumlar var. Öğrencilerimiz küçük yaş grubunda olduğu için çok fazla ihtiyaç duymuyoruz.

K.5. Telefonumda Android sistemimde çalışan nota yazım programı Maestro isimli program var, bilgisayarımda piyano kayıtlarında kullandığım ses kayıt programları var.

K.6. Musiki isimli program var. Bunu daha çok Türk müziğiyle ilgili nota yazımında kullanıyorum. Musescore var, buradan da eserlerin notaları ve seslendirilmesi konusunda faydalaniyorum. Ses kayıt programları var. Piyanoyla ilgili piyano learning diye bir program var, bir de ışıklarla piyano tuşlarının renkli olarak gösterildiği bir program var ama o programı daha çok piyanoyla ilgili notasını bulamadığım bir eseri ararken internet üzerinden kullanıyorum.

K.7. Birkaç program var isimlerini bilmiyorum, bilgisayar üzerinde nota çalarken ekrana geldiği yazılımlar var, internet ortamında piyano çalınabilen bir program var.

K.8. Finale programı kullanıyorum, piyano için basılacak tuşları sağ ve sol elde farklı renklerle gösteren, basılacak tuşları yukarıdan aşağıya kayan ışıklarla gösteren bir program var, gerçek piyano diye bir program var kızım tabletinde kullanıyor onu, Tuner diye akort programı var. Aklıma gelen bunlar.

K.9. İsimlerini tam olarak hatırlamıyorum ama nota yazımı için kullandığım programlar var, eşlik için kullandığım program var. Sosyal medyada çok fazla rastladığım bir program var, piyanoyla ilgisi olsun olmasın herksin takip ettiğim bir program var. Genellikle görsel olarak ışıklı diye anlatabileceğim bir program var. Çok dikkat çekiyor popüler parçalardan oluşuyor çünkü genelde içerikleri.

K.10. Çok fazla uygulama kullanmıyorum ama çalgı eğitiminde bu uygulamalar belirli bir standart üzerinden eğitim verdiğinden herkes için uygun bulmuyorum.

K.11. Akort programları kullanıyorum, Gitar için kullandığım Guita pro var. Son zamanlarda piyano için de bu programa benzeyen, tuşları renkli göstererek eser çalmayı öğreten bir program var, adını bilmiyorum. Ama Guita pro gibi kullanılmıyor. O programla genelde eser çalma videosu çekilmiş, düzenleme amaçlı kullanılmıyor pek.

Tablo 8. Katılımcıların piyano eğitim yazılımları kullanımlarının dağılımları

Kategori	Program adı	Katılımcı
Çalgı Eğitimi Yazılımları	İnternette Işıklı program	K2, K6, K8, K9, k11
	İsmini bilmiyor	K1, K7,
	Gerçek piyano	K8
	Piyano learning	K6
Nota yazım programları	Finale	K1, K3, K.5, K.6, K8, K9
	Musiki programı Türk müziği notaları için)	K3, K6,
	Maestro	K5,
Kayıt programları	İsmi belirtilmemiş	K1, K5, K6
	Badland	K3,
Nota seslendirme programları	Musoscore	K1, K6
Akort programı		K8, K11
Kullanmıyor		K4, K10

Tablo. 7 verileri incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan katılımcılar en sıklıkla çalgı eğitim yazılımlarını kullandıkları (sekiz katılımcı), bunu nota yazım programlarının takip ettiği (altı katılımcı) tespit edilmiştir. dört katılımcının kayıt programlarını kullandığı, iki katılımcının nota seslendirme programı ve iki katılımcının da akort programı kullandıkları görülmüştür. Bu görüşlerin aksine iki katılımcı (K4 ve K10) herhangi bir program kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

4. Alt amaca yönelik bulgular

Katılımcılara Synthesia” isimli piyano eğitim yazılımını duyduunuz mu? Bu program hakkında neler düşünüyorsunuz sorusuna alınan yanıtlar aşağıda yer almaktadır. Elde edilen verilerle Tablo 9 oluşturulmuştur.

K.1. Çok öncesinde ben de kullanmıştım, şu an yoğun olarak öğrencilerim vasıtasıyla programı görüyorum ve ben de kullanmak durumunda kalıyorum. Öğrenciler veliyle birlikte kurs almak için bize geliyorlar, öğrenciye baktığım zaman çok güzel çaldığını görüyorum ve öğretmenim ben bu programdan öğrendim diyerek programı bana gösteriyorlar, son dönemde özellikle son bir senedir yoğun olarak bu şekilde gelen öğrenciler oluyor. Dolayısıyla ben de bu programa öğrenciler vasıtasıyla maruz kalıyorum

K.2. Öğrencilerimiz sayesinde haberdar olduk, internette çok yaygın kullanılan ışıklı bir program var, kendim çok kullanmıyorum ama öğrencilerimiz bu programı kullanarak parçaları çıkartmaya çalışıyorlar.

K.3. Programı biliyorum, kendim de bazı yerler de kullandım, öğrencilerimde bu programla buldukları parçaları uygulama üzerinden bana getirdiler. Ders içinde de bu şekilde kullanmıştım. Bu uygulamanın faydalı yönleri de var faydasız yönleri de var iyi bir uygulama. Öğrencilik hayatımda ilk başlarda yetersiz kaldığım yerlerde bakıyordum programa, her zaman aynı olmuyor ama bazen işe yaramıyor, öğrenciler de getirmeye başlayınca böyle devam etti.

K.4. Daha önce üst düzey öğrencilerim youtube üzerinde programı görmüş, kendim de bunun üzerine inceleme yaptım. Birebir kullanmadım, öğrenciler kendi kendine bu programda parça çıkarıp çalmaya çalıştılar. Öğrencilerim vasıtasıyla kendim de kullandım. Çok iyi mi? Tartışılır, buradaki amaç nota öğrenmek değil sadece parça çalmak için öğrenciler bu programı kullanıyor. Bizim amacımız öğrenciye nota öğretmek kendi kendine parça çıkarmasını sağlamak. Sadece bizim verdiğimiz parçayı değil kendi bulduğu parçanın notasını okuyarak ritmine uygun parçayı çalmasını sağlamaya çalışıyoruz.

K.5. Programı biliyorum. Özellikle youtube üzerindeki videolarda renkli led ışıklarla yapılmış piyano kayıtlarıyla karşımıza çıkıyor. Piyano eğitiminde de kullanılıyor.

K.6. Biraz önce de söylediğim gibi piyanoyla ilgili bir eserin notasına ulaşamadığımda, eseri araştırırken ilk karşıma çıkan program genellikle bu oluyor. Çok fazla karşılaştığım için de programı inceledim. Aslında öğrencilerimden gelen ve öğrenmek istedikleri bir parçanın notasına ulaşamadığım zaman parçayı dinleyerek ve piyanoda çalınışıyla ilgili fikir sahibi olmak için kullanıyorum. Ama açıkçası öğrencilerin bu programdan gördükleri şarkıları çalmak istemeleri de bazen sorun olabilir. Çünkü bu

şarkıların genellikle notasına ulaşmak çok zor. Yazmak zorunda kalıp çok fazla zaman harcamak zorunda kalıyorum.

K.7. Programı biliyorum, çaldırmak için aradığım şarkıları arama motoruna yazdığımızda zaten karşımıza ilk çıkan uygulama bu. Ben de ilk gördüğümde beğendim, bence çocukları geliştirebilecek bir program. İlgi çekebilecek bir program. Kendim notaya bağlı eğitim versem de öğrenciler kendileri bu programla farklı şarkılar öğrenip çalışıyorlar, benim de hoşuma gidiyor ama öğretme açısından çok doğru değil biraz ezber gibi buluyorum.

K.8. Programın adını bilmiyordum ama programı biliyorum ve kullanıyorum. İnternette bir piyano eseri araştırdığımda bu programın videolarıyla karşılaşıyorum. Programı ilk defa bir öğrencimden görmüştüm. Çalmak istediği bir şarkıyı bu programda bana göstermişti. Ben de öğrettiğimiz şarkıları öğrencilerin evde buradan takip etmesini de tavsiye ediyorum. Evinde piyanosu olmayan öğrenciler bu programla öğrendiği şarkıyı takip edebiliyor, yanlışlarını da fark edebiliyor

K.9. Eskiden bildiğim, kullandığım bir program değildi ama sonra öğrencilerimin dikkatini çekince bana bu programla yapılmış videolarla geldiler. Hocam bu şarkıyı çalabilir misiniz, öğretir misiniz gibi taleplerle. Bunlar artınca ben de programı inceledim ve programla tanışıp kullanmaya başladım

K.10. Programı biliyorum. Bence bir noktada faydalı, el ve parmak pozisyonu konusunda sıkıntı yaşandığında burada çalan piyanistin elinden yola çıkarak sorun çözülebilir.

K.11. Daha önceki sorunuzda anlatmaya çalıştığım program bu. İsmi bilmiyordum ama programdan faydalanıp eser bulduğum oldu.

Tablo 9. Katılımcıların Synthesia yazılımını bilme durumlarının dağılımları

İfade	Katılımcı
Synthesia yazılımını duydum, biliyorum	K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, , K.9, K.10,
Programı öğrencilerimden öğrendim	K2, K4, K8, K9,
Öğrencilerimin isteği ile kullanıyorum	K1, K3, K6, K7,
Adını bilmiyordum ama kullanıyorum	K8, K11

Tablo 9 verilerine göre katılımcıların tümü yazılımı biliyor ve yazılımı kullanıyor. Dört katılımcı bu yazılımı öğrencilerinden öğrendiğini belirtmişlerdir. Yine dört katılımcı programı öğrencileri istediği için kullanmaktadır. İki katılımcı da (K8 ve K11) programı bildiğini ancak adının Synthesia olduğunu bilmediğini yapılan görüşmeler sırasında öğrendiğini ifade etmiştir.

5. Alt amaca yönelik bulgular

Katılımcılara bu uygulamanın ğrencilerinizin piyano çalma beceri ve gelişimlerine etkisini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerden nasıl değerlendirirsiniz? Sorusuna katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar hiçbir değişikliğe uğramadan aşağıda yer almaktadır.

K.1. Güzel oldu, özellikle bu sene çok muzdarip olduğum bir konuydu. Bana BU programla piyanoya başlamış ve daha sonra bir öğretmenle devam etmek istediğini söyleyip gelen birçok ğrencimde gözlemlediğim, bir kere teknik açıdan çok ciddi problemler görüyorum. Daha sonra bu teknik problemleri düzeltmemiz çok çok daha zor oluyor, sıfırdan başlamaktan daha fazla zorlandığımı söyleyebilirim. Olumsuz yönlerinden başlayacağım. Çok fazla parçaya çalışma imkanları var bu program sayesinde. Fakat ğrencinin önüne başlangıç seviyesindeki bir metot koyduğumda hiçbir başarı gsteremeyince öğrencide bir zgven problemiyle karşı karşıya kalıyorum. Sıfırdan nota okumaya başlamamız gerektiğinde ciddi bir motivasyon problemi oluyor, öğrencileri toparlamak çok zor bir hal alıyor. Aynı zamanda velilerden de bu şekilde dönüt alıyorum, çocuğumuz evde çok güzel piyano alıyor, neden buraya geldiğinde böyle oluyor, çocuğunda morali bozuluyor şeklinde dönütler oluyor. Genelde gelen veliler bilinçli olmadığından bu durumu onlara açıklamak çok zor bir hal alıyor. Bir öğrencim programla öğrendiği bir parçayı çalmak istediğinde bana da problem çıkartıyor. Notayla eğitim alan insanlar olarak programda eseri takip etmek, göz koordinasyonunu sağlamak benim için çok zor oluyor. Benim de ğretmen olarak otoritemin sarsıldığını hissediyorum. Çünkü ocuğun çaldığı parçayı öğretmene götürüyoruz. Öğretmen alamıyor gibi bir imaj çiziliyor. Nota olması gerektiğini söylediğimde hoş şeylerle karşılaşmıyorum. Olumlu yönleri de şu şekilde; Notasına erişemediğimiz, bulamadığımız parçaları buradan dinleyip izleyerek kendim çalışıp çıkarak öğrencilere aktarabiliyorum. Fakat programdan bakarak alamıyorum çünkü biz böyle bir sistemle öğrenmedik. Notaya dökmek zorunda kaldığım durumlar oluyor ve çok fazla zorlandığımı söyleyebilirim. Bir eseri öğrencinin çalabileceği şekle getirmek çok fazla mesaimi alıyor ve bunun zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.

K.2. Piyano eğitiminde nota dışına ezber dayalı, görerek, duyarak çalmaya çalışan öğrencinin önüne herhangi bir nota koyduğunuzda alamıyor, ezbere çalmış oluyor. Bir süre sonra bir başka parçaya geçildiğinde öncekini unutmuş oluyor. Görerek ve duyarak çalmak birçok teknik eksiği beraberinde getiriyor. Bunları düzeltmek de zorlaşıyor. Ben tamamen ezbre dayalı olduğundan sakıncalı buluyorum. Deşifre açısından öğrenciyi farklı yönlendirip ezbere yöneltiyor.

K.3. Açıkçası bu uygulamanın faydalı ve faydasız yönleri olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler parçayı getirdiklerinde o parçanın farklı

çalımları olduğundan sıkıntı yaratabiliyor. Uygulamanın bilinçli kişilerce yönlendirilerek kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü teknik olarak herkesin tekniği aynı olmaz. Öğrencilerin yetersizliklerine sebep olabiliyor. Aileler kendi başına (uygulamayla) öğrenen öğrencilerini getirdiklerinde yanlış tekniklerini görüyoruz. Bunu düzeltmek zor oluyor. En baştan başlıyoruz. Olumsuz yönlerinden bahsedeyim. Öğrenciler dizi vb yerlerden duydukları ezgileri uygulama üzerinde aratıp buluyorlar. Notalarını bulamayıp bu programla buluyorlar. Çalmaya çalışıyorlar. Nota olmayınca daha uzun bir süre alıyor. Olumlu olarak benim olmadığım bir yerde öğrencinin açıp buradan takip etmesi iyi oluyor.

K.4. Nota okuma yönünü geliştirdiğini düşünmüyorum. Öğrenciler daha çok ezbere çalışıyor. Programda ışıkları takip etmeye şartlanıyor. Aslında ben programı ilk kullanmaya başladığımda yukarıda notalarında olduğunu gördüm. Ama öğrenciler notaya bakmak yerine ışıkları takip edip parmakları ezberlemeye yöneliyor. Bazı sitelerde benzeri uygulamalar var, musescore var mesela. Orada yazılı notaları da takip edebiliyorsunuz. Renkli ölçüler var ama görüntüde parmaklar olmadığından sadece müziği dinliyorlar. Aslında nota okuma yönünü geliştirmese de bu program öğrencinin duyuşsal yönlerini, klasik müzik repertuarını, hoşlanma kültürünü geliştiriyor.

K.5. Bu program öğrencilerin nota okumasını ikinci plana atıp görüntü ezberlemeye resim ezberlemeye yöneltebiliyor. Daha zor bir yol olan parmak hareketlerini ezberlemeye yöneltebilir. Ben açıkçası böyle öngörüyorum.

K.6. Nota okumaya katkısından çok zararı olduğunu gözlemliyorum. Belli yaşın üzerindeki öğrencilerimiz özellikle popüler olan şarkıların piyanoyla çalınışını bu programda yapılmış videolardan yavaşlatarak ezberleme şeklinde öğrenmeye çalışıp bir süre sonra nota okumak yerine bu şekilde ezberleyerek çalmaya başlıyorlar. Küçük yaştaki öğrenciler çok ilgi göstermiyor ya da bu şekilde kullanmayı başaramıyorlar. Bir de öğrenciler bu programda gördüğü her şeyi çalabileceğini düşünüp bir yerde tıkanıyor ve bana çalmak istediği şarkıyı söyleyip öğretmemi istiyor. Notası olmayınca da çok zorluk yaşıyoruz. Bir süre sonra kendi takip ettiğim sistemde de aksaklıklar yaşanıyor, öğrenciler benim öğrettiklerimden çok bu programdan gördüğü ilgilerini çeken şarkılara yöneliyorlar. Ama öğrenciler bunları incelerken bazen faydalı olacağını düşündüğüm klasik eserleri de keşfedebiliyorlar. Öğretmeye başladığım bir eseri daha önce bu programda gördüyse öğrenmeye daha istekli olabiliyorlar

K.7. Piyano çalmak zaten program olmasa da zekayı farklı yönleriyle geliştirebilecek bir etkinlik. Çocuğun bu programın başına oturup çalmaya çalışması bu gelişimin ileri seviyesi, görsel şov gibi, izlemek bile çocukların çok hoşuna gidiyor. İlgili öğrenciye katkısı mutlaka olur.

K.8. Beceri olarak bence yeteneğin dışında çalma becerisini fazla etkileyecek bir şey yoktur. Fakat teşvik edici olduğu için etkili olacağını düşünüyorum. Öğrencilerim beğendikleri güncel parçaları, özellikle sevdikleri yabancı dizilerin müziklerini ya da sosyal medyada gördüğü bir piyano ezgisini bu program üzerinden öğrenip çalmaya çalışıyorlar. Öğrenme biraz ezberle olsa da bence öğrencinin gelişimine olumlu etkisi var. Benim daha çok evinde piyanosu olmayan öğrencilerle çalışmak için faydalandığım bir program. Birlikte çalıştığımız bir eseri öğrenci bir sonraki derse gelene kadar tekrar etmezse unutmuyor. Piyanosu olmayan öğrencim internette bu programla yapılmış videoları seyrederken eseri unutmuyor, görsel olarak da hafızasına alıyor hatta el hareketlerini masada taklit etmelerini de tavsiye ediyorum ve faydasını da gördüm. Öğrencilerin bu programla getirdiği eserler arasında az da olsa benim de bilmediğim ama teknik olarak faydalı olacağını gördüğüm eserler oluyor. Bu yönüyle de faydalı olduğunu düşünüyorum. Tabi öğrencinin sadece bu programlarla ilerlemesi ezber öğrenme olacağı için doğru değil. Nota okuma becerisine de katkı sağladığını düşünmüyorum

K.9. Artıları ve eksileri olduğunu düşünüyorum. Nota okuyarak bir öğrenme olmadığı için görerek öğrenme olduğundan nota okuma ve deşifre becerilerini körelttiğini düşünüyorum. Ama öğrencilerin ilgisini çektiği için ve bu işi sevmelerini sağladığı için faydalı görüyorum. Nota okumaya ve deşifreye ilgi göstermeyen öğrenciler bu programla daha hevesli daha istekli oluyorlar. Aslında aynı işi daha basitmiş gibi algılıyorlar.

K.10. Fayda sağlayacağını düşünüyorum, eserin daha hızlı öğrenme sağlayacağını düşünüyorum. Geçmişte uzaktan eğitim yaptık, biz de canlı dersler yapıyoruz, öğrenciye aynı şekilde kendi elimizi gösteriyoruz. Bu program da aynı şeyi yapıyor. Öğrencinin yapamadığı noktada eğitimci müdahale edecektir zaten sadece fark bu programın canlı değil video olması, eğitimci yardımıyla faydası oluyor kesinlikle. Fakat piyano bu uygulamalarla öğrenilmez. Belki yanlış bir parmak pozisyonu öğrenilir, belki orada uygulama yapan piyanist yanlış yapabilirim ama eğitimi alan kendi öğrencimiz olduğundan bunu gidereceğimiz için kullanılabilir. Programla eğitimde Amatör şekilde bir öğrenme gerçekleşebilir. Fakat piyano çalmak sadece notaları çalmak değildir. Nüanslar ve yorum önemlidir. Burada da iyi bir eğitimci gereklidir.

K.11 Öğrencileri teşvik etmesi, araştırmaya yöneltmesi, kendi kendine çalışma alışkanlığı kazandırması bakımından faydalı bulsam bile tamamen bu yazılıma odaklı bir eğitimin doğru olmadığını düşünüyorum.

Tablo 10. Katılımcıların Synthesia yazılımının piyano çalma becerilerine etkilerine ilişkin düşüncelerinin dağılımları

Kategori	Öğrenme alanları	İfadeler	Katılımcılar
Olumlu	Bilişsel	Zekâ gelişimine destek	K7
		Hızlı öğrenmeye katkı	K10
		Unutmayı önleme	K8,
	Duyuşsal	Müzik kültürünü geliştiriyor	K4, K6, K9,
		Motivasyonu geliştiriyor	K7, K8, K9, K11
	Devinişsel	Bireysel öğrenmeye olanak sağlaması	K3, K7
Olumsuz	Bilişsel	Nota öğrenmeye engel	K1, K2, K4, K5, K6, K8, K9,
	Duyuşsal	Motivasyon	K1, K6,
		Zaman kaybına yol açıyor	K1, K3,
	Devinişsel		K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.10, K.11

Tablo 10 verilerine göre katılımcılar bu yazılım programlarını kullanmakla birlikte programların daha çok olumsuz yönlerine vurgu yaptıkları görülmüştür. Programın olumlu yönlerini de ifade etseler de daha sıklıkla bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda genelde olumsuz ifadelerle görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar en fazla devinişsel alanda olumsuzluk yaşadıklarını ya da düşündüklerini belirtmişler, bunu öğrencilerinin nota okumalarına engel oluşturduğunu belirten yedi katılımcı bilişsel öğrenme alanının becerilerini oluşturmuştur. Olumlu kategoride yer alan ifadelerde de katılımcılar en sıklıkla öğrencilerin duyuşsal alanlarını desteklediğini belirtmişlerdir. Verilere göre katılımcılar öğrencilerinin motivasyonlarını ve müzik kültürünü geliştirmeye destek olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir.

6. alt amaca yönelik bulgular

Katılımcıların Synthesia uygulaması ve benzeri uygulamaların piyano eğitiminde kullanılmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Sorusuna ilişkin görüşlerinin yer aldığı ifadeler aşağıda yer almaktadır.

K.1. Ben teknolojik gelişmelerin ve bu şekildeki programların kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenlere sağladığı avantajları oluyor, öğrenciliğimde de çok fazla faydalanmıştım. Fakat mutlaka bir öğretmenin rehberliğinde kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocukları yalnız bıraktığımızda çok fazla teknik hatalar oluştuğunu gözlemliyorum. Eğitimin yanında öğrencinin çalmak istediği bir parça bu öğretmen eşliğinde

program kullanılarak düzenlenip tekniğe dikkat edilirse faydalı olacaktır.

K.2. Piyano temel eğitimini alıp temel tekniklere sahip olduktan sonra notalarını bulamadıkları eserleri, örneğin film müziklerinin notalarına ulaşamıyoruz, bu şekildeki eserler için kullanılabilir.

Bu şekilde çok problem çıkacağını düşünmüyorum. Fakat temel eğitim almadan teknik bilgileri almadan bu uygulamayla eğitim almanın faydalı olacağını düşünmüyorum.

K.3. Gelişen teknolojiyle telefon ve bilgisayara yüklenen bu uygulamalar öğrencilerin evde enstrümanları olmadığında faydalı olabilir. Buradan da çalışabilir notalarla takip edilebilir.

Bu uygulamalarla öğrenciler bir şeyler öğrenebilir. Ama kendi başlarına sadece uygulamayla öğrenmeye çalıştıklarına bir noktada takılıp kalma olabiliyor, teknik problemler olabiliyor.

Bilinçli aileler ve bilinçli kişilerle yönlendirme yapılırsa eğitim için kullanılabilir.

K.4. Piyano eğitiminde tek başına bu programla ilerlemeyi düşünmüyorum. Öğrencinin müzik repertuarı oluşturmaları veya beğenebilecekleri parçaları keşfetmeleri için izlemelerini tavsiye ediyorum. Buradan belirledikleri eserleri çalmak istediklerinde bana bildirip öğrenmeleri için de kendi yöntemlerimle eğitim yapıyorum. Tek başına yeterli görmüyorum. Ezberlemeye yönelik çalışınca ileride problemler oluyor. Piyano dersi almak için yanımıza gelip ben çalabiliyorum ama ders almak istiyorum diyen öğrencilerim oldu. Baktığımda çocuk piyano çalıyor, iyi eserlerde çalıyorlar. Aynı eserin notasını önlerine koyup gösterdiğim yeri çalmasını istediğimde çalamadıklarını gördüm. En büyük sorun bu şekilde ezberle çalıp yanlış parmaklar yanlış geçişlerle çalmaya çalışıp yeni bir parçada da alıştığı bu yöntemle program üzerinden öğrenmeye uğraşıyorlar. İlk başlangıçta mutlaka temel bir eğitim verildikten sonra bu programların kullanılmasının gerektiğini düşünüyorum.

K.5. Bu uygulama ve diğer destekleyici yazılımlar eğitsel kazanıma uygun olması şartıyla amacından sapmamak şartıyla kullanılabilir. Fakat burada rehber öğretmenin, eğitimcinin çok iyi ve donanımlı olup öğrenciyi doğru yönlendirmesi gerekir.

K.6. Piyano eğitimine programla değil mutlaka birebir ve bu işi bilen bir eğitimciyle başlanmalıdır. Bu eğitimde temel çok önemli. Başlangıçta yapılan bir hatayı daha sonra düzeltmek çok zor. Bence bu tarz programlar belirli bir eğitimden sonra kullanılmalı. Açıkçası eğitim anlamında değil ama eser seçimi, notasına ulaşamadığımız bir eserin dinlenmesi, çalınışının görülmesi açısından kullanılabilir.

K.7. Piyanoya eğitiminde başlangıçta da kullanılabilir ama eğitimci olması gerekiyor. Kendi kendine yanlış öğrenmeler olabilir, temel beceriler

hoca tarafından mutlaka öğretilmelidir. Daha sonrasında öğrenci kendini geliştirmek için bu programdan faydalanabilir.

K.8. Eğitimde yardımcı olarak kullanılabilir. Tek başına piyano eğitimi için yeterli olamaz. Piyanoya evde bu programlarla başlayan öğrenciler bir yerde tıkanıyorlar ve bu öğrencilerde genellikle yanlış öğrenmeden kaynaklanan teknik hatalar görüp bunu düzeltmek için çoğu zaman baştan başlamak zorunda kalıyorum.

K.9. Öğrenciye göre farklılık gösterir. Her öğrencinin öğrenme durumu, öğrenme özellikleri, ilgisi, seviyesi farklıdır. Bu program her öğrenci için genel bir program olarak hazırlanmış. Bir hoca gözetiminde, sevdiren, heveslendiren bir program olduğunu düşündüğüm için kullanılmasına sıcak bakıyorum.

K.10. Bir eğitimci gözetiminde kullanılmasının faydalı olacağını düşünüyorum.

Bu uygulamalarla öğrenciler bir şeyler öğrenebilir. Doğru bir öğrenme için hocanın gerekli olduğunu bu programlarında yardımcı olarak kullanılabileceğini düşünüyorum.

K.11. Bilinçli şekilde amacına uygun ve hoca gözetiminde kullanılırsa eğitime katkı sağlayabilir. Ama öğrenciler bu yazılımı bilinçsizce kullanmamalı ve yazılımın tek başına piyano eğitimi için yeterli olmadığını bilmeliler.

Tablo 11. Katılımcıların Synthesia yazılımının piyano eğitiminde kullanılmasına yönelik görüşlerinin dağılımları

İfadeler	Katılımcılar
Piyano eğitiminde eğitimci rehberliğinde kullanılmalıdır.	K.1, K.2, K.3, K.4, K.5, K.6, K.7, K.8, K.9, K.10, K.11
Eser seçiminde kullanılabilir	K1, K2, K3, K4, K6,
Eğitime yardımcı olarak kullanılabilir	K8, K10
Kişisel gelişim için tercih edilebilir	K7,

Tablo 11 verilerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu tür yazılımların öğretmen rehberliğinde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşe ek olarak dört katılımcının eser seçiminde kullanımı uygun gördüğü iki katılımcının (K8 ve K10) eğitime yardımcı olarak kullanılabileceğini ve bir katılımcı da (K1) öğrencilerin kişisel gelişim için tercih edebileceklerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve sonuç

Çalışmadan elde edilen verilere göre, 7 kadın, 6 erkekten oluşan katılımcıların çoğunlukta genç öğretmenlerden oluştuğu ve Giresun

Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesinden mezun olan piyano eğitimcilerinden oluştuğu görülmektedir.

Kaynak kullanımında sıklıkla internet kaynağına başvurulduğu görülmüştür. Çalışmamızda yer alan katılımcıların tümü internet kaynağından nota kaynaklarına ulaşım sağlamaktadır. Yalçın, (2019) Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğretmenlerinin Müzik Teknolojilerinden Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri isimli çalışmasında araştırmasına örneklem olan öğretmenlerin internet kaynağını notalara ulaşmak için internet kaynağına sıklıkla söylemiştir. Yapılan bu çalışmadaki bulgu, çalışma bulgumuzla örtüşmektedir.

Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre 11 katılımcıyla en çok kullanılan kaynak olan internet nota kaynak sitelerinin ardından 9 katılımcıyla Kardeşim Piyano, 8 katılımcıyla Selmin-Enver Tufan Piyano Metodu, 7 katılımcıyla Beyer, 6 kullanıcıyla Czerny, 4 kullanıcıyla Sevin Ereren Kolay Piyano, 2 kullanıcıyla Denes Agay Piyano Metodu, 2 kullanıcıyla Yalçın İman Piyano Metodu. 1'er katılımcıyla Bach Kaynakları, Salih Aydoğan Renklerle Org Metodu, Nail Yavuz Piyano Eğitimi, Bartok Mikrokozmos, Bertini Etüt, Ümit Sürekli Arkadaşım Piyano kaynaklarının tercih edildiği görülmüştür.

Işıkdemir, (2017) Çalışmasında John Thompson Denes Agay, F. Beyer Beyer, Sevinç Ereren , Czeny op 599, Selmin-Enver Tufan Piyano Metodu, Yalçın İman Piyano Metodu kaynaklarını 6-11 yaş çocuklar için kullanılan piyano başlangıç metodu olarak tanımlayıp incelemiştir. Bu çalışmada ele alınan kaynaklar çalışmamızla örtüşmektedir. Alanyazın incelendiğinde çalışmamızda 9 katılımcı tarafından kullanılan Kardeşim piyano isimli kaynağın kullanımına ilgili çalışmalarda sık rastlanmadığı belirlenmiştir. Bu durumun, Kardeşim Piyano kaynağının yakın zamanda oluşturulan bir kaynak olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızdaki çalışma grubundan 9 katılımcının, çalgı eğitimi programlarını 9 katılımcının nota yazım programlarını, 5 katılımcının kayıt programlarını, 2 katılımcının nota seslendirme programlarını 2 katılımcının akort programlarını kullandığı gözlenmektedir. Yalçın, (2019) çalışmasında müzik yazılımlarının müzik öğretmenlerinin kullanımına yönelik yapmış olduğu çalışmasında benzer sonuçlar elde etmiş, çalışmada öğretmenler tarafından daha çok bilinen veya kullanılan program ve yazılımların çalışmamızla örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmamızdaki verilerde katılımcıların çoğu Synthesia dijital programının, öğrenme alanlarında duyuşsal alana olumlu etki yaptığı görülmektedir. Kalkanoğlu ve öz parlak (2018) e göre teknoloji kullanımı öğrencilerin piyano kullanımını arttırmaktadır bulgusu çalışma bulgumuzla örtüşmektedir.

Araştırmamızda, katılımcıların tümü dijital müzik eğitim programlarının eğitimci rehberliğinde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Kalkanoğlu ve Özparlak (2018) çalışmasında müzik eğitiminde kullanılan dijital yazılım ve programların eğitimci gözetiminde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmadaki bulgu, araştırmamızın bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmamızda, çalışma grubundaki 5 katılımcı eser seçimi, 2 katılımcı eğitime yardımcı, 1 katılımcı kişisel gelişim amacıyla kullanılabileceğini belirtmiştir. Yalçın, (2019) çalışmasında müzik teknolojilerinin, ses düzenleme yazılımları nota yazım programları, çalgı eğitimi programları yoluyla kullanılarak müzik eser notalarına ulaşmak, nota yazımı yapmak, ses kaydı yapmak amacıyla kullanıldığını belirlemiştir. Bu bulgu çalışmamızdaki bulguyu desteklemektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanarak,

- Öğretmenlerin Dijital müzik eğitim yazılım ve programlarının kullanıma yönelik bilinçlendirilmesi,
- Dijital müzik eğitim programlarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkaracak deneysel çalışmaların yapılması,
- Synthesia dijital müzik eğitim programının piyano eğitiminde kullanımına yönelik müzik eğitimci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığımız araştırmanın farklı çalışma gruplarıyla tekrarlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Babacan, E. (2010). Başlangıç piyano eğitiminde algısal öğrenme stillerinin uygulanabilirliği.
- Başalan, F., Gökbudak Z. S., & Kaleli, Y. S. (2021). Piyano eğitiminde öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla hazırlanan ulusal tezler üzerine bir içerik analizi çalışması [A content analysis study on national theses prepared with learning and teaching approaches in piano]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 5(2), 160-167.
- Bilen, S. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin müzik öğretimi ve güdüsel süreçler üzerindeki etkileri* (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Cabı, E. (2016). Dijital Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 24 (3) , 1229-1244 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241629>
- Coşkun, Ö., & Güdek, B. (2015). Yaygın Müzik eğitimi kurumlarındaki piyano eğitiminin niteliği ve öğrenci profilleri. *Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Güdek, B., Sezgin, H., & Akmanoğlu, B. Piyano eğitiminin geleceği The future of the piano education özet.
- Güven, G. (2010). Piyanonun gelişimi ve teknik yönden romantik dönemin sonuna kadar incelenmesi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi)
- Hasanova, O. (2008). Günümüzde piyano eğitimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(1), 141-146.
- Işıkdemir, B. (2017). *6-11 yaş çocuklara yönelik başlangıç piyano metotlarının incelenmesi ve piyano eğitimcilerinin görüşleri* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi).
- Kalkanoğlu, B., & Serin, Ç. (2018). Piyano eğitimi açısından mobil cihazlarda kullanılan yazılımların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 6(69).
- Kocaman Karoğlu, A. Bal, K. & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye'de Eğitimde Dijital Dönüşüm . *Üniversite Araştırmaları Dergisi* , 3 (3) , 147-158 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uad/issue/57871/815428>
- Kol, S. (2022) Erken çocuklukta teknoloji kullanımı. Genişletilmiş 8. Baskı: Haziran 2022, Ankara: Pegem Yayınları.
- Kuyumcu, A. G. K., Can, A. A., & Can, Ü. K. Mobil öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf modellerinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanımı *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 10, Sayı: 124, Ocak 2022, s. 277-299 ISSN: 2148-2489 Doi Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.54934>

- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması . *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 21 (2) , 419-426 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/34503/424695>
- Şahin, P., & Akpınar, M. (2017). Güzel sanatlar liselerinde piyano öğretimi sürecinde öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması
- Özmenteş, S. (2005) Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 6 Sayı: 9 Bahar 2005 s. 89 – 98
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gsbdergi/issue/39953/474327>
- Yalçın, P. D. (2019). Güzel sanatlar lisesi müzik öğretmenlerinin müzik teknolojilerinden yararlanma durumlarına ilişkin görüşleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(1), 51-62.

Bölüm 28

**GÖÇLE GELEN İLKOKUL 3. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA
BAŞARISININ ARTIRILMASINA
REHBERLİ OKUMA YÖNTEMİNİN
ETKİSİ**

Nurhüda SÖZEN¹

¹ Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, nurhudasozen@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2937-472X

1. GİRİŞ

İlkokul döneminde olan bir çocuğun maruz kaldığı savaş, göç, salgın gibi olumsuz deneyimler çocukların hem psikolojisine hem de sosyal, duyuşsal ve akademik gelişimine zarar verebilir. Yaşanan tramvalar ve dil bilmediği için akademik derslerde öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları göçle gelen ilkökul çağındaki çocukların yalnız, sessiz, üzgün, pasif, korkak veya hırçın olmalarına neden olabilir. Ayrıca göçle gelen çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkileri, okula devamları ve çok yönlü gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Türkiye’de yaşamını sürdüren ve göçle gelen ilkökul öğrencilerinin savaş, göç, salgın gibi olumsuzluklardan eğitim hayatlarının en az hasarla etkilenmesi için sınıf öğretmenlerine hassas görevler düşmektedir. Dilimizi bilmeyen veya yeteri kadar bilmeyen bir çocuğun okula devamlılığının nedenleri ılımlı bir okul iklimi, arkadaşlarıyla ve öğretmenle geçirdiği mutlu zamanlar olabilir. Dolayısıyla ilkökul döneminde yaşanan savaş, göç, salgın gibi olumsuz deneyimler çocukların psikolojisine zarar verdiği için yaşanan olumsuz deneyimlerin okul ikliminde iyileştirilmesi değer taşımaktadır. Göçle gelen ilkökul dönemindeki öğrencilerinin sınıf ikliminde mutlu olması, arkadaşlarıyla etkileşim kurabilmesi, Türkçe’yi bilmese bile öğrenmeye karşı istekli olması sağlıklı bir sınıf ikliminde gerçekleştirilecek yöntem ve etkinliklerle mümkün olabilir.

Rehberli okuma yöntemi, göçle gelen öğrencilerin eğlenerek Türkçe dil becerileri ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilecekleri bir yöntem olarak ifade edilebilir. Simpson ve Trevor tarafından geliştirilmiş olan rehberli okuma yöntemi olası gelişim kuramına (Vygotsky, 1978) dayanır. Yöntem, okuma seviyeleri aynı olan öğrencilerin okuma düzeylerini okuma stratejileri destekler. Haftada en az 2-3 gün gerçekleştirilmesi gereken rehberli okuma yönteminin uygulama süreci 20 dk ile 45 dk arasında değişebilir (Torgesen’den aktaran McCain, 2008, s. 62).

Rehberli okuma yöntemi; öğrencilere birbirlerinden öğrenme fırsatı verdiği için her uygulamada onlara yeni bir sosyal bir deneyim sunar. Okuma sürecinde, okuma stratejilerinin ne amaçla seçileceğini ve nasıl kullanılacağını belirleyen bir yöntem olarak öğrencilerde farkındalık yaratır. Ayrıca öğretmenlerini model alarak okuma stratejilerini öğrenen öğrenciler, öğrendikleri okuma stratejilerini kullanabilmek için sınıf öğretmenleri tarafından teşvik edilirler. Bu bağlamda rehberli okuma yönteminin öğrenci merkezli bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür (Money, 1990, s. 47). Yöntem, öğrencilerin sözcük dağarcığını, okuma akıcılığını ve metni yorumlama becerilerini geliştirmeyi amaçlar (National Reading Panel, 2000, s. 3.20). Sınıf öğretmenleri yöntemin uygulanması esnasında öğrencilerinin okuma becerilerinde gelişimi izleyebilir ve destekleyebilirler (Fountas & Pinnell, 1996, s. 1). Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerde öğrenciler metin tanıtımında, okuma esnası ve sonrası süreçlerde de okuma stratejilerini kullanarak metni

daha iyi anlamaya ve yorumlamaya çalışırlar. Bu süreçte öğrenciler metindeki ilişkileri anlamayı, çıkarım yapmayı, gerektiğinde anlamı yapılandırmak için bazı kelime grubu, cümle veya paragrafı yeniden okumayı deneyerek aktif bir zihinsel süreç yaşarlar (Hill, 2000, s. 18). Metnin daha iyi anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi; öğrencinin okuma stratejilerini doğru zamanda ve otomatik olarak kullanması ile yakından ilişkilidir.

Rehberli okuma yöntemi okuma stratejileri ile öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimini destekler. Öğretmenler strateji öğretimini model olma yoluyla sınıf ikliminde gerçekleştirebilirler. Öğrenciler rehberli okuma yönteminde hem öğrendikleri stratejileri uygulayarak metni zihinlerinde daha iyi yapılandırırken hem de metin tartışmalarında gerçekleştirdikleri diyaloglarla birbirlerinin metne ilişkin bakış açılarını öğrenebilirler (Linehan, 2003, s. 12). Öğrenciler sınıf öğretmenlerinin belirlediği okuma amaçlarına ulaşmak için metni okurlar ve metinle ilgili sohbetlere katılırlar. Dolayısıyla hem kendi görüşlerini metinden kanıtlara dayalı olarak paylaşırlar hem de diğer arkadaşlarının görüşlerini değerlendirebilirler. Yöntemde kullanılan bazı okuma stratejileri kavrama için okuma (Fountas & Pinnell, 1996, s. 159), hataları tespit etme ve düzeltme (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151) ile problem çözme (Fountas & Pinnell, 1996, s. 159) stratejileridir.

Hataları Tespit Etme ve Düzeltme stratejisi

Öğrencilerin yazılı metinleri okumaları esnasında okuma hatalarını fark ederek olaylar, kişiler veya kavramlar arasındaki düşünsel uyumsuzluğun neden olduğu sıkıntıyla baş edebilmek için metinde var olan anlamsal ve görsel ipuçlarıyla sağlam bir ilişki kurmaya çalışmaları bu stratejinin kullanıldığını ifade edebilir (Fountas & Pinnell, 1996, s. 151). Bu bağlamda önemli olan çocuğun metni okurken anlamı yapılandırma sürecinde uyumsuzluk yaşadığını fark ederek anlamsal örüntüler arasında güçlü ilişkiler kurabilmek için çabalamasıdır.

Problem Çözme Stratejisi

Okuma sürecinde öğrencilerin ilk kez karşı karşıya kaldıkları kavramları, önceden bilmiş oldukları kavramlarla ilişkilendirerek okuma sürecini başarıyla tamamlamasına yardım eden belirli faktörler olduğunu söyleyebiliriz. Bu faktörlerden birincisi çocuğun okuma düzeyi ile uyumlu olan metinlerle karşılaşması iken ikincisi çocuğun ilgi duyduğu temaları içeren metinleri okumasıdır (Ferguson & Wilson, 2009, s. 300-303). Öğrencilerin problem çözme stratejisini kullanmaları için kendi okuma düzeylerine uygun olan metinleri okumaları gerektiği belirtilebilir. Sağlıklı bir okuma süreci için metnin zorluk seviyesi öğrencinin çabalayarak üstesinden gelebileceği seviyede olmalıdır. (Ferguson & Wilson, 2009, s. 300-303). Dolayısıyla metnin okuyucu için ne çok zor ne de çok basit olmaması gerekir. Öğrenciler kavrama sürecinde metin ve görsel arasındaki ilişkiyi yordayarak bilmedikleri

kelimenin anlamını tahmin etmeyi denemeliler (Clay, 1991, s. 329). Ayrıca anlama erişmek amacıyla bilinmeyen kelimeyi, bilinmeyen kelimenin içinde olduğu cümleyi veya paragrafı sesli okuyabilirler veya birkaç kez tekrar ederek okuyabilir böylece anlama erişmeyi deneyebilirler (Fountas & Pinnell, 1996, s. 159).

Kavrama için Okuma Stratejisi

Öğrenciler yeni karşılaştıkları kavramları öğrenmek için önceden bildikleri kelimeleri ve kavramları yeniden düşünerek yeni karşılaştıkları kavramla ilişkisini anlamaya çalışırlar (Ferguson & Wilson, 2009, s.300-303). Okuma sürecinde en az %90 doğrulukla metni okuyan öğrencilerin metni kavradığını söyleyebiliriz. Kavrama, okuma olmadan önce okuyucular metinle ilgili tahminler yürütüp çıkarımlar yaptığında başlar, okumadan sonra da okuyucunun deneyimi ile devam eder. Öğretmenler gerçekleştirecekleri derslerde kavramanın davranışsal kanıtlarını gözlemleyebilirler (Fountas & Pinnell, 1996, s. 159).

Alan yazın incelendiğinde hem okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili birçok çalışmanın olduğu (Epçaçan, 2009; Sidekli ve Çetin, 2017) hem de rehberli okuma yöntemiyle okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların olduğu (McNamara, 2017; Burkins & Croft, 2010; Pintrich, 2000; Dzoldov & Peterson, 2005; Mooney, 1994) belirlenmiştir. Bu çalışmalar incelendiğinde rehberli okuma yönteminin ilkökul düzeyinde öğrencilerin kelime hazinelerini (Klingbeil, 2003), anlama düzeylerini (Larson, 2003), tahmin etme ve çıkarımda bulunma becerilerini (Fisher, 2007) ve akıcı okumalarını (Renne, 2010) desteklediğine ilişkin bulgulara erişilmiştir. Ancak göçle gelen öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerine rehberli okuma yöntemini konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma böyle bir gereklilikten doğmuştur. Dolayısıyla araştırmanın alana katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Çalışmanın amacı göçle gelen ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında rehberli okumanın etkili bir yöntem olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada Göçle gelen ilkökul 3 sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının geliştirilmesinde rehberli okuma yöntemi etkili midir? Sorusuna cevap aranmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme (Keser Özmantar, s. 2018) yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemince belli özellikleri sahip olan kişiler üzerinde bir uygulama gerçekleştirilir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu kapsamda çalışmaya dâhil edilen öğrencilerin göçle gelen öğrenciler olması ilk ölçüt olarak belirlenmiştir. İkinci ölçüt olarak rehberli okuma ile ilgili çalışmanın İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde verdiği 4 oturumluk

(4 x 60= 240 dk) “Çevrim içi Rehberli Okuma Yöntemi” eğitimine katılmış olma şartı aranmıştır. Bu kapsamda çalışmaya İstanbul ilinde görevli çevrim içi rehberli okuma yöntemi eğitimini almış olan bir sınıf öğretmeni 20 göçle gelen öğrenci dâhil edilmiştir.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

<i>Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri</i>				
<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>Baba Meslek</i>
D 1	K	9	Dört	Serbest Meslek
D 2	E	8	İki	Serbest Meslek
D 3	E	8	Üç	Serbest Meslek
D 5	K	9	Beş	Serbest Meslek
D 6	E	9	Bir	Serbest Meslek
D 7	E	8	Altı	Serbest Meslek
D 8	K	8	Üç	Güvenlik Görevlisi
D 9	E	9	Beş	Serbest Meslek
D 10	E	9	Dört	Serbest Meslek
Toplam	10 Öğrenci			

Tablo 1’e göre deney grubunda üç kız ve yedi erkek öğrencinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin 5’i sekiz yaşında 5’i dokuz yaşındadır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin tümünün kardeş sayısı iki-altı arasında değişmektedir. Göçle gelen öğrencilerden birinin babası bir fabrika da güvenlik görevlisi olarak çalışırken diğer öğrencilerin babaları günlük para kazanabilecekleri işlerde çalışmaktadırlar. Araştırmacı etik ilkeler kapsamında araştırmanın yazım aşamasına deney grubundaki katılımcı öğrencileri D1, D2,D3, ..., D10 kodlarıyla ifade etmiştir. Deney grubundaki öğrenciler göçle gelmelerine rağmen kendilerini ifade edebilecek kadar Türkçe bildikleri sınıf öğretmeni tarafından belirtilmiştir.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

<i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri</i>				
<i>Kod</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>Baba Meslek</i>
K 1	K	9	İki	Serbest Meslek
K 2	K	9	Beş	Serbest Meslek
K 3	K	9	Bir	Serbest Meslek
K 4	E	9	İki	Serbest Meslek
K 5	E	8	İki	Serbest Meslek
K 6	K	8	Üç	Serbest Meslek
K 7	E	8	Beş	Serbest Meslek
K 8	K	9	Dört	Serbest Meslek

K 9	E	9	Üç	Serbest Meslek
K 10	E	9	Üç	Serbest Meslek
Toplam	10 Öğrenci			

Tablo 2'ye göre kontrol grubunda 4 kız ve 6 erkek öğrenci olmak üzere toplam 10 öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni tarafından araştırmanın gerçekleştirilmesi esnasında katılımcı öğrencilere kendi adlarıyla hitap edilmiştir. Araştırmacı etik ilkeler kapsamında araştırmanın yazım aşamasında kontrol grubundaki öğrencileri K1.K2. K3. ..., K10 kodlarıyla ifade etmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerde deney grubunda olduğu gibi göçle gelmelerine rağmen kendilerini ifade edebilecek kadar Türkçe bildikleri sınıf öğretmeni tarafından ifade edilmiştir.

Sınıf Öğretmeni

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni okulların kapandığı COVID 19 döneminde öğrencileriyle bire bir ilgilendiğini ifade etmiştir. Öğretmen öğrencilerinin genelini farklı sınıf ve okul düzeyinde olan kardeşleri olduğu için ve evlerinde yeterli bilgisayar, tablet veya telefon olmadığı için derslerini hem sabah EBA üzerinden hem de akşam zoom üzerinden gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca velileriyle veya evde en iyi iletişim kurabileceği bireyle neredeyse her gün hatta bazı günler iki kez telefonla görüşmüştür. Sınıf öğretmeni öğrencilerinin yazmayı unutmamaları ve okuma becerilerini geliştirmek için çok çaba harcadığını belirtmiştir. Ayrıca evdeki yazıcısından çıktı alarak mahalle bakkalına bazen aylık bazen haftalık fasiküller bıraktığını, velilerinde mahalle bakkalından fasikülleri alıp evde öğrenci tarafından yapılmasını sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Telafi eğitim süreci başladığında sınıf öğretmeni öğrencilerle sosyal etkinliklerin yanında eğlenceli yaratıcı dramaya dayalı okuma etkinlikleri de gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrenciler seyretilmiş yüz yüze eğitim başladığı zaman okuma yazmayı unutmamış öğretmenin ifadesine göre aksine geliştirmişlerdir.

Araştırmacı

Araştırmacı 14 yıl sınıf öğretmenliği yapmış ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünde çalışan bir öğretmendir. Rehberli okuma alanında doktora eğitimini tamamlamıştır. İstanbul ilinde görev yapan ilkökul öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine ve göçle gelen öğrencilere eğitim veren uyum sınıfı öğretmenlerine Rehberli Okuma Yöntemi ve sınıf ikliminde uygulanmasına yönelik çevrim içi ve yüz yüze eğitimler vermiştir.

2.YÖNTEM

2020-2021 öğretim yılında COVID 19 pandemisinde seyretilmiş yüz yüze eğitim döneminde gerçekleştirilen araştırma, İstanbul'da bir ilkökulda eğitim gören ve göçle gelen Suriye kökenli 3. Sınıf öğrencileri ve onlara eğitim veren sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle gerçekleştirilen

araştırma da rehberli okuma yönteminin göçle gelen ilkököl 3. öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısındaki etkisini tespit etmek için deneysel desenlerden ön test-son test deney-kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2007). Öğrenciler COVID 19 salgını nedeniyle haftada sadece iki gün okulda öğrenim görmektedir. Uygulama sürecinden önce öğrenciler okula gelme günlerine göre Kontrol ve Deney olarak iki eşit gruba ayrılmıştır. Göçle gelen ve ilkököl 3. sınıfta okuyan öğrencilerin 10'u deney grubunda, 10'u da kontrol grubunda yer almıştır. Toplam 20 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, cinsiyet, ekonomik durum, aile yapısı, yaş gibi özellikler bağlamında rastgele belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerine göre eşit dağılımının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (ÖABT), araştırmanın veri toplama aracıdır. Sözen (2017) tarafından geliştirilen OABT hem hikâye edici hem de bilgilendirici soruları kapsamaktadır. Uygulanan ön test ve son test birbirinin aynısı olup 28 sorudan oluşmuştur. Testin 14 sorusu hikâye edici nitelikte 14 sorusu da bilgilendirici niteliktedir. Başarı testinden 0-100 arası puan alınabilmektedir. Kontrol grubunda Türkçe derslerinin işlenişinde mevcut program işlenirken, deneysel araştırmanın gerçekleştirildiği grupta ise Türkçe dersleri rehberli okuma yöntemi ile işlenmiştir.

Verilerin Toplanması

İlkököl 3 sınıf Türkçe derslerinde rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar başlamadan önce her iki grupta yer alan öğrenciler sakin bir ortamda ön test olarak Okuduğunu Anlama Başarı Testini çözmüştür. Deney grubunda yer alan öğrenciler haftanın pazartesi ve salı günleri okula gelirken kontrol grubunda yer alan öğrenciler perşembe ve cuma günleri okulda öğrenim görmüşlerdir. Kontrol grubu geleneksel yöntemle Türkçe derslerini işlerken deney grubu rehberli okuma yöntemiyle Türkçe dersini işlemiştir. Toplam 10 hafta rehberli okuma yöntemi ile eğitim gerçekleştirilmiştir. 10 haftalık eğitimin bitmesiyle son test uygulanmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler rehberli okuma eğitimi öncesinde çözdükleri OABT'yi son test olarak tekrar çözmüşlerdir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde Microsoft Excel 365 uygulamasında yer alan t-testi modülü kullanılmıştır. Ön test ve son test puanları belirlendikten deney ve kontrol grupları birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Dolayısıyla temel istatistik özellikler; standart sapma, ortalama değer ve aritmetik ortalama hata değerleri kapsamında belirlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının desenleri arasında deney öncesi anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Rehberli okuma yöntemi

minin okuduğunu anlamadaki etkisini tespit etmek için toplanan veri setinin istatistiksel özellikleri olarak standart sapma, aritmetik ortalamalar ve varyans değerleri hesaplanmıştır. Verilere bağlı olarak farklı varyanslar varsayarak bağımsız örneklem t testi metodu kullanılmıştır. Analiz Microsoft Excel 365 uygulamasının, t-testi modülü ile gerçekleştirilmiştir.

3.BULGULAR VE YORUM

İlkokul 3. Sınıf öğrencileri üzerinde rehberli okuma yönteminin etkililiğini tespit edebilmek için ön testle, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduğunun tespit edilmesi gerekir. Dolayısıyla okuduğunu anlama başarısını ölçen ön test puanları bağlamında bağımsız gruplar t testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir;

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grupları için Ön Test Karşılaştırması

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Deney Grubu	10	55	18.02	361.11	2.16	0.884
Kontrol Grubu	10	56	9.16	93.33		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinden aldıkları puanların ortalamasının 55 deney grubundaki öğrencilerin ise 56 olduğu görülmektedir. Sonuçlar analiz edildiğinde hem kontrol hem de deney grubunun ön testlerinde t değerinin 0,05 ten büyük olduğu, dolayısıyla deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasında manidar bir fark bulunmadığı ifade edilebilir ($t= ,216$ ve $p>.05$). Bu bağlamda rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen dersler öncesinde gruplar arasında ön-test puanları karşılaştırıldığında her iki grubun okuduğunu anlama başarısının birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen 10 haftalık eğitim tamamlandıktan sonra Okuduğunu Anlama Başarı Testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grupları için Son Test Karşılaştırması

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Deney Grubu	10	87	11.00	134.44	2.10	0.000076
Kontrol Grubu	10	62	9.79	106.66		

Tablo 5’e göre kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 62 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen eğitim sonrası okuduğunu anlama başarı testi puanının aritmetik ortalamasının 87 olduğu ifade edilebilir. Son test sonuçları bağlamında hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön testlerine

göre puanlarının arttığı belirlenmiştir. Son test verileri analiz edildiğinde p değerinin 0,05 ten küçük olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda deney grubu ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın manidarlığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin son test puanları arasında aritmetik ortalamadaki farklılık ve t testi değerlendirmesinde $P(T \leq t)$ değerinin 0.000076 olması bize rehberli okuma yönteminin okuduğunu anlama başarısını arttırdığını göstermektedir. Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerin deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiği ortaya koyulmuştur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerin işlendiği deney grubu ile geleneksel yöntemle Türkçe derslerinin işlendiği kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($t=2.160$, $p<0,884$). Rehberli okuma yöntemiyle gerçekleştirilen derslerden sonra gruplardan her ikisinde de okuduğunu anlama başarısı artmasına karşın, deney grubunun okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna göre fark edilir derecede arttığı ortaya koyulmuştur ($p>0.000076$). Rehberli okuma yönteminin, pandemi döneminde göçle gelen ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını arttırdığı belirlenmiştir. Nitekim rehberli okuma yönteminin işlendiği sınıf ikliminde öğrencilerin okuma başarılarının arttığına dair birçok araştırma sonucu tespit edilmiştir. Brown (2007) araştırmasında rehberli okuma eğitimi programına katılan öğrencilerin okuma başarısının arttığını ortaya koymuştur. Bir diğer çalışmada Higgins (2009), rehberli okuma yöntemiyle derslerini işleyen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Yine başka bir çalışmada Williams (2011), rehberli okuma yöntemiyle sesli okuma akıcılığının geliştirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında yapılan diğer araştırmalarda (Gurley, 2012; Degan, 2010; Underwood, 2010; Renne, 2010; Higgins, 2009; Montoya, 2008; Tyra, 2007; Dowdel, 2007; Walizer, 2004) rehberli okuma yönteminin okuduğunu artırma başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla rehberli okuma yöntemiyle göçle gelen ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmeye yönelik yapılan bu araştırmanın alan yazında yapılmış olan diğer araştırma sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkçe derslerinin içeriğinde okuma stratejilerinin sistemli öğretime yer verilebilir.
- İlkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, strateji eğitiminin gerçekleştirileceği şekilde oluşturulabilir.
- Öğretmenlere yönelik okuma stratejilerinin içeriği öğretimi ile ilgili

kılavuz kitabı oluşturulabilir. Elektronik ortamda öğretmenlere sunulabilir.

- Okuma stratejileri ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Özel yetenekli öğrencilerle rehberli okuma yöntemi çalışılabilir
- Lisans düzeyinde Okuma Stratejileri ve Eğitimi temasında ayrı bir ders açılabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Brown, B. (2007). *The impact of a guided reading program: student results and teachers' perceptions*. (Doctoral dissertation). The Temple University.
- Burkins, J. M., & Croft, M. M. (2010). *Preventing misguided reading: new strategies for guided reading teachers*. International Reading Association. Hill, S. (2000). *Phonics*. Portland, ME: Stenhouse.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Clay, M. M. (1991a). *Becoming literate: the construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Deegan, C. E. L. (2010). *A case study of the impact of guided reading groups in second grade on comprehension improvement*. Doctoral Dissertation, Widener University.
- Dowdell, C. A. (2007). *Testing theories of success: the impact of guided reading on the comprehension of elementary school students*. Doctoral Dissertation, Fielding Graduate University.
- Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59(3), 222-229.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(6), 207-223.
- Ferguson, J., & Wilson, J. (2009). *Guided reading: It's for primary teachers*. College Reading Association Yearbook, 30, 293-306.
- Fisher, R.W. (2007). *The effect of guided mental imagery on the intrinsic reading motivation of fourth and fifth grade students*. Doctoral Dissertation, Widener University.
- Fountas, I., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fountas, I.C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gurley, J. L. (2012). *An analysis of the impact of second grade students self-selection of text on their engagement, discourse, and reading strategies during guided reading*. Doctoral dissertation, University of Northern Colorado.
- Higgins, L. G. (2009). *An evaluation of the relationship between criterion-referenced competency test reading comprehension and lexiles cores and fountas and pin-*

- nell's guided reading levels in a Georgia public school district*. Doctoral Dissertation, The Faculty of the School of Education Liberty University.
- Hill, S. (2000). *Phonics*. Portland, ME: Stenhouse.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keser Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. Eğitim yönetimi araştırmaları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma*, içinde (88-110). Ankara: Pegem.
- Klingbeil, M. K. (2003). *Nine-weekgains in vocabulary, decoding, comprehension, and attitude of third grade students who were in guided reading and literature-based reading instruction*. Doctoral Dissertation, Central Missouri State University.
- Larson, D. K. (2003). *The impact of fifth grade reading strategies acquired through guided reading on oral and written responses in literature discussion groups*. Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Linehan, J. (2003). Synthesis of understandings and practices in guided reading.
- McCain, K. G. (2008). "A comparison of the reading progress of english language speakers and learners, participating in an intensive, explicit, structured, phonics-based program". Doctor of Dissertation, The University of Arizona.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: theories, interventions and Technologies*. Erlbaum.
- Montoya, L. P. A. C. (2008). *Effects of guidedreading (teachersupported) on reading comprehension scores for primary students who are learning disabled english language learners*. Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School University of Southern California.
- Mooney, M. (1994). *Reading to children: A positive step on the road to literacy*. Teaching K-8, 25, 90-92.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and HumanDevelopment.
- Özdamar, K. (1999) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal or ientation in self-regulated learning*.In M. Bokaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Renne, M. (2010). *The effectiveness of guided reading on the reading achievement of a special needs 1st grade student*. Master's Thesis, Caldwell College.
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Sözen, N. (2017). *Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Rehberli Okuma Yönteminin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.

- Tyra, S. K. (2007). *The nature of verbal interactions in guided reading groups in first and second grade*. Doctoral Dissertation, Brigham Young University.
- Underwood, V. L. (2010). *The effect of guided reading in struction on reading achievement*. Doctoral Dissertation, The Education Faculty of Linden wood University.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes in society*. (M. Cole, V. John- Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). MA: Cambridge.
- Walizer, B. R. (2004). *The impact of preservice teacher guided reading tutorials on the reading achievement and attitude of second graders*. Doctoral Dissertation, Kansas State University