

EĞİTİM

BİLİMLERİNDE ULUSLARARASI ARAŞTIRMA VE DERLEMELER

Mart 2023

EDİTÖRLER

PROF. DR. ŞEHRİBAN KOCA

PROF. DR. ERDAL BAY

 SERÜVEN
YAYINEVİ

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

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

Birinci Basım / First Edition • © Mart 2023

ISBN • 978-625-6399-68-6

© 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.seruyenyayinevi.com

e-mail: seruyenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

Eğitim Bilimlerinde Uluslararası Araştırma ve Derlemeler

Mart 2023

Editörler

Prof. Dr. şehriban KOCA

Prof. Dr. Erdal BAY

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK İHTİYAÇLARI VE BEKLENTİLERİ

Kevser YILDIRIM, Sibel ERGÜN ELVERİCİ 1

BÖLÜM 2

ÖĞRETİMDE DİJİTAL ANİMASYON TASARIM SÜRECİ

Yeşim SÜRMELOĞLU 31

BÖLÜM 3

ŞEMATİK DÖNEM ÇOCUK RESİMLERİNDE DUYGU DURUMLARININ PROJEKTİF AÇIDAN İNCELENMESİ

Ebru GÜLER, Belgin GÜLBEN 45

BÖLÜM 4

EĞİTİMDE LİDERLİK: KAPSAYICI LİDERLİK

Gökçe ÖZDEMİR 83

BÖLÜM 5

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ONDALIK KESİRLER KONUSUNDA YAPTIKLARI HATALARIN İNCELENMESİ

Elif ERTEM AKBAŞ, Murat CANCAN, Özge KAÇAR..... 99

BÖLÜM 6

ÖRGÜTSEL DAYANIKLILIK: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARI GÖRE BİR İNCELEME

Tufan KARA, Gökhan KAHVECİ..... 123

BÖLÜM 7

EĞİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİNDEN PLANLAMAYA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Münir ŞAHİN, Tuğba ŞAHİN 137

BÖLÜM 8

7. SINIF KUVVET VE ENERJİ ÜNİTESİNDE STEM ETKİNLİKLERİ KULLANIMININ KALICILIĞA ETKİSİ

Üzeyir BEKERECİ 155

BÖLÜM 9

BAĞLAMA EĞİTİMİNDE ZEYBEK MÜZİĞİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPILMIŞ OLAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Ümit ÇAKIR, Gökalp PARASIZ 171

BÖLÜM 10

MAARİF-İ UMUMİYE NİZAMNAMESİ VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Tuğba ŞİMŞEK..... 191

BÖLÜM 11

KÜRESELLEŞME, TOPLUM VE EĞİTİM

Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ..... 209

BÖLÜM 12

DİJİTAL EĞİTSEL OYUNLARLA ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE YANSIMALARI: ÖLÇME ÖĞRENME ALANI

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Fatma UĞUZ, Esra AKYAPI,
Rabia KARAMEHMETOĞLU..... 229

BÖLÜM 13

YÜKSEKÖĞRETİMİN KÜLTÜREL DEĞİŞİMDEKİ ROLÜ

Nasratullah RAHİMİ, Mustafa ERDEM..... 263

BÖLÜM 14

AVUSTURYA EĞİTİM SİSTEMİNDEN TÜRKİYE İÇİN ÇIKARIMLAR: BİR KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ARAŞTIRMASI

Muhammed Mehmet MAZLUM 293

BÖLÜM 15

TÜRKİYE'DE COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ YAPILAN AKADEMİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ANALİZ

Emine ARUĞASLAN, Hanife ÇİVRİL..... 315

BÖLÜM 16

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE (BİLSEM) GÖREV YAPMAKTA OLAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERDE KULLANILAN EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ 333

BÖLÜM 17

MATEMATİK ÖĞRETİMİ VE ARGÜMANTASYON

Kemal ÖZDEMİR 343

BÖLÜM 18

ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİ

Esra İŞGÖR ŞİMŞEK, Nuray YILMAZ 373

BÖLÜM 19

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNDE MODELLEME İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Nesrin ÜRÜN ARICI, Mustafa DERMAN 389

BÖLÜM 20

YETİŞKİN EĞİTİMİ TARİHİNDE HALK LİSELERİ VE GRUNDTVIG'İN EĞİTİM ANLAYIŞI

Gülden AKIN 407

BÖLÜM 21

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Orhan KARADUMAN, Murat GÖK..... 423

BÖLÜM 22

DOĞAL OLAYLARIN DOĞAL AFETLERE DÖNÜŞMESİNİN AZALTILMASINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN ÖNEMİ

Meltem Elif ÇELİK, Selma GÜLEÇ 437

BÖLÜM 23

ÖRGÜT SAĞLIĞI İLE MESLEKİ MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazal Şemsey SATAN, Mustafa ERDEM..... 451

BÖLÜM 24

İLKOKULLARDA YÖNETİCİLERİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Yalçın TÜRKYILMAZ, Fatih DEMİR, Orhan BEYAZLI..... 483

BÖLÜM 25

PANDEMİ DÖNEMİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

Burak GÜL, Yusuf GÜZEL, Fethi Ahmet ÇELİK 499

BÖLÜM 26

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Seda KERİMGİL ÇELİK 515

BÖLÜM 27

ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE YÖNELİK BAZI KAVRAMLARIN İNCELENMESİ

Adem ARSLAN, Osman ŞALCI 527

BÖLÜM 28

AKADEMİK ERTELEME: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Erdal KILINÇ, Yasemin KAYGAS 551

BÖLÜM 29

OKUMA VE YAZMA SÜRECİNDE GÖRME-İŞİTME DUYULARININ ÖNEMİ VE SÜREÇTEKİ ÖĞRETMEN ROLLERİ

Ülkü ÇOBAN SURAL, Gizem TABARU ÖRNEK, Hayati AKYOL..... 567

BÖLÜM 30

ÇOK-KÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA AKADEMİSYEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK-KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bengi SONYEL, Merve İŞİTMEZ 607

BÖLÜM 31

OKUL VE KURUM YÖNETİCİLERİNİN BRANŞLARINA DAİR SAYISAL VERİLER İŞİĞİNDA COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLİK GÖREVİNDEKİ TEMSİLİNİN İNCELEMESİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

Murat Mücahit YENTÜR..... 623

BÖLÜM 1

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK İHTİYAÇLARI VE BEKLENTİLERİ

Kevser YILDIRIM¹

Sibel ERGÜN ELVERİCİ²

1 Kevser Yıldırım, Dr., Birikim Okulları Genel Müdür Yardımcısı, <https://orcid.org/0000-0003-2237-9739>

2 Sibel Ergün Elverici, Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Öğretim Görevlisi, <https://orcid.org/0000-0002-6921-5013>

GİRİŞ

Covid-19'un ortaya çıkışından en fazla etkilenen alanlardan birisi, şüphesiz, eğitim olmuştur. Okulların kapatılıp uzaktan eğitime geçilmesi, eğitim alanında çok fazla şeyin oldukça kısa sürede değişmesine neden olmuştur (Daniel, 2020). Bu süreçten en fazla etkilenen meslek gruplarından birisinin, öğretmenler olduğu söylenebilir. Pandeminin yarattığı diğer zorluklar yanında, çevrim içi uzaktan eğitim konusunda yeterli eğitim ve deneyime sahip olmamaları da öğretmenlerin yaşadığı zorlukları artırmıştır (Gares, Kariuki ve Rempel, 2020; Gudmundsdottir ve Hathaway, 2020). Bu durum, doğal olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaları da etkilemiştir (Trust, Carpenter, Krutka ve Kimmons, 2020).

TALIS'e göre (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019), öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim faaliyetleri, türler olarak; şahsen katıldığı kurslar ve/veya seminerler, mesleki literatürü okuma, eğitim konferansları, formal bir düzenlemenin parçası olarak akran ve/veya kendi kendini gözleme ve koçluk, mesleki bir ağa katılım, çevrim içi kurslar ve/veya seminerler, diğer mesleki gelişim faaliyetleri ve formal yeterlilik programı şeklinde sınıflandırılmaktadır. Pandemi öncesinde yapılan TALIS 2018 araştırmasına göre; bu sınıflamada bağımsız bir başlık olarak yer alan çevrim içi kurslar ve/veya seminerler olarak mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin oranı, %35,7'dir ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların çevrim içi yapılmasına yönelik eğilim, son yıllarda giderek artış göstermektedir (Karchmer-Klein ve Pytash, 2020). Bunun da etkisiyle, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri ve desteklenmelerine yönelik çevrim içi veya harmanlanmış yeni modeller oluşturulması ihtiyacı da belirginleşmiştir (Tondeur, Pareja Roblin, Vanslambrouck ve Zhu, 2019).

Pandemiyle birlikte mesleki gelişim çalışmalarının tamamen çevrim içi yürütülmeye başlanmasıyla, yüz yüze seminer ve atölye çalışmalarının olmadığı, sosyal mesafe ve ev karantinasının teşvik edildiği bu süreçte eğitimcilerin yeterliklerinin güçlendirilmesi için yayınların ve kaynakların açık olarak sunulmasına ek olarak; web seminerleri, MOOC vb. çevrim içi kurslar ve çevrim içi öğrenme toplulukları gibi yolların kullanımı artmıştır (Boltz, Yadav, Dillman ve Robertson, 2021; Toquero ve Talidong, 2020). Bu durumda önemli bir alternatif haline gelen web seminerlerinin, öğrenmeye ve erişime izin veren esnek yapısıyla eğitimler açısından gelecek vaat eden bir yöntem olduğu söylenebilir (Gegenfurtner, Zitt ve Ebner, 2020). Acil öğretmen ihtiyaçlarına uygun ve etkili bir şekilde tasarlanmış MOOC'ların da öğretmenlerin mesleki gelişimi için kullanılabileceği görülmektedir (Boltz ve diğerleri, 2021). Ayrıca acil uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından, süreç içerisindeki deneyimlerini diğer öğretmenlerle konuşup tartışmaya imkân bulabilecekleri çevrim içi

öğrenme topluluklarının olması da daha fazla önem kazanmıştır (Green, Burrow ve Carvalho, 2020; Joubert, Callaghan ve Engelbrecht, 2020; Trust ve Whalen, 2020). Böylelikle çalışanlar arasında bir topluluk hissi oluşmasına, yeni pedagojik stratejilerin öğrenilmesinin kolaylaşmasına (Green ve diğerleri, 2020) ve “bireyselleştirilmiş rehberlik ve desteğin” (Lay ve diğerleri, 2020) sağlanmasına yönelik imkanların arttığı söylenebilir.

Acil uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının, çevrim içi yollarla sürdürülmesi yanında içerik açısından da bazı değişiklikler geçirdiği görülmektedir. Pandemi öncesinde yapılan öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili araştırmalar, öğretmenlerin çevrim içi uzaktan eğitimde öğretmenlik yapmak için konuyla ilgili içerik alanlarında yeterli eğitim/destek alamadığını, bu konularda daha fazla mesleki gelişim çalışmasına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Archambault ve Kennedy, 2018; Barbour, Siko, Gross ve Waddell, 2012; Donley, Keyworth ve States, 2020; Linton, 2018; Zweig ve Stafford, 2016). Pandemiyle birlikte acil uzaktan eğitime geçilmesiyle öğretmenlerin bu konulardaki eğitim ihtiyacı daha açık bir şekilde ortaya çıkmıştır (Boltz ve diğerleri, 2021; Gares ve diğerleri, 2020; Hartshorne ve diğerleri, 2020; Lindner ve diğerleri, 2020; Marshall ve diğerleri, 2020). Ayrıca mesleki gelişime yönelik taleplerin içerik açısından, eğitim teknolojisi bağlamını oluşturan konular kadar, bu kapsamın dışındaki konularda da farklılaştığı (Navarro, Balba, Kim ve Garcia, 2021) söylenebilir. Bu farklılaşmanın bir nedeni, çevrim içi eğitimle yüz yüze eğitimde öğretmenliğin aynı şey olmamasıdır (Philpsen ve diğerleri, 2019; Tschida, Hodge ve Schmidt, 2016). Çevrim içi eğitim yapmak, sadece teknolojide değil, pedagojide de farklı yetkinlikler gerektirmektedir. Bu düşünceye paralel olarak, çevrim içi eğitimde üzerinde durulması gereken konuların sadece teknolojik/dijital araçlar olmadığı, aynı zamanda çevrim içi eğitimin içeriği ve süreci ile ilgili pedagojik konuların ve teknolojilerin/araçların “öğretime yönelik etkilerinin” de mesleki gelişim açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır (Tschida ve diğerleri, 2016, s. 669). Farklılığın diğer bir nedeninin ise, geleneksel olarak öğretmenlerin mesleki gelişim alanları olarak görülen eğitim teknolojisi dışındaki alanlarda (sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme vb.) çoğunlukla yüz yüze yürütülen faaliyetlerin pandemi koşullarında çevrim içi alana taşınması olduğu söylenebilir.

Acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının yeniden düzenlenmesine gerek duyulduğu anlaşılmaktadır (Moser, Wei ve Brenner, 2020). Bunun yapılabilmesi için daha fazla ve çok yönlü araştırma yapılarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaç ve beklentilerindeki yeni eğilimlerin ortaya çıkarılması önemlidir. Çünkü öğretmenlerin katılmaya ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim çalışmalarını araştırmak, hem öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları anlamaya hem de

ihtiyaç duydukları özelliklerde mesleki gelişim fırsatları oluşturmaya olanak verir (OECD, 2019). Bu araştırmanın alanyazına, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi ve mesleki gelişim çalışmalarının buna göre düzenlenmesi açısından katkı sunması umulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, acil uzaktan eğitim dönemini deneyimleyen öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçlarının ve beklentilerinin incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma fenomenoloji deseninde bir araştırmadır. Fenomenolojik araştırma, “tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78), “yaşanmış deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı” (Ersoy, 2016, s. 55) amaçlayan bir desendir.

Katılımcılar

Fenomenoloji araştırmalarında “veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 20). Bu nedenle, araştırmada acil uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğretmenlerin görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, “yakın” ve “erişimi kolay” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141) durumda olan öğretmenler tercih edilerek kolay ulaşılabilir/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu, bir özel okulun 176 öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcı grubunun demografik bilgileri Tablo I’de sunulmuştur.

Tablo I

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	134	76,14
	Erkek	42	23,86
Kademe	Okul öncesi	27	15,34
	İlkokul	65	36,93
	Ortaokul	53	30,11
	Lise	31	17,61
Branş	Sınıf öğretmenliği	32	18,18
	Okul öncesi	19	10,80
	İngilizce	17	9,66
	DKAB	14	7,95
	Matematik	12	6,82
	PDR	9	5,11
	Beden eğitimi ve spor	7	3,98
	Sosyal bilgiler	7	3,98
	Bilişim teknolojileri	6	3,41

Çocuklar için felsefe	6	3,41
Fen bilimleri	6	3,41
Görsel sanatlar	6	3,41
Türk dili ve edebiyatı	6	3,41
Beceri atölyeleri	6	3,41
Türkçe	5	2,84
Müzik	4	2,27
Biyoloji	3	1,70
Fizik	3	1,70
Kimya	3	1,70
Coğrafya	2	1,14
Tarih	2	1,14
Yönetici	1	0,57
Toplam	176	100

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, katılımcılara çevrim içi olarak iletilen soru formunda yer alan “uzaktan eğitim-öğretim sürecindeki deneyimlerini göz önünde tutarak mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduğunuz konuları belirtiniz” şeklindeki açık uçlu soruyla toplanmıştır. 24 Haziran 2020’de katılımcılara iletilen soru formuna 1 Temmuz 2020’a kadar 176 katılımcı cevap vermiştir.

Araştırma verileri, içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde “toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Buna göre; tüm verilerin içerik analiziyle kodlanması sonucunda 52 kod ($f= 352$) oluşturulmuştur. Kodlar, benzerlik ve farklılıklarına göre 20 kategori altında düzenlenmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise bu kategoriler, daha üst düzeyde soyutlamalarla oluşturulan sekiz temanın altına yerleştirilmiştir. Elde edilen temalar, bulgular bölümünde, ilgili oldukları alana göre sıralanarak sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Uzman incelemesi ve araştırmacının konumu, nitel bir araştırmada iç geçerliği/inandırıcılığı sağlamak için kullanılabilecek teknikler arasında sayılmaktadır (Merriam, 2013; Patton, 2014). Araştırmada katılımcılara gönderilen soru formunun uygunluğu konusunda eğitim bilimleri alanında çalışan bir araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca, araştırmayı yürüten iki araştırmacı eğitim teknolojisi alanında doktora yapmış ve öğretmen eğitimi alanında uzmanlaşmış olmaları açısından araştırma konusunda yeterli deneyime sahip sayılmaktadır. Böylece uzman incelemesi ve araştırmacının konumu açısından iç geçerlik/inandırıcılık sağlanmaya

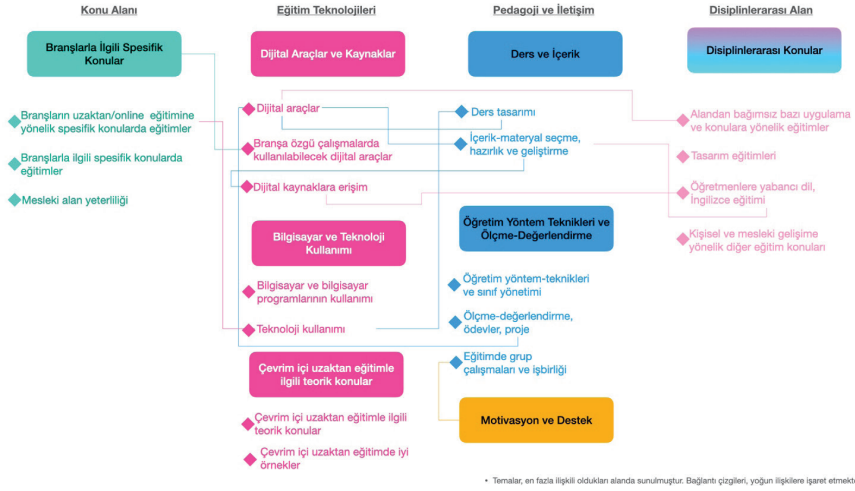
çalışılmıştır. Merriam (2013), araştırmının iç geçerliği için uygun-yeterli katılım sağlanması ve doğrudan alıntılar yapılmasını; dış geçerliği/nakledilebilirliği için ise bulguların sunumunda zengin ve yoğun tanımlamalar yapılmasını önermektedir. Araştırmada her iki yöntem de kullanılarak iç geçerlik ve dış geçerlik/nakledilebilirlik geliştirilmeye çalışılmıştır. Bunun dışında, araştırmının güvenilirliği/tutarlılığı açısından önemli olan denetlemeyi (Merriam, 2013) sağlamak için veri toplama ve analiz sürecinde kod memoları yazılmıştır. Yazılan kod memoları analiz sürecinde kullanılmıştır. Ayrıca araştırma sırasında yapılan tüm çalışmalar denetlenebilecek şekilde tarihlenerek arşivlenmiştir. Yine denetleme amacıyla ek olarak, kodlamalar iki araştırmacı tarafından yapıp karşılaştırılarak son şekline getirilmiştir.

Araştırma Etiği

Araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu tarafından uygun görülmüş, E-73613421-604.01.02-2101090008 sayı numarası ile onaylanmıştır. Veriler, gönüllü katılımcılardan çevrim içi olarak toplanmıştır. Katılımcıların kişisel bilgileri korunmuş ve toplanan veriler sadece araştırma amacıyla kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, dört alanda, sekiz tema altında toplanmıştır. Toplam frekansı 138 (%39) olan eğitim teknolojileri alanındaki temalar, *dijital araçlar ve kaynaklar, bilgisayar ve teknoloji kullanımı, çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular* temalarıdır. Toplam frekansı 159 (%45) olan pedagoji ve iletişim alanındaki temalar, *ders ve içerik, öğretim yöntem-tek-nikleri ve ölçme-değerlendirme, motivasyon ve destek* temalarıdır. Frekansı 32 (%9) olan disiplinlerarası alanın tek teması, *disiplinlerarası konular*dır. Frekansı 23 (%7) olan konu alanı alanındaki tek tema, *branşlarla ilgili spesifik konular*dır. Temaların alanlara göre dağılımı ve aralarındaki ilişkiler, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Acil uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçları ve beklentileri

Frekans en yüksek temada katılımcılar dijital araçlar ve kaynaklar üzerine mesleki gelişime yönelik çalışmalar yapılması talebinde bulunmaktadır. Bu temayı frekans yoğunluğuna göre sırasıyla, ders ve içerik, öğretim yöntem-teknipleri ve ölçme-değerlendirme, motivasyon ve destek ile bilgisayar ve teknoloji kullanımı temaları takip etmektedir. Frekans yoğunluğu açısından son üç tema ise disiplinlerarası konular, branşlarla ilgili spesifik konular ve çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular şeklinde oluşmuştur. Bulguların sunumunda temalar ilgili oldukları alanlara göre sıralanmıştır.

Temaların frekans ve yüzdeleri Tablo II’de sunulmuştur. Ayrıca tema ve kategorilerin frekansları başlıklarda parantez içinde belirtilmiştir.

Tablo II
Temaların Frekans ve Yüzdeleri

No	Temalar	F	%
1	Dijital araçlar ve kaynaklar	90	26
2	Bilgisayar ve teknoloji kullanımı	36	10
3	Çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular	12	3
4	Ders ve içerik	68	19
5	Öğretim yöntem-teknipleri ve ölçme-değerlendirme	54	15
6	Motivasyon ve destek	37	11
7	Disiplinlerarası konular	32	9
8	Branşlarla ilgili spesifik konular	23	7
Toplam		352	100

Tema 1: Dijital araçlar ve kaynaklar (90)

Bu temada, dijital araçlar, branşa özgü çalışmalarda kullanılabilen dijital araçlar ve dijital kaynaklara erişim kategorileri yer almaktadır.

Dijital araçlar (64). Katılımcılar, uzaktan eğitime geçmeden önce kısmen kullandıkları veya hiç kullanmadıkları ancak uzaktan eğitim sürecinde yoğun olarak kullanmaya başladıkları, genelde çevrim içi çalışan uygulamalara kendi deneyimlerine göre aplikasyon, program, web sitesi, dijital araç vb. farklı isimler vermektedirler. Bu çalışmada, bu yöndeki kodlamalarda, kullanılan tüm isimlendirmeleri kapsayacağı düşünülen dijital araçlar kavramının kategori ismi olarak kullanımı tercih edilmiştir.

K2, K18, K21, K26, K31, K35, K41, K42, K47, K76, K89, K90, K92, K93, K115, K131, K150, web araçlarını tanıma ve kullanmaya dönük mesleki gelişim çalışmaları yapılmasını talep etmektedir. K31'in sözleriyle, "Web 2.0 araçlarına yönelik yapacağımız uygulama çalışmaları destekleyici olacaktır." K18, K41, K51, K68, K74, K91, K101, K117, K127, K134, K146, K151, çevrim içi uzaktan eğitimde kullanılan araçları tanıma ve kullanmaya yönelik çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. İki katılımcının konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

- "Uzaktan eğitim araçlarının tanıtılması" [K91]
- "Uzaktan eğitimde kullanılan uygulamalar hakkında detaylı bilgi" [K151]

K6, K10, K13, K27, K28, K55, K71, K75, K85, K162, dijital eğitim araçlarını tanıma ve kullanmaya yönelik çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. Bu konudaki katılımcı ifadelerinden birisi şöyledir: "Dijital eğitim araçlarının yetkin kullanımı." [K27]

K3, K13, K24, K28, K38, K57, K58, K59, K95, K109, K111, K140, K157, daha farklı dijital araçları araştırma, inceleme ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. K38'in ifadesiyle, bunlar "kullanmadığımız yeni uygulamalar" üzerine olmalıdır. K95'in ifadesi ise şöyledir: "Farklı online programlar uygulama ve araştırma, inceleme." Bu kod altında toplanan diğer ifadelerden biraz farklı olarak K109, öğrenilen "yeni araçların, çalışmalarımıza entegrasyonu"na vurgu yaparak buna yönelik çalışma talep etmektedir.

Bazı katılımcılar, eğitimini talep ettikleri dijital araçlarla ilgili özellikleri belirtmişlerdir. Buna göre K125, "daha kapsamlı" olmasını; K108, K126, etkileşimli olmasını önermektedir. K126'nın ifadesi şöyledir: "Öğrenciyi de dahil edebilecek aktif katılımlı programlar." K38, K111, kullanışlı-pratik araçlar olmasını talep etmektedir. K38'in bu konudaki ifadesi şöyledir: "İş uzatan değil pratikleştiren uygulamalar". K141, yaratıcı ders-

ler için en iyi araçlarla ilgili eğitim talep ettiğini belirtmekte, K122 ise derse destek/yardımcı olabilecek araçlarla ilgili talepte bulunmaktadır. K20, derslere teknoloji entegrasyonunda kullanılabilecek nitelikte araçlara yönelik çalışma yapılması talebinde bulunmaktadır. K94, K102, K148, dijital içerik bulmak ve hazırlamak için kullanılabilecek araçlarla ilgili eğitim taleplerini iletmektedir. K102'nin ifadesi şöyledir: “Ders içeriği hazırlayabileceğimiz farklı uygulamalar, programlar ve bunların nasıl kullanılacağını gösteren eğitimler”. K113 ise “paylaşım grupları için bir araya gelinecek online ortamlar nelerdir? Nasıl kullanılır?” sorusuna yönelik çalışma yapılması talebinde bulunarak dijital araçlarla ilgili farklı bir konuya işaret etmektedir.

Branşa özgü çalışmalarda kullanılabilecek dijital araçlar (18).

Bazı katılımcılar kendi branşlarına özgü çalışmalarında kullanabilecekleri dijital araçlarla ilgili mesleki gelişim çalışması yapılmasını istediklerini belirtmektedir. K2, K25, K37, K44, K48, K69, K78, K81, K87, K100, K103, K106, K113, K118, K153, K160, K166 ve K168'in bu kategorideki ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

- “zümre bazlı ve zümre özelinde web 2.0 araçlarının kullanımına dair eğitimler (genel tanıtımlar genel kalmakta).” [K48 (Matematik öğretmeni)]
- “Ancak dkab derslerine uygun olan diğer web 2.0 araçlarının öğrenilip geliştirilmesi de önemli olacaktır.” [K78 (DKAB öğretmeni)]
- “3-4 yaş çocuklarına ekrandan daha fazla nasıl daha faydalı olabiliriz? Onların ilgililerini çekebilecek uygulamaların eğitimi olabilir.” [K153 (Okul öncesi öğretmeni)]

Dijital kaynaklara erişim (8). Katılımcıların talepleri arasında dijital kaynaklara erişimle ilgili ifadeler de bulunmaktadır. Bu bağlamda K48, K82, K100, lisanslı-ücretli dijital araçların kurum tarafından temin edilmesini önermektedir. K100'ün bu konudaki ifadesi şöyledir: “Farklı geliştirilen dijital araçların takibi yapılarak gerekirse üye okul konumuna gelmeliyiz.” K32 ise “dijital araçlar noktasında geniş bir kütüphaneye sahip olmak” konusunda bir öneri getirmektedir. K57 ve K61, sadece dijital kaynakların sağlanması ve yeterli olması üzerinde durmaktadır. K41 ve K48, branşlara yönelik kaynak havuzlarının oluşturulmasını önermektedir. K48'in ifadesi şöyledir: “Yapılan çalışma yöntemlerinin zümre elemanları arasında paylaşılıp havuzun genişletilmesi.”

Tema 2: Bilgisayar ve teknoloji kullanımı (36)

Bu temada bilgisayar ve bilgisayar programlarının kullanımı ve teknoloji kullanımı kategorileri yer almaktadır. Katılımcılar bilgisayarlarında

Microsoft Office programlarını kullandıkları için yüz yüze eğitim sürecinde de aktif kullandıkları bu programlar, dijital araçlar teması yerine bu temada verilmiştir.

Bilgisayar ve bilgisayar programlarının kullanımı (29). K68, K72, K74, K75, K76, K93, K104 Microsoft Office programları ile ilgili mesleki gelişim çalışmaları yapılmasını talep ederken; K97, “Ben kendi adıma Excel ve Microsoft programlarını ileri derecede kullanabilmek için kursa gitmeyi düşünüyorum.” demektedir. K100, K105, K128, K140, K143 ileri düzeyde, etkin kullanıma dönük Power Point eğitimleri verilmesini talep etmektedir. K18 ve K140 Microsoft Teams’in ayrıntılı, tam kapasiteli kullanımına yönelik eğitim talep etmektedir. K72, K94, K143, K145, K164, K130, sunum programlarıyla ilgili eğitimler yapılmasını talep etmektedir. K131, K158, bilgisayarı daha iyi kullanma; K52, K63, K101, K128, K148 bilgisayar programlarının kullanımı; K33, grafik tablet kullanımı üzerine eğitim talep etmektedir.

Teknoloji kullanımı (7).¹ K117, teknik donanımla ilgili ve K49, teknolojik ekipmanlarla ilgili mesleki gelişim çalışması yapılması talebinde bulunmaktadır. K150, “teknoloji kullanımı”; K73, “teknolojiyi daha nitelikli kullanma” üzerine talepte bulunmaktadır. K73, aynı zamanda, teknolojiyi kendi alanına uyarlama konusunda çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. K91 ise, “teknolojik gelişmelerin eğitime uyarlanması” üzerine talebini belirtmektedir. K154, “teknik yeterlilik” sağlanması üzerine çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. K8 ise, “teknik anlamda yaşanan ani sıkıntılarda kriz yönetimi nasıl olmalı?” sorusuna cevaplar alabileceği bir çalışma yapılmasını talep etmektedir.

Tema 3: Çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular (12)

Bu temada, çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular ve çevrim içi uzaktan eğitimde iyi örnekler kategorileri yer almaktadır.

Çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular (9). Bazı katılımcılar, çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular üzerine eğitimler talep etmektedir. Bu bağlamda K51, “uzaktan eğitimin prensipleri”; K66, “nitelikli uzaktan eğitimin temelleri”; K68, “uzaktan eğitim argümanları”; K55, uzaktan eğitimin “pedagojik formasyon”una yönelik çalışmalar; K71, “online eğitime farklı yaklaşımlar”; K109, “uzaktan eğitim veya evden çalışma etiği”; K26, “siber güvenlik” konularında çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. K54 ve K62 ise acil uzaktan eğitimin çevrim içi eğitim-

¹ Teknik ve teknoloji kavramları, katılımcı ifadelerinde gündelik dile uygun olarak ve aralarındaki ayrımlar gözetenmeden -yer yer birbirinin yerine- kullanılmaktadır. Açıklama ve alıntılarda katılımcıların kavram tercihleri muhafaza edilmiş fakat kategori başlığında, bağlama daha uygun ve daha kapsamlı olduğu için, sadece teknoloji kavramı kullanılmıştır. Teknoloji kavramının kullanımında ise, çok fazla yoğunlaşma ve detaylı talepler olmadığı için, somut ve soyut teknolojiler ayrımına gidilmesine gerek duyulmamıştır.

den farkları üzerine eğitim verilmesini talep etmektedir. K54'ün ifadesi şöyledir: “Online eğitim ile acil uzaktan eğitim arasındaki farkları veren bir eğitim.”

Çevrim içi uzaktan eğitimde iyi örnekler (3). K3, K84 ve K97, çevrim içi uzaktan eğitimde iyi örneklerin paylaşımı şeklinde eğitimler yapılmasını talep etmektedir. Bu konudaki iki katılımcı ifadesi şöyledir:

- “Dünyanın farklı okullarında yapılmış online eğitim örnekleri” [K3]
- “Öğretmenlerin doğrudan anlattıkları ve derslerinde kullandıkları uygulamaların webinarları çok kıymetliydi bu çalışma sürdürülebilir.” [K84]

Tema 4: Ders ve içerik (68)

Bu temada, ders tasarımı ve içerik-materyal seçme, hazırlık ve geliştirme kategorileri yer almaktadır.

Ders tasarımı (32). K5, K23, K57, K59, K60, K99 ders tasarımı; K25, K96, uzaktan eğitimde dijital ders tasarımı; K67, “branş bazında etkileşimli dersler tasarlama”; K65 ve K85, ders planlama ve uygulamaları üzerine mesleki gelişim çalışması yapılması taleplerini belirtmektedir. K85'in ifadesi şöyledir: “Dijital araçların kullanımını öğrendikten sonra bu araçlarla yapılacak olan ders planları, ders uygulamaları.” K27, “uzaktan eğitimde müfredat”; K145 ise derslerde “aşamalandırma”nın nasıl yapılacağı üzerine çalışma yapılmasını talep etmektedir. K149, okul öncesini kast ederek, “branş dersleri ile ilgili olarak yaş dönemi özelliklerinin iyi öğrenilmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yapılması” gerekliliğini belirtmektedir. K54, “mikro öğrenim eğitimi” talep ettiğini belirtmektedir. K144, “salgın koşullarında okula dönüş” konusunda çalışma yapılmasını talep etmektedir.

K92, K93, K133, K136, K142, K157, oyunlaştırma; K21, K66, K67, K118, çevrim içi eğitimde oyunlaştırma üzerine eğitim verilmesini talep etmektedir. İki katılımcının bu konudaki ifadeleri şu şekildedir:

- “Uzaktan eğitimde motivasyon aracı olarak oyunlaştırma” [K67]
- “Oyunlaştırma derslerimizin içerisine de entegre edilebilir.” [K92]

Bu bağlamda son olarak; K139, “okul öncesi alanına yönelik oyunlaştırılmış öğrenme yolları ile alternatifler” hakkında çalışma yapılması talebinde bulunmaktadır.

K98, K108, K125, K136, K151, bireysel farklılıklarla ilgili çalışmalar yapılmasını talep etmektedir. Bu konudaki iki katılımcı ifadesi şöyledir:

- “Bireyselleştirilmiş eğitim programları” [K108]
- “Çocukların ilgi ve becerilerine yönelik örnekler” [K151]

İçerik-materyal seçme, hazırlık ve geliştirme (36). K4, K9, K24, K55, K144, K151 çevrim içi veya dijital ortamlarda kullanılabilir ders içeriğinin bulunması ve/veya hazırlanmasına yönelik mesleki gelişim çalışmaları talep ettiğini belirtmektedir. K9'un ifadesi şöyledir: “özgün, orijinal dijital içerik oluşturma”. K54, “dijitalleşme eğitimi” talebinde bulunmaktadır. K142 ve K150 ise ortamın niteliğini belirtmeden içerik oluşturma eğitim talebini dile getirmektedir. K21, K29, K41, K89, K131, mevcut ders içeriklerinin dijital aktarılmasına yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. K21'in ifadesi şöyledir: “Ders içeriklerini online ortamlara aktarma”. K29, ayrıca “bunun yöntem ve tekniklerinin öğrenilmesi” ve “ders konularından seçme yapılarak hangilerinin dijital programlarla cazip hale getirileceğinin tespiti” gibi konulara da vurgu yapmaktadır. Bunlara ek olarak K32, “ders içeriklerinin online eğitimde nasıl olabileceğine yönelik” çalışmalar yapılmasını talep etmektedir.

K107, K132, K137, materyal geliştirmeye yönelik çalışma talep etmektedir. K107'nin ifadesi şöyledir: “Teknolojik ders materyalleri geliştirme”. K165 ve K173 ise çevrim içi uzaktan eğitimde materyal tasarımı üzerinde durulmasını talep etmektedir.

K58, K120 ve K164, çevrim içi etkinliklere yönelik mesleki gelişim çalışması talep etmektedir. K58'in ifadesi şöyledir: “Sadece ders içerikleri olarak değil alternatif etkinliklerin online olarak çeşitlendirilmesi”. K147 ise etkinlikler ve yeni fikirler geliştirmek için desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Bazı katılımcılar, ders içerikleri hazırlamak için kullanabilecekleri yaratıcı tekniklerle ilgili eğitimler talep etmektedir. Bu bağlamda, K104 ve K136, hikâyeleştirmeye; K116, “hikâye anlatım teknikleri”ne vurgu yapmaktadır. K115, “masal yazımı” konusunda; K86 ise “yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma” konusunda eğitim talebinde bulunmaktadır.

Bazı katılımcılar içeriklerde kullanabilecekleri oyunlara yönelik mesleki gelişim çalışmaları talep etmektedir. Bu bağlamda K115, “eğitici oyunlar tasarlama”; K165, “oyun oluşturma eğitimi”; K126, oyunlu içerik hazırlama; K110, “online eğitsel oyun araçları”; K60, “dijital oyunlar” ve K30, “evde oynatılabilir oyunlaştırılmış oyunlar” üzerine eğitimler almak istediklerini belirtmektedir. Buna ek olarak; K116, “oyunlarla din eğitimi” ve “eğlenceli Kuran etkinliği” ifadeleriyle branşına özel taleplerini etmektedir.

Tema 5: Öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme (54)

Bu temada, öğretim yöntem-teknikleri ve sınıf yönetimi, ölçme-değerlendirme, ödevler, proje ve eğitimde grup çalışmaları ve işbirliği kategorileri yer almaktadır.

Öğretim yöntem-teknikleri ve sınıf yönetimi (28). K46 ve K88, uzaktan eğitimde öğretim yöntem ve teknikleri üzerine mesleki gelişim çalışması yapılmasını talep etmektedir. K88'in ifadesi şöyledir: "Uzaktan eğitimde kullanılacak öğretim yöntem ve teknikleri." K82,"yeni öğretim teknikleri"; K98, öğretmenlerin üslubunu geliştirmeye yönelik çalışmalar; K101, "etkin ders anlatma yöntemleri"; K43, ders anlatım pratikleri üzerine çalışmalar yapılmasını talep etmektedir.

K4, K109, K156, "zaman yönetimi" üzerine çalışma yapılmasını talep etmektedir. K88 ve K171, çevrim içi uzaktan eğitimde verimli ders işleme üzerine eğitim talep etmektedir. K171'in ifadesi şöyledir: "Uzaktan eğitimi öğrenciler için daha verimli hale getirmek adına bir eğitim olabilir." K35, "etkin online eğitim" üzerine çalışma yapılması talebini iletirken; K98, her şartta üretken olmayı sağlamaya dönük çalışmalar yapılmasını önermekte; K170 ise "çocuklara süreci verimli hale getirme becerisi kazandırma"ya yönelik çalışmalar yapılmasını talep etmektedir.

K27, K77, K105, K165, K173, K176, "uzaktan eğitimde sınıf yönetimi (alıntı K27'den)"; K65 ve K73 ise "sınıf yönetimi" konusunda çalışma yapılması talebinde bulunmaktadır.

Katılımcıların, öğretim yöntem ve teknikleri başlığı altında sayılan diğer bazı konulara yönelik mesleki gelişim talepleri ise şöyledir: K90, "Montessori eğitimi" ve K17, "Montessori öğretmenliği" eğitimi; K56 "branş bazında yenilikçi eğitim"; K17, "STEM eğitimi"; K86, "nitelikli çocuk edebiyatı"; K128, "hızlı okuma teknikleri" konularında çalışma yapılmasını talep etmektedir.

Ölçme-değerlendirme, ödevler, proje (20). K5, K24, K26, K66, K77, K119, K144, K175, çevrim içi uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmaları yapılmasını talep etmektedir. K24'ün ifadesi şöyledir: "Uzaktan etkili bir ölçme değerlendirme yapmak." K113, "ölçme ve değerlendirme uygulamaları güvenli bir şekilde online ortamda nasıl yapılabilir?" sorusu bağlamında çalışma yapılmasını talep ederken, K43, "sınav uygulamaları"; K50, "soru hazırlama"; K108, ölçme-değerlendirme çalışmalarından sonra geribildirimleri verme konuları üzerinde durmaktadır.

K8, K95, K133, K175 ödevlendirme ve ödev kontrolü konularında çalışma talep etmektedir. Katılımcılardan ikisinin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

- "Öğrenciye verilen günlük görevlerin kontrolü nasıl daha kullanışlı ve pratik hale getirilebilir? Kurumumuzun ev çalışmaları anlayışını uzaktan eğitime nasıl uyarlayabiliriz?" [K8]

- “Dijital veya örgün eğitimde verimli ve etkin ödevlendirme nasıl olmalı?” [K133]

K12 ve K34, proje üzerine eğitim yapılmasını talep etmektedir. Proje konusunda daha spesifik bir konuya eğilen K114, “proje fikri bulma noktasında bir eğitim çok güzel olur” demektedir. K9 ise, “proje temelli eğitimin dijital dünyaya transferi” konusunda çalışma yapılmasını talep etmektedir.

Eğitimde grup çalışmaları ve işbirliği (6). K7, K67, K76, K141, K155, K156, çevrim içi eğitimde grup çalışmaları ve işbirlikli ortamlar oluşturmaya yönelik mesleki gelişim çalışmaları yapılmasını talep etmektedir. K7’nin ifadesi şöyledir: “İşbirlikli öğrenme için oluşturabilecek ortamlar.”

Tema 6: Motivasyon ve destek (37)

Bu temada, motivasyon ve destek kategorisi yer almaktadır.

Motivasyon ve destek (37). K23, K32, K45, K53, K58, K60, K66, K85, K91, K96, K99, K107, K125, K148, K155, öğrenci motivasyonu; K53, K58, K66, öğretmen motivasyonu; K99, veli motivasyonu konularında mesleki gelişim çalışması yapılmasını talep etmektedir. K138 ve K167 ise sadece motivasyon kavramına vurgu yaparak bu konuda çalışma talep etmektedir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler şöyledir:

- “Öğrenci motivasyonu konusunda neler yapılabileceği konusuna odaklanmalı” [K53]
- “Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin motivasyonun artırılması” [K66]
- “Öğrenci motivasyonu ile ilgili etkili ve kalıcı yöntemler” [K148]
- “Öğretmen motivasyonu konusunda bir eğitim, materyal çalışması planlanmalı.” [K53]
- “Motivasyon nasıl sağlanır?” [K167]

Bu konuda ayrıca, K130, “velilerin online süreçle ilgili duyarlılığını arttırma” ve K37, “uzaktan eğitimde velilerin öğrenciye olan desteklerini nasıl geliştirebiliriz?” konularında çalışma yapılmasını talep etmektedir.

K135, “uzaktan eğitimin insan psikolojisindeki etkileri, öğrenci ve öğretmen bazında” ifadesiyle sürecin psikolojik etkileri üzerine çalışma yapılmasını istediğini belirtmektedir. Yine K135’in öğrencileri olan “yeni neslin” sorunları ve bu sorunların çözüm yollarını anlamaya yönelik talebi de bu kapsamda değerlendirilebilir. K49, uzaktan eğitimde öğrenci psikolojisi; K62, “aşırı dijital araç kullanımının eğitim sürecine etkileri” üzerine çalışma yapılmasını istediğini belirtmektedir. K25, “Bağımlılığı

engellemek ve ‘araç-amaç dengesi’ni korumak için teknoloji felsefesi konulu sohbet/müzakere/istişare ortamları oluşturmak” şeklinde bir talepte bulunmaktadır. K17 ve K153, bu konularda öğretmenlere destek verilmesini şu ifadelerle dile getirmektedir:

- “Sadece öğrenci ve veli değil öğretmenlerin de psikolojik açıdan rahatlatılması için uygulamalar etkinlikler veya farklı destekler.” [K37]
- “Öğretmenlerin duygusal durumunu da kontrol etmek ve iyileştirmek için rehberlik desteği verilebilir.” [K153]

K4’ün “öğrenci iletişimi” ve K132’nin “öğrenci ile uzaktan temas” ve “iletişim” konularıyla ilgili talepleri de bu konuyla ilgili görülmektedir.

K88, K111, K163, öğrenci dikkatini artırmaya dönük çalışmalar talep etmektedir. K88’in ifadesi şöyledir: “Öğrencilerin dikkatlerini bir noktada nasıl daha uzun süre toplayabilirim?” K7, K8, K167 ise öğrenci katılımına yönelik taleplerini aşağıda alıntılanan ifadeleriyle belirtmektedir:

- “Online süreçte öğrencinin aktif katılımını sağlamak için çalışmalar” [K7]
- “Öğrencilerin derse zamanında ve tam olarak katılımı için öğretmen dili nasıl olmalı?” [K8]
- “Öğrencilerin de öğretmen kadar nasıl aktif olacağı” [K167]

Tema 7: Disiplinlerarası konular (32)

Bu temada, alandan bağımsız uygulama ve konulara yönelik eğitimler, tasarım eğitimleri, öğretmenlere yabancı dil, İngilizce eğitimi ve kişisel ve mesleki gelişime yönelik diğer eğitim konuları kategorileri yer almaktadır.

Alandan bağımsız bazı uygulama ve konulara yönelik eğitimler (16). Bazı katılımcılar, belirttikleri uygulama ve konulara yönelik orta ve ileri düzeyde eğitimler talep etmektedir. Bu bağlamda; K17, “kodlama eğitimi”; K19, “Indesign grafik-tasarım eğitimi.”; K129, “Gimp ya da Adobe Photoshop”; K86, “Minecraft eğitimi (düzenli ve sürekli olarak)”; K174, “yazılım” ve K50, “arttırılmış gerçeklik” eğitimi almayı talep etmektedir. K19, K104, K129, K139, K143, animasyon yapma ve/veya düzenlemeye yönelik eğitimler talep etmektedir. Bu konuda K19’un ifadesi şöyledir: “Orta ve ileri düzey animasyon hazırlama eğitimi.” K16, K33, K129, K160, K172, videoların tasarımı, hazırlığı ve/veya düzenlenmesine yönelik eğitimler talep etmektedir. Bu konudaki örnek ifadeler şöyledir:

- “Videoları birleştirme, kesme” [K160]
- “Video tasarım” [K172]

Tasarım eğitimleri (Grafik tasarım, web tasarımı vb.) (9). Bazı

katılımcılar, grafik tasarım, çizim programları, çoklu ortam tasarımı, web tasarım, afiş hazırlama vb. tasarım odaklı eğitimler talep etmektedir. Bu konuda talepleri olan K16, K19, K22, K33, K51, K105, K139, K145, K158'in ifadelerinden ikisi şu şekildedir:

- “Web sitesi ve mobil uygulama hazırlama giriş eğitimleri” [K19]
- “çizim programları eğitimi” [K105]

Öğretmenlere yabancı dil, İngilizce eğitimi (4). K80 ve K82, eğitim talebi olarak İngilizce eğitimi almak istediğini belirtmektedir. K80'nin talebiyle ilgili gerekçesi şu şekildedir: “Birçok araç İngilizce olduğu için ihtiyaç duydum.” K56, “teknoloji destekli yabancı dil eğitimi” talebinde bulunmaktadır. K161 ise “yabancı dil gelişimi”ne ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Kişisel ve mesleki gelişime yönelik diğer eğitim konuları (3). Bazı katılımcılar, doğrudan kendi alanlarıyla ilgili olmayan ve öğretmenlik mesleki gelişimi için zorunlu görünmeyen fakat kişisel gelişime de mesleki gelişime de katkı sağlayabilecek bazı konularda eğitim taleplerinde bulunmuştur. Bu bağlamda sayılabilecek talepler şu şekildedir: K154, “online hitabet”; K174, “diksiyon”; K92, “kişisel gelişim eğitimleri” talep etmektedir.

Tema 8: Branşlarla ilgili spesifik konular (23)

Bu temada, branşların çevrim içi uzaktan eğitimine yönelik spesifik konularda eğitimler, branşlarla ilgili spesifik konularda eğitimler ve mesleki alan yeterliliği kategorileri yer almaktadır.

Branşların çevrim içi uzaktan eğitimine yönelik spesifik konularda eğitimler (15). Bazı katılımcılar, kendi derslerinin çevrim içi uzaktan eğitimine yönelik spesifik bazı konular belirterek bu konularda eğitimler almak istediklerini belirtmektedir. K2, K5, K14, K15, K30, K117, K118, K120, K124, K141, K153, K160, K164, K166, K169'un bu kategorideki ifadelerinden iki örnek şu şekildedir:

- “Branşımın alakalı online laboratuvar eğitimleri.” [K117 (Kimya öğretmeni)]
- “Online süreçte bireysel görüşme metotları” [K120 (Rehber öğretmen)]

Branşlarla ilgili spesifik konularda eğitimler (7). Bazı katılımcılar, çevrim içi uzaktan eğitimle doğrudan ilgili olmayan, kendi derslerinin eğitimine yönelik spesifik bazı konular belirterek bu konularda eğitimler almak istediklerini belirtmektedir. K15, K40, K50, K161, K169, K81, K110'un eğitim taleplerinden bazı ifadeler şunlardır:

- “Geogebra eğitimi” [K40 (Matematik öğretmeni)]
- “Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)” ve “Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB) [K169 (Rehber öğretmen)]

Mesleki alan yeterliliği (1). K154, kendi alanında “mesleki alan yeterliliği” kazanmasını sağlayacak çalışmalar yapılmasını istemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaç ve beklentileri, frekans yoğunluğuna göre, sırasıyla; dijital araçlar ve kaynaklar (90), ders ve içerik (68), öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme (54), motivasyon ve destek (37), bilgisayar ve teknoloji kullanımı (36), disiplinlerarası konular (32), branşlarla ilgili spesifik konular (23), çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular (12) temaları altında toplanmıştır. TALIS 2018 (OECD, 2019) araştırmasına göre ise öğretmenler, katılım oranına göre sırasıyla, 1) konu alanları hakkında bilgi ve kavrayış, 2) konu alanlarını öğretmede pedagojik yeterlilikler, 3) öğrenci değerlendirme uygulamaları, 4) öğretim programı bilgisi, 5) öğretim için BİT becerileri, 6) öğrenci davranışı ve sınıf yönetimi, 7) çok sayıda öğretim programını ilgilendiren becerileri öğretmek, 8) öğrenci değerlendirmesinin analizi ve kullanımı, 9) bireyselleştirilmiş öğrenmeye yaklaşımlar, 10) özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretmek, 11) öğretmen-veli işbirliği, 12) okul yönetimi ve idaresi, 13) çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim, 14) farklı kültürlerden veya ülkelerden insanlarla iletişim kurmak konularında mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktadır. TALIS 2018’e göre; 31 ülkenin öğretmenlerinin, eğitime en çok ihtiyaç duydukları ilk üç konu ise; sırasıyla, özel ihtiyaçları olan öğrencilere öğretmek (%22,2), öğretim için BİT becerileri (17,7), çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim (%15) konuları olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçlarıyla TALIS 2018’deki öğretmen tercihleri arasındaki farklılıklar, üç nedene bağlanabilir. Öncelikle, TALIS araştırmasında, mesleki gelişim faaliyetlerinde ele alınan konularla ilgili 14 maddelik hazır bir liste verilerek, öğretmenlerden bu listeden katıldıkları mesleki gelişim çalışmalarını ile ilgili olanları seçmeleri ve daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duydukları konuları belirtmeleri istenmektedir. Mevcut araştırmada oluşan temalar ise, bizzat öğretmen ifadelerinden kodlanarak oluşturulmuştur. Bu ise, bazı farklı başlıkların ortaya çıkmasına veya bazı yönelimlerin farklı başlıklandırılmasına neden olmuş olabilir. İkinci olarak; TALIS araştırması pandemiden önce yapılmıştır; pandemi sürecinin öğretmenlerin tercih, talep ve ihtiyaçlarında bazı değişikliklere neden olduğu söylenebilir. Örneğin; TALIS 2018’e göre; %17,7 oranında öğretmenin öğretim için BİT becerilerine yönelik mesleki gelişim çalışmasına ihtiyaç duyduğu

görülmektedir. Fakat mevcut araştırmada doğrudan eğitim teknolojisine yönelik mesleki gelişim çalışması talebi %39'un üzerinde görülmektedir. Son olarak, araştırmaların katılımcıları, bir özel okulun öğretmenleri olarak nispeten homojen bir grubu yansıtmakta olduğu için bazı farklılıklar olduğu söylenebilir. Örneğin; mevcut araştırmada, çok kültürlü veya çok dilli bir ortamda öğretim ve farklı kültürlerden veya ülkelerden insanlarla iletişim kurmak konularının hemen hiç üzerinde durulmamıştır. Belirtilen farklılıklara rağmen, TALIS araştırmasıyla mevcut araştırmanın sonuçları arasında kimi paralellikler de görülmektedir. Her iki araştırmada da konu alanında bilgi-kavrayış ve pedagojik yeterlikler, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojisi, bireysel farklılıklar/özel eğitim, sınıf yönetimi, öğrenci davranışı ve katılımı, öğrenci-öğretmen motivasyonu, öğretmen-veli iletişimi ve işbirliği gibi konular, ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Kaya'nın (2020, s. 188), MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü'nün 2018 yılında yaptığı hizmet içi eğitim programlarının dağılımıyla ilgili incelemesine göre; öğretmenlik meslek eğitimi kategorisinde şu konularla ilgili eğitimlere yer verilmektedir: Eğitimde yeni yaklaşımlar (7), öğretim yöntem ve teknikleri (25), ölçme ve değerlendirme (19), özel eğitim (1), program geliştirme ve öğretim (13), sınıf yönetimi (15), özel alan eğitimi (88). Teknoloji kullanım becerileri (17) ise, kişisel gelişim kategorisinde sayılmıştır. Mevcut araştırmadaki eğilimlerle karşılaştırıldığında eğitimde yeni yaklaşımlar, program geliştirme gibi başlıkların hemen hiç gündeme gelmemesi, pandemi nedeniyle öğretmenlerin projeksiyonunun daha çok eğitim teknolojisiyle ilgili yaklaşımlara/gelişmelere yönelmiş olmasıyla açıklanabilir.

Crompton ve diğerleri (2021, s. 13), acil uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlere verilen desteğin sekiz türde olduğunu belirtmektedir: 1) ön hazırlık, 2) acil uzaktan eğitimi anlama, 3) ihtiyaç analizi, 4) dijital pedagojik stratejiler, 5) teknoloji araçları, 6) çerçeveler, 7) dijital eşitlik, 8) zihinsel sağlık. Bu bulguların, öğretmenlere verilen desteğin türlerini gösterirken aynı zamanda onların ihtiyaçlarına da işaret ettiği düşünülebilir. Mevcut araştırma, temelde ihtiyaç analizi konusu üzerinde durmaktadır fakat araştırmada ortaya çıkan temalara bakılarak; öğretmenlerin ihtiyaçlarının dijital pedagojik stratejiler, teknoloji araçları, çerçeveler ve zihinsel sağlık konularına yöneldiği söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarının acil uzaktan eğitim sürecinde bir dönemi tamamlamış ve belli bir derecede deneyim kazanmış öğretmenler olması nedeniyle birinci ve ikinci türde konularla ilgili taleplerinin daha sınırlı kaldığı, bir özel okulun öğretmenleri olmaları nedeniyle dijital eşitlik konusuyla ilgili desteğe çok fazla ihtiyaç duymadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin yoğun olarak araştırdıkları konularla ilgili araştırmalar da mevcut araştırmayla paralel bazı sonuçlar göstermektedir. Örneğin;

Cavanaugh ve DeWeese (2020), Microsoft eğitim web sitesinde en çok görüntülenen ilk beş içerik konusunun sırasıyla; dijital öğrenme ortamını oluşturma [Microsoft Teams], sesli ve metinden konuşmaya yönelik aktiviteler [Speak], dijital öğrenme ortamında değerlendirme, uzaktan öğretim ve öğrenme, dijital öğrenme ortamında iletişim olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada dijital araçlar ve kaynaklar, öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme, motivasyon ve destek temaları altında benzer konularla ilgili öğretmen talepleri olduğu görülmektedir. Kimmons, Rosenberg ve Allman (2021, s. 125), Twitter’da #EdTech hashtagi kullanan 131.760 tweet üzerindeki incelemelerine göre; Twitterda 2020 yılında “çoğu tartışmanın uzaktan (remote), çevrim içi, uzaktan (distance) ve harmanlanmış öğrenme etrafında döndüğü”, başlangıçta uzaktan öğrenmenin daha fazla gündem olduğunu fakat sonraki aylarda e-öğrenme ve çevrim içi öğrenmenin daha fazla gündem olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmada bazı öğretmenler, uzaktan eğitimle çevrim içi eğitimi çok ayırt etmeden birbirinin yerine koyarak kullanmaktadır. Fakat bulgular yakından incelendiğinde öğretmenlerin, yüz yüze eğitime geçilip uzaktan eğitim tamamen sona erse bile çevrim içi eğitime olan ilgilerini sürdürmeyi veya en azından bu süreçte öğrendiklerini yüz yüze sınıflarına aktarmayı düşündükleri söylenebilir. Bu durum, yukarıda bahsedilen araştırmadaki araştırılan konuların zamanla değişmesine benzer dinamiklerden kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut araştırmada, dijital araçlar ve kaynaklar, bilgisayar ve teknoloji kullanımı ve çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular temaları eğitim teknolojisiyle ilgili ana temalar olarak düşünüldüğünde talep edilen eğitim konuların %39’unun doğrudan eğitim teknolojisi alanına yönelik olduğu görülmektedir. Diğer temaların içinde eğitim teknolojisi bağlamıyla ilişkili bazı konular olduğu göz önüne alındığında bu oranın daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. TALIS 2018’de öğretim için BİT becerilerine yönelik mesleki gelişim çalışmasına ihtiyaç duyduğunu belirten öğretmenlerin oranı, %17,7 olarak görünmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçlarına bakılarak, bu talebin arttığı söylenebilir. Benzer bir şekilde, König, Jäger-Biela ve Glutsch de (2020) Covid-19 sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından BİT yeterliklerini geliştirme ihtiyacının belirginleştiğini belirtmektedir. Bond’un (2020), pandeminin ilk yedi ayında yayınlanmış 89 makaleyi incelediği araştırmasına göre ise; belirtilen yayınlarda öğretmenlerle ilgili temalarda en çok tartışılan konu, öğretmen BİT becerileri ve bilgisidir (% 37) ve incelenen makalelerin 30’unda konu odağı, öğretmen dijital yeterlilikleriyle ilgilidir.

Crompton ve diğerleri (2021), dijital pedagojik stratejiler ve teknoloji araçları kategorileri arasında bir ayırım yaparak, araç temelli yaklaşımın uzun vadede etkili olmadığını, mesleki gelişim çalışmalarında, teknoloji

jinin kendisine değil, entegrasyonuna önem veren, pedagoji temelli eğitime yönelmek gerektiğini belirterek, inceledikleri araştırmalarda bu açıdan olumlu yönde değişim olduğunu belirtmektedir. Navarro ve diğerleri (2020), mesleki gelişimde vurgulanması gerekenin hangi teknoloji ya da spesifik araçların kullanılacağı olmadığını, asıl üzerinde durulması gerekenin, öğretmenlere içerik, pedagoji ve teknoloji bilgilerini etkili bir biçimde nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca içerik, pedagoji ve teknoloji bilgisinin etkili ve verimli bir biçimde birleştirilerek acil uzaktan eğitim bağlamında, çevrim içi uzaktan öğretimde anlamlı ve ilgi çekici öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Böylelikle “normal öğretimin” de daha “iyi” olacağı vurgulanmıştır (s. 6). Gudmundsdottir ve Hathaway de (2020, s. 244), mesleki gelişim ve öğretmen eğitiminde araç temelli bir vurgu olduğunu, bunun ise uzun vadede sürdürülebilir olmadığını belirterek “mesleki gelişim ve öğretmen eğitimi, kendi çevrim içi uygulamalarının pedagojik boyutunu geliştirmede öğretmenleri daha fazla desteklemelidir” önerisini sunmaktadır. Mevcut araştırmada dijital araçlar ve bilgisayar ve teknoloji kullanımı temalarının yoğun olarak teknoloji araçları konusuna yöneldiği söylenebilir. Ders ve içerik, öğretim yöntem-teknikleri ve ölçme-değerlendirme, motivasyon ve destek ve çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular temaları ise ağırlıklı olarak pedagoji temelli beklentilere vurgu yapmaktadır. Bu eğilim, acil uzaktan eğitimde henüz yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin, kullanışlılık ve pratiklik (Vongkulluksn, Xie ve Bowman, 2018) nedeniyle araçlara yönelmesi veya önce teknoloji araçlarının kullanımında uzmanlaşmaya odaklanıyor olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca, mesleki gelişim çalışmalarına yönelik talepler değerlendirilirken, önceki eğitimlerin yetersizliği veya öğretmenlerin daha fazla gelişme isteği yanında, eğitim teknolojisi gibi hızla değişen bir alanda güncel kalma düşüncesi ve eğitim politikalarındaki trendlerin de öğretmenlerin tercihlerini etkileyebildiği (OECD, 2019) göz önünde tutulmalıdır. Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırmada Saritepeci, Durak ve Seferoğlu (2016, s. 609), daha önce “FATİH Projesi - Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu” başlıklı hizmet içi eğitim çalışmasına katılmış öğretmenlerin %83,6’sının “Eğitimde Teknoloji Kullanımı”, %81,9’unun “İnternetin Eğitim Amaçlı Kullanımı” ve %54,1’inin ise “Öğretim Programının Analizi” konularında FATİH projesi kapsamında hizmet içi eğitimler yapılmasını talep ettiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin aynı türde daha fazla eğitim almayı talep etmeleri, yukarıda belirtildiği gibi daha önce aldıkları eğitimin yetersizliği ile açıklanabileceği gibi, daha fazla gelişim isteği, güncel olma, konuya daha çok hakim olma düşüncesi ile de açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin önceden eğitim almış olmalarına rağmen, eğitim talep ettikleri konu başlıkları daha çok teknoloji araçlarına yönelik olarak seçilmiş gibi görünmektedir. Bu ise,

öğretmenlerin belli bir deneyim kazanmış olsalar da teknoloji araçlarıyla ilgili mesleki gelişim ihtiyacı hissetmeye devam edebileceğinin göstergesi olarak alınabilir. Mevcut araştırmada da öğretmenler, dijital araçlarla ilgili mesleki gelişim eğitimleri almış olmalarına rağmen daha fazla çalışma yapılması talebinde bulunmaktadır. Sonuçlar birbirine paralel görünmektedir. Son olarak; araştırmalarda kullanılan kavramların birbirlerinden farklılıkları olabilmektedir. Özellikle nitel araştırmalarda yerel şartlardan ve spesifik durumlardan doğan özel/yeni kavramların kapsamının teknolojik araçlar ve dijital pedagojik stratejilerinden hangisine ne kadar/hangi oranda dahil olduğunu anlamının her zaman mümkün olmayabileceğini belirtmek gerekir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalarda araç temelli yaklaşımın baskın olmasıyla ilgili tartışmalar, öğretmenlerin teknoloji konusunda deneyimledikleri sürecin yeterince anlaşılmadığını (Kopcha, Neumann, Ottenbreit-Leftwich ve Pitman, 2020; Kimmons ve Hall, 2016) düşündürmektedir.

Araştırmada eğitim teknolojisi alanında en fazla üzerinde durulan konu, dijital araçlar olmuştur. İkinci temada yer alan bilgisayar programlarıyla ilgili kodlar da bu çerçevede düşünülebilir. Bu temalarda katılımcılar, dijital araçları tanıma, kullanma; daha farklı dijital araçları inceleme-uygulama ve eğitimi talep edilen dijital araçların özellikleri üzerinde durmaktadırlar. Hartshorne ve diğerleri (2020), dijital araçların karmaşık görevleri tamamlamayı kolaylaştırma, aktif öğrenmeyi destekleme, işbirliğine olanak tanıma ve katılımı artırma açısından birçok avantaj sağladığını belirtmektedir. Bu avantajların, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik taleplerini etkilediği söylenebilir. Acil uzaktan eğitim sürecinde yapılan mesleki gelişim üzerine bazı araştırmalarda dijital araçlar konusu üzerinde durulmuştur. Örneğin; Trust ve diğerlerinin (2020, s. 154) 2020 Mart ayı ortasından Nisan ayının ortasına kadar eğitimciler tarafından paylaşılan twitler üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; “yetmiş dört twit (% 15) Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Class Dojo ve Flipgrid gibi belirli teknoloji araçlarının kullanımına yönelik öneri veya kaynakları paylaşmaya” odaklanmıştır. Başka bir araştırmada, İngiltere merkezli Association For Learning Technology'nin (ALT, 2021), öğrenme teknolojisiyle ilgilenen üyeleri arasında yaptığı, 214 üyenin katıldığı ALT Annual Survey 2020'ye göre en popüler eğitim teknolojisi araçları, Teams (70), Microsoft (46), Padlet (14), Zoom (14), Moodle (8) olarak gösterilmiştir. İşbirliği araçları (Örneğin; Office365/Teams, Google Workspace/G suite, Padlet vb.), üyelerin% 81'i tarafından işleri için “en önemli” şeklinde değerlendirilmiştir. Onu sırasıyla, CMS & VLEs, web konferansı/sanal sınıf yazılımı, harmanlanmış öğrenme, elektronik değerlendirme, sunuş ve geribildirim araçları takip etmektedir. Başka bir araştırmada ise; Hrastinski (2021), ders imecesi çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimini

desteklemek için dijital araçların kullanımıyla ilgili altı tema belirlemiştir. Bu temalar öğretmenlerin derslerinin kayda alındığı videoları analiz etmek, başka öğretmenlerin derslerinin kaydedildiği video kaynaklarını incelemek, videoları tamamlayıcı nitelikteki kurgusal animasyonlar, yapılandırılmış dijital ders imecesi çalışması, hibrit öğretmen işbirliği ve dijital öğretmen işbirliği olarak adlandırılmıştır. Bahsedilen ilk iki çalışmada daha çok araçlar üzerinde durulurken üçüncü çalışmanın araçların özelliklerine de vurgu yaptığı görülmektedir. Bond (2020), Covid-19 pandemisinin ilk yedi ayında yapılmış K12'yle ilgili 89 çalışmada 80'den fazla bireysel eğitim teknolojisi aracından bahsedildiğini belirtmektedir (İlk üç sırada Zoom, Google Classroom ve adı anılmayan diğer LMS araçları yer almaktadır). Bu sayı, araçların önemli bir gündem maddesi olduğuna işaret etmektedir. Hem örnek araştırmalar hem de mevcut araştırma, bu süreçte öğretmenlerin dijital araçlar ve özelliklerini öğrenmek ve kullanmak için çaba gösterdiğine işaret etmektedir.

Clausen ve diğerleri (2020), mesleki gelişim açısından sadece eğitim öğretim için değil, okul-öğretmen ve veli iletişimi için de dijital araçların kullanılabilmesine vurgu yaparak; Google Suite for Education, Big Blue Button, Audacity, Seesaw, Bloomz, Remind gibi araçların öğretmenler tarafından bu maksatlarla kullanabileceğini belirtmektedir. Araştırmacıların bu önerisi, teknolojinin sadece araçlar bağlamında ele alındığı durumlarda bile, pedagoji ve iletişime yönelik kullanımlarından ayrı ele alınamayacağını düşündürmektedir.

Eğitimcilerin Dijital Yeterliliği için Avrupa Çerçevesi'ne (DigCompEdu) göre, öğretmenlerin dijital yetkinlikleri konusunda önemli başlıklardan birisi dijital kaynaklardır. Redecker (2017, s. 44), bu yetkinliği şöyle çerçevelemektedir: “Öğretim ve öğrenmeyi desteklemek ve güçlendirmek için dijital kaynakları tanımlamak, değerlendirmek ve seçmek, belirli öğrenme hedefi, bağlam, pedagojik yaklaşım, öğrenme grubu, dijital kaynakların seçimi ve onların kullanımının planlanmasını göz önünde bulundurmaktır.” Mevcut çalışmada öğretmenler, lisanslı-ücretli dijital araçların kurumsal temini ve dijital araçlar kütüphanesi oluşturulması, dijital kaynakların temini/oluşturulması ve branşlara yönelik dijital kaynak havuzları oluşturulması taleplerinde bulunarak dijital kaynaklar konusunda mesleki gelişim beklentisi içinde olduklarını göstermişlerdir. Trikoilis ve Papanastasiou (2020), araştırmaları inceleme ve araştırmalara katılımın mesleki gelişime faydalı olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin araştırmalar yoluyla mesleki gelişim sağlayabilmeleri açısından da dijital kaynaklara erişimin önemli olduğunu belirtmek gerekir.

Mevcut çalışmada, katılımcıların, öğrenci, öğretmen ve veli motivasyonu, uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen psikolojisini anlama ve destek ve öğrenci dikkat ve katılımını artırma konularına yönelik mesleki

gelişim çalışmaları talep ettikleri görülmektedir. Belirtilen konular, yüz yüze eğitim sürecinde de öğretmenlerin destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduğu konular olmakla birlikte acil uzaktan eğitimin bu eğilimi güçlendirdiği söylenebilir. Trust ve diğerleri (2020, s. 157), öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde Twitter'ı sadece bilgi ve kaynak aramak için değil, “duygularını ifade etme ve çevrim içi destek alma” amacıyla da kullandıklarını belirterek öğretmenlerin bu yöndeki ihtiyaçlarına vurgu yapmaktadır. Başka bir araştırmada, Clausen ve diğerleri (2020), acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, öğrenci ödevlerini nasıl kontrol edeceklerini ve bunu ne zaman yapacaklarını bilmeyen velilerle iletişim kurmak için hem iletişim stratejisi hem de iletişim teknolojileri üzerine daha fazla mesleki gelişim çalışmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırmanın katılımcıları da benzer konular üzerinde durmaktadır. Geleneksel olarak önemli bir başka konu olan ölçme ve değerlendirme, çevrim içi uzaktan eğitimde de çok fazla gündeme gelen fakat genelde uygulamadaki sorunlar nedeniyle çözümsüz kalan bir konu olmuştur. Boltz ve diğerlerine (2021) göre bu alan, öğretmenlerin en çok desteğe ihtiyaç duydukları alan olarak değerlendirilebilir. Mevcut araştırmada da öğretmenler bu konuyla ilgili mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir fakat ölçme ve değerlendirmenin, muhtemelen sınav yapma zorunluluklarının resmi olarak ertelenmesi nedeniyle, katılımcıların en öncelikli konuları arasında olmadığı söylenebilir.

Bu çalışma, acil uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğretmenlerin, bu deneyimlerine dayanarak dört alanda (eğitim teknolojileri, pedagoji ve iletişim, disiplinlerarası konular ve konu alanı) mesleki gelişime yönelik çalışmalar yapılmasını talep ettiği sonucuna varmaktadır. Bulguların yorumlanması, süreci deneyimleyen öğretmenlerin, doğrudan eğitim teknolojilerine yönelik mesleki gelişim taleplerinin arttığını, üstelik pedagoji ve iletişim alanındaki taleplerinin de eğitim teknolojileri bağlamıyla daha ilişkili hale geldiğini göstermektedir (Bknz. Şekil 1). Bu farklılaşmaların dikkate alınmasının öğretmenlere yönelik mesleki gelişim çalışmalarının yeniden düzenlenmesine ve niteliğine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Eğitim teknolojileriyle ilgili temalarda, dijital araçlar (64), branşa özgü çalışmalarda kullanılabilecek dijital araçlar (18), bilgisayar ve bilgisayar programlarının kullanımı (29) kategorileri en yoğun kategorileri oluşturmaktadır. Bu durum, katılımcıların eğitim teknolojilerine yönelik mesleki gelişim beklentilerinin daha çok araç temelli olduğunu düşündürülebilir fakat dijital kaynaklara erişim (8), teknoloji kullanımı (7), çevrim içi uzaktan eğitimle ilgili teorik konular (9), çevrim içi uzaktan eğitimde iyi örnekler (3) gibi kategoriler, araçlar kadar ağırlıklı olmasa da katılımcıların teknolojinin entegrasyonuna ve/veya pedagoji temelli bir eğitim teknolojisi yaklaşımı gözetmeye eğilimli olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca,

pedagoji ve iletişim alanındaki temalarda tasnif edilen kodlar yakından incelendiğinde, örneğin; oyunlaştırma, oyunlu içerikler, çevrim içi uzaktan eğitimde materyal tasarımı ve materyal geliştirme, çevrim içi uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme, uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen psikolojisini anlama ve destek, öğrenci dikkat ve katılımını artırma, eğitimde grup çalışmaları ve işbirliği gibi kodların varlığı, öğretmenler tarafından eğitim teknolojileriyle pedagojinin bütünlüklü bir şekilde düşünüldüğünün göstergesi sayılabilir. Bu konuyla ilgili örnek bir durum olarak şu konuya da değinilebilir: Branşa özgü çalışmalarda kullanılacak dijital araçlar kategorisinde katılımcılar, dijital araçları kendi alanlarına nasıl daha iyi adapte edebileceklerine odaklanmışlardır. Bu, katılımcıların dijital araçlara pedagojiden daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, kendi konu alanlarında daha nitelikli bir eğitim vermek için teknolojiyi iyi kullanmaya yöneldikleri şeklinde de açıklanabilir. Sonuç olarak; yukarıda bahsedilen durumlar, acil uzaktan eğitim süreciyle birlikte, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu, çevrim içi eğitim gibi eğitim teknolojisi alanındaki klasik konularda yeni yaklaşımlar geliştirdiğini ve bu yaklaşımların doğru anlaşılabilmesi için eski bilgi ve kabullere değil, yeni durumlara odaklanmak gerektiğini düşündürmektedir. Araç temelli yaklaşım ve pedagoji temelli yaklaşım ikiliği veya teknoloji entegrasyonunun, araç temelli yaklaşımdan daha etkili olduğu düşüncesi artık yeterince açıklayıcı olmayabilir.

Branşa özgü veya disiplinlerarası konular temalarında mesleki gelişime yönelik eğitim talepleri çoğunlukla ileri düzey konulara yönelmektedir. Bu alanlardaki kimi talepler belirtilen konuda uzmanlık kazanma veya en azından temel gerekliliklerin üstünde, ek yetkinlikler edinme talebine işaret etmektedir. Bu durum, bazı öğretmenlerin acil uzaktan eğitim süreciyle maruz kaldıkları zor şartlar veya yaşadıkları yenilik yorgunluğu içinde kendilerine farklı bir yol bulma, yeni imkanlar yaratma isteği ile açıklanabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalarda ihtisas alanlarının oluşturulması, bu şekilde talepleri olan öğretmenlerin gelişimine destek olacaktır.

Çok sayıda ve farklı branşlardan öğretmenlerle yapılmış olsa da araştırmanın, özel bir okulda, nispeten homojen özellikler gösteren bir öğretmen topluluğuyla yürütülmüş olması, araştırmanın bir sınırlılığı sayılabilir. Araştırma, öğretmenlerin içerik açısından hangi konularda mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç duyduğunu incelemeye odaklanmıştır. Sonraki araştırmalar için acil uzaktan eğitim deneyiminin etkisiyle ortaya çıkan bu konuların, hangi mesleki gelişim formatlarında (hizmet içi eğitim, öğrenme toplulukları, öğrenme ağları, mentorlük, araştırma temelli mesleki gelişim vb.), nasıl (yüz yüze, çevrim içi, harmanlanmış veya formal, informal vb.) sunulabileceğine ilişkin konular üzerinde durmak önemli görünmektedir. Özellikle informal mesleki gelişim çalışmaları üzerinde durmak, yaşanan

sürecin yıkıcı etkilerine karşı öğretmenleri desteklemeyi de kolaylaştırabilir. Mevcut araştırmanın veri analizi aşamasında araştırmacılar, terminolojiyi oturtmak aısından çeşitli sorunlar yaşamıştır. Bu duruma, öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları yeni kavramları farklı algılamaları veya literatürde kabul gören anlamından farklı anlamlar için kullanmaları neden olmuş gibi görünmektedir. Aynı zamanda yeni bir deneyim alanında oldukları için yeni kavramlar üretmiş veya mevcut kavramlarda yeni yönler oluşturmuş olmaları da mümkündür. Bu nedenle, bu dönemde öğretmenlerin mesleki gelişimi aısından kavramsal düzeyde incelemeler yapmak, özelden acil uzaktan eğitim süreci, genelde tüm eğitim sürecini geliştirmeye katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Archambault, L., & Kennedy, K. (2018). Teacher preparation for K–12 online and blended learning. K. Kennedy & R. E. Ferdig (Ed.) *Handbook of research on K–12 online and blended learning* (2nd ed., s.221-245) içinde. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, ETC Press.
- Association For Learning Technology [ALT] (2021). *Trends in learning technology. Key findings from the 2020 annual survey*. 18 Nisan 2021 tarihinde https://www.alt.ac.uk/sites/alt.ac.uk/files/assets_editor_uploads/documents/Trends%20from%20the%20ALT%20Annual%20Survey%20Report%202021.pdf adresinden erişildi.
- Barbour, M. K., Siko, J., Gross, E. & Waddell, K. (2012). Virtually unprepared: Examining the preparation of K-12 online teachers. R. Hartshorne, T. Heafner, T. Petty, (Ed.) *Teacher Education Programs and Online Learning Tools: Innovations in Teacher Preparation* (s.60-81) içinde. Hershey, Pa: IGI Global.
- Boltz, L. O., Yadav, A., Dillman, B., & Robertson, C. (2021). Transitioning to remote learning: Lessons from supporting K-12 teachers through a MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1-17. <https://doi.org/10.1111/bjet.13075>
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4425683>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavanaugh, C. & DeWeese, A. (2020). Understanding the professional learning and support needs of educators during the initial weeks of pandemic school closures through search terms and content use. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 233-238.
- Clausen, J. M., Bunte, B. & Robertson, E. T. (2020). Professional development to improve communication and reduce the homework gap in grades 7-12 during COVID-19 transition to remote learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 443-451.
- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K. & Wilson, S. (2021). Support provided for K-12 teachers teaching remotely with technology during emergencies: A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1899877>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.

- YirDonley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2020). *Remote learning overview*. Oakland, CA: The Wing Institute. 28 Nisan 2021 tarihinde <https://www.winginstitute.org/effective-instruction-computers> adresinden erişildi.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* içinde (s. 51-109). Ankara: Anı.
- Gares, S. L., Kariuki, J. K. & Rempel, B. P. (2020). Community matters: Student–instructor relationships foster student motivation and engagement in an emergency remote teaching environment. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3332-3335. doi: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00635>
- Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5-21.
- Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Post-digital Science and Education*, 2(3), 906-922.
- Gudmundsdottir, G.B. & Hathaway, D. M. (2020). “We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
- Hartshorne, R., Baumgartner, E., Kaplan-Rakowski, R., Mouza, C., & Ferdig, R. E. (2020). Special issue editorial: Preservice and inservice professional development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 137-147.
- Hrastinski, S. (2021), Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: A systematic literature review. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062>
- Karchmer-Klein, R., & Pytash, K. E. (Ed.). (2020). *Effective practices in online teacher preparation for literacy educators*. IGI Global.
- Kaya, M. (2020). MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğünün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Kimmons, R., & Hall, C. (2016). Toward a broader understanding of teacher technology integration beliefs and values. *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(3), 309–335.
- Kimmons, R., Rosenberg, J. & Allman, B. (2021). Trends in educational technology: What Facebook, Twitter, and Scopus can tell us about current research and practice. *TechTrends*, 65, 125–136. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00589-6>
- Kopcha, T. J., Neumann, K. L., Ottenbreit-Leftwich, A., Pitman, E. (2020). Process over product: the next evolution of our quest for technology integration. *Education Tech Research Dev*, 68, 729–749. <https://doi.org/10.1007/>

s11423-020-09735-y

- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43, 4, 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lay C. D., Allman, B., Cutri, R. M. & Kimmons, R. (2020). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Front. Educ.*, 5, 573129. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.573129>
- Lindner, J., Clemons, C., Thoron, A., & Lindner, N. (2020). Remote instruction and distance education: A response to COVID-19. *Advancements in Agricultural Development*, 1(2), 53-64. <https://doi.org/10.37433/aad.v1i2.39>
- Linton, J. (2018). *Exploring preparation and support for k-12 online teachers*. Lansing, MI: Michigan Virtual University. 18 Nisan 2021 tarihinde <https://mvlri.org/research/publications/exploring-preparation-and-support-for-k-12-online-teachers/> adresinden erişildi.
- Joubert, J., Callaghan, R. & Engelbrecht, J. (2020). Lesson study in a blended approach to support isolated teachers in teaching with technology. *ZDM Mathematics Education*, 52, 907-925. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01161-x>
- Marshall, D. T., Shannon, D. M. & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46-50. <https://doi.org/10.1177%2F0031721720970702>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Moser, K. M., Wei, T., & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 97, 102431.
- Navarro, C. M., Balba, M. J., Kim, J. I., & Garcia, J. A. (2021). *Exploring Filipino Senior High School Teachers' TPACK in Emergency Remote Teaching* (No. 5164). EasyChair.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> 18 Nisan 2021 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/sites/1d0bc92a-en/1/2/6/index.html?itemId=/content/publication/1d0bc92a-en&_csp_=1418ec5a16ddb9919c5bc207486a271c&itemIGO=oecd&itemContentType=book#back-fn126 adresinden alınmıştır.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., Zhu, C. (2019).

- Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Education Tech Research Dev*, 67, 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/159770, JRC107466
- Saritepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin FATİH projesi kapsamında incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 601-620.
- Toquero, C. M. D., & Talidong, K. J. B. (2021). Socio-educational implications of technology use during COVID-19: A case study in General Santos City, Philippines. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 194-198.
- Trikoilis, D. & Papanastasiou, E. C. (2020). The Potential of Research for Professional Development in Isolated Settings During the Covid-19 Crisis and Beyond. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 295-300.
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Trust, T., Carpenter, J. P., Krutka, D. G. & Kimmons, R. (2020). #RemoteTeaching & #RemoteLearning: educator tweeting during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 151-159.
- Tschida, C., Hodge, E., & Schmidt, S. (2016). Learning to teach online: Negotiating issues of platform, pedagogy and professional development. V. Wang (Ed.), *Handbook of research on learning outcomes and opportunities in the digital age* (s. 664–684) içinde. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Vongkulluksn, V. W., Xie, K., & Bowman, M. A. (2018). The role of value on teachers' internalization of external barriers and externalization of personal beliefs for classroom technology integration. *Computers & Education*, 118, 70–81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.009>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zweig, J. S. & Stafford, E. T. (2016). Training for online teachers to support student success: Themes from a survey administered to teachers in four online learning programs. *Journal of Online Learning Research*, 2(4), 399-418.

BÖLÜM 2

ÖĞRETİMDE DİJİTAL ANİMASYON TASARIM SÜRECİ¹

Yeşim SÜRMEİİOĞLU²

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Mukaddes Erdem danışmanlığında tamamlanan Tasarım odaklı düşünmenin gelişimi için çevrimiçi proje tabanlı bir öğretimin tasarımı ve etkililiğinin incelenmesi başlıklı doktora tezinden esinlenilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, <https://orcid.org/0000-0003-3073-899X>

Giriş

Bilinir ki görme duyusu konuşmadan önce gelişmektedir. Çocuk konuşmaya başlamadan önce bakarak tanımayı öğrenir (Berger, 2019). Öğrenmede görsellerin rolü oldukça önemlidir. Dale'in Yaşantı Konisi adlı modele göre öğrenilenlerin çoğu gözler yardımıyla gerçekleşir (Yalın, 2017). Dale'in Yaşantı Konisi temellerine göre öğrenilenlerin %83'ü görme, %11'i işitme, %5'i dokunma, %3,5'i koklama ve %1'i ise tatma duyuları yardımıyla gerçekleşir. Öğrenmede görsellerin rolünün yanı sıra bireyler yapıp söyledikleri de oldukça önemlidir. Çilenti (1997) çalışmasına göre; zaman sabit tutulmak koşuluyla, insanlar yapıp söylediklerinin %90'ını, söylediklerinin %70'ini, hem işitip hem gördüklerinin %50'sini, gördüklerinin %30'unu, işittiklerinin %20'sini, dokunduklarının ise %10'unu hatırlamaktadırlar. İngiliz filozof ve araştırmacı John Locke'nin yaptığı araştırmalar sonucu insanın öğrenme süreci içinde görsel bölümün önemli bir yer kapladığı görülmüştür. İnsan; %1 deneyerek, %2 dokunarak, %4 koklayarak, %10 duyarak. %83 ise çevresi ile görsel iletişime giderek öğrenmektedir (Kaba, 1992). Bu çalışmalar görsellerin ve yaparak söylemenin, öğrenme ve iletişimde önemli unsurlar olduğunu göstermektedir.

Çoğunlukla teknoloji materyalleri, bireylerin görme ve işitme gibi duyu organlarına hitap etmektedir. Öğretim süreçlerinde teknolojinin her dönemde kullanıldığı bilinmektedir. Öğretim teknolojileri, öğrenenlerin motivasyon düzeylerini artırmakta, öğrenmeyi somutlaştırmakta, öğretim sürecine çeşitlilik katmaktadır (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2006; Güven ve Sülün, 2012; Karataş ve Yapıcı, 2006; Perkmen ve Sürmelioglu, 2015; Sürmelioglu, 2016). Bu öğretim teknolojilerinden biri; internet tabanlı teknolojilerin gelişmesiyle birlikte öğretimde kullanılması her geçen gün giderek yaygınlaşan dijital animasyonlardır. Animasyon uygulamalarının gelişiminin ivme kazanmasıyla dijital animasyonlar öğretimde yerini alarak animasyonun önemi büyük bir ilgi ile hız kazanmıştır. Dijital animasyonun sunduğu olanaklar görsel ve işitsel olduğu kadar gerçek yaşam senaryolarıyla öğrenenlerin dikkatini çekme gücüne sahip olduğu söylenebilir. İnsanın öğrenmesine dair bilinen dinamikler animasyon uygulamaları içerisinde de bulunmaktadır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretimde dijital animasyon geliştirme süreçlerine açıklık getirmektir. Çalışma kapsamında, animasyon geliştirme süreci ile ilgili aşamalar, örnekler ve bilgilerin yanı sıra, animasyonun bir öğretim teknolojisi olarak kullanımı ve animasyon uygulamaları hakkında bilgiler yer almaktadır.

1. Animasyonun Öğretimde Yeri ve Önemi

Teknolojik materyal geliştirme, eğitim ve öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası ve her geçen gün gelişmektedir. Şüphesiz ki günümüzde

öğretim materyalleri içerisinde yerini alan pek çok öğretim teknolojisinin birisi de animasyonlardır. Animasyon sözcüğünün terimsel anlamına bakıldığında, Türk Dil Kurumu'nun yayınladığı sözlüğe göre canlandırma anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Literatürde, animasyonun farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde yorumlandığına rastlanılmıştır. Animasyon, bilgisayar ekranında çizilen veya canlandırılan nesnenin art arda görüntülenmesi, hareket yanılması sağlayan bir dizi görsel görüntüsüdür (Burke, Greenbowe ve Windschitl, 1998; Betrancourt ve Tversky, 2000). Başka bir ifadeyle animasyon, izleyiciye hareketi gösteren hızla değişen bir dizi dijital gösterimdir (Rieber ve Kini, 1991).

Öğrenen hem görerek hem işiterek hem de gerektiğinde uygulayarak öğrenir. Animasyon bu dinamikleri kendi içinde barındırdığından animasyon uygulamaları ve eğitimdeki yeri her geçen gün artmaktadır. Ritonga, Safrida, Huda ve Sarong (2020) yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin kazanması gereken eleştirel düşünme becerini geliştirmek için animasyondan yararlanmışlardır. Araştırmacılar, problem tabanlı video animasyon yönergelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye etkisini incelemiştir. Bu çalışmada tek gruplu (n=51) ön test-son test desenli yarı deneysel bir desen kullanılmış ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucu probleme dayalı video animasyon öğretim modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Shreesha ve Tyagi (2018) araştırmasında, gelişmekte olan Hindistan'ın bir kentinde eğitimde animasyonun etkinliğini incelemiştir. Animasyonun eğitimdeki etkinliğini incelemek için ilköğretim seviyesinde ön ve son test deney ve kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Pilot uygulama 44 öğrenci ile yapılmasının ardından asıl uygulama bölgenin farklı okullarından 544 öğrenci rastgele gruplara dağıtılarak; dil, fen bilgisi ve matematik alanında 2 saatlik eğitim verilmiştir. Eğitimler, anlatım yöntemi ile kontrol grubuna, animasyonlu öğretim yöntemi ile deney grubuna verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Animasyonun, eğitim bilimleri için etkili bir araç olarak kullanılabileceği ve uygun şekilde kullanılması durumunda, gelişmekte olan ülkelerde dahi öğrencilerin ilköğretim seviyesinde akademik performansını artırabileceğini sonucuna varılmıştır.

Geçal ve Eldeniz Çetin (2018) araştırmasında zihinsel yetersizliği olan öğrencilere (bir kız, iki erkek) tablet aracılığıyla sunulan animasyonun eldesiz toplama işleminin öğretimindeki etkililiğini incelemiştir. Öğretim bittikten bir, üç ve beş hafta sonra kalıcılık etkisi ve farklı araç-gerece genelleme etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda tablet aracılığıyla sunulan animasyonun öğrencilere eldesiz toplama işlemini kazandırdığı ve kalıcı hale getirdiği görülmüştür. Benzer olarak Bağlama, Yucesoy ve Yikmis (2018) özel gereksinimli bireylerin öğrenmelerini geliştirmek için animasyon kullanımının önemi ve rolü üzerine doküman incelemesinin kullanıldığı nitel

bir çalışma yapmıştır. Sonuçlar, animasyon kullanımındaki eğilimleri ve animasyonun özel ihtiyaçları olan bireylerin öğrenmelerini arttırmadaki faydalarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma, özel gereksinimli bireyler için animasyon kullanmanın mevcut ve olası yararlarını tartışmış ve eğitimde animasyon kullanımının etkinliği hakkında kapsamlı bir inceleme sunmuştur.

Cakiroglu ve Yilmaz (2017) videoların ve üç boyutlu (3B) animasyonların öğrencilerin temel bilgisayar konuları hakkındaki kavramsal anlayışları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada yarı deneysel bir tasarım yapılmıştır; bir grupta sınıf içi etkinliklerde videolar ve 3B animasyonlar, diğer grupta ise ödevler kullanılmıştır. Kavram yanılgılarını belirlemek için üç aşamalı bir kavram testi kullanılmış ve kavramsal anlamalardaki gelişmeleri açıklamak için bireysel görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta, videolar ve 3B animasyon kullanımının kavram yanılgılarını gidermeyi olumlu etkilediği ve kavramsal değişim açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Videoların ve 3B animasyonların duraklatma, yavaşlatma, tekrar oynatma ve büyütme özellikleriyle; öğrenmeyi somutlaştırma ve kavramsal anlamayı kolaylaştırdığını görülmüştür.

Kapsayıcı olarak eğitim süreçlerinde animasyonun faydalarına bakıldığında animasyonun; derse etkin katılımı arttırdığı (Ertuğrul-Akyol, Kahyaoğlu, ve Köksal, 2017), öğrenmeyi desteklediği (Höffler ve Leutner, 2007), dikkati çektiği (Edsall ve Wentz, 2007), öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirdiği (Efe, 2015; Geçal ve Eldeniz Çetin 2018), soyut kavramları somutlaştırdığı, olay ve olguların zihinde canlandırılmasını kolaylaştırdığı (Betrancourt, 2005; Burke, Greenbowe ve Windschitl, 1998), karmaşık yapıları birleştirdiği (Lowe ve Mason 2017; Yang, Andre, Greenbowe ve Tibell, 2003) yönünde bulgulara rastlanılmıştır. Yanı sıra farklı yaş grupların öğretim süreçlerinde animasyonun tercih edildiği gözlenmiştir. Animasyonların dinamik sistemleri sebebiyle öğrenmeye yardımcı olma potansiyeli olduğu literatürde görülmektedir.

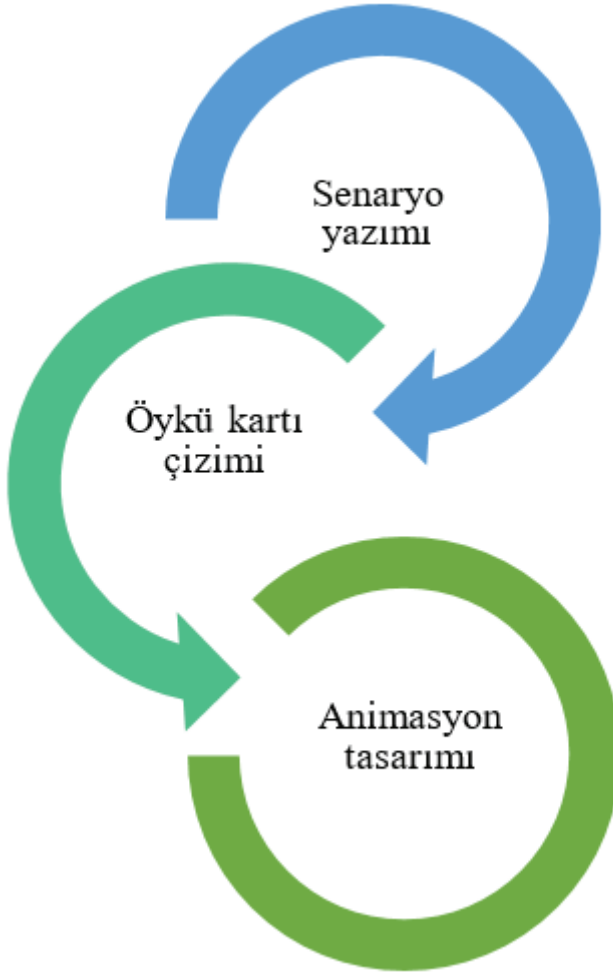
Araştırmacıların çoğunluğunun hazır animasyon üzerinden uygulamalar yaptığı ve animasyon tasarımına dair açıklayıcı bilgiler vermediği gözlenmiştir. Bu kapsamda, bu çalışmada öğretim amacıyla geliştirilecek dijital animasyon tasarım süreçleri açıklanmaktadır.

2. Dijital Animasyon Tasarımı

Xiao (2013) öğretimde kullanılan animasyon içeriğinin tasarımını üç türde sınıflandırmaktadır. Birinci tür açıklayıcı: Kullanıcılar içeriği ekranlarda izler; ikinci tür etkileşimli: Kullanıcılar içerikle yüksek düzeyde etkileşime girebilir ve üçüncü tür kısa sınavlar: Kullanıcılar belirli bir içerik üzerinde test edilir. Özellikle içeriğin zihinde canlandırması zor olduğu konularda öğrencinin konu dışı bilişsel yükünün artmasına neden olabilir ve bu durum

bilişsel gelişimde istenmeyen bir durumdur (Kühl, Scheiter, Gerjets ve Edelman, 2011). Bu bağlamda animasyon tasarım biçiminin bilişsel yükü azaltacağı söylenebilir. Dolayısıyla animasyon tasarımı üzerine derinlemesine çalışma gerekmektedir. Bunun için materyal geliştirme ilkeleri ile birlikte animasyon tasarım süreçleri yol gösterici olacaktır. Her öğretmen, materyal geliştirme ilkelerini uygulayabilmeli ve gerektiğinde bu ilkeler doğrultusunda kendi materyallerini hazırlayabilmelidir (Duman, 2013; Seferoğlu, 2010).

Animasyon geliştirme aşamalı bir süreçten oluşmaktadır. Sürmeliöğlu (2021) doktora tezinde animasyon geliştirilmesine dair üç aşamadan söz etmektedir. Birincisi senaryo yazımı, ikincisi öykü kartı çizimi ve üçüncüsü animasyon tasarımıdır. Şekil 1’de bu aşamaların akışı Şematize edilmiştir.



Şekil 1. Dijital Animasyon Geliştirme Aşamaları

Şekil 1'deki animasyon geliştirme aşamalarından birinin eksikliği sürecin ilerlemesini doğrudan etkileyecektir. Animasyonlar kendilerini senaryo metinleri kadar gösterebilmektedir. Senaryo metni ile animasyon tasarımında öykü kartı çizimi bir köprü görevi görmektedir.

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre senaryo, tiyatro oyunu, piyes, film, dizi film vb. eserlerin sahnelerini ve akışını gösteren yazılı metin olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Ermel ve Bardohl'e (2004) göre senaryo, bir sistem ile sistem dışındaki bir dizi aktör arasındaki etkileşimleri olan sıralı olaylar, somut bir etkileşim adımı veya olası etkileşim adımlarını içeren bir dizi süreçtir. Egri ve Taşer'ın (1996) söylediği gibi "Senaryo yazmak seçkin bir grubun tekelinde bulunan bir ayrıcalık değildir". Aşağıdaki metinde yazar Sürmelioglu tarafından yazılmış bir senaryo örneğinden kesittir. Ayrıca örneğin tamamına Tasarım Kültürü (2022) web sitesinden ulaşılabilir.

YIL 2030

Yıl 2030'du...

Nuran Hoca, Türk Dili dersinde üniversite öğrencileriyle, Atatürk ve Türk Dili konusunu işliyordu. Öğrencilerinden biri, "Dil bir devlet meselesi midir hocam?" diye sordu. Nuran Hoca, "Bunu siz çalışmak ister misiniz?" dedi. Öğrenciler henüz cevap vermemişti ama o zamanda zihinsel bir yolculuğa çıkmıştı bile. 10 yıl öncesine gitmişti. Anlatmaya başladı...

2020 yılında, o zaman MEB'de öğretmenlik yapıyordum, dünya bir pandemi yaşadı. Covid19 adı verilen bir virüs salgını nedeniyle hepimiz evlerimizde kapalı kaldık. Okullar kapandı. Eğitim uzaktan yapılmaya başlandı. Ben o yıl, lise grubuyla çalışıyordum ve öğrencileri Ankara'ya götürmeye karar vermiştim.

...

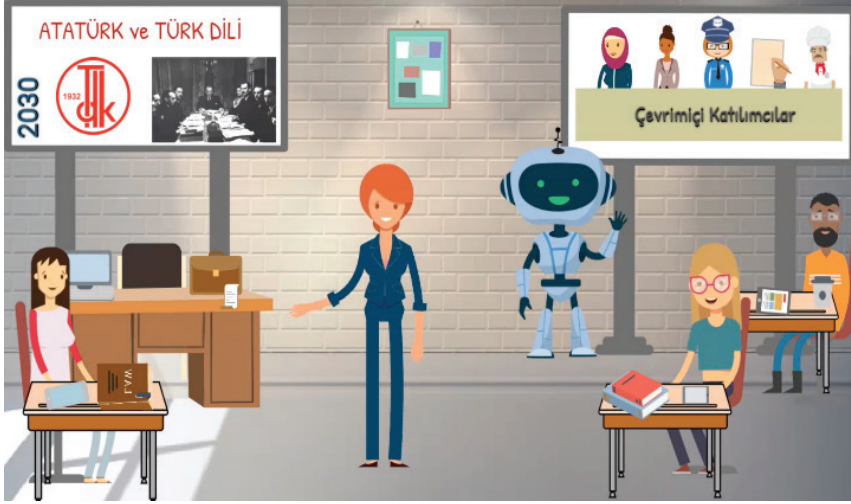
Öğrenme süreçlerinde senaryo yazımında kritik olan bütünün birlikte tasarlanmasıdır. Sonuçta, öğrenme belli bir zamanda belli bir ortamda çevreyle etkileşim aracılığıyla yaşantının bir parçasıdır. Dolayısıyla senaryolar aracılığı ile öğretimsel bilgi yaşama taşınmaktadır. Senaryolarda yer alan bazı kavramlar (hikaye, olay örgüsü, ekran zamanı, anlatı zamanı), kim için yazıldığı (hedef kitle), karakterler (ana, ara, yardımcı, yan), yazım aşamaları (taslak öncesi, taslak, taslak sonrası) (Costello, 2010; Edgar-Hunt, Marland ve Richards, 2012; Egri ve Taşer, 1996; Özakman, 1998) animasyonun gerçek yaşamdan anlam bulmasını destekleyecek unsurları içerisin-

de barındırmaktadır. Ayrıca senaryo metninin animasyona dönüştürülmesi için bir köprüye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu köprü görevini öykü kartları tamamlamaktadır. Öykü kartları, hikâyedeki akışı anlatan tasarımlardır. Yukarıdaki örnek senaryo metninin Şekil 2’de kara kalem ile çizilen öykü kartı tasarımına yer verilmiştir.



Şekil 2: Öykü kartı çizim örneği (Tasarım Kültürü, 2022)

Öykü kartında görüldüğü üzere “YIL 2030” senaryosunun girişi şematize edilmiştir. Senaryo metni referansında elde edilen ilk somut tasarım öykü kartları olmaktadır. Senaryo metni yazımı ve öykü kartı çizimi aşamalarından sonra animasyon tasarımına geçilmesi tasarım sürecini daha da somutlaştırmaktadır. Ayrıca öykü kartı çizimi için kara kalem dışında çeşitli çevrimiçi, bulut tabanlı araçlar (Storyboard, Storyjumper, Canva, Prezi vd.) kullanılarak öykü kartı çizimleri tasarlanabilmektedir. Yukarıda açıklanan senaryo metni ve çizilen öykü kartının animasyon tasarımı örneği Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3: Animasyon tasarımı örneği (Tasarım Kültürü, 2022)

Şekil 3’de “YIL 2030” senaryosunun Şekil 2’deki öykü kartı çizimi referansında animasyon tasarlanmıştır. Animasyonun, senaryo ve öykü kartlarından en önemli farkı hareket, ses, konuşma gibi unsurlarla akışın sürmesidir.

Animasyon tasarımında bu aşamaların tamamlanabilmesi için çocuk eğitiminde, öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Diğer bir ifadeyle animasyon geliştirmedeki bu aşamaları tamamlamak için çocukları eğiten öğretmenlere güveniyoruz. Günümüzde tüm öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte rahatlıkla kullanabilecekleri animasyon teknolojileri geliştirilmiştir. Bu nedenle öğretmenin bazı temel bilgilere sahip olması gerekmektedir. Örneğin öğretmenlerin bulut bilişim teknolojileri bilgisine sahip olunması gerekmektedir. Yanı sıra öğretmenler animasyon programlarını ihtiyaca göre değerlendirerek; seçme, eleme, önerme gibi becerilere sahip olmalıdır.

Temel bilgi teknolojileri bilgisine sahip öğrenenlerin çevrimiçi, bulut tabanlı, bireysel veya takım çalışması ile iki veya üç boyutlu özgün animasyonlar tasarlamaları mümkündür. Öğrenenler bu alanda ileri düzeyde bilgi edindiklerinde, kendi öğretim materyallerini geliştirmeye başlayabilirler. Bu modern animasyon teknolojileri; çevrimiçi, bireysel veya takım ile öğrenme olanağı sunmaktadır. Bu teknoloji desteği ile öğrenenlere kendilerinin de içerisinde bulunduğu aktif bir öğrenme ortamı sunulmuş olmaktadır.

Öğrenenlerin animasyon teknolojilerini öğrenmelerinin ve bu teknolojileri kullanmalarının amacı sadece bilgiyi tarama, tüketme aracı olarak

değil bu araçların bilgiyi oluşturma aracı olduğunu da öğrenmeleri gerekmektedir. Bu süreçte öğrenciler özgün senaryolarıyla özgün animasyonlarını üretecektir. Bulut tabanlı, hazır şablonlar üzerinden özgün tasarımlar oluşturabilen, temel bilişim teknolojileri bilgisine sahip öğrenenler için de uygun olan animasyon uygulamaları şunlardır: Powtoon, Animaker, Moovly, Vyond, Creaza, WeVideo, Animoto, Edpuzzle, Renderforest ve diğerleri. Bu araçlardan en az birini kullanarak öğrenenler; metin, fotoğraf, grafik, ses veya video gibi öğeleri bir araya getirip tasarlayarak özgün animasyonlar ortaya çıkarabileceklerdir. Bu bağlamda hangi animasyon uygulaması kullanılacak olursa olunsun kritik olan işlev, bilginin aktarılabilmesidir. Aktarılacak bilgi animasyonun formunu belirler.

Sonuç ve Öneriler

Animasyonun kullanım alanları günümüzde teknoloji olanakları ile birlikte her yaş grubuna hitap etmekte ve her sektörde yerini almıştır. Animasyon öğretim süreçlerinde, öğrenenler için görsel ve işitsel, uygulamaya dönük, etkileyici bir unsur olmaktadır. Literatürde öğrenme süreçlerine yönelik görme, işitme ve uygulamanın önemi dikkate alındığında animasyonun özellikleri de incelendiğinde animasyon uygulamalarının eğitimde kullanılması öğrenmeyi desteklediği yargısına varılabilmektedir. Çalışma kapsamında, animasyon tasarımında üç temel aşamadan söz edilmektedir. Birinci aşama; senaryo yazımı, ikinci aşama; öykü kartı çizimi ve üçüncü aşama; animasyon tasarımıdır. Bu üç aşamanın kendi içinde önemli ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Bu aşamalar aracılığıyla soyut bir akıştan somut bir akışa doğru adım adım geçiş desteklenmektedir.

Animasyonun kullanım alanlarından biri olan ders kapsamında bakılacak olursa; yazılı, görsel, işitsel materyallerin kullanımı dersi daha dikkat çekici hâle getirecek, dersi monotonluktan kurtaracaktır. Animasyon içerisinde hareket, ses, zaman ve görsel iletişim öğelerinin olması, içeriğin anlaşılması ve uygulanmasında etkileşim için faydalı sonuçlar vereceği görülmüştür (Bağlama, Yucesoy ve Yıkmiş 2018; Erciyas, Keleş, Çelebi 2021; Lowe ve Mason 2017; Sürmelioglu 2021). Öğretiminde animasyon tasarımı ile birlikte farklı duyuya hitap eden materyal kullanılması öğrenene çoklu öğrenme fırsatı sunmaktadır. Animasyonlar karmaşık veya bilinmeyen yapıların temsili sembolleri ile sunulduğu veya düzenlendiğinde öğrenenin, öğrenme sürecine katkı sağladığı söylenebilir. Animasyon öğretmenin mentörlüğünde veya öğrenenin kendisi tarafından hazırlandığında öğrenen eğitime katkı sağlayacaktır.

Çalışma kapsamında görüldüğü üzere temel bilgi teknolojileri bilgisine sahip öğrenenlerin çevrimiçi, bulut tabanlı, takım çalışması olanağı sunan iki boyutlu hazır şablonların özel tasarımları ile oluşturulabilecek animasyon uygulamaları bulunmaktadır. Bir öğrenenin animasyon tasarım

aşamalarını tamamlayabilmesi için, öğretmenlere sorumluluk düşmektedir. Öğretmenin belirli materyalleri ne zaman kullanacağını bilmesi ve bu materyalleri hazırlamak ve kullanmak için yeterli donanıma sahip olması gibi faktörler, bu tür materyallerin genel olası başarısını etkiler. Öğretmenlerin materyal tasarım ilkeleri ile birlikte temel bilgi teknolojileri bilgisine sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin temel bilgi teknolojileri bilgisi öğrenene bakış açısı katabileceği için öğretmenlere bu kapsamda belirli aralıklarla hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin animasyon geliştirme sürecini tamamlayabilmeleri için bazı özelliklere sahip olması da önerilmektedir. Bu özelliklerin bazıları; insan merkezli, deneme yönelimi, yenilikçi, yaratıcı güven, bütünsel bakış, eleştirel sorgulama, etik, iş birliği içerisinde takım çalışmasıdır. Belirtilen bu ve daha fazla özelliğin öğretmenin tasarım odaklı düşünür olduğunda belirginleştiği (Sürmelioglu ve Erdem, 2021; Sürmelioglu, 2021) literatürde görülmektedir. Bu nedenle tasarım odaklı düşünme süreci ile animasyon geliştirme eğitiminin verilmesi önerilmektedir. Böylece animasyonlar, belirli bir hedef kitleye uygun, tasarım odaklı bir düşünce süreciyle geliştirilmeli ve katma değeri yüksek ürünlerle tamamlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Baglama, B., Yucesoy, Y., & Yikmis, A. (2018). Using animation as a means of enhancing learning of individuals with special needs. *TEM Journal*, 7(3), 670.
- Berger, J., (Çeviren Salman, Y.) (2019). Görme biçimleri. Metis Yayınları.
- Betrancourt, & Tversky (2000). Effect of computer animation on users' performance: a review. *Le travail Humain*, 63, 311–330.
- Betrancourt, M. (2005). The animation and interactivity principles in multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 287–296). New York: Cambridge University Press.
- Burke, K. A., Greenbowe, T. J., & Windschitl, M. A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of chemical education*, 75(12), 1658-1661.
- Cakiroglu, U. & Yilmaz, H. (2017). Using Videos and 3D Animations for Conceptual Learning in Basic Computer Units. *Contemporary Educational Technology*, 8(4), 390-405. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/31586/346271>
- Costello, (2010). *Senaryo yazımı*. (Çev. Baysal, B.). Kalkedon Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1997) Eğitim Teknolojisi ve Öğretim, *Ankara: Gül Yayınevi*
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E., (2006) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Duman, G.B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.16916/aded.16003>
- Edgar-Hunt, R., Marland, J., & Richards, J. (2012). *Film yapımı temelleri: Senaryo yazımı*. Literatür Yayınları.
- Edsall, R., & Wentz, E. (2007). Comparing strategies for presenting concepts in introductory undergraduate geography: Physical models vs. computer visualization. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3), 427-444. <https://doi.org/10.1080/03098260701513993>
- Efe, H. A. (2015). Animasyon destekli çevre eğitiminin akademik başarıya, akılda kalıcılığa ve çevreye yönelik tutuma etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 3(5), 130-143.
- Egri, L., & Taşer, S. (1996). *Piyas yazma sanatı: insalsal güdülerin yaratıcı yollarındaki temel ilkeleri*. Papirüs Yayınevi.
- Erciyas, F., Keleş, H., & Çelebi, Z. (2021) Tarih öğretiminde 3B öğretim araçları kullanımının öğrenci başarısına etkisi: 9. Sınıf örneği. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu -5 Bildiri Kitabı*, 403-4014.
- Ermel, C., & Bardohl, R. (2004). Scenario animation for visual behavior models:

A generic approach. *Software & Systems Modeling*, 3(2), 164-177. <https://doi.org/10.1007/s10270-003-0048-4>

Ertuğrul-Akyol, B., Kahyaoğlu, H., & Köksal, E. A. (2017). Ortaokul Fen ve Teknoloji Dersinde Müzikli Fen Animasyonu Kullanımı Hakkında Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(1), 22-37. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijal/issue/27703/287673>

Geçal, İ. & Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eldesiz toplama işleminin öğretiminde tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan animasyon programının etkililiği. *Education Sciences (NWSAES)*, 13(1), 75-89.

Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 68-79.

Höffler, T. N., & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning and instruction*, 17(6), 722-738. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.013>

Kaba, F. (1992). *Animasyon'un Eğitim Amaçlı Kullanımı*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karataş, S., & Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-325.

Kühl, T., Scheiter, K., Gerjets, P., & Edelman, J. (2011). The influence of text modality on learning with static and dynamic visualizations. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 29-35.

Lowe, R. & Mason, L. (2017). Self-generated drawing: A help or hindrance to learning from animation? In *Learning from Dynamic Visualization* (pp. 309-331). US: Springer International Publishing.

Özakman, T. (1998). *Oyun ve senaryo yazma tekniği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Perkmen, S. & Sürmelioglu, Y. (2015) Teaching Variance And Degree Of Freedom Through Computer-Assisted Instruction. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 6(2), 168-173.

Rieber, L. P., & Kini, A. S. (1991). Theoretical foundations of instructional applications of computer-generated animated visuals. *J. COMP. BASED INSTR.*, 18(3), 83-88.

Ritonga, S., Safrida, S., Huda, I., & Sarong, M. A. (2020, February). The effect of problem-based video animation instructions to improve students' critical thinking skills. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1460, No. 1, p. 012107). IOP Publishing.

Seferoğlu, S. S. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Shreesha, M., & Tyagi, S. K. (2018). Effectiveness of animation as a tool for communication in primary education. *International Journal of Educational Management*.
- Sürmelioglu, Y. & Erdem, M. (2021). Öğretimde tasarım odaklı düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 223-254. DOI: 10.26466/opus.833362
- Sürmelioglu, Y. (2016). *Varyans ve serbest derecesi konusunun bilgisayar destekli öğretimi*. (Master's thesis). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Sürmelioglu, Y. (2021). *Tasarım Odaklı Düşünmenin Gelişimi için Çevrimiçi Proje Tabanlı Bir Öğretimin Tasarımı ve Etkililiğinin İncelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tasarım Kültürü (2022), *Türk Dili ve Edebiyat ve Türkçe Öğretmenleri ile Atölye Çalışması*. <http://tasarimkulturu.net/bilsem/> adresinden 22.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 02.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Tversky, B., Morrison, J. B., & Betrancourt, M. (2002). Animation: can it facilitate? *International journal of human-computer studies*, 57(4), 247-262.
- Xiao, L. (2013). Animation trends in education. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(3), 286-289.
- Yalın, H. İ. (2017). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yang, E. M., Andre, T., Greenbowe, T. J., & Tibell, L. (2003). Spatial ability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25(3), 329-349. DOI: 10.1080/09500690210126784

BÖLÜM 3

ŞEMATİK DÖNEM ÇOCUK RESİMLERİNDE DUYGU DURUMLARININ PROJEKTİF AÇIDAN İNCELENMESİ¹

Ebru GÜLER²

Belgin GÜLBEN³

1 Bu araştırma Uluslararası Müzik ve Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu (2021) özet bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, e-mail: ebru.guler@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1149-6489>.

3 Görsel Sanatlar Öğretmeni (Yüksek Lisans Öğrencisi), Öneri Koleji, e-mail: edabel_gul@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0003-1946-6970>

GİRİŞ

Biz yetişkinler, çocukların çizip boyadığı resimleri genellikle hoş ve sevimli buluruz. Onları böyle çekici kılan acaba nedir? Acaba bu resimler kâğıda aktarılan kadar ne gibi süreçlerden geçmektedir? İster yetişkin sanatçının ister çocuk resimde, her iki yaratıda da “mecaz” vardır. Gerek algı ve görsel imgeler, gerçek yaşantı ve deneyler, yaratmanın ham maddesidir. Bu durumda çocuğun resim yapma sürecinde onun dünyayı nasıl algıladığı, biçimleri, renkleri nasıl algıladığı, mekân duygusunun nasıl geliştiği gibi konular hakkında bilgi verir (San, 2017). Bu nedenle, son zamanlarda çocuk resimlerinin görsel çekiciliğini anlamaya ve yorumlamaya yönelik araştırmalar yoğunlaşmıştır (Aksu, 2021; Aytar ve diğerleri, 2019; Afşaroğlu Eren, 2017; Nazlı ve Çat, 2021; Tiryaki ve diğerleri, 2021). Kelly (2004)’e göre çocuk resimlerine olan araştırmalar ilgisi üç gruba ayrılmıştır. Birincisinde çocuklar sanayinin ve ekonomik büyümenin çıkarları için sanat eğitimi almalıdır düşüncesi hakimdir. İkinci ilgi ise, eğitimde meydana gelen reformist hareketlerden oluşmaktadır. Üçüncüsü ise 19. Yy sonlarından itibaren çocuk resminin çocuğun zihnindeki duygu ve düşüncelerini yansıttığını savunan bir anlayıştır. Böylelikle çocuk resimleri psikoloji biliminin ilgi alanına girmiş ve birçok psikolog ve eğitim bilimci bu alan ilgi duymaya başlamıştır. 20. Yy başında ise bu süreç hızlanmış günümüzde ise çocuk resimlerinin sanatsal bir anlam taşıyabileceği ve estetik, duyuşsal, psikolojik olarak birçok anlamı içinde barındırabileceği görüşüne varılmıştır (Artut, 2010, Hurwitz ve Day, 2017; Kehnemuyi, 2012; Yavuzer, 2019).

Resim, psiko-pedagojik açıdan çocuğu bize tanıtmaya yarayan bir ölçüt olduğu gibi, onun zekâ, kişilik, yakın çevre özellikleriyle iç dünyasını yansıtmaya yarayan bir ifade aracı olarak da büyük önem taşımaktadır. Çocuk resim yoluyla adeta kendisinin bir parçasını yansıtmakta, olaylar ve olgular hakkında duygu, düşünce ve görüş biçimini yansıtmaktadır. Çocuk için resim yalın bir anlatım aracıdır. Çocukta sanat bir “düşünme dili” olarak karşımıza çıkar (Arnheim, 2018; Yavuzer, 2012). Küçük yaşlarda sözcüklerden daha güçlü bir anlatım aracı olan resim, bize çocuğun iç dünyasını ve büyüme süreci hakkında önemli bilgiler verir. Çocuğun ben merkezci bakış açısından uzaklaştığı, geniş bir çevrenin üyesi olduğunu ya da içinde bulunduğu duygusal anı resim yoluyla anlayabiliriz. Karalama evresinde olan bir çocuğun henüz kesik olan belirsiz çizgilerinde bile birtakım temel duygularını yansıtabilir. Çocukların severek yaptıkları resimler onların kişilik, algı, insanlar arası ilişkiler, değerleri, tutumları gibi birçok durumun saptanmasında yegâne tek araç değildir, ancak birden fazla araç kullanarak çocuğun yaptığı resim üzerinden bazı yorumlamalarda bulunabiliriz (Yavuzer, 2019).

Yapılan araştırmalarda, çocuk resimleri sosyo-kültürel yapısına göre psikolojik gelişim düzeyi üzerine (Eng, 1931), çocuğun çizimsel gelişiminin

onun zihinsel gelişiminin bir parçası olduğunu (Barnes, 1923), çocuğun çiziminin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri açısından birçok bilgi barındırdığı ve resmin doğal bir kaynak olarak görülmesi gerektiği (Halmatov, 2016), çocuk resmini kliniksel yansıtmacı yaklaşımlar ile açıklayan ve sanatsal etkinliğin bilinçaltının yansımaları olarak kabul gören araştırmalar (Freud, 2012) ve çocuk resimlerini zeka testlerine yardımcı test olarak kullanan (Appel, 1931; Buck, 1948; Goodenough, 1926, akt. Dilmaç, 2018) araştırmalar ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

19. yy sonunda 20. yy başında ilk defa çocuk resimlerinin sınıflandırılmasına yönelik araştırmaların başladığı yıllardır. Sully (1977) çocuğun gelişiminde oyun ve çizim gibi doğal aktiviteler üzerinde durmuştur; Rouma (1913), normal çocuklar ile zihinsel engelli çocukların gelişimsel özellikleri üzerine ilgilenmiş; Luquet (1913), çocukların resimsel gelişimlerini dört aşamaya ayırmış ve bu sınıflama Piaget'in çalışmasının temelini oluşturmuştur. Arnheim (2018) ise Gestaltçı düşünce kapsamında çocuk resimleri üzerine çalışmıştır. Piaget ise bilişsel gelişim ile sanatsal gelişim evrelerini paralel olarak ele almış ve sınıflama yapmıştır (Akt. Dilmaç, 2018). Bu araştırmalar doğrultusunda Lowenfeld (1947) çocuk çizimlerinin evreleri üzerine yapılan araştırmaları inceleyerek ve kendi teorilerinden yola çıkarak çocukların çizimlerinin arkasında yatan gelişimsel özellikleri incelemiş ve sınıflandırmıştır.

Şematik Dönem çocuk resimleri

Gelişim evreleri basamakları içinde en fazla kabul gören yaklaşım Lowenfeld'a aittir. Çocuk gelişimi 6 basamağa ayırmıştır.

- 1- Karalama evresi 2 ile 4 yaş arası
- 2- Sema öncesi evre 4 ile 7 yaş arası.
- 3-Şematik evre 7 ile 9 yaş arası.
- 4-Ergenlik öncesi evre 9 ile 11 yaş arası.
- 5-Mantık çağı 11 ile 13 arası.
- 6- Ergenlik krizi 13 yaş ötesi (Kırıçoğlu,2005:75).

Bu çalışmada üzerinde duracağımız evre ise şematik dönemdir.

Şematik dönem (7-9 yaş)

7 yaş civarı başlayan bu evreni adından anlaşıldığı gibi çocukta artık şemaların oluştuğu dönemdir. Daha önleri bilinçsizce yaptığı tekrarlar artık birbiriyle ilişkili şemalardır. Ayrıntılar, gözlem, benzetme artmıştır. Geometrik şekilleri vücut parçalarında kullanabilir. Lüçük yaştaki çocuklar birçok deneyimden sonra kendisi ve çevresi ile ilişki kurar. Bu deneyim

resmine belirli şemalar ile yansır. Bu şemalar, çocuğun ulaştığı, tekrarladığı ve değiştirmedigi şemalardır (Yavuzer,2012:55).

Vücut parçalarının hepsinin çizilmesi beklenir. Çocuğun bilinçli olarak kurgulayıp çizdiği, ya da eksik bıraktığı görülen evre bu evrede başlar. Bu yüzden projektif olarak incelemenin en uygun olduğu dönemdir. “(...) gözler, burun, ağız gibi organlar da bulunmalıdır. Ayrıca bu yaşta gözlerin burundan, burnun da ağızdan farklı olması, boyun ve saçların çizilmesi beklenir. Genellikle çocuk, resmine eller hatta parmaklar ve ayaklar için ayrı ayrı semboller ekler. Çoğunlukla gövde yerine elbise çizilir” (Gürtuna, 2003: 66, Akt.Geçen,2018:68,).

“Piaget’nin somut işlem evresi olarak tanımladığı bu evre çocuğun resimlerinde kimi görünür değişimlerin yer aldığı evredir. İşlem burada ‘içselleşmiş bir eylem’ anlamında kullanılır” (Kırıçoğlu, 2005:88). Oran-orantı artık daha gerçeğe uygundur. Çizimlerde cinsiyet farkları belirginleşmiştir. Nesnelere arası bağlantılar kendine özgüdür. Çizimdeki bu evre, Laquet tarafından ‘görsel gerçeklik’ diye tanımlanmıştır” (Akt. Yavuzer, 2019: 57). En önemli gelişmelerden biri zemin ve gökyüzü çizgisinin oluşmasıdır. Zemin ve resim arasında bağlantılar vardır. Ağaç toprağın üzerinde arabalar yanındaki yolda, insanlar parkta gibi birbiri ile bağlantılı ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Perspektif kısmen başlamıştır. “Nesne ve figürler buldukları uzaklığa göre büyük-küçük çizilebilir. Ama hiç birisi, bir diğeri önünde gösterilmez” (Abacı,2005:49).

Nesnelerin renkleri gerçekte olan renklere boyanmaya başlar. Ağaçlar, dağlar, gökyüzü, zemin insanlar mümkün olduğunca kendi renklerine boyanır. Renklerin önceki dönemlerdeki coşkusunu ve canlılığını kaybetmesi ve çocuğun resim yapmak yerine daha çok konuşmayla ilgilemesi, kendini anlatmaya çalışması çoğu zaman olumsuz bir durum olarak algılanır. Değişim her zaman şaşırtıcı ve biraz temkinli karşılanır. Aslında bu çocuğun yeni bir keşif sürecine girdiğinin kanıtıdır. “Çocukta yiten nedir? Yiten, özgürlük, esneklik, yaşam sevinci, taptaze yaratıcılık izleridir. Yitenin yerine geçen ise, teknik beceri, gerçeği yansıtma tutkusu ve bu yönde daha doğru çizimlerdir” (Kırıçoğlu,2005:90). Çocukların yalnız çizimlerinde değil konuşma, yazma, oyun oynama gibi davranışlarında da gerçekçilik sezilir. Yörükoğlu “bu yaşta hayalle gerçek daha kolay ayırt edilir” diye yazar (Yörükoğlu, 1987, Akt.Kırıçoğlu,2005). Bu dönemdeki çocukların gök çizgisi de çizmeye başladıkları görülür. Kendisi ve çevresi arasındaki mantıksal ilişkileri kavramaya başladığının göstergesidir. “Bütün bu yer gökyüzü resimleri çocuğun kendisiyle yer ve gök arasındaki bağlantıyı kavrayacak zihinsel olgunlukta olduğunu gösterir. Bu dönem de ayrıca kuşbakışı resim çizimleri de ağırlıktadır” (Stepanov,2004, Akt. Halmatov,2015:22).

Çocuk Resminde Analiz Yöntemleri

Çocuk resimlerini analiz etmek için psikologlar çeşitli yöntemler ve testler geliştirmişlerdir. Analiz yöntemleri projektif ve projektif olmayan değerlendirme yöntemleri diye ayrılır. Çocuğun sadece zekasını, gelişimsel özelliklerini ve resminin yaşına uygunluğunu ölçen testler projektif olmayan testlerdir. Kişinin bilinçaltında yatan duyguların ölçülmeye çalışıldığı testler ise projektif testlerdir. Resimler insanın iç dünyasının bir yansımasıdır denebilir. Resim yapan kişi yaptığı resmi kendi benliğinden çıkarmaktadır. Rastgele yapılan bir resim uzmanlar (danışman, psikolog, psikanalist) için kolay ulaşılabilen ve etkili bir araç olarak kabul edilebilir (Furth, 1988, Akt.Halmatov,2015:1).

Çocuk resimlerini yorumlarken dikkatli olmak, genel geçer bazı kabbullere uymak ve yorumlamaları bunlara göre yapmak gereklidir. Tabii ki projektif testler tek başına tanı koymak için yeterli değildir. Kişiyile ilgili detaylı başka bilgilerin alınması ve ortak bir değerlendirme yapılması önemlidir. Ayrıca kişinin içinde bulunduğu ruh hali resme yansyacağından bir defa yapılan bir resimle karar vermek doğru olmaz. Çocuk resimlerine bakarak, çocuğun duygu durumu, iletişim becerileri, iç çatışmaları, aile problemleri ve hatta zekâ durumu hakkında bilgiler veren birçok kaynak bulmak mümkündür. Bu kadar bilgi karmaşası arasında doğru bilgilere ulaşmakta zorlaşmaktadır” (Halmatov,2015:29).

İyi bir resim analizi yapabilmek için; belli başlı araştırmacıların ortak görüşleri yola çıkarak dikkat edilmesi gereken ortak noktaları belirlemek gerekir. Sechenov şöyle demiştir;

1. Geliştirilmiş standart projektif resim testleri hakkında bilgi sahibi olmak;
2. Resmin gizemli dünyasını anlayabilmek için tüm olanakları kullanmak;
3. Resim değerlendirme sırasında karşılaşılan tüm çelişkileri değerlendirmek ve tüm yeniliklere ve öğrenmeye açık olmak;
4. Birey hakkında elde edilen tüm verileri ve bilgileri birleştirebilmek ve bu bilgilerle resim arasındaki bağları fark edebilmek gerekmektedir (Halmatov,2015:4).

Ayrıca Yavuzer, Halmatov, Kellog ve Venger gibi çocuk resmi üzerine araştırmalar yapan araştırmacıların üzerinde ortaklaştığı bazı değerlendirme kriterleri vardır. Adlandırmalar araştırmacıya göre değişkenlik gösterebilir. Genel olarak çocuğun resminde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır;

- Kağıdın kullanılma yönü

- Resimlerin kağıda yerleşimi
- Resmi çizmeye nereden başladığı
- Çizgilerin nasıl olduğu (silik-baskın)
- Silgi kullanımı
- Renk seçimleri
- Resimlerin boyutu
- Çocuğun resim yapmaya olan yaklaşımı ve ayırdığı süre

“Araştırmacı, bir çocuğun resmine bakarken, çocuk resmiyle ilgili oluşturulmuş genel yargıları, kuramları aklında bulundurmalıdır. Ancak bir yandan da bu kuramsal genellemelere eleştirel bir gözle bakabilmeyi başarabilmelidir“(Lowenfeld ve Brittain, 1964:395, Akt.Kutluer,2015:409;). Bunların yanında analizi yapacak araştırmacının dikkat etmesi gereken il-keleri Halmatov (2015) de şöyle aktarmıştır;

- Resmin çocuğun gelişim düzeyine ve zekâ seviyesine uygunluğun bakılması,

Çocuk resimleri analiz eden uzman resmin sadece yaşa uygunluğunu değil bazı özellikli (spesifik) belirtileri de fark edebilmeli,

Okul öncesi çocuklarına resim yaptırma aşamasında aşırı kuralcı ol-mamaya dikkat etmeli. Resim çizme işi oyun havasında olmalı ve kıyas-lama, puanlama gibi çocuğu kaygılandırarak durumlara dikkat edilmeli,

- Özel tanı koyma durumlarda (bireysel, kritik kararlar alınırken) resim analizi destek amaçlı kullanılmalı. Tek bir resme bakarak kritik ka-rarlar alınmamalı,

Her zaman aynı materyaller kullanmaya dikkat etmeli. Örneğin; A4 formatı kağıt, uygun kalem ve silgi çeşitleri gibi,

Çocuğun resim çizme aşamasındaki hal ve hareketleri dikkatlice göz-lenmeli (fark ettirmeden) ve önemli ipuçları not alınmalıdır. Örneğin; ço-cuğun Davranışlarındaki özellikler, resim çizme yöntemi, silgi kullanışı, sayfa kullanışı, çocuğun sözel iletişimi vs. gibi,

Çocuğun kendi bedensel gelişimine yönelik zihinsel şema oluşturma düzeyinin çizdiği insan figürü ile doğrudan alakalı olduğu bilinmeli,

- Çocuğun görsel algı durumu hakkında önbilginin olması,

Resim çocuğun sanatsal yeteneğini gösterdiği gibi bazı patolojik sü-reçleri de gösterdiği unutulmamalı,

Resim hiçbir zaman tanı koyma amacıyla tek başına kullanılmamalı,

Resim yoluyla elde edilen bilgiler, başka testlerin sonuçları, anne-baba ile görüşme gibi diğer yollarla alınan bilgilerle karşılaştırılmalıdır ve desteklenmelidir,

Değerlendirme sırasında resimdeki belirtileri abartmak, belirtileri görememekten daha fazla hataya yol açtığı bilinmelidir.

Bu çalışmanın temel amacı şematik dönem 7-9 yaş arası çocukların, pandemi döneminde ortaklaşan duygu durumlarının, projektif test ve yöntemlerle belirlenmeye çalışılmasıdır. Bu bağlamda çocukların duygu durumlarını netleştirmeye, içinde buldukları dönemde kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanmaya gayret edilmiştir. Belirlenen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.Şematik dönem çocuk resimlerinde; Duygu ve Renk Çemberinin (DRÇ)uygulanması, çocuklarının duygu durumlarını ifade etmelerine nasıl yansımıştır?

2. Şematik dönem çocuk resimlerinde; DRÇ'nin uygulanması yansıyan ile duygu durumları yaşayan çocukların duygularında benzerlik var mıdır?

3. DRÇ'den sonra uygulanan serbest resim çalışmasının DRÇ ile benzeşen duygu durumu ve renk benzerliği var mıdır?

4.Şematik dönem çocuk resimlerinde; Var olmayan Hayvan testine hangi duygu durumları yansımıştır?

5.Var olmayan Hayvan testinin bulgularının, DRÇ ve Serbest resim çalışmalarının bulguları ile benzerlikleri ve farklılıkları var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Şematik dönem (7-9 yaş) çocuk resimlerinde pandemi döneminde ortaklaşan duygu durumlarının, projektif test ve yöntemlerle ortaya çıkarılması amaçlayan bu çalışmada sanat temelli nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

“Thomas Barone ve Elliot Eisner’a göre sanat temelli eğitim araştırmaları (ABER)insana ait davranışların sanatsal bağlamda anlaşılmasına çalışılmasıdır” (Barone ve Eisner 2006, s.95, Akt.Erişti,2020:).“Sanat temelli araştırma (ABR)genel olarak sanat temelli eğitim araştırma anlayışı ile aynıdır fakat sanat temelli çalışmada amaç eğitsel sorunları etkilemek yada çözmek değildir.(...) ABER uygulama odaklı bir araştırma yaklaşımıdır” (Candy,2006; Sullivan,2005, Akt.Erişti,2020:191). “Sanat temelli araştırma; süreç, formlar ve akademik bilim içindeki yaratıcı uygulama-

ların yaklaşımlarını birleştirmiştir. Bu nedenle, sanat temelli araştırmalar, disiplinler arası şekillerde sosyal bilimler araştırmalarını biçimlendirmek ve bilgilendirmek için yaratıcı sanatlardan yararlanmışır” (Keser ve Narin,2017:195)

Katılımcılar

Bu araştırmaya 7-9 yaş grubu 38(16kız/22erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırma katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi de denilen kolay ulaşılabilir örnekleme; “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır. (Yıldırım ve Şimşek,2016:113). Bu çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri yerine kod isim verilmiştir. Öğrenci isimleri Ö1, Ö2, Ö3 gibi numaralandırma sistemi uygulanarak sıralama yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grubu küçük olduğundan dolayı araştırmanın başında velilere araştırma gönüllü katılım formu verilmiş ve uygulama için izin alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulama aşamaları şöyledir:

1. Gönüllü katılım formu
- 2.Aile ve Çocuk bilgi formu

Katılımcılara uygulanan;

3. Duygu ve renk çemberi
- 4.Serbest resim
- 5.Gözlem formu
6. Var olmayan Hayvan testi

Araştırmada Kullanılan Projektif Testler

a-Duygu ve Renk Çemberi

Bu araştırmada uygulanacak olan Duygu ve renk çemberi, Afşaroğlu'nun (2017)çalışmasında izin alınarak uyarlanmışır.4-17 yaş arası uygulanabilen bu çember geliştirilmek istenen bir çalışmadır. Katılımcı sayısı, yorumlama sayısı artırılmış, ortak renk ve duygu durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin önüne; daha önceden üzerine 8'e bölünmüş bir çember çizili olan A4 kâğıdı, silgi, kalem ve her renkten boya

kalemleri bırakılmıştır. Öncelikle çocuklara yaşadığımız duygulardan 8 tanesinin yazılması istenmiştir. Daha sonra bu duyguların onlara hangi renge çağrıştırdığı ve yaşadığı deneyimi yazması istenmiştir. Çocuk yaşadığı deneyimdeki sembolleri seçtiği renkle çizmiştir. Çocuğun yaşadığı duygu durumları kullandığı renkler ve semboller ruh haline göre değişebileceği için ardından serbest resim yaptırılmıştır. Böylece bu resimler değerlendirilirken bu çember yol haritası olacaktır. Her ne kadar tanı koymada resim kullanmak tartışmalı olsa da, sanat terapisi alanında, çocukların kendilerini ve duygularını resimle anlatımının içsel tedavi edici değeri olduğu fikrine ilişkin araştırmalar sürmektedir (Malchiodi,2013:157).

Çocukların resim yapması için gerekli sessiz ortam sağlanmış ve çocuğun serbest resim yaparken takındığı tavırlar her çocuk için ayrı ayrı ayrı not alınmıştır. Silgiyi ne kadar kullandığı, resme nerden başladığı, sayfa kullanışı, sözel iletişimi, harcanan zaman not edilmiştir. Bu notlar projektif resim değerlendirmeleri için gerekli olan kriterler arasında yer alır.

b-Serbest Resim

Bu araştırmada uygulanacak olan serbest resim çalışması DRÇ'den sonra 10 dakika ara verilerek uygulanmıştır. A4 kağıdına öğrencilerin cevaplaması için iki soru hazırlanmıştır. (Bu resim neyi anlatıyor? Bu resim sana ne hissettirdi?). Öğrenciler aralıklı oturtulmuş ve her öğrenciye kalem silgi boya kalemleri verilmiştir.

c-Var Olmayan Hayvan Testi

“Var Olmayan Hayvan Çiz Testi, projektif kişilik testidir. 1970 yılında Rus Psikolog Maja Zaharovna Dukarevich tarafından geliştirilmiştir. Geliştirdiği yıl 1970 olsa da 1990 yılında yayımlanmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Rusya ve Avrupa’da oldukça yaygın kullanılan bu test Türkiye’de henüz bilinmemektedir” (Halmatov,2015:70).

Venger’e göre; kişide oluşan ruhsal, psikolojik sorun ve sıkıntılar fiziksel bir tepki olarak ortaya konmadığında, gerginlik ve saldırı olarak ortaya çıkar. Bu saldırının aşamaları vardır. Durma,susma,uzaklaşa,itme,eğilmek..vs... “Kaçma, itme, dövme gibi davranışlar zihindeki korku uyandıran imgeye cevap olabilir. Bazı durumlarda donup kalmak söz konusu olabilir. Yani zihinsel boyutta oluşan “oluşuma” fiziksel boyutta uygun bir “cevap” verilmemesidir” (Venger, 2011; Akt.Halmatov,2015:70;).

“(…) diğer projektif testlerde olduğu gibi bu testte de ortak kabul edilmiş standart puanlama yoktur. Literatürde yorumlamanın bir standardizasyonu olmadığından testteki alan ve psiko motor arasındaki bağ yorumlanırken teorik standartlar ve normlardan faydalanılır. Bu standart ve normlar; semboller, geometrik şekiller ve figürlerdir” (Halmatov,2015:71).

Bireyin kişilik özelliklerini ölçen bu test de de ortak kabullerden yararlanır. Uygulama yöntemi genel olarak; A4 kağıdı, silgi, kurşunkalem, boya kalemleri bulunan uygun bir ortamda bireysel yada grup resmi yaptırılarak yönerge verilir. Var olmayan bir hayvan çizmeni istiyorum yönergesi verilerek öğrencilerin soruları yönlendirme yapılmadan cevaplanır. Öğrencinin çizdiği hayvan figürü ile ilgili cevaplaması gereken sorular vardır. Bu sorular zaman varsa ayrı bir görüşme şeklinde bireysel alınır. Bu çalışmada zaman kısıtlaması olduğundan öğrencinin cevaplaması gereken sorular sayfanın arkasına önceden yazılmıştır. Öğrenciler aralıklı oturulmuştur. Birbirlerinin resimlerini görmemeleri ve cevaplarına bakmamaları açısından bu yöntem tercih edilmiştir. Çocuklardan cevaplanması istenen sorular şunlardır;

1. Bu hayvan saldırgan bir hayvan mı?
2. İsim taksaydın bu hayvanın ismi ne olurdu?
3. Bu hayvan neyle beslenir?
4. Bu hayvan kiminle yaşıyor, yaşadığı yer nasıl?
5. Bu hayvanın gerçekleştirmesini istediği 3 dilediği neler?
6. Bu hayvanın arkadaşları ve düşmanları var mı? (Halmatov,2015:72).

Zeka geriliği yada başka psikolojik problemleri olan öğrencilere uygulanmayacağından öğrenci seçiminde buna dikkat edilmiştir. Var olmayan hayvan testinin bulguları yorumlanırken Halmatov'un aktardığı kriterlere göre değerlendirilmiştir. Bu kriterler aşağıdaki gibidir;

- Kağıdın Pozisyonu
- Resmin Boyutu
- Resmin Kağıttaki Yeri
- Yukarı-Aşağı Ekseni
- Sağ-Sol Ekseni
- Renk
- Kafa
- Kafanın hangi yöne baktığı
- Kafa Gövde Orantısı
- Resmin Biçimi
- Resmin Zorluk Derecesi
- Oluşturma (Yaratma) Yeteneği

Hayvan figürleri kendi için de iki grupta toplanır.

1-Karma Hayvan Figürleri:

Gerçekte var olan hayvanların organlarından birleştirilmiş şekilde yapılabilir. “Örneğin; kanatlı balık, insan gövdeli köpek, hortumlu at gibi. Bu tür resimlerde isimlendirme daha çok hayvanın yapısıyla alakalıdır. Örneğin; köpek kafalı insan çizen biri, resmine insandan “in”i, köpekten“köp”ü alarak “İnköp” diyebilir”(Halmatov,2015:82).

2-Holistik (Bütünsel) Hayvan Resmi:

Gerçek hayvan figürlerine benzeyen ama aslında farklı olan hayvan figürleridir. Çocuğun yaratıcılığı ve hayal gücü ne kadar yüksekse o kadar farklı ürünler ortaya çıkar. “Nadiren de olsa yarı robot yarı hayvan resmi gibi mekanik yapıyı andıran resimler de çizilebilir. Bu tarz resimlerin daha çok uyumsuz bireylerce çizildiği varsayılmaktadır” (Halmatov,2015:82).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir. İçerik analizi veriden onun içeriğine ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarmak üzere kullanılan bir araştırma tekniğidir. İçerik analizi, metinden çıkarılan geçerli yorumların bir dizi işlem sonucu ortaya konulduğu bir araştırma tekniğidir. Bu yorumlar, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır (Stone ve ark. 1966: 213; Krippendorff 1980:25; Weber:1989:5, Akt. Koçak ve Arun,2006:22).

Bu araştırmaya başlamadan önce; öğretmenlerin katılımcıların ailelerine ulaştırması için gönüllü katılım formu ve aile çocuk bilgi formu dağıtılmıştır. Katılımcı öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan DRÇ ve Serbest çalışma resmi artarda (35+35 dk) olacak şekilde uygulanmıştır. Öğretmenle koordineli olarak ders programının uygunluğu ve çocuğun okulda olma gibi durumları göz önüne alınarak uygulanacak ikinci aşama Var Olmayan Hayvan Testine geçilmiştir.35 dk şeklinde uygulanan testin bireysel görüşme kısmı, resmin arkasındaki soruların bireysel olarak yazma koşulları sağlanarak elde edilmiştir. Birinci ve ikinci aşama arasındaki süre her katılımcı için ortalama 1 haftadır. Testler 4 haftalık bir sürede tamamlanmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Bu araştırmada her iki araştırmacıda “Çocuk resimleri analizi” eğitimi almış ve bu konuda daha önce çalışmalar yapmışlardır. Aynı zamanda araştırmacılar veri toplayıcı olarak çalışmada bulunmuşlardır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmacı tarafından elde edilen bilgilerin yorumlanması ve alt problemlerin çözümlenmesi hedeflenmiştir. Öncelikle öğrencilerde ortaya çıkan duygu durumlarının DRÇ’de hangi renklere karşılık geldiği tablolaştırarak sunulmuştur. Bazı ifadeler (yalan atmak, komiklik gibi) duygu durumu olmadığı için tabloya dahil edilmemiştir. Çocuk resimlerinin yorumlanması, ekte sunulan tablolara göre yapılacaktır. Bu tablolar Halmatov ve Yavuzer’in genel kabul gören projektif test yorumlarına göre araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Birinci ve İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Şematik dönem çocuk resimlerinde; Duygu ve Renk Çemberinin (DRÇ)uygulamasında, çocuklar hangi duygu durumlarını yansıtmışlardır? sorusuna ve şematik dönem çocuk resimlerinde; DRÇ’ye yansıyan duygu durumlarını yaşayan çocukların duygu durumları arasında benzerlik var mıdır? sorusuna ilişkin, öğrenciler 33 duygu durumu ifade etmişlerdir. Ortak duygu durumu olarak 12 duygu öne çıkmıştır (Tablo 1).

Bu duygu durumlarından olumlu duygu olarak nitelendirilen sevgi, mutluluk, sevinmektir. Olumsuz duygu durumları olarak nitelendirilen duygular ise nefret etmek, stres olmak, sinirlenmek, şaşırarak, kızılmak, ağlamak, üzülme, korkmak, heyecanlanmak şeklindedir. Olumsuz duygu durumlarının daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Şematik dönemde bulunan öğrencilerin içinde buldukları dönem özellikleri dikkate alındığında, Piaget’in sosyal deneyim ve dengeleme evrelerini yaşayan çocukların olumsuz duygu durumları yaşamaları olası olabilir. “Çocuk okulda ya da evde kendisine yeni gelen ya da eski bildiklerine ters düşen bir söz duyduğu zaman, eski dengesinden uzaklaşır. Bundan sonra da hemen yeni ve daha yüksek düzeyde bir dengeleme aramaya koyulur. Dengelenme bireyin yeni yaşantılar yoluyla özümleme ve düzenleme yaparak yeni dengeleme ulaşması olduğuna göre öğrenmeyi dengelemelerin sonucunda gerçekleşir” (Ak,2007).

	Sarı	Mavi	Kırmızı	Yeşil	Turuncu	Pembe	Mor	Kahverengi	Siyah
Heyecanlanmak	2					2	2		
Korkmak	2	2		2	1	1	2	2	3
Üzülme	2	4	5	5			5	2	2
Ağlamak	3	1			3	3	1	1	2
Kızılmak		1	4	2	1	2		2	2
Şaşırarak	1	3	2	3	1	4	1	1	2
Sevinmek	4	3			2				1
Mutluluk	3		6	3	2	2	4		1

Sinirlenmek	2		2			2	1	1	2
Stres Olmak							1		
Nefret etmek			1	1					
Sevgi			2					1	1

Tablo 1. Duygu renk durumları

	Sarı	Mavi	Kırmızı	Turuncu	Yeşil	Pembe	Mor	Kahverengi	Siyah
Acıkmak				1	1		1	1	
Kahkaha Atmak	1								1
Uyumak	1						1		
Kendini Kötü Hissetmek						1			
Sakin Olmak									1
Gerilmek	1		2				1	1	
Mutsuz Olmak								3	
Darlanmak						1			
Kırgın Olmak		1						1	
Öfkelenmek		1				1		1	1
İyilik Yapmak					2				1
Özlemek		1							
Utanmak			1				1		
Gölmek	3			1				1	
İğrenmek				1					
Tiksinmek	1							2	
Çekinmek							1		
Güçlü Olmak			1						
Duygusal Olmak			1			1	1		
Pişman Olmak			1			1			
Kaybetmek									

Tablo 2. Duygu renk durumları

Bu duygu durumları dışında ifade edilen duygu durumları; acıkmak, kahkaha atmak, uyumak, kendini kötü hissetmek, sakin olmak, gerilmek, mutsuz olmak, darlanmak, kırgın olmak, öfkelenmek, iyilik yapmak, özlemek, utanmak, gölmek, iğrenmek, tiksinmek, çekingen olmak, güçlü olmak, duygusal olmak, pişman olmak, kaybetmek şeklindedir (Bkz. Tablo 2).

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Şematik dönem çocuk resimlerinde; DRÇ'ye yansıyan duygu durumlarında aynı sınıfta olan çocukların duygu durumlarında benzerlik var mıdır? sorusuna ilişkin, çoğunlukla aynı sınıfta olan öğrencilerde duygu durumlarında örtüşme gözlenmiştir. Bu da bize öğrencilerin birbirlerini etkilediğini gösterir. Sınıfta öne çıkan öğrencilerin sınıf içindeki davranış

durumlarının ve duygu durumlarının, sınıfın diğer öğrencilerinde de ortak duygu durumu olarak yazıldığı gözlenmiştir. “Örneğin, aynı ortamda, boyaları kullanarak resim yapan dört yaşındaki bir çocuk; yaşıtı olan diğer çocuklar ile aynı duygusal etkileri, coşkuları yaşayabilirler. Birbirlerine karşı becerilerini sergileyebilirler, duygu ve düşünce paylaşımı içinde bulunabilirler” (Batı,2012:137).

Sınıfta ve çalışma esnasında sürekli yemekten bahseden bir öğrencinin yazdığı “acıkmak” duygu durumu, DRÇ’ye katılan aynı sınıftaki üç öğrencide de duygu durumu olarak görülmüştür. Açlık durumu üzerine sürekli şaka yapan bu öğrencinin DRÇ’sin deki “gülmek” duygu durumu, DRÇ’ye katılan aynı sınıftaki diğer dört öğrencinin de duygu durumları arasında da yer almıştır. Sınıf içinde öfkeli davranışları ile tanınan ve konuşkan bir öğrencinin DRÇ’sinde yazan “öfkeli olma” DRÇ’ye katılan aynı sınıfta olan diğer üç öğrencinin de duygu durumunda yer almıştır. Bu durum ;aynı sınıfta olan öğrencilerin birbirilerini tanıdıkları ve beraber çok zaman geçirdikleri için birbirlerini etkilediğine yorumlanabilir.

Dördüncü ve Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Şematik dönem çocuk resimlerinde; DRC’ye yansıyan duygu durumlarında, hangi duygu durumları en fazla rengin kullanıldığı duygu durumu olmuştur? Sorusu ve şematik dönem çocuk resimlerinde; DRÇ’ye yansıyan duygu durumlarında, en fazla kullanılan renk hangisidir? Sorusuna ilişkin, DRÇ uygulamasında incelenen duygu durumlarına karşılık gelen renkler de ortak bulgulara ulaşılmıştır. “Çocuk resimleriyle ilgilenen araştırmacıların buldukları ortak payda renklerin duygu ve hislerin sembolü olabileceği ve renklerin önemli psikolojik veya bedensel etmenlere işaret edebileceğidir” (Furth, 2002, Akt.Afşaroğlu,2017,). En yüksek renk kullanılan duygu durumu ifadeleri üzülmek, mutluluk, şaşırma, korkmak, kızmak, ağlamak ve sevinmektir. Bütün duygu durumları içinde kırmızı renk en fazla kullanılan renk olmuştur. Tablo 1 ve Tablo 2’de bu sayılar verilmektedir. Renklerin duygular üzerinde etkileri üzerine yapılan çalışmalarda renk anlamlarının coğrafya, kültür, yaş, karakter...vb. öğelere göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. “Batı’da beyaz saflık masumiyetin sembolü, Uzak Doğu’da ise üzüntünün ve matem sembolü olmuştur. Bunun tersi Batı’da bu durumları siyah temsil eder. Sarı korkaklık ve cesaretsizliği sembolize ederken altın ve güneşin parlak tonlarında ise gücü, şerefi, şanı anlatır” (İpek,2014:52,). Renklerin psikolojik etkileri üzerine çalışma yapan Lüscher’in renk testi dünyada en çok kabul gören test olmuştur. “Çocuk resimleri değerlendirilirken ilk önce renklere dikkat edilmesi gerektiği kabul edilir. Başta Luscher olmak üzere pek çok araştırmacı renklerin duygu durumlarının yansımaları olduğunu ileri sürer” (Halmatov,2015:29).

Bu teste göre;

Mavi: “Duygu Derinliği” (pasif, eşmerkezli, konsantrik, sakin, hassas).

Yeşil: “İradenin Esnekliği” (pasif, eşmerkezli, defansif, sebatlı, iddialı, gururlu kontrollü).

Kırmızı: “İrade Gücü” (ayırksı, aktif, saldırgan, rekabetçi, arzulu, heyecanlı, ateşli).

Sarı: “Spontanlık” (ayırksı, aktif, projektif, istekli, beklentili, neşeli).

Mor: “Özdeşim” (gerçekdışı, arzulu, cazibeli, büyüleyici).

Kahverengi: “Bedensel duyum” (kendini dinleme, hazcı).

Siyah: “Hiçlik” (boşlukta olma, vazgeçme, teslim olma).

Gri: “İlgisizlik” (Bağlanmama, gizleme) (bilgiustam.com,Erişim tarihi:10.01.2021)

Yapılan başka bir çalışmada renklerin yarattığı çeşitli etkileri, Kandisky tarafından sınıflandırılmıştır. Sözen bu sınıflandırmayı şu şekilde tatlılaştırmıştır.

Renk	Mesafe Duygusu	Sıcaklık-Soğukluk Duygusu	Psikolojik Duygu Yaratımı
Kırmızı	Yaklaşma	Sıcaklık	Uyarıcı
Mavi	Uzaklaşma	Soğuk	Yatıştırıcı
Yeşil	Uzaklaşma	Soğuktan Sıcağa Doğru	Güçlü Yatıştırıcı
Turuncu	Güçlü Yaklaşma	Sıcaklık	Uyarıcı
Mor (Menekşe)	Güçlü Yaklaşma	Soğuk	Cesaret Kırıcı
Sarı	Yaklaşma	Güçlü Sıcaklık	Uyarıcı
Beyaz	Güçlü Yaklaşma	Nötr	Nötr
Kahverengi	Güçlü Yaklaşma	Soğuk	Uyarıcı Tasalandırıcı

Tablo 3. Renklerin sınıflandırılması (Kaynakça:Akt.İpek 2014:65,Sözen, 2003, s.62)

Bu temelde bu araştırmanın bulgularında bir yorumlamaya gidilebilir. Renklerle ilgili yapılan çalışmalar ve bulguları arasında çelişkiler vardır. Bu sebeple bu araştırmanın da sonuçları yorumlamaya tabidir. Renk analizi zor ve yanlış yorumlamalara açık olmasına rağmen, resimlerin anlaşılmasında önemli bir araç olarak kullanılabilir (Furth, 2002, Akt.Afşaroğlu,2017,).

Mavi; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından korkmak, üzülme, ağlamak, kızmak, kırgın olmak öfkelenmek ve özlemek duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırma ve sevinme durumlarında simgelenmiştir. Yani 11 öğrenci maviyi; “hassaslık ve pasiflik” içeren olumsuz duygu du-

rumları ile değerlendirirken 5 öğrenci maviyi; “sakin, hassas, konsantrik” içerikli olumlu duygu ifadesi olarak değerlendirmiştir.

Yeşil; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından korkmak, üzülme, kızmak, nefret etmek, acıkmak duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırma, mutluluk, iyilik yapmak duygu durumlarında simgelenmiştir.11 öğrenci yeşili; “pasiflik, sebatlık, gurur” içeren olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 8 öğrenci yeşili; “iddialı, gururlu” içerikli olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir.

Kırmızı; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından üzülme, kızmak, sinirlenme, nefret etmek, gerilmek, utanma, pişman olmak duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırma, mutluluk, sevgi, güçlü olmak, duygusal olmak duygu durumlarında simgelenmiştir.16 öğrenci kırmızıyı; “saldırgan, arzulu, ayrık” içeren olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 12 öğrenci “aktif, heyecanlı” olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir.

Sarı; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından heyecanlanma, korkma, üzülme, ağlamak, sinirlenme, gerilmek, tiksinek duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırma, sevinme, mutluluk, kahkaha atma, uyuma, gülmek duygu durumlarında simgelenmiştir.13 öğrenci sarıyı “spontanlık, ayrık” içeren olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 13 öğrenci “istekli, beklentili, neşeli” içerikli olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir.

Mor; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından heyecanlanma, korkma, üzülme, ağlamak, sinirlenme, stres olmak, acıkmak, gerilmek, utanma, çekinme, duygusal olmak duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırma, mutluluk, uyuma, duygu durumlarında simgelenmiştir.17 öğrenci mor’u; olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 6 öğrenci olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir. Mor rengi sıcak ve soğuk renk olan kırmızı ve mavinin karışımı bir renktir. Kırmızın yaklaşma mavinin uzaklaşma eğilimini barındırır. Etkisi derin ve depresif olabilir. “Mor renk gerçekleşmesi zor olan fikirleri simgeler. Hüzün doğuran, düşündürücü bir renktir. Geniş bir yüzey üzerinde kullanılabilirse korku duygumuzu güçlendirir. Pişmanlık doğuran bir renk olarak düşünülmektedir” (Odabaşı, 2002:88, Akt.İpek,2014:73,).

Pembe; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından heyecanlanma, korkma, ağlamak, kızmak, sinirlenme, kendini kötü hissetme darlanma, öfkelenme, duygusal olmak, pişman olmak duygu durumlarında simge-

lenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırmak, mutluluk duygu durumlarında simgelenmiştir.15 ğrenci pembeyi olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 6 ğrenci olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir. Dr. Alexander Schauss'un yaptığı çalışmalara göre; renklerin insan psikolojisi ve fizyolojisi üzerinde çeşitli etkileri vardı. Pembe rengin insanlar üzerinde sakinlik ve saldırganlığı azaltıcı etkileri olduğunu keşfeden Schauss bu rengin hapishanelerde kullanılmasını önermiştir. Araştırma sonucu uygulanan, renk olumlu sonuçlara ulaşırken James E. Gilliam ve David Unruh tarafından yapılan başka bir alışma Schauss'un araştırma sonuçları ile çelişmiştir. Seattle Donanma ıslahevinde Baker-Miller pembesi mahkumlar üzerinde olumlu ve sakinleştirici bir etki yaratırken, aynı pembe Santa Clara İlçe Hapishanesinde kullanıldığında, ilk ayda kk bir dşuşe rağmen, hapishanedeki olayların oranı duvarların pembeye boyanmadan önceki olay oranlarını bile açtı hatta zirveye ulaştı" (Erişim tarihi:15.01.2021, listelist).

Kahverengi; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından korkmak, zlmek, kızmak, ağlamak, sinirlenmek, acıkmak, gerilmek, mutsuz olmak, kırgın olmak, öfkelenmek, tiksilmek, kaybetmek duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırmak, sevgi, glmek duygu durumlarında simgelenmiştir.18 ğrenci kahverengiye olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 6 ğrenci olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir. Kahverenginin olumlu ve olumsuz duygu durumu arasındaki rakamsal fark yüksektir. "Psikolojik duygu yaratımı" açısından tasalandırıcı ve soğuk bir renk olan kahverengi neredeyse "kendini dinleyen, haz "duygularının hepsinde ifade edilmiştir. "Venger (2011)"in araştırma sonuçlarına göre koyu kahverengi, siyah ve gri renklerin genellikle kullanılması depresif durumun belirtisidir" (Halmatov,2015:30).

Siyah; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından korkmak, zlmek, ağlamak, kızmak, sinirlenmek, öfkelenmek duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırmak, sevinmek, mutluluk, sevgi, kakhaha atmak, sakin olmak, iyilik yapmak duygu durumlarında simgelenmiştir.12 ğrenci kahverengiye olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 8 ğrenci olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir. "Hiçlik, boşlukta olma, teslimiyet" içerikli olumsuz duygu durumlarının simgelenmesi çoğunluktur.

Turuncu; olumsuz olarak nitelendirilen duygu durumlarından korkmak, ağlamak, kızmak, acıkmak, iğrenmek duygu durumlarında simgelenmiştir. Olumlu duygu olarak nitelendirilen duygu durumları içinden şaşırmak, sevinmek, mutluluk, glmek duygu durumlarında simgelenmiştir.7 ğrenci kahverengiye olumsuz duygu durumları ile değerlendirirken 6 ğrenci olumlu duygu durumları ifadesi olarak değerlendirmiştir. "Uyarıcı" bir etkiye sahip olan turuncunun rakamsal ifadeleri neredeyse eşitir.

Altıncı ve Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Şematik dönem çocuk resimlerinde; serbest resim çalışmasına yansıyan duygu durumlarında benzerlik var mıdır? sorusu ve Şematik dönem çocuk resimlerinde; serbest resim çalışmasına yansıyan duygu durumlarında aynı sınıftaki çocukların duygu durumlarında benzerlik var mıdır? sorusuna ilişkin, Çoğunlukla aynı sınıfta olan öğrencilerde duygu durumlarında benzerlik gözlemlenmiştir. Buda bize öğrencilerin birbirlerinden etkilediklerini gösterebilir. Sınıfta öne çıkan öğrencilerin sınıf içindeki tutumlarının, duygu durum ifadesine yansıdığı ve serbest resimde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Sınıftaki diğer öğrencilerin serbest resim çalışmalarında da “Bu resim size hissettirdi” sorusunun cevabında benzer ifadeler görülmüştür. 10 kişilik grupta 5 öğrencinin, 8 kişilik grupta iki öğrencinin, 3 kişilik grupta 3 öğrencinin, 9 kişilik grupta 2 öğrencinin, 8 kişilik grupta 2 öğrencinin serbest resim çalışması duygu ifadesi “mutluluk” olmuştur. Toplamda 14 öğrenci serbest resim çalışmasının kendisine “mutluk” hissettirdiğini yazmıştır. Aynı sınıfta okuyan çocukların birbirlerini tanıdıkları ve beraber çok zaman geçirdikleri için birbirlerini etkilediklerini söyleyebiliriz. 38 katılımcının 14’nün aynı ifadeyi yazması, şematik dönem çocuk resimlerinde görülen anlamlı ya da kesin bir bulgu olarak görülmemiştir.

Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrenci sayısı	Saldırgan bir Hayvan	Saldırgan bir Hayvan değil
7	4	3
8	3	5
3	1	2
7	3	4
9	8	1
Toplam:34	19	15

Tablo 4. Var olmayan hayvan testi bulguları

Şematik dönem çocuk resimlerinde, Var olmayan Hayvan Testinin bulgularına yansıyan saldırganlık düzeyi nedir? sorusuna ilişkin, Var Olmayan Hayvan testine katılan 34 öğrencinin bulgularına göre ;19 öğrenci çizdiği hayvanın saldırgan bir hayvan olduğunu, 15 öğrenci ise saldırgan olmadığını söylemiştir. Var olmayan hayvan testine aynı grupta katılan öğrencilerin, çizimlerinde saldırganlık ifadesinde benzeşme görülmüştür. Bu benzeşmeden dolayı genelleme yapmak mümkün değildir. Bu bulgular sonucunda genel bir yorumlamaya gidersek; duygu durumlarına karşılık gelen bazı renklerde ortaklaşma görülürken bazılarında görülmemektedir. DRÇ’nin serbest resimden önce uygulanması öğrencilerin duygu durumları ifadelerini netleştirmiş, ortak duygu ifadeleri yazılmış ama kesin so-

nuçlar elde edilememiştir. Öğrencilerin DRÇ uygulamasında konsantrelerinin yüksek olduğu ve bu duyguları yazmanın onları renkler hakkında düşünmeye sevk ettiği gözlemlenmiştir. Duygularını sözel ifadeye döken öğrencilerin; DRÇ'den sonra uygulanan serbest çalışmada konu seçiminde zorlanmadıkları görölmüştür.

Projektif Testlerle Elde edilen Örnek Resim Analizleri ve Yorumları

Bulgular aile ve çocuk bilgi formu, DRÇ analizi, Serbest resim ve Var olmayan hayvan çiz testi bulguları sırasıyla yorumlanarak verilmiştir. Araştırmada 38 öğrenci çalışmasından belirgin özellikler gösteren (duygu durumu, sözel ifade, renk, Var Olmayan Hayvan Testi) 4 öğrencinin resimleri örnek olarak ele alınmıştır. Araştırmacı öğrencilerin resimlerinin inceleyen, projektif değerlendirme kriterlerine göre, serbest resimde şu sırayı izlemiştir: Öğrencinin resim esnasındaki davranış bilgisi, resme ayırdığı süre, konu, konudaki öğelerin anlamları, sayfa kullanışı, resim çizme yöntemi, renk, silgi kullanımı, doğa öğeleri, zemin çizgisi.

Var olmayan testi analizi için öğrencinin resminde yer alan öğelere göre saldırganlık, çizgiler, kafaların yönü, eller ve ayaklar, boyun, detaylar, doğa öğeleri, renk.

Aile ve Çocuk bilgi formu:

Öğrenci 1:

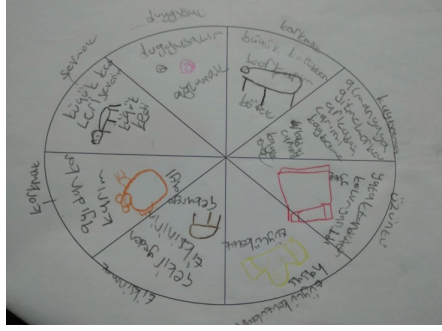
Özel okulda okuyan 9 yaşındaki erkek öğrencinin anne ve babası lisans mezunu ve birlikte yaşamaktadır. Ö1, sosyo-ekonomik açıdan imkanları orta seviye bir ailenin ilk çocuğudur. Ö1 ailesi ve öğretmenleri tarafından yaramaz, hareketli, inatçı olarak tarif edilmektedir. Kilolu bir yapısı olan, yemeğe çok düşkün olduğu belirtilen Ö1 aynı zamanda devamlı her şeyi espri ile yorumlayan bir çocuktur. Okul başarısının iyi olduğunu ifade öğretmeni, arkadaşları ile olan ilişkilerinin orta seviyede olduğunu söylemiştir.

Ö1 DRÇ Analizi

Duygu	Renk	Sembol	Sözel İfade
Korkmak	Turuncu	Ayı	<i>Ayıdan korkarım</i>
Sevmek	Siyah	Kedi	<i>Küçük kedileri severim</i>
Ağlamak	Pembe	Emoji	<i>Duygusalım</i>
Korkmak	Siyah	Köpek	<i>Büyük köpektan korkarım</i>
Kaybetmek		Almanya	<i>Almanya'ya gidersek arkadaşlarımı kaybetmekten korkuyorum</i>

Üzölmek	Kırmızı	Yatak	Yataktan düşünce kolum yaralandı
Hassas	Sarı	Koltuk	Tüylü koltukta hassas hissediyor
Tiksinmek	Kahverengi	Çekirge	Çekirgeden tiksiniirim

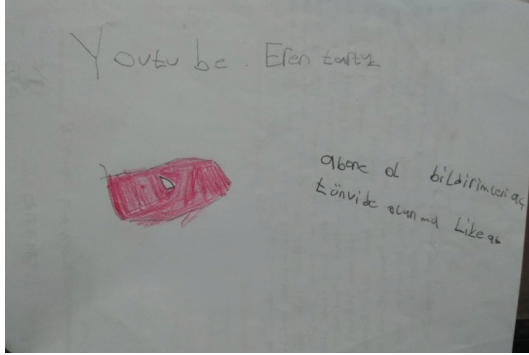
Tablo 5. Ö1 DRÇ öğrencinin ifadeleri



Resim 1 :Ö1, DRÇ

Ö1 DRÇ’de 8 duygu durumunu da yazmıştır. Kendini ve duygularını ifade etmekte zorluk yaşamadığı söylenebilir. Çizdiği sembollerde 4 duygu durumunun hayvanlarla ilgili olduğu görölmüştür. Hayvan korkusunu yoğun yaşadığı söylenebilir. *Korkuyu* 2 defa yazması bu duygu durumunu daha çok yaşadığına yorumlanabilir. Duygularını sembolleştirirken 6 renk kullanmıştır. Renkleri çok sayıda kullanan çocukların resimleri depresif olmayan resimler olarak yorumlanır.

Ö1 Serbest Resim Analizi:



Resim 2:Ö1,Serbest Resim

Ö1’in Resim 2 çalışması incelendiğinde; uygulama esnasında sürekli olarak konuşup espri yapar bir durumdaydı. Kilo problemi yaşayan Ö1’in ailesi diyetisyen yardımı almak gibi yollara başvurmuştur. Ev ortamında

yemek ve sağlık konusu güncel bir konu halindedir. Ö1 çalışma esnasında odaklanma problemi yaşamış sürekli olarak acıkmak ile ilgili espri yapmıştır. Resim çizmeye ayırdığı süre 5 dakikadır. Sözlü iletişimi güçlü olan Ö1'in çizdiği resmin konusu, çağımızın meslek gruplarına aday youtuberlik ile ilgilidir. Kendi kurduğu kanalından bahsetmektedir. Buda bize Ö1'in evde bilgisayar başında çok fazla zaman geçirdiğini gösterir. Fiziksel olarak problem yaşayan çocuklarda yaşanan özgüven problemlerinin başka alanlara yansıtma yaparak bastırıldığı bilinmektedir. Resimlerini küçük çizen çocuklar için de özgüven problemleri yaşadığı düşünülmektedir. Güvensiz' çocuğun resmi, gerek kâğıdı kullanış, gerekse kompozisyon, figür ve renk açısından özgüveni olan çocuğun resminden oldukça farklıdır.(...) özgüveni olmayan çocuk, (...) yer ve gök çizgisini kullanmaz ve çoğunlukla kâğıdın çok küçük bir bölümüne cılız çizgiler çizmekle yetinir”(Yavuzer,2019:14).Devamlı “acıkmak” üzerine espri yapıp bu yeme isteğini sevimli bir hale dönüştürüp ,kabul görmek istiyor olabilir.Ö1'in youtuber kanalını kontrol ettiğimizde taklit yeteneği yüksek bir çocuk olduğu görülmektedir.Ö1 Günümüzde popüler olmanın sosyal medyada çok beğeni almakla eşdeğer olduğun erken keşfetmiştir. Kontrolsüz internet kullanımı, çocuklarda olumsuz öğelere maruz kalma riskini arttırabilir. Resim kağıdını yatay olarak kullanması esneklik olduğuna yorumlanabilir. Aynı zamanda resmine kağıdın ortasından başlaması çocuğun içinde bulunduğu ruh halini yorumlanabilir. Resimde kullandığı tek renk kırmızıdır, bu rengin youtube rengine uygun boyandığı anlaşılıyor.

Ö1'in Resim 2 çalışması için genel olarak bir yorumlama yaparsak; renkler DRÇ'de olduğu gibi çok sayıda değildir. Tek renk tercih eden Ö1'in resmi, konu olarak içinde bulunduğu ruh halini yansıtır. Onun için önemli olduğunu düşündüğü sanal dünyayı çizmiştir. Serbest çalışma konusu için çocukta duygu çağrışımı yapmayı amaçlayan DRÇ'nin, Ö1'in çalışmasında bir etkisi olduğu söylenmeyebilir. Renk seçimi DRÇ ile benzeşmemektedir. Duygu durumları için renk seçimlerinin çocuklarda hızlı değişebildiği söylenebilir.

Ö1 Var Olmayan Hayvan Analizi:



Resim 3:Ö1 Var olmayan hayvan testi

Ö1'in Resim 3 çalışması incelendiğinde; Saldırgan olmayan bir hayvan çizdiğini söyleyen Ö1'in resmindeki iki hayvanında saldırganlık belirtileri olan tırnak ve cinsel organa sahip olduğu görülmüştür. Bu yaştaki çocukların cinsel organ çizmesi sık görülmez ve projektif olarak anlamlıdır "Koppitz, resimlerinde cinsel organlara sıklıkla yer veren çocukların ya problemlili çocuklar ya da cinsel organlarıyla ilgili olarak aşırı bir bedensel endişeye sahip ve dürtülerini kontrolde zayıf olan çocuklar olduklarını söyler" (Yavuzer,2019:19). Solda çizilen diğere göre kilolu olan hayvan figürünün gözleri şaşkın şekilde ve kafası silik çizilmiştir. Silik çizgiler özgüven problemine ve var olan sıkıntılara işaretir. Kafaların yönünün bize dönük olması odak merkezinin kendisi olduğuna yorumlanabilir. Güç ve destek sembolü olan ayakların olmaması korunma ihtiyacına işaret eder. Ö1 hayvanın ismini *açım* koymuş, bir samanlıkta et yiyerek yaşadığını ve dileklerinin konuşmak ve sevimli olmak olduğunu söylemiştir. Ö1'in bu isteği aslında sevimli olmak isteyen ve yemek isteyen kendisi olabilir. Hayvanların boyunlarının olmaması dürtü kontrolünün zayıf olduğunu gösterir. Figürler ayıya benzemektedir. DRÇ' de ayıdan korktuğunu belirten Ö1'in resimleri sade ve yaratıcılığı zayıftır. Kullandığı tek renk olan yeşil renk *pasifliğe ve irade eksikliğine* yorumlanır. "Tüm renk seçeneği olduğu halde çocuk hepsinden (faydalanmak yerine sadece iki üç rengi kullanıyorsa pasiflik, yorgunluk, halsizlik hatta depresyon söz konusu olabilir" (Halmatov,2015:30).

Ö1'in üç uygulama çalışması incelendiğinde ortaklaşan duygu durumları, semboller olduğu görülmektedir. Var Olmayan Hayvan Testinde çizdiği ayıya benzeyen figürler ile DRÇ'de korku duygu durumu sembolü benzeşmektedir. Çalışmalar arasında renk ortaklığı görülmemiştir. İnternette olumsuz öğelere maruz kalma olasılığı yüksek olan Ö1 için rehberlik servisi ve aileyle görüşülmesi uygun olabilir. Bu tanı koymak için tek başına yeterli bir sebep değildir. Resim çalışması 2-3 defa uygulanarak, bulgular tekrar gözden geçirilmelidir.

Aile ve Çocuk bilgi formu:

Öğrenci 2:

Özel okulda okuyan 8 yaşındaki kız öğrencinin anne ve babası lisans mezunu ve ayrı yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan imkanları orta seviye bir ailenin 3. çocuğudur. Ö2 ailesi ve öğretmenleri tarafından sakin, duygusal, sosyal, fedakar olarak tarif edilmektedir. Okul başarısının iyi olduğunu ifade öğretmeni, arkadaşları ile olan ilişkilerinin iyi olduğunu söylemiştir.

Ö2 DRÇ analizi

DRÇ’de öğrencinin ifadeleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Duygu	Renk	Sembol	Sözel İfade
Sinirlenmek		Ağız	Çok konuşunca sinirlenirim
Sevmek		Annesi	Sevgi deyince aklıma annem gelir.
Mutluluk			İçimden dua ederim
Stres olmak	Siyah	Trafik Lambası	Babam okula geç getirdiğinde stres olurum
Heyecanlanmak		Hediye kutusu	Biri bana bir şey aldığımda heyecanlanırım.
Üzölmek		10 kasım	
Şaşırarak	Mavi	Soru işareti	Şaşırduğımda düşünürüm
Nefret etmek	Yeşil	tencere	İğrenç bir şey görünce nefret ederim

Tablo 6.Ö2 DRÇ Öğrencinin ifadeleri



Resim 4:Ö2 DRÇ

Ö2 DRÇ’de 7 duygu durumu yazmıştır. Kendini ve duygularını ifade etmekte zorluk yaşamadığı söylenebilir. Duygu durumları için çizdiği semboller farklıdır. Sadece 3 renk kullanmıştır. Renklerin az kullanması depresif resimler yapan çocuklarda görölebilir.

Ö2 Serbest Resim Analizi:



Resim 5: Ö2 Serbest Resim

Ö2'nin Resim 5 çalışması incelendiğinde; resim yaparken konsantre olup resmiyle ilgilenmiştir. Resim için ayırdığı süre 10-15 dakikadır. Çizimine ev figüründen başlaması ailesi ile ilgili sıkıntılarının olduğuna yorumlanabilir. “Ev çocuk için düzen ve sığınmanın simgesidir. Onun duygusal dünyasında ve bilinçaltı yaşamında yer alır. Çok iyi biliriz ki ilkökula başladığında “eve gitmek istiyorum” derken, ev figürü onun duygusal dünyasını yansıtır” (Yavuzer,2019:68).Çizime başlarken çizdiği ev çok yüksek ve sadece çatı katında yuvarlak bir pencere vardır. Mutlu bir ev çiziminde çatının yanında tüten bir baca ve dışarıya açılan pencereler ve kapılar vardır. Çatının silik olması istekleri üzerinde otokontrol sağlamaya çalışması şeklinde yorumlanırken, duvarların belirgin çizgileri yine ev ortamı ile ilgili kontrol duygularıdır. Oysa Ö2'nin çok uzaklarda Londra'da kendini çizdiği bu ev yalnız her şey den uzak, iletişime kapalıdır. Anne ve babası ayrı yaşayan Ö2 için ev mutluluk sembolü olmayabilir. DRÇ'de mutluluk sembolü olarak dua etmeyi yazmıştır. Dua ederken insanlar genelde yalnızdır ve dileklerinin olmasını isterler. Çizimini kâğıdı yatay kullanarak yapması esnekliğe yorumlanabilir. Çizme yöntemi olarak sol ortadan başlaması odak merkezine kendi olduğunu ve hayalci bir yapısının olduğunu gösterebilir. Ev üzerinde kullanılan kırmızı rengin dikkat çekmeye sarı rengin ise çevreye olan kinin saklanması olarak yorumlanabilir. Dışadönük, uyumlu bir çocuk olan Ö2 aile özlemi ile ilgi arzularını bu şekilde dile getirmiş olabilir. Sadece 3 renk kullanan Ö2 çizdiği konunun etkisiyle az renk kullanmış olabilir. Kırmızı ve kırmızı ile elde edilen pembe yoğunluktadır. “Kırmızı rengin fazla kullanılması ise bulunduğu ortam içinde geçici kaygının ve duygusal gerilimin olduğuna işaret eder” (Halmatov,2015:30). Silgiyi az da olsa kullanması yaptığı resimde bazı noktalarda kararsızlık yaşadığını gösterir. Çizdiği güneş figürü küçük çocuklarda anneyi temsil eder. Zemin çizgisinin sola eğilimli olması gelecekle ilgili belirsizlik ve kaygı yaşadığına yorumlanabilir.

Ö2'nin Resim 5 çalışması için; resmi genel olarak enerjiktikten uzak yarı olumsuz bir resim izlenimi verdiği söylenebilir. Renk seçimleri, konu ve figürler açısından depresif bir izlenim vardır. DRÇ'de stres olmak olarak ifade ettiği, sembolü trafik lambası olan durum babasının onu okula geç getirdiği günlerde yaşanmaktadır. Babasında kaldığı günlerde okula gelirken babasının trafikle ilgili agresif tavırlarına denk gelmiş ve bu onun için stres simgesi olmuş olabilir.

Ö2 Var Olmayan Hayvan Analizi:



Resim 6: Ö2 Var Olmayan Hayvan Testi

Ö2'nin Resim 6 çalışması incelendiğinde; çizdiği hayvan saldırgan olmayan, mutlu holistik (Bütünsel) hayvan resmidir. Saldırgan olmayan bir hayvan çizdiğini söyleyen Ö2'nin turnakları ve boynuzlu olması dileği gizli saldırganlığa işaret eder. Birden fazla kafa resmi karar verilemeyen içsel çelişiklere işaret eder. Kafaların sola, sağa ve düz bakması birçok duyguyu ve ruh halini bir arada yaşama olarak yorumlanır. Sağa bakan kafa motivasyonu yüksek, gerçekliğe dönüktür. Bazen aktif ve inatçıdır. Sola bakan kafa hayalperest, düşünce insanıdır. Düz bakan kafa kendine dönük dürtü kontrolü zayıf, kolay iletişime geçip konuşan bir yapıya sahiptir. İki gülen iki durgun yüzlü kafa düşünceler arasında gel-git yaşadığına yorumlanabilir. Çok kollu çok başlı hayvan figürleri iletişim kurma ihtiyacına yöneliktir. Kendini yalnız hisseden çocukların çizdiği resimlerde bu öğeler görülür. Güneş figürü küçük çocuklarda anne ve babayı temsil eder. Hayvanın yanında bulunan güneş anne gökyüzünde bulunan güneş ise baba olabilir. Sola bakan kafanın elinde yaya benzeyen bir alet vardır. Ve attığı ok anne güneşin üstünde durduğu suların içinde kalmış, alttaki küçük uyuyan köpeğe benzeyen hayvana ulaşamamıştır. Uyuyan köpeğin düşmesini engelleyen bir çizgiyle yuvasında korunaklı şekilde duruşu, Ö2 için anlamlı olabilir. Buradaki çizimle kendisini kötü şeylerden koruyan annesinin yanında olması ve sevgi hissetmesi olabilir. DRÇ'de ki sevgi duygusu durumunun sembolü annesidir. Sarı renk DRÇ'de olduğu gibi ön plandadır ve

bu yönüyle DRÇ bulgularıyla benzeşmektedir. Resimdeki detayların fazla olması genel enerjiye ve yaratıcılığa işarettir.

Aile ve Çocuk bilgi formu:

Öğrenci 3:

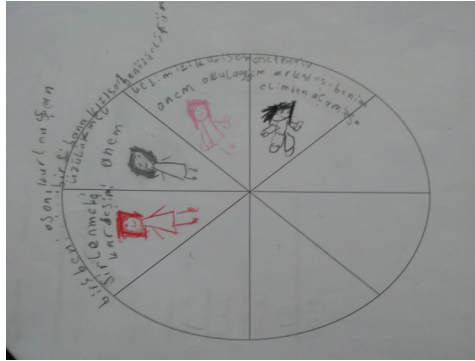
Özel okulda okuyan 8 yaşındaki kız öğrencinin anne ve babası birlikte yaşamaktadır. Anne ev hanımı, baba serbest meslek sahibidir. Sosyo-ekonomik açıdan imkanları orta seviye bir ailenin 3. çocuğudur. Ö3 ailesi ve öğretmenleri tarafından sakin, içekapanık, sosyalleşmede ve konuşmada zorluk yaşayan bir çocuk olarak tarif edilmiştir. Okul başarısının iyi olduğunu ifade öğretmeni, arkadaşları ile olan ilişkilerinin iyi olduğunu söylemiştir.

Ö3 DRÇ analizi

DRÇ'de öğrencinin ifadeleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Duygu	Renk	Sembol	Sözel İfade
Sinirlenmek	Kırmızı	Kardeşinin Resmi	<i>Anlaşılmayan ifade</i>
Üzülme	Siyah	Annesi	<i>Biri bana kızarsa üzülürüm.</i>
Kendini kötü hissetmek	Pembe	Annesi	<i>Annem okula gelince</i>
Kendini kötü hissetmek	Siyah	Arkadaşı	<i>Açacağımı elimden alınca</i>

Tablo 7. Ö3 DRÇ Öğrencinin ifadeleri



Resim7:Ö3 DRÇ

Ö3 DRÇ'de 4 duygu durumu yazmıştır. İki duygu ifadesi aynıdır. Kendini ve duygularını ifade etmekte zorluk yaşadığı söylenebilir. Duygu durumları için çizdiği sembollerden ikisi annesi biri de arkadaşıdır. Ö3'ün yaşadığı duygu durumlarının hepsini yakınındaki insanlarla

sembolleştirmesi, yakınındaki insanlardan çabuk etkilendiğine yorumlanabilir. Sadece 3 renk kullanmıştır. Renklerin az kullanması depresif resimler yapan çocuklarda görülebilir.

Ö3 Serbest Resim Analizi:



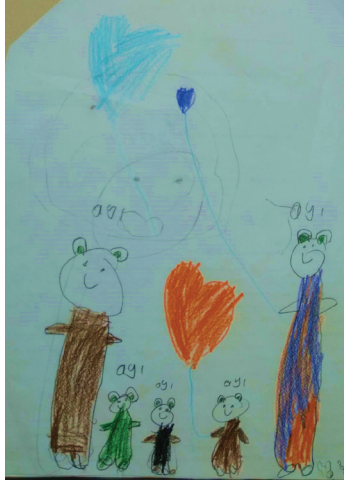
Resim 8: Ö3 Serbest Resim

Ö3'ün Resim 8 çalışması incelendiğinde; resmini çizerken sessiz bir şekilde konsantre olmuş durumdadır. İletişim güçlüğü çeken Ö3'ün yazı yazma yetisi de zayıftır. Ö3'ün resim yapmaya ayırdığı süre 20-25 dakikadır. Ö3'ün serbest resim konusu olarak seçtiği aile resminde projektif açıdan anlamlı öğeler vardır. Kendisini, annesi ve ablasının arasına çizmiş, üzerine ismini yazmıştır. Abisini ablasının yanına daha sonra abisini ve en küçük kardeşini en sona çizmiştir. Resimde baba figürü yer almamıştır. Aile bireyleri ile iletişim ya da başka sorunlar yaşayan çocukların resimlerinde, sorun yaşadığı aile bireyini çizmediği görülmüştür. Kendisini annesi ve ablasının ortasına çizmesi ve boylarının aynı olması ikisine duyduğu yakınlığın benzer olduğuna yorumlanabilir. Çalışmasını en son bitiren Ö3 küçük kardeşini çizmemiştir son anda kardeşimi çizmeyi unuttum deyip özensiz bir şekilde en sona kardeşini çizmiştir. Bu tür resimler çizen çocukların genellikle kıskançlık problemi yaşayıp, unuttum deyip görmezden geldiği söylenebilir. Resimdeki bütün figürlerin ayakları varken kendisinin ayakları çizilmemiştir. Güç ve destek sembolü olan ayakların çizilmemesi özgüven problemine yorumlanabilir. Resimlerinde ayakları küçük çizen çocukların özgüven problemi yaşadığı söylenebilir Resimdeki figürler de boyun bulunmamaktadır. Boynun bulunmaması dürtü kontrolüne ve öfke problemi ne işaret eder. Yaşına göre boyun çizmesi gerekirken çizmemiştir. “Çocuk resimlerinin iki önemli niteliği vardır Birincisi çocuğun çok yönlü gelişimini gösteren bir belge olması ikincisi ise zihinsel gelişimi göstermesidir” (Dilci,2017:107). Aşırı hoşgörü ile ya da aşırı otorite ile büyütülen çocukların resimlerinde boyun detayı olmayabilir. Sayfayı yatay olarak kullanması esnekliğe yorumlanabilir. Resmini yapmaya sol alttan

başlaması bilinçaltına ve geriye ittiği düşüncelere yorumlanır. Resimdeki renkler enerjiktir. Birden fazla renk kullanılmıştır. Kendini çizirken silgi kullanması kendisi ile ilgili kaygı yaşadığına yorumlanabilir. Resimdeki olumsuz ayrıntılara rağmen ailenin üzerinde bulunan gökkuşağı resmi aileye olan bağlılığın ve sevginin sembolü olarak yorumlanabilir.

Ö3'ün Resim 8 çalışmasını genel olarak yorumlarsak; DRÇ'deki bulgular ile benzeşen bazı yönlerinin olduğu söylenebilir. DRÇ'de iki olumsuz duygu durumuna sembol olarak annesini çizmesi annesinden beklediği sevgiyi bulamadığına yorumlanabilir. Sinirlenmek duygu durumuna kardeşini sembol olarak çizmesi, serbest resim çalışmasında kendisinden en uzağa kardeşini çizmesiyle projektif açıdan benzeşir. DRÇ 3 renk kullanırken serbest resim çalışmasında birden fazla renk kullanmıştır.

Ö3 Var Olmayan Hayvan Analizi:



Resim 9: Var Olmayan Hayvan Testi

Ö3'ün Resim 9 çalışması incelendiğinde; Saldırgan bir hayvan çizdiğini söyleyen resminde saldırganlık belirtisi olan herhangi bir uzuv yoktur. Çizgilerinin silik olması figürleri silip tekrar çizilmesi içsel kaygılarına işaret olabilir. Hayvanların kafalarının bize dönük olması odak merkezinin kendisi olduğuna yorumlanabilir. Soldaki ayının kafasının büyük olması düşüncelerin yoğunluğuna işaret eder. Güç ve destek sembolü olan eller ve ayakların küçük çizilmesi özgüven problemini düşündürülebilir. Boyunların olmaması dürtü eksikliğine işaret eder. Yavruları ile birlikte yaşayan, et yiyen ve saldırgan bir hayvan ailesi olduğunu söyleyen Ö3 3 figür de kahverengi ve siyah renkleri kullanıp sadece bir figürde turuncu ve mavi renk kullanmıştır. “Burkitt ve arkadaşları (2003)

çocukların “güzel” olarak tanımladıkları ve beğendikleri nesnelere için en çok yeğledikleri renkleri; beğenmedikleri, kötü gördükleri nesnelere için daha az yeğledikleri renkleri, nötr oldukları nesnelere ise nötr hissettikleri renkleri kullandıklarını aktarır.” (Akt.Afşaroğlu,2017:160). Kahverengi ve siyah renkleri depresif durumları işaret eder. Turuncu kalp taşıyan renkli büyük hayvanın annesi olduğunu düşünürsek, yanında duran ayının da kendisi olabileceği söylenebilir. Serbest resimde küçük kardeşini çizmeyi unuttuğunu söyleyen ve son anda çizen Ö3 var olmayan hayvan testinde de küçük kardeşini çizmeyi unutmuştur. Renkli figürün yanına çizilen belirsiz minik ayının kardeşi olabilir. Serbest resimde olduğu gibi baba figürü var olmayan hayvan testinde de çizilmemiştir. Yaratıcılığı düşük sanatsal açıdan zayıf bir resimdir.

Ö3’ün 3 çalışması için genel olarak; içine kapanık öğrenme güçlüğü çeken bir çocuk olduğu görülmektedir. Resimlerinde sözel olarak ifade edemediği duygu durumlarını daha rahat ifade ettiğini söylenebilir. “Resim etkinliğinin aynı zamanda sözsüz dili oluşturması ve resimle anlatımın kolay olması, yaşı ve kişilik özellikleri nedeniyle sözlü iletişim kurmakta güçlük çeken çocukları tanımadaki da önemli bir tanı aracı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, ‘çocuk resimleri, onların ruhlarının gerçek aynalarıdır’ (Vural,2020:161)3 uygulamada da baba figürünün çizilmemesi projektif olarak anlamlıdır. Babasıyla yaşadığı iletişim problemine işaret eder. Aile ve rehberlik servisi ile bu konuda görüşülebilir. Olumlu ve olumsuz bütün duygu durumlarını annesi üzerinden tarif etmesi aşırı bağımlılığa yorumlanabilir. Kardeş kıskançlığı ile pekişen bu durum Ö3 açısından güncel bir kaygı kaynağı haline gelmesi okul başarısını etkileyebilir. Resim 8’de mavi rengi annesinin kıyafetinde, Resim 9’da da annesi ya da ablasının kıyafetinde ve büyük kalpte kullanması ortak duygudan kaynaklanabilir. “Mavi renk, tonuna göre farklı yorumlanabilecek renklere dendir. Lacivert tonlar bizim için eleştiri ve baskının yansıması olabilir. Açık mavi ise, çocuk resimlerinde görmeyi beklediğimiz canlı renklerden biridir. Genel olarak mavi, içe dönüklük ve sakinlik rengi olarak tanımlanabilir” (Tezelli,2019:29)

Aile ve Çocuk bilgi formu:

Öğrenci 4:

Özel okulda okuyan 8 yaşındaki erkek öğrencinin anne ve babası birlikte yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik açıdan imkanları orta seviye bir ailenin 1. çocuğudur. Ö4 ailesi ve öğretmenleri tarafından davranış problemi olmayan meraklı bir çocuk olarak tarif edilmiştir. Okul başarısının iyi olduğunu ifade öğretmeni, arkadaşları ile olan ilişkilerinin iyi olduğunu söylemiştir.

Ö4 DRÇ analizi

DRÇ’de öğrencinin ifadeleri Tablo 8’de gösterilmiştir.



Resim 10: Ö4 DRÇ

Duygu	Renk	Sembol	Sözel İfade
Sinirlenmek	Siyah	Kendisi	<i>Benim görevlerim yapınca</i>
Üzölmek	Mavi	Annese	<i>Annem bana kızarsa üzölürüm.</i>
Gergin olmak	Kırmızı	Oyuncak	<i>Bir şey alınmayınca</i>
öfkelenmek	Pembe	Arkadaşı	<i>Biri bana vurunca</i>
mutsuzluk	Kahverengi	Arkadaşı	<i>Bir şeyden hoşlanmayınca</i>
mutluluk	Mor	Kendisi	<i>Dışarı çıkınca</i>
İyilik yapmak	Yeşil	Arkadaşı	<i>Yardım edince</i>
Şaşkınlık	Kahverengi	Kendisi	<i>Bir şey alınınca</i>

Tablo 8. Ö4 DRÇ Öğrencinin ifadeleri

Ö4 DRÇ’de 8 duygu durumu yazmıştır. 5 duygu durumu ifadesi olumsuzdur. Kendini ve duygularını ifade etmekte zorluk yaşamadığı söylenebilir. Duygu durumları için çizdiği sembollerden 3 tanesi arkadaşlarıdır. Arkadaşları ile olan iletişimden etkilendiği söylenebilir. Ö4’ün yaşadığı duygu durumlarının hepsini yakınındaki insanlarla sembolleştirmesi, yakınındaki insanlardan çabuk etkilendiğine yorumlanabilir.

Ö4 Serbest Resim Analizi:



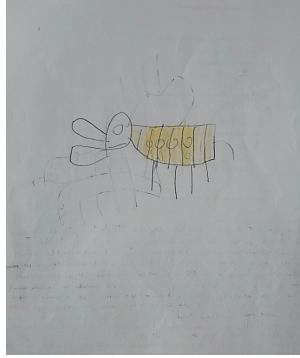
Resim 11:Ö4 Serbest Resim

Ö4'ün Resim 11 çalışması incelendiğinde; Resim çizerken devamlı olarak soru soran ve kendi istediğinin yapılmasını isterken resmine konsantre olamamıştır. Resim yapmaya ayırdığı süre 10 dakikadır. Hayvanat bahçesindeki mutluluğunu çizen Ö4 muhtemelen kişisel bir tecrübesini resmetmiştir. Kendisini çöp insan şeklinde çizmesi, özgüven eksikliğine yorumlanabilir. Bu tür resimler çizen çocuklarda öz benlik algısı düşük olabilir. Güç ve destek ögesi olan el ve ayakların çizilmemesi anne babadan görmeyi arzuladığı desteğe yorumlanabilir. Bütün hayvanların kafaları sağ dönüktür. Bu tür resimler çizen çocukların algılarının geleceğe dönük olduğu, kendileri ile ilgili zihinsel yetersizlik hissettikleri görülmüştür. Sayfayı dikey olarak kullanması kararlarındaki katılığa işaret eder. Resmi ortadan çizmeye başlaması odak merkezinin kendi olduğunu gösterebilir. Resimde renk kullanılmamıştır. Enerjisi düşük bir resim olduğu söylenebilir. Çizgilerin sert ve baskın olması saldırgan dürtülere ve stresli ruh haline yorumlanabilir. Ö1 resminde zemin çizgisi yoktur, figürler havada uçuyor gibidir. Wall (1959) araştırmasında, altı yaş çocuklarında yer çizgisi çizenlerin sayısı çizmeyenlerden fazladır. Sekiz yaşındaki çocukların da %96'sının resminde yer çizgisi mevcuttur. Yer çizgisi çocuğun kendisini ve çevresini anladığının bir belirtisidir (Yavuzer,2019:58).

Ö4'ün Resim 11 çalışması için genel olarak; sözel ifadesi zayıf olan Ö4 'ün resmi yaşı ve zekasına göre düşüktür. Derslerinde başarılı olduğunu söyleyen öğretmenin tarifi ile benzeşmeyen bir pratikte resim yapmıştır. Bu yaş grubuna ait çocukların figürlerin uzuvlarını çizmesi beklenir. Duygusal bir çocuk olduğu çizdiği resimden anlaşılmaktadır. Duygusal çocuk

ona kişisellikten çok uzak gelen hayata uyum sağlayamaz. Aslında hep bir temas arayışındadır. Hayatında, ailesinde, okulunda bunu bulamadığında resimlerinde yaratır” (Davido,2017:96). Figürlerin havada olması zemin çizgisinin olmaması içinde bulunduğu şematik dönem çocuk resimleri özelliklerine uymamaktadır. Sıkılğan bir yapısı olan Ö4 için tekrar çalışma yapılması yararlı olabilir.

Ö4 Var Olmayan Hayvan Analizi:



Resim 12: Ö4 Var Olmayan Hayvan Testi

Ö4’ün Resim 12 çalışması incelendiğinde; Saldırgan bir hayvan çizdiğini söyleyen Ö4’ün hayvan figürü yavrularını korumak isteyen bir babadır. Etle beslenir ve 10 tane dişi sürüsü ile birlikte yaşar. Kafası sola dönük olan hayvan üzgündür. Kafanın sola dönük olması; iç denetimi az, hayalperest, attığı her adımı düşünen tartan kişilerin resimlerinde görülebilir. Hayvanın ayakları yoktur. Güç ve destek ögesi olan ayakların olmaması özgüven problemine yorumlanabilir. Ailesinden destek görmek isteyen çocukların resimlerinde el ve ayakların çizilmediği görülmüştür. Sadece sarı renk kullanılmıştır. Arıya benzeyen hayvan detayları az ve sade bir resimdir. Yaratıcılığı zayıf, sanatsal açıdan enerjisi düşüktür. Tembel olan ve somatik rahatsızlığa sahip olan çocukların resimlerinde görülebilir. Karma bir hayvan resmidir. Gerçek hayvanlara çok benzer. Ö4’ün resmini anlatırken kullandığı ifadeler yetişkin ifadeleridir. (İyi bir baba olmak, sürü ile birlikte yaşamak, yavrularını korumak gibi...). Baba figürünün çok baskın ve koruyucu olduğu aile modellerinde erkek çocukların evdeki ortamdan etkilendiği, rol model olarak babasını örnek aldığı söylenebilir.

Ö4’ün 3 çalışması için genel olarak bir yorumlamaya gidersek; renkleri az kullanması, yaşına uygun resimler çizmemesi, tekrar resim çalışmalarlarıyla rehberlik servisi eşliğinde incelenmesi yararlı olabilir. Ders başarısı iyi olan öğretmeni tarafından zeki bir çocuk olarak tarif edilen Ö4’e dünya karmaşık geliyor olabilir. Zeki çocukların günlük rutinelere uyum sağla-

makta zorluk yaşadığı yapılan çalışmalarda görülmüştür. Yaptığı 3 çalışmada da stresli bir halde olan, her şeyin sebebini merak eden, neden resim yapıyoruz, neden hayvan çiziyoruz, neden istediğimizi çiziyoruz gibi sorular sorması kaygılarına yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında, çocukların psikolojilerini ve duygu durumlarını anlamak açısından, çocuk resimlerinin, çocukların bilinçaltı ve dünyası hakkında bilgi almak için önemli bir araç olduğunu gösterir. Okula başlayan çocukların karşılaştıkları yeni ortamla birlikte duygu durumlarını yoğun yaşadığı söylenebilir. Araştırmanın bulgularında olumsuz duygu durumlarının sayısının fazla olması çocukların içinde buldukları gelişimsel dönemin getirdiği uyum sorunlarıyla ve pandeminin etkisi ile açıklanabilir. Şemaların oluştuğu bu dönem projektif açıdan incelenmeye en müsait dönemdir. “Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşunu belirler”(Yavuzer,2019:55).Öne çıkan duygu durumlarından, 8 tanesinin olumsuz duygu durumu olmasının sebebini pandemi koşullarından etkilenip etkilenmediğini anlamak için pandemi bittikten sonra araştırmanın tekrardan yapılması ve bulgularının karşılaştırılması duygu durumları ile ilgili farklı sonuçlar verebilir. Üzülmek duygu durumu en fazla renk kullanılan duygu durumu olmasının birçok sebep ile iliklendirilebilir. Üzülmek duygu durumuna kullanılan renklerden, depresif renk grubuna giren kahverengi ve siyahın en az kullanılan renk olmaları, literatürdeki genel anlamlarla benzeşmediği sonucuna varılmıştır. Soğuk renkler olan mor, mavi ve yeşilin üzülmek duygu durumunda kullanılması ise renklerin anlamları açısından (durgunluk, pasiflik, hüzün) benzeşir. Renkler ya da duygu durumları konusunda kesin ifadelere varılamayacağı yapılan benzer çalışmalarda da görülmüştür. “Yavuzer (1993) renkler konusunda değişmez sonuçlara varmanın oldukça zor olduğunu, kullanılan renklerin psikolojik anlamlarının çocuktan çocuğa değişebildiğini vurgulamaktadır” (Akt.Afşaroğlu,2017:160). Aynı katılımcı grubunda yer alan çocukların DRÇ’deki duygu durumlarında görülen benzerlik için kesin olarak birbirlerinden etkilendikleri söylenemez. Projektif değerlendirme kriterlerine göre bir bulgunun anlamlı olabilmesi için en az 3 defa tekrar gereklidir.

Büyükkarabacak’ın (2008) araştırmasında da renkler ile duygular arasında kırmızının şiddeti, öfkeyi, tehlikeyi, sevgiyi; sarının enerji ve ışığı, mavinin sakinlik, dinginlik, su ve gökyüzünü çağrıştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca siyah renk kullanılan resimler kesinlikle olumsuz ifadeler içerir bulgusuna ulaşmıştır (Büyükkarabacak,2008:81)

Afşaroğlu'nun (2017) yaptığı “Çocuğun kendi dili içinden resmini değerlendirmek” araştırmasının bulgularına göre; her çocuğun resmini kendi içinde ele alıp değerlendirilmesi sonucuna varılmıştır. Çocukların DRÇ'ye yansıyan duygu durumları, sembolleri ve renkleri, literatürdeki duygu durum renklerinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Literatürde depresif duyguların rengi olan kahverengi ve siyah; çocuk resimlerinde üzülmek, ağlamak gibi ifadeler dışında olumlu duygu durumlarını da temsil ettiği görülmüştür. İpek'in (2014) araştırmasında, şematik dönemde bulunan çocuk resimleri üzerinde yaptığı araştırmasına göre; yalnızlık çektiği düşünülen çocukların resimlerinde kullandıkları renklerin, literatürdeki depresif ve soğuk renkler olan kahverengi, siyah, mor ve mavi olmadığı gözlemlenmiştir. Sıcak renkler olan turuncu, sarı ve kırmızı bu çocukların resimlerinde sık görülen renkler olmuştur. Çocukların yalnızlık duygularını; resimlerinde kullandıkları canlı renkler ve figürler ile bastırmaya çalıştıkları düşünülmektedir. Çocukların serbest resim çizimlerine bakıldığında aile çizimleri yaptıkları ya da ailelerini anlatan çizimler yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, resimlerde günlük yaşamda etkilendikleri medya araçlarını da çizmişlerdir. Benzer şekilde var olmayan hayvan testi çizimlerinde de saldırgan hayvan çizimleri görülmüş bu ise ailedeki baba ve anne ile ilişkilendirerek ifade edilmiştir.

Öneriler

- Çocukların bilinçaltında yatan duygu ve düşüncelerini anlamak için kullanılan projektif testler üzerine yapılan çalışmaların tekrarlanması, bu alanda yapılan çalışmaların güvenilirlik ve geçerliliğinin artmasına katkı sağlayabilir.
- Projektif resim değerlendirme kriterlerine göre bir çocuğun resmini değerlendirirken olabildiğince öznel değerlendirmelerden kaçınmak gereklidir. Bu yüzden çocuğu tanımak, onunla zaman geçirmek, iletişimde bulunmak resmi hakkında konuşmak önemlidir. Bunun için katılımcı sayısı düşük gruplarla resimlerin çocuğun kendinden dinlenebildiği araştırmalar yapılabilir.
- Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olan başka örneklem türleri ile uzun süreli araştırma yapılabilir.
- Şematik dönem çocuk resimler resimlerindeki duygu durumlarının; pandemi döneminden etkilenip etkilenmediğini görmek için başka testler kullanılarak çalışma tekrarlanabilir.
- Şematik dönem çocuk resimlerine yansıyan renklerle ilgili dünyada kabul gören birkaç farklı test, farklı zamanlarda uygulanıp bulguları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abacı,O. (2005), Çocuğun Sanatsal Gelişimi, Özsoy V.(edt.) içinde *İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara ,Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.
- Aksu, S. (2021), Çocukların Korona Salgını Konulu Resimlerinin Göstergebilimsel Analizi, *Sanat Eğitimi Dergisi*, 9(1), s. 51–61. doi: 10.7816/sed-09-01-06.
- Afşaroğlu-Eren, E. (2017), Çocuğun Kendi Dili İçinden Resmini Değerlendirmek- Duygu ve Renk Çemberi İle Çocuk Resimlerinin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (2), 158-182.
- Ak,Ö. M. (2007), *Jean Piaget Düşüncesinde Psikolojik Yapılar*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara:Gazi Üniversitesi.
- Artut, K. (2010), *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayınları.
- Ayaydın,A. (2020), Sanatın Görsel Dili ,Alakuş A.O.,Mercin L.(edt.) içinde *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Arnheim, R. (2018), *Görsel Düşünme*, (R. Ögdül, Çev.) İstanbul: Metis.
- Baltacı, A. (2019), Nitel Araştırma Süreci:Nitel bir araştırma Nasıl Yapılır, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜS-BED)*,5(2),368-388.
- Batı,D. (2012), *(4-12 Yaş) Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bedir Erişti, S. D. (2020), *Görsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkarabacak, O. (2008), *Çocuk Resimlerinde İmgelerin Yeri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Davidov,R. (2017), *Çocuğunuzu Resimlerinden Keşfedin* (Çev.ÇakmakE.), İstanbul:Kuraldışı Yayınları.
- Demirel,F. (2019), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Dilci,T. (2017). *Çocuk Resimlerini Okuyabilmek*. Konya:Eğitim Yayınevi.
- Dılmaç, O. (2018), *Çocuk Sanatının Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Geçen, F. (2018), Çocuğun Gelişim Basamaklarına göre Figürleri Ele Alma Biçimleri, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*,10(5), 60-83.
- Göktaş,G,M. (2014), *Aile İçi Şiddeti Algulama Biçimlerinin Çocuk Resimlerine Yansımaları*, Yüksek Lisans Tezi,Ankara:Gazi Üniversitesi.

- Halmatov, S. (2015), *Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Resim Testleri*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Hurwitz, A., ve Day, M. (2007), *Children ve Their Art, Eighth Edition*, Belmont: RR Donnelley/Willard
- İpek, B. (2014), *Çocuklardaki Yalnızlık Duygusunun Resimlerinde Kullandıkları Renklere Yansıması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kara Eren, C. (2019), Beş-Altı Yaş Çocuklarının Temel Duygu Durumlarını İfade Ediş Biçimlerinin Çizdikleri Resimleri Yoluyla İncelenmesi, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9 (1) , 91-105 .
- Keser, N. ve ,Narin, H. (2017), Sanat Temelli Bir Soruşturma Yöntemi A/R/Tografi, *Humanitas(Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 5(10), 193-203.
- Kelly, D. (2004), *Uncovering The History Of Children's Drawing And Art*, London: Praeger Publishers.
- Kehnemuyi, Z. (2012), *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*, (5. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005), *Sanatta Eğitim, Görmek Öğrenmek Yaratmak*, Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2013), İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Seleşuk İletişim* , 4 (3) , 21-28 .
- Kutluer, G. (2015), Gelişim Süreçlerinde Çocuk Resminin Yeri ,*EKEV (Erzurum Kültür Eğitim Vakfı)Akademi Dergisi*, 19(63), 403-410.
- Malchiodi, V. (2013), *Çocukların Resimlerini Anlamak* (Çev.Yurtbay T.), İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Özsoy, V. (2007), *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- San, İ. (2017), *Çocuk ve Sanat*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sine Nazlı, R. & Çat, A. K. (2021), Çocukların Covid-19 Algılarının Resme Yansıması, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (36) , 221-242 . DOI: 10.31123/akil.989238.
- Tezelli, S. (2019), *Resimlerle Çocuk Psikolojisi* , İstanbul: İkinci Adam Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, *"Türkçe Sözlük"*, Ankara, 2011.
- Tiryaki, Ö., Zengin, H. & Çınar, N. (2021). Çocukların COVID-19 Pandemisine İlişkin Algılarının Çizdikleri Resimlere Yansıması. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 4 (3), 296-305 . DOI: 10.38108/ouhcd.877786
- Vural, D.Ü. (2009). Çocuğun Sanatsal (Grafiksel) Gelişim Basamakları (Ed: Aliosman Alakuş-Levent Mercin) içinde *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2019), *Resimleriyle Çocuk, Resimleriyle Çocuğu Tanıma*. İstanbul: Remzi

Yıldırım,A.ve Şimşek,H. (2016), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara:Seçkin Yayıncılık.

www.bilgiustam.com/max-lscher-ve-renk-testi/ 10.01.2021 erişildi.

www.psikolojiagi.com/piagetin-bilissel-gelisim-kurami-gelisim-donemleri-ve-temel-kavramlar: 30.11.2021 erişildi.

<https://www.psikolojiagi.com/piagetin-bilissel-gelisim-kurami-gelisim-donemleri-ve-temel-kavramlar> 30.11.2021 erişildi.

[Https://listelist.com/baker-miller-pembesi-nedir](https://listelist.com/baker-miller-pembesi-nedir) 10.01.2021 erişildi.

BÖLÜM 4

EĞİTİMDE LİDERLİK: KAPSAYICI LİDERLİK

Gökçe ÖZDEMİR¹

¹ Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, gozdemir382@gmail.com, Orcid: 000-0002-2608-6004

GİRİŞ

Özel bir konum ve insan ile ilgili olan liderlik, süreçleri olan ve kişinin kendisi kadar toplumu da ilgilendiren bir süreçtir. Alan literatürüne bakıldığında birçok liderlik tanımı yapıldığı görülmektedir. Özellikle sosyal bilimlerin gelişmeye başlaması ile birlikte tanımın kapsamı genişleyerek, liderlerin taşınması gereken özellikler çeşitlendirilmiştir. En basit tanımla liderlik, önceden belirlenmiş amaç ve hedefler doğrultusunda takipçileri yönlendirme, onlara yol gösterme, onların davranışlarını hedeflere göre düzenlemedir (Güney, 2015: 345). Bass (1990) ise liderliğin bir grup süreci olduğuna vurgu yaparak, bu süreçteki bileşenleri; güç ilişkileri, ikna etme beceresi ve etkileme sanatı olarak belirtmiştir. Kavram milattan önceki dönemlerde de var olmuş ve diğerleri üzerinde etkisi olan kişilere atfedilmiştir. Günümüzde toplumsal değişme ve gelişmedeki hızlı dönüşümlerden dolayı, bireyler artık yeri geldiğinde yönlendiren yeri geldiğinde ise yönlendirilen kişi olma arzusu içerisine girmişlerdir. Bundan dolayı liderliğin bir takip, amaçlara göre hareket etme, değişimi başlatma ve yönetme, başkalarına güvenme gibi birçok bileşenden oluşan bir paradoks olduğunu söyleyebiliriz. Liderlik terimi, İngilizce leader kelimesinden gelmektedir. Kelime anlamına bakıldığında, yol gösterme, rehberlik ve öncülük etme, kılavuzluk etme anlamlarına geldiği görülmektedir (Aydın, 2014: 255). Bu tanımlamalara bağlı olarak lider olarak tanımlanan kişilerin, grup üyelerinden daha duyarlı ve kuralları gerçekleştirme konusunda daha istekli oldukları ifade edilebilir. Yukl'a (2010: 38) göre liderler, birlikte çalıştığı kişilerin duygu, düşünce ve değerlerine hitap ederek, onları güçlü bir amaç uğruna harekete geçirmektedirler. Çünkü liderlik; zorbalık kullanma, baskı kurma veya güç kullanma ile değil, takipçilerin desteğini kazanma yoluyla onları harekete geçirme ve etkilemeyi gerektirmektedir. Liderlerin, güçlü bir lider imajı oluşturabilmeleri için ise taşınmaları gereken çeşitli özellikler vardır. Bunların bazıları şunlardır: yüksek iletişim becerisi, yeniliğe ve değişime açık olma, vizyoner olma, farklılıkları yönetebilme, güven telkin etme, analiz ve sentez yapabilme vb.

Liderlik ile ilgili ilk araştırmalara bakıldığında genelde etkileme kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Sonraki araştırmalarda ise etkilemenin nasıl olduğu üzerinde durulmuş ve böylelikle liderlik özellikleri, liderliğin nasıl ve hangi koşullarda ortaya çıktığı gibi konular üzerine odaklanılarak, özellikler kuramı, davranışsal liderlik kuramı ve durumsal liderlik kuramı ortaya çıkmıştır. Özellikler kuramına göre, liderlik doğuştan gelir ve sonradan kazanılamaz. İlk liderlik öğretilerinde bu yaklaşım "büyük adam teorisi" adı altında incelenmiştir (Hitt, Miller & Colella, 2006). Bu teori, liderlerin taşınması gereken fiziksel ve kişisel özellikler olduğuna vurgu yaparak bu özellikleri; etik olma, iş birlikçi davranma, dürüst ve güvenilir olma, belli bir zeka ve bilgi düzeyinde olma gibi tanım-

lamıştır. Davranışsal liderlik kuramında ise liderin sahip olması gereken özelliklerden çok sergilediği davranışlar üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü özellikler kuramı lider ve lider olmaya kişi arasındaki farkı açıklamada yetersiz kalmaktaydı. Sertoğlu (2010), davranışçı kuramların ortaya çıkması ile birlikte doğuştan lider olunmaz anlayışından çok liderlik davranışlarının sonradan öğrenilebilir anlayışının literatürde yer etmeye başladığını belirtmektedir. Bu kurama göre, davranış öğrenilebilir bir kavram olduğu için bireye eğitim yoluyla liderlik davranışları kazandırılabilir. Davranışsal teori de insana yönelik liderlik ve göreve yönelik liderlik biçimi olarak iki ana liderlik tarzından hareketle kuramlar şekillendirilmiştir. Özellikle Ohio State Üniversitesinde yapılan araştırmalar bu kuramın şekillenmesinde büyük bir öneme sahip olmuştur. 1960 'lı yıllar sonrasında yönetim literatüründe meydana gelen değişimler liderlik kuramlarını da etkileyerek, liderlikte önemli olan şeyin ne liderin sahip olduğu özellikler, nede sonradan kazandığı davranışlar olduğu, önemli olanın durum ve şartlara göre liderlik gösterebilmenin olduğu tartışılmaya başlanmıştır. İşte bu noktada durumsal liderlik kuramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Durumsal liderlik kuramı, liderliğin duruma ve şartlara göre şekilleneceğine vurgu yaparak, liderlik başarısında evrensel bir anlayışın olamayacağını savunmuştur. Bu kurama göre önemli olan durum ve şartların ne olduğudur. Genel bağlamda liderlik kuramları bu 3 ana başlık altında inceleniyor olsa bile 2000'li yıllar itibariyle yeni liderlik ya da modern liderlik yaklaşımları ele alınmaya başlanmıştır. Modern liderlik yaklaşımları, kendi içerisinde birçok liderlik türünden oluşmaktadır. Karizmatik liderlik, hizmetkar liderlik, dağıtılmış liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik, öğretimsel liderlik vb. buna birer örnektir. Özellikle çalışan motivasyonu, örgütsel güven, örgütsel adalet, kapsayıcı eğitim gibi birçok örgütsel davranışın önem kazanması bu liderlik yaklaşımlarını daha da önemli hale getirmiştir.

Liderlik tüm örgütler için önemli bir kavramdır. Tüm örgüt yapılarında olduğu gibi eğitimde örgütlerinde de etkililiği ve özellikle sosyal etkiyi arttırmak için yöneticilerin liderlik özelliği taşıması gerekmektedir. Okullar bağlamında ele alındığında liderlik, arzu edilen amaçlara ulaşmak için bir vizyon oluşturmayı ve birlikte çalışılan kişilere ilham vermeyi ve onları desteklemeyi içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Akbaşlı & Diş, 2019). Hele ki eğitim kurumlarının insan ilişkileri sarmalı olduğunu düşünürsek, bu kurumlardaki yöneticilerin gerek bireyleri etkileme becerisi, gerekse farklılıkları ve değişimleri yönetebilmesi açısından donanımlı olmaları zorunluluk haline gelmiştir. Çünkü lider bir okul yöneticisi, okulun tüm bileşenlerini bir arada tutarak, onların sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarır, öğretimsel süreçleri ve öğrenci gelişimini izler.

Küresel birçok etkenler günümüzde artık tüm kurumların vizyon ve misyonlarında farklılaşmaları beraberinde getirmiştir. Özellikle tüm dün-

yayı etkisi altına alan pandemik salgın artık kurumların işleyiş biçimlerinde zorunlu ve kalıcı değişimleri gerekli kılmaktadır. Bu süreçte okul kavramına olan algının ve okulların yönetim biçimlerinin de ciddi anlamda değişime uğradığını söyleyebiliriz. Eğitim-öğretim sürecinin farklı bir dönüşüm ve uygulama içerine girmesi olarak yansıyan (Kırmızıgül, 2020) bu süreç eğitim kurum yöneticilerinin de bu yeni durum karşısında liderlik becerilerini daha da önemli hale getirmiştir. Özellikle bu süreç eğitime erişime eşitsizliği daha da arttırmıştır. Bu durumda kapsayıcı eğitime olan ihtiyacın daha da arttırdığını söyleyebiliriz. Her ne kadar bazı ülkelerde kapsayıcı eğitim sadece engelli bireylere sunulan genel eğitim olarak düşünülse de uluslararası düzeyde, giderek daha geniş anlamda tüm öğrenenler arasındaki çeşitliliği destekleyen ve hoş karşılayan bir reform olarak görülmektedir (UNESCO, 2001).

Kapsayıcı eğitim amacının; ırk, sosyal sınıf, etnik köken, din, cinsiyet ve yetenekteki çeşitliliğe karşı tutum ve tepkilerin bir sonucu olan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmak olduğu varsayılmaktadır (Vitello & Mithaug 1998). Bu varsayımın, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplumun temeli olduğu inancından yola çıktığını söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında, sosyal adalete olan vurguyu kapsayan bu içerme, farklılıkları kategorilere indirgemekten ziyade, bir kavram olarak çeşitliliği ifade etmektedir (Fisher, 2007). Son yıllarda, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan birçok ülkede entegrasyon kavramına artan bir vurgu söz konusudur. Entegrasyon açısından mevcut durumu uluslararası düzeyde değerlendirenler, tanım farklılıklarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin, Pijl ve Meijor (1991), engelli öğrenciler için ayrılmış ve yalıtılmış bir eğitimden kaçınmaya yönelik tüm girişimler için ‘entegrasyon’ terimini toplu bir isim olarak kullanırken, batı ülkelerindeki entegrasyon politikalarına ilişkin araştırma sonuçları, kapsamın normal ve özel okulların (veya sınıfların) fiili entegrasyonundan, genel eğitimden özel eğitime olan akışı azaltmaya yönelik önlemlere kadar değişebileceğini öne sürmektedirler (Farrell & Tweddle, 2000). UNESCO kapsamındaki “Herkes İçin Eğitim Hareketi (EFA)’de 1994 yılında İspanya’da kabul ettiği Salamanca Bildirisi ile her çocuğun eğitim alma hakkı olduğuna ve çocukların gelişim düzeylerine göre kendilerine özgü nitelikte, becerilerine uygun, ilgi ve öğrenme gereksinimlerini karşılayan bir eğitim gerekliliğinin dikkate alınmasına vurgu yapılmıştır. Bildiriye göre, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, kapsayıcı bir yaklaşım ve öğrenci odaklı bir eğitim sistemi ile öğrenmelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca kapsayıcı eğitime yönelik politikaların desteklenmesi, uygulamaların ülkeler arasında paylaşılması, okul yöneticilerinin süreci desteklemesi ve velilerin karar alma süreçlerine katılımının sağlanması bildirinin altını çizdiği temel konular arasında yer almaktadır. Aradan geçen 29 yıla rağmen, kapsayıcı eğitimin

anlamı ve kapsamı hâlâ tartışmalıdır (Nilholm 2006; Kiuppis Göransson, Malmqvist & Nilholm 2013; Göransson & Nilholm 2014) ve ne anlam ifade ettiği tam olarak belirlenemeyen birkaç alanı içermektedir. Bu alanlardan birincisi, kimin bu eğitimin odağında olduğu sorusudur (Florian 2008; Nilholm 2006), yani hangi öğrenci gruplarının veya çalışanların “dahil edilmesi” gerektiği ve dolayısıyla şu anda dışlanmış olarak görüldüğüdür. Aslında bir kaynaştırma eğitimi olan kapsayıcı eğitimin kökleri özel eğitime dayanan politik bir proje olduğu fikriyle ilgilidir (Kiuppis, 2014; Magnússon, 2015). İşte bu noktada bazı araştırmacılar, kapsayıcılığın kişileri etiketleme ve dışlama olduğunu belirtmişler ve örgütsel pratiğe aykırı bir durum olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca eğitimin zorluklarının örgütsel yapıdan ziyade, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı görmenin savunmasız durumda olan öğrencilerin ötekileştirilmesini arttıracaklarını iddia etmişlerdir (Ainscow 1998; Haug 1998; Skrtic 1991). Bu ve buna benzer görüşlerinde kapsayıcı eğitimin tanımının genişlemesine ve kavramın tüm çocukları ve çalışanları kapsamasına yol açtığı söylenebilir. Bu yaklaşım içinde, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarının, eğitimin amaçlarına ilişkin ortak bir anlayışı paylaşmaları, farklılaştırılmış bir eğitim-öğretim müfredatı sunmak için birlikte hareket etmeleri ve tüm bunları başarmak içinde okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin işbirlikçi bir katılım sağlamaları gerektiği fikri ön plana çıkmıştır. Dyson ve Millward (1997)’ın, belirttiği gibi kapsayıcılık; paylaşılan uzmanlık, katılımcı karar verme ve sınıf içi destek öğretimi alanlarında tüm öğretmenler arasında işbirliğini kolaylaştıran bir sistemin kurulması gibi bir yaklaşıma sahip olmayı gerektirmektedir. İşte bu noktada da eğitim kurumları yöneticilerinin tüm öğrenciler için kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemeleri, gerekirse bu noktada eğitimler almaları, kapsayıcı liderlik becerilerini güçlendirilmeleri ön plana çıkmaktadır. Çünkü kapsayıcı bir lider, yenilik yaratmanın ve yaratıcı olmanın kuruma sağlayacağı faydaların farkında olduğu için davranışları ile örnek olur ve ön yargısız bir şekilde hareket eder. Ayrıca kapsayıcı liderliğin etkin olduğu kurumlarda yenilikçi iş görevleri, azalan maliyetler, kaliteli ilişkiler sarmalı ve performans geliştirici bir örgüt iklimi vardır.

KAPSAYICI LİDERLİK

Yönetim alanındaki literatür incelendiğinde, yöneticilerin liderlik davranışları ile ilgili çalışmaların önemli yer tuttuğu görülmektedir. Çalışmaların büyük bir kısmında liderlik, iş gören ile olan ilişkiler bağlamında ele alınmıştır (Argyris, 1976; Luthans, 2002; Starratt, 2001). Çünkü yapılan işin etkililiği için yöneticilerin liderlik davranışı göstermeleri ve örgütsel çıktılarının etkililiği içinde gerekli olduğu düşüncesi çalışmaların bu noktada yoğunlaşmasını kısmen de olsa zorunluk haline getirmiştir.

Ayrıca liderlerin örgüt ve birim düzeyindeki örgütsel iklimleri şekillendirmede oynadığı önemli rol hakkında da çok sayıda araştırmalar yapılmıştır (Boekhorst, 2015). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki örgütlerin insan sermayesindeki artan çeşitlilik, örgütsel kültürünü etkileyerek beraberinde liderlik davranışlarındaki değişimi kaçınılmaz ve zorunlu hale gelmiştir. Aynı zamanda bu araştırmalarda, liderlerin, ekip dinamikleri üzerindeki etkisiyle örgütsel iklimi etkiledikleri ve uyguladıkları politikalarla şekillendirdikleri ifade edilmiştir. Özellikle örgüt yapılarında yaşanan değişimle beraber önde gelen liderlik teorileri evrim geçirerek değişen sosyal bağlamları giderek daha fazla yansıtmış olsa da, kapsayıcı bir örgüt kültürü oluşturma konusunda genellikle yetersiz kalmışlardır (Chin, 2010). Günümüzde artık farklı üyelere ve statü farklılıklarına sahip ekiplerde, liderlerin bir ekibin dinamiklerini şekillendirmede oynadığı rolün önemine vurgu yapılarak, işgörenlerin dahil edilme ve dışlanma konuları birincil öncelik olarak belirtmeye başlanmıştır (Gelfand, Nishii, Raver & Scheider, 2005; Wasserman, Gallegos & Ferdman, 2008). Ayrıca, bir örgütteki kadın ve erkek çalışanların eşit imkanlar dahilinde fırsatlara sahip olmalarında kapsayıcı liderlik rolünün cinsiyet yanlılığını ortadan kaldırılmak ve cinsiyet farklılıklarını azaltmak için önemine vurgu yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, bazı araştırmacıların geleneksel liderlik tarzları ile kapsayıcılık arasındaki ilişkiye dikkat çektikleri görülmektedir. Srivastava ve Dhar (2017) araştırmalarında kapsayıcılık ile otantik liderlik davranışları arasındaki ilişkiye vurgu yaparak, otantik liderlerin aynı zamanda kapsayıcı liderlik özellikleri de gösterdiğini ifade etmişlerdir. Otantik liderlikte olduğu gibi kapsayıcı liderlikte de, lider olan kişi güvenilir, ahlaklı, değerleri önemseyen davranışlar sergilemektedir. Gotsis ve Grimani (2016) ise hizmetkâr liderlik ile kapsayıcılık ilişkisine vurgu yaparak, her iki liderlikte de çeşitliliği önemseme ve gelişimi destekleme davranışları olduğunu belirtmişlerdir. Bu ve buna benzer çalışmalar olsa bile geleneksel liderlik tarzlarının kapsayıcı bir kültürü ve bu kültürdeki lider özelliklerini açıklamada yetersiz kaldığı söylenebilir (Akyürek, 2020). Kapsayıcı liderlik, olumlu örgüt yapısındaki çalışan davranışlarını tanımlarken kullanılan ve alan literatüründe ilk defa Nembhard ve Edmondson (2006) tarafından yürütülen bir çalışmada dile getirilmiş bir kavramdır. Araştırmacılara göre kapsayıcı liderlik, işgörenin örgütsel çıktılara olan katkısını arttırabilmek için yöneticilerin, onları takdir etmek için söylediği sözler ve yaptığı eylemler bütünüdür. Yazarlar kapsayıcı liderlerin, işgörenlerin düşüncelerini önemseyerek, onların düşüncelerini değiştirmeden karar alma süreçlerine dahil ettiklerini belirtmektedirler. Carmeli, Palmon ve Ziv (2010) ise kapsayıcı liderliği, “görünürlük, erişilebilirlik ve kullanılabilirlik” olarak tanımlarken, Shore, Randel, Chung, Dean, Holcombe Ehrhart ve Singh (2011) kapsayıcılığın, işgörenin kendine özgü bir birey

olduğunu ve çalıştığı kurumun saygın bir üyesi olduğunu (aidiyet) hissetmesi için ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik davranışları algılama derecesi olarak tanımlamışlardır. Kapsayıcılık görüşü; karar verme süreçlerinin çeşitliliğindeki değerli uygulamalar üzerine odaklanan, iş görenin bireysel yeteneklerini önemseyen, onların görüşlerini değerli gören, etkili ve sürekli kişilerarası ilişkiler kurma ihtiyaçlarını karşılamaya hitap eden bir görüştür (Okçu ve Deviren, 2020). Kapsayıcı liderlik paradigma olarak, klasik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik ve organik liderlik paradigmasının ortak bir yansıması olduğu söylene de kapsayıcı liderlik içermesinin organik paradigma içerisinde daha sürdürülebilir olduğu ifade edilmektedir (Dorc Zack, 2011). Organik liderlik paradigması, uygun bir liderlik çerçevesi arayışı için öneri veya sadece yön verir ve örgütün tüm yönlerin de tam bir değişim gerektirir (Avery, 2011). Bu paradigma, önceki paradigmlar için önemli olan kontrol, düzen, hiyerarşi ve güç gibi kavramları reddetmeyerek, bu kavramların yeniden tanımlanmasına ve yerine güven, karşılıklı saygı ve devam eden bir kurumsal değişim sürecinin kabulü gibi kavramlara ihtiyaç olduğuna vurgu yapmaktadır. Böyle bir örgüt yapısı için de gelişen örgüt metaforu, organizasyonun tüm bölümlerinin aktif olmasını ve gelişimin sürecin bir parçası olmasını gerektirir. Çünkü profesyonel olarak gelişen bireyler tarafından yaratılan sosyal olarak inşa edilmiş bir süreç haline gelen liderlik sürecinde her bir birey hayati öneme sahiptir ve bir örgütün tüm üyelerinin bireysel gelişiminin bir parçası olarak görülen profesyonel kimliğin gelişimi temel değerdir (Blum, 1994). Organik liderlik paradigmasına göre herkes, tüm örgüt yapısının profesyonel gelişimine katkıda bulunmak için bir dereceye kadar liderdir ve lider olması gerekir. Avery, bu yapının liderliğin ortadan kalkmasına yol açtığını söylemekte ve lidersiz örgüt terimini kullanmaktadır (Avery, 2011). Ayrıca liderliğin ortadan kalktığını, organik liderliğin süreç içinde organik olarak dağıtıldığını, profesyonel kimlik geliştirme süreci boyunca veya bu süreçte oluştuğunu ve resmi olarak kişiye tahsis edilmediğini belirtmektedir. Sağlık ekipleri ile ilgili araştırmalarda kapsayıcı liderlik davranışlarının ekip üyelerinin psikolojik güvenliğini etkilemeyerek, onların katılımlarını ve konuşma isteklerini etkilediğini sonuçlarına ulaşılmıştır (Perry, Block & Noumair, 2020). Nishii ve Mayer (2009), ise demografik çeşitliliğe dayalı yüksek statü farklılıklarına sahip takımlarda kapsayıcı liderlik davranışlarının işten ayrılma üzerindeki etkisini lider-üye değişimi teorisini kullanarak incelemişlerdir. Araştırmacılar kapsayıcı liderliği, yalnızca seçilmiş birkaç kişi yerine, takipçilerinin çoğuyla (düşük LMX farklılaşması) yüksek kaliteli ilişkiler (yüksek LMX ilişkileri) kurulması olarak operasyonel hale getirmişler ve yüksek kaliteli ilişkiler kuran liderlerin çalışanlar üzerinde daha etkili oldukları ve çalışanlarında kendilerini dışlanmış hissetmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Randel Dean, Ehrhart, Chung ve Shore (2016) kapsayıcı liderlik davranışlarını, ekip üyeleri için aidiyet ve benzersizlik

yaratılanlar olarak işlevsel hale getirerek, aidiyeti kolaylaştıran davranışlarının şunları içerdiğini belirtmişlerdir:

- Grup üyelerini desteklemek,
- Adalet ve eşitliğin sağlanması,
- Karar vermenin paylaşılması.

Ayrıca yazarlar, ekip üyelerinin kendilerini benzersiz hissetmelerini kolaylaştıran davranışların; (1) çeşitli katkıları teşvik etme ve (2) grup üyelerinin tam olarak katkıda bulunmalarına yardımcı olmayı içerdiğini belirtmişlerdir. Dorczak (2011), ise kapsayıcı liderliğin veya daha kesin ve özel olarak kapsayıcı eğitim liderliğinin bazı temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kişisel ve örgütsel gelişim bağlamının ana unsuru olarak sosyal sürece ve ekip çalışmasına değer verme,
- Herkesi potansiyeline göre dahil etme,
- İyi kişilerarası ve profesyonel iletişim için koşullar yaratarak herkesin sesini duyurmasını sağlama,
- Herkese grup içinde kişisel ve profesyonel olarak gelişme alanı ve olanakları verme,
- Bireylerin, grupların ve organizasyonel yapıların süregelen, sürekli bir değişim ve gelişimini ifade etme,
- Özerkliği; karşılıklı saygı, güven ve başkalarına karşı sorumluluk gibi değerler üzerine inşa etme,
- Dağıtılmış gücü bir gelişim süreci olarak görmek (yetkilendirme değil, lider tarafından kontrol edilen ancak gelişmiş yetkilendirme vermek).

Bourke ve Titus (2019), ise yaptıkları çalışmalarında, kapsayıcı liderliğe yönelik şu 6 davranışı belirlemişlerdir:

1) Görünebilir Bağlılık: Çeşitliliği önemseyerek ve bağlı olarak statükoya meydan okumak, şeffaf ve katılımcı bir yönetim anlayışını öncelik haline getirmek.

2) Alçakgönüllülük; Kendi yeteneklerinin farkında ama sahip olduğu yetenekler konusunda mütevazı olmak, hataları kabul etmek ve hataları düzeltme konusunda diğerlerinin katkıda bulunabileceği uygun alanlar yaratmak.

3) Önyarguların farkında olma; Sistemdeki kusurların yanı sıra kişisel kör noktaların farkında olduğunu göstermek ve meritokrasi sağla-

mak için çok çalışmak.

4) Başkaları hakkında merak: İşgörenleri, ilgili ve meraklı olarak yargılamadan dinlemek ve onları anlamak için empati kurmak.

5) Kültürel zekâ: İşgörenlerin kültürel farklılıklarına nezaketli ve saygı ile yaklaşmak ve gerekli durumlarda uyum sağlamak.

6) Etkili iş birliği: İşgörenleri güçlendirerek, düşünce çeşitliliği ve psikolojik güvenliği dikkate almak ve ekip uyumuna odaklanmak.

Bazı bilim adamları örgütsel değerlerin, kapsayıcıdan dışlayıcıya kadar uzanan bir süreklilik boyunca yer alan eylemleri, politikaları ve uygulamaları yönlendirdiğini öne sürerek (Mor Barak, 2000; Randel, Gandel, Shore, Ehrhart, Chung, Dean & Kedhartnath, 2018) katılımı teşvik etmek gerektiğini, ancak daha düşük statüye sahip olarak görülebilecek ekip üyelerine dışlayıcı muameleyi önlemek için bunun yeterli olmayabileceğini belirtmişlerdir. Randel ve diğerlerinin (2018), kapsayıcı liderlik için oluşturmuş oldukları, kurumsal içerme kavramsal modeli, liderlerin hem içermenin artırılmasına hem de dışlanmanın önlenmesine aynı anda odaklanması gerektiği ve her biri için farklı uygulama ve davranışların gerekli olduğunu öne sürmektedir. Bu model, dahil etmeyi teşvik etmek için liderlerin Randel ve diğerleri tarafından (2016), tanımlanan davranışlarda bulunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu modele göre; dışlanmayı, resmi ayrımcılığı ve düşük statüdeki çalışanlara yönelik oluşabilecek saldırgan davranışları önlemek için liderler, yasalara uyumu sağlamalı ve gerçekler ile yüzleşmelidir (Offerman & Basford, 2014). Alan literatürüne bakıldığında, açıklığı güçlendirmek ve kolaylaştırmak için koşullar yaratan bir dizi liderlik stili (örneğin katılımcı liderlik, otantik liderlik, hizmetkar liderlik) olsa da, hiçbiri doğrudan ekip üyeleri arasında çeşitlilik olduğunda veya ekip üyeleri arasında statü farklılıkları olduğunda bu koşulların nasıl yaratılacağına odaklanmamaktadır. Bu nedenle kapsayıcı liderlik, ekiplerde ortaya çıkan güç ve yetki konularının ve bu durumlara nasıl müdahale edileceğinin anlaşılmasını gerektirir (Nembhard & Edmondson, 2006). Kapsayıcı liderlik, çalışanların sahip olduğu pozitif kaynakların yaratılmasında da önemli bir kavramdır. Çünkü kapsayıcı liderler, çalışanlarını işlerine katkıda bulunmaya teşvik eden itici güçler gibidir. Kapsayıcı liderlerin çalışanların kaynaklarına katkısının olumlu algılanması, çalışanları rollerine ve kuruluşlarına verdikleri yanıtlara daha fazla dahil etmede önemli bir faktördür (Choi, Tran & Park, 2015). Bunlardan dolayı kapsayıcı liderler, çalışanları için yararlı kaynaklar yaratmada ve çalışanların; bilişsel, duygusal ve fiziksel tüm kaynaklarını çalıştıkları kurum için kullanmaya istekli hale getirmede başarılıdırlar.

Eğitim bağlamı söz konusu olduğunda kapsayıcı liderlik için özellikle ön plana çıkan iki konu bulunmaktadır. Bunlardan birincisinde, kapsayıcı

liderlik kavramının bir parçası olarak kişilerarası ilişkiler ve profesyonel süreçler konularının altını çizmek gerekmektedir. Kapsayıcı liderliğin tanımlanmasında Ryan (2006), kapsayıcı liderlik kavramını tanımlarken ilk olarak; etki, süreç ve hedef belirleme olarak üç kavram üzerinde durmuş ve kapsayıcılığın kişilerarası karakterine vurgu yaparak, bunun ancak örgütün tüm üyelerinin bir liderliğe katılımıyla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında kurum içerisindeki ilişkiler ve etkileşimler örgütsel başarı ve değişimleri gerçekleştirebilmek için hayati önem taşımaktadır denebilir. Çünkü kişilerarası süreçler, olumlu organizasyonel değişiklikleri başarmak için oldukça ilişkisel ve kişilerarası bir birlikte çalışma süreci olan kapsayıcı liderlik için (Komives, Lucas & McMahon, 2013) ve aynı zamanda kurum içindeki ilişkiler ve etkileşimler üzerine inşa edilen eğitim süreci için hayati öneme sahiptir. İletişim süreci ve iletişim becerileri veya yetkinlikleri, kişisel ve örgütsel bir değişim için muhtemelen en önemli, gerekli ancak yeterli olmayan bir koşuldur. Düzgün organize edilmiş iletişim, belirsiz sosyal idealleri birlikte yorumlama şansı vermeli ve bu sayede, farklı bakış açılarını içeren bir grup insanla birlikte çalışmayı daha tutarlı hale getirilmelidir (Macnamara, 1990). Tüm bunlardan dolayı da, eğitim örgütlerinde tüm sosyal süreçlerin kapsayıcı özellikte ve aynı zamanda kapsayıcı liderlik bakış açısıyla olması gerekmektedir. İkinci olarak, eğitim sürecinin altında yatan bir değer olarak özerk kişisel gelişimin kapsayıcı okul ve kapsayıcı eğitim liderliği için önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Gelişimi, kendi içinde değer verilen, başka bir değere indirgenemeyen ve gelişmekte olan konunun dışında başkalarının ihtiyaçlarına göre organize edilemeyen özerk bir süreç olarak anlamadan, kapsayıcı eğitim liderliğinin temel amacı olan gerçek bir kapsayıcı eğitim süreci hayal edilemez (Luczyński, 2011; Niemczyński, 1994). Ryan (2006) kapsayıcı liderlikten bahsederken, kapsayıcı liderliğin belirli beceri ve yetkinliklerin gelişmesine yol açtığını, aynı zamanda okullardaki tüm bireylerin gelişimini ve bu sayede örgütsel gelişimi teşvik eden önemli bir faktör olduğunu söyleyerek, gelişimsel yönün de altını çizmektedir. Bu kapsamda kapsayıcı liderliğin arzu edilebilir, okul gelişim sürecine diğer liderlik türlerinden daha iyi hizmet edebilir ve çağdaş toplumun ihtiyaçlarına uygun bir liderlik türü olduğu söylenebilir. Böyle bir liderliğin eğitim kurumlarında geliştirilmesi ve işletilmesi elbette kolay değildir. Gelişim sürecini etkileyen çok sayıda faktör vardır. Bunlar arasında, şu kilit faktörlerin altını çizmek gerekir: başlangıç öğretmen eğitimi, görme başlama ve okullarda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin yanı sıra okul yönetiminin geliştirilmesidir (Sayer, 1993). Ancak okul liderliğinin kapsayıcı bir yapıya dönüşmesi kadar okul dönüşümü için de en önemli ve can alıcı olanın kapsayıcı örgüt kültürü olduğu görülmektedir.

Eğitim örgütlerinde yönetim hakkında düşünürken, okulun temel amacı olan bireysel gelişimi desteklemek açısından kültürel veya normatif

bakış açısının en iyisi veya aslında tek kabul edilebilir bakış açısı olduğu konusunda hemfikir olmalıyız (Dorczak, 2009). Geert Hofstede'nin "zihinlerin kolektif olarak inşa edilmiş yazılımı" olarak adlandırdığı anlamlar sisteminin sosyal inşası süreci aracılığıyla, gelişim süreci için çok önemli bir bağlam yaratılmaktadır (Hofstede, 1991). Ayrıca örgüt kültürünü liderlik tarzının gelişimine katkıda bulunan bir faktör olarak anlamak için Charles Handy tarafından geliştirilen örgüt kültürü tipolojisi kullanılmaktadır (Handy, 1995; Handy & Aitken, 1987). Teori içerik olarak eğitim bağlamında; kapsayıcı örgüt kültürünü anlamak, okullarda yer alan farklı eğitim süreçlerini tanımlamak ve anlamak için birçok kez kullanılmıştır (Bottery, 1992). Bu bağlamda, Handy (1995), adını Yunan tanrılarından alan dört farklı organizasyon türünü tanımlar: Zeus, Apollo, Athena ve Dionysus. Bunların tanımı, her kültürün liderlik tarzının gelişimindeki rolü ve neyi içerdiği sürecindeki rolü dikkate alınarak verilmiştir. Ancak bu kültürlerden üçü, kapsayıcı liderlik ve eğitimsel içerme için iyi bir bağlam teşkil etmemektedir. Hollander (2012)'a göre kapsayıcı bir lider, tüm çalışanlara saygı duyan, tüm çalışanları karar alma süreçlerine dahil eden, kapsayıcı bir ortam yaratan ve çalışanların katkısını adil bir şekilde takdir eden liderdir. Bundan dolayı kapsayıcı bir okul yöneticisi birlikte çalıştığı kişileri insiyatif alma ve yenilikçi davranma konusunda destekler. Bu destekleme davranışının da okul ortamında bir sinerji yaratarak, vizyon oluşturma ve hedef belirleme noktalarında var olan gücün etkin kullanımını arttırabileceğini söyleyebiliriz. Yöneticiler sadece kendileri kapsayıcı liderlik davranışları sergilememeli ayrıca birlikte çalıştığı kişilerinde kapsayıcı liderlik davranışları sergilemeleri konusunda teşvik etmelidir. Çünkü kapsayıcılıkta, grupların ve kurumun etkililiğini artırma konusunda tüm çalışanların iş deneyimlerini zenginleştirmek önemli görülmektedir (Randel vd., 2018). Yapılan araştırmalarda, kapsayıcı liderliğin olduğu örgütlerde çalışanların iş motivasyonlarının, işe olan bağlılıklarının, örgüte duydukları güvenin ve yenilikçi iş davranışı sergileme becerilerinin de yüksek olduğu görülmektedir (Den Hartog & Belschak, 2012). Yine bu araştırmalarda, kapsayıcı liderlik stiline, sadece çalışan üzerine odaklanma olmadığı, çalışanlar ile karşılıklı etkileşim ve fayda yaratmayı amaçlayan bir anlayışın olduğu vurgulanmaktadır. Gerek yatay, gerekse karşılıklı fayda sağlayıcı ilişkiler kurmak için kapsayıcı liderler, kendilerini her daim görünür ve her daim erişilebilir kılarak çalışanları ile insani ilişkiler geliştirme çabası içerisinde olurlar (Hollander, 2008).

Najmaei (2018), kapsayıcı liderlerin yüksek düzeyli ve kaliteli ilişkiler kurduklarına ve böylece çalışanların daha paylaşımcı, eşitlikçi ve katılımcı davranışlar sergilemelerini kolaylaştırdıklarına vurgu yaparak, kapsayıcı liderliğin diğer liderlik türlerinden farkını şu şekilde ifade etmiştir:

Kapsayıcı liderlik	Diğer liderlik
<ul style="list-style-type: none"> • Çalışan merkezli • Etkileşimli ilişki • Aidiyet • Çalışan özgünlüğü • Erişilebilirlik, görünür olma 	<ul style="list-style-type: none"> • Lider merkezli • Hiyerarşik ilişki • Teccerrüt etme • Benzer olma • Ulaşılamama, görünür olmama

Şekil 1. Kapsayıcı liderlik ve diğer liderlik türleri arasındaki farklar (Najmaei, 2018).

Özetle, kapsayıcı liderlik, takımlarda statü farklılıkları olduğunda önemli olan bir liderlik türüdür. Liderlerin, tüm ekip üyeleri için bir aidiyet duygusu, her bir ekip üyesinin benzersiz özellikleri için değer verildiği duygusu yaratacak şekilde davranmasını gerektirir. Bu liderlik türü için çalışanların örgütteki sosyal kimlik grubu üyeliklerinden ziyade katkıları ve kim oldukları önemlidir. Kapsayıcı liderler ayrıca ayrımcılığı aktif olarak ele alır, dışlanmayı önler ve herkesi katkıda bulunmaya teşvik ederek, bu katkılara sundukları benzersiz bakış açıları için işgörenlere değer verirler. Ayrıca kapsayıcı liderlik, çalışanlar için faydalı işler yapmak yerine, onlar ile beraber bir faydayı ortaya çıkarma temeline dayanan bir liderlik türüdür. Çünkü bu liderlik türünde, ilişki odaklı olma, adil olma, açık fikirli olma ve sürece dahil etme davranışları ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practioner research and theorising in the special needs field. C. Clark, A. Dyson ve A. Millward (Ed.), *In Theorising Special Education* içinde (7–20). Routledge.
- Akbaşı, S. & Diş, OK. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticisini yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akyürek, M.İ. (2021). Otantik liderlik: Bir alan yazın taraması. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 99-109.
- Avery, G.C. (2011). *Understanding leadership: Paradigms and cases*. Sage Publications.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bass, B.M. (1990). *Bass and stogdill's handbook of leadership. Theory, research, and managerial applications* (3rd. Ed.). New York: The free.
- Blum, L. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge University Press.
- Boekhorst, J.A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264, doi: 10.1002/hrm.21669.
- Bottery, M. (1992). *The ethics of educational management: Personal, social, political perspectives on school organization*. Cassell of Publications.
- Bourke, J. & Titus, A. (2019, Mart 29). *Why inclusive leaders are good for organizations, and how to become one*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2019/03/why-inclusive-leaders-are-good-for-organizations-and-how-to-become-one>
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. & Ziv, E. (2010). *Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: the mediating role of psychological safety*. Psychology Faculty Publications.
- Chin, J. L. (2010). Introduction to the special issue on diversity and leadership. *American Psychologist*, 65(3), 150–156.
- Choi, S. B., Tran, T.B.H. & Park, B. I. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 43(6), 931-944.
- Den Hartog, D.N. & Belschak, F.D. (2012). Work engagement and Machiavellianism in the ethical leadership process. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 35-47.
- Dorczak, R. (2009). Management in Education—Challenges and Possibilities. *Public Management*, 2(6), 11-27.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational lea-

- dership. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 45-55.
- Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Fisher, A.C. (2007). Creating a discourse of difference. *Education, Citizenship and Social Justice* 2, 2, 159–92.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Gelfand, M.J., Nishii, L., Raver, L. & Schneider, B. (2005). Discrimination in the organizations: An organizational-level systems perspective, Dipboye, R. and Collella, A. (Ed.), *Discrimination at Work: The Psychological and Organizational Bases* içinde (89-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gotsis, G. & Grimani, K. (2016). The role of servant leadership in fostering inclusive organizations. *Journal of Management Development*, 35(8), 985-1010.
- Göransson, K., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2013). Local school ideologies and inclusion. the case of the Swedish independent schools. *European Journal of Special Educational Needs*, 28(1), 49–63. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.743730>
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Güney, S. (2015). *Sosyal psikoloji* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Handy, C. (1995). *Gods of management: The changing work of organizations*. Oxford University Press.
- Handy, C. & Aitken, R. (1987). *Understanding schools as organizations*. Harmondsworth.
- Haug, P. (1998). *Pedagogical dilemma: Special education*. National Agency for Education.
- Hitt, M.A., Miller, C.C. & Colella, A. (2006). *Organizational behavior. A strategic approach*. San Francisco: Wiley.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. McGraw-Hill.
- Hollander, E. P. (2008). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge/Psychology Press.
- Hollander, E. P. (2012). *Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship*. Routledge.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi ASEAD*, 7(5), 283-289.

- Kiuppis, F. (2014). Why (Not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the Salamanca Process. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Komives S.R., Lucas N. & McMahon T.R. (2013). *Exploring leadership: for college students who want to make a difference* (3. Baskı). Jossey-Bass,
- Luczyński, J. (2011). *Educational management and student's education in schools*. Wydawnictwo UJ.
- Macnamara, J. (1990). Ideals and psychology. *Canadian psychology*, 31(1), 14-25.
<https://doi.org/10.1037/h0078925>
- Magnússon, G. (2015). *Traditions and challenges. special support in swedish independent compulsory schools* [Mälardalen University School of Education Doktora tezi].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-28823>
- Najmaei, A. (2018). Revisiting the strategic leadership paradigm:A gender inclusive perspective.
- S. Adapa ve A. Sheridan (Ed.), *In Inclusive Leadership* içinde (203-228). Palgrave Macmillan.
- Niemczyński, A. (1994). On autonomy of development. *Quarterly of Polish Developmental Psychology*, 2, 3-11.
- Nilholm, C. (2006). Special Education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 143–445. <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>.
- Nilholm, C., Almqvist, L., Göransson, K. & Lindqvist, G. (2013). What is the problem – explanations of school difficulties by eight occupational groups. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1–11.
- Offerman, L.R. ve Basford, T.E. (2014). Best practices and the changing role of human resources. B.M. Ferdman ve R.R. Deane (Ed.), *Diversity at Work: The Practice of Inclusion* içinde (205-259). Jossey-Bass.
- Okçu, V. ve Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 7(2), 180-192. <https://doi.org/10.21666/muefd.770115>.
- Perry, E.L., Block, C.J. & Noumair, D.A. (2020). Leading in: Inclusive leadership, inclusive climates and sexual harassment. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, <https://doi.org/10.1108/EDI-04-2019-0120>
- Pijl, S. J. & Meijor, C. J. W. (1991). Does integration count for much? An analysis of the practices of integration in eight countries. *European Journal of Special Needs Education*, 6(2), 100-111. <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>

org/10.1080/0885625910060202

- Randel, A.E., Dean, M.A., Ehrhart, K.H., Chung, B. & Shore, L. (2016). Leader inclusiveness, psychological diversity climate, and helping behaviors. *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 216-234, <https://doi.org/10.1108/JMP-04-2013-0123>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. Jossey Bass.
- Sayer J. (1993). *The training and development of teachers, interim consultative dokument*. TEMPUS Project DSDE 1477, Oxford.
- Sertoğlu, R. (2010). *Stratejik liderlik* (1. Baskı). İstanbul: Etap Yayıncılık.
- Srivastava, A. P. & Dhar, R. L. (2017). Authentic leadership and extra role behavior: A school based integrated model. *Current Psychology*, 38(3), 684- 697.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K. & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal Management*, 37, 1262-1289.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Pub Co.
- Wasserman, I.C., Gallegos, P.V. & Ferdman, B.M. (2008). Dancing with resistance: leadership challenges in fostering a culture of inclusion. K.M. Thomas (Ed.), *Diversity Resistance in Organizations* içinde (175-200). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vitello, S.J. & Mithaug, D.E. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education

BÖLÜM 5

6.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ONDALIK KESİRLER KONUSUNDA YAPTIKLARI HATALARIN İNCELENMESİ

Elif ERTEM AKBAŞ¹

Murat CANSAN²

Özge KAÇAR³

1 Doç.Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-4004-1697

2 Doç.Dr. , Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0002-8606-2274

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, , Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID ID: 0000-0003-4669-8267

1.GİRİŞ

Matematik, bir konudaki öğrenmelerin diğer bir konuyu etkilediği ve hepsinin birbiriyle bağlantılı olduğu bir bilim dalıdır. Özellikle bir konuya ait temel dediğimiz kavramlarda yaşanan güçlükler ve öğrenme eksiklikleri diğer konudaki kavramların öğrenilmesini de engelleyebilmektedir (Tall,1992). Matematik ön-şart ilkesinin en güçlü olduğu bilimdir ve matematik öğrenmeye çalışan bir kişi kavramları birbiriyle ilişkilendirerek kullanılmalıdır. Zihinde tam olarak oluşturulmamış bu ilişkilendirmeler bireyin kavram yanlışlığına düşmesine sebep olmaktadır. Örneğin; ondalık gösterim, kesir, rasyonel sayı konuları birbiriyle ilişkili kavramlara sahiptir ve birinde meydana gelen yanlış veya eksik öğrenme diğerinin doğru bir şekilde öğrenilmesini engellemektedir (Erdem, Başıbüyük, Gökçurt, Şahin ve Soylu, 2015).

Kavram, matematik eğitiminde oldukça önemli bir yapıdır ve zihinde birey tarafından anlamlandırılmış nesne veya durumların ortak olan özelliklerini gösterir (Ülgen, 2004). Diğer bir deyişle kavram, nesne veya olaylarda rastlanılan özellikler açısından genel bir ifade altında toplanmış soyut düşünceler topluluğudur (Küçük ve Demir, 2009). Soyutlama (objeden ayırıştırma) ve genelleme (birçok nesneyi temsil etme) kavramların oluşturulması ile yakından ilgilidir (Öncül, 2000). Bu sebeple soyut olan şeyleri öğrenciye aktarmak somut olan şeylere göre çok daha zor hale gelmektedir (Demiri, 2013). Birey yeni bir şey öğrenme aşamasında bazen bu öğrendikleri ile daha önceden var olan bilgileri ilişkilendirerek mantığını kurabilir. Bireyin kendi mantığını kurarak bir konu ya da bir problemi anlamlandırmasının alanında uzman kişilerce belirlenmiş ortak görüşe uymaması kavram yanlışlığı olarak adlandırılır(Baki, 2008). Oluşan bu kavram yanlışlığı da öğrencinin hata yapmasına neden olmaktadır (Bingölbali ve Özmantar, 2015). Kavramın bilinen bilimsel tanımından farklı olarak kavram yanlışlığı bireyin kendine yeni alternatifler oluşturmasıdır. Bu alternatifler bazı güçlükler oluşturarak bireyin öğrenmesine engel teşkil etmektedirler (Tekkaya , Çapa ve Yılmaz , 2000).

Matematik öğretim ve öğrenim sürecinde bu kavram yanlışlığının ve güçlüklerin tespiti çok önemlidir. Bu aşamada ilk yapılması gereken bu güçlüklerin ve hataların tespit edilip yeni öğrenme deneyimleriyle ortadan kaldırılmasıdır. (Stefanich ve Rokusek ,1992, s.201)

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, ilköğretim kademesindeki öğrencilerin kavram yanlışlığına sahip oldukları matematik konularından birisi de ondalık kesirlerdir (Brown, 1981; Thipkong & Davis ,1991 ; Hasser ve Ubuz, 2000; Ardahan ve Ersoy, 2002). Smith ,Solomon & Carey ‘e (2005) göre ondalık kesirler konusu ilköğretim kademesinde öğretilen en güç konudur; hatta yetişkin insanların dahi anlamakta zorluk çektiği görülmektedir.

Kesirlerin doğal sayı ve tamsayılara göre farklı özelliklerinin olması ve birden fazla şekilde gösterilebilmesi bu duruma bir sebep olarak görülebilir. Rasyonel sayılar bir ondalık kesir şeklinde ifade edilebilmekte ve virgül (.) ile gösterimi *basamak kavramı* olarak açıklanmaktadır. Kesirlerle daha kolay işlem yapabilmek için rasyonel sayılar ondalık kesir şeklinde gösterilmiştir (Altun, 2012). Fakat öğrencilerin rasyonel sayılarla ondalık kesirleri ilişkilendirmekte zorluk yaşadıkları ve ondalık gösterimleri anlamadıkları yapılan çalışmaların (Yetim ve Alkan, 2010; Haser ve Ubuz, 2002) bulgularında ortaya çıkmıştır. O'Connor 'a (2001) göre öğrenciler rasyonel sayı ve ondalık kesirleri birbirinden farklı sayılar olarak görmektedir. Benzer şekilde Aktaş (2012) çalışmasında öğrencilerin rasyonel sayıların farklı şekilde gösteriminin, kesirler ve ondalık kesirler olduğunu göremediklerini belirtmiştir. Stafylidou ve Vosniadou 'nun (2004) çalışması incelendiğinde 10-16 yaş aralığında olan öğrenciler 3 farklı grup olarak kesirleri anlamlandırmaktadır. Birinci grupta olan öğrenciler, kesir kavramını birbiriyle alakalı olmayan farklı iki sayının oluşturduğu farklı bir sayı olarak anlamaktadır; ikinci gruba göre ise kesir , bir bütüne ait parçalardan birisini temsil etmektedir. Üçüncü grubu oluşturan öğrenciler kesrin, iki sayı arasında ilişki bulunan başka bir sayı olduğunu düşünmektedir. Bu çalışmadaki her bir grubun farklı bir kavram yanlışlığına sahip olduğu söylenilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin pek çok kavram yanlışlığına sahip olmalarının altında yatan sebepler arasında işlem bilgisi ile kavram bilgisinin birbiri ile ilişkili bir şekilde öğrenilmemesi olduğu söylenilmiştir (Ersoy ve Ardahan, 2003). Ardahan ve ark.(1999) da çalışmalarında ilköğretimin birinci kademesinde ondalık kesir ve kesirler konusunda sahip olunan kavram yanlışlarının ikinci kademe de aynı şekilde devam ettiğini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar, öğrencilerin neden ondalık kesirleri anlamakta zorlandıklarını ve neden bu konunun fazlaca kavram yanlışlığına sebep olan bir konu olduğunu açıklamaya çalışmıştır. Peki ondalık kesirler konusunda öğrencilerin çoğunlukla yaptıkları hatalar nelerdir? Bu amaçla 6.sınıf öğrencilerinde ondalık kesirler konusuna dair ne tür hatalar yaptıkları incelenmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı altıncı sınıfta bulunan öğrencilerin ondalık kesirlerle ilgili yaptıkları hataların incelenmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin 5. Sınıftaki ondalık gösterim kazanımlarının ve bunun devamı niteliğinde olan 6.sınıftaki kazanımlarının ele alınması amaçlanmıştır (MEB, 2021)

2.YÖNTEM

Bu araştırma var olan bir durumu tespit etmeye çalıştığından nitel bir araştırmadır. Bu tür çalışmalarda olaylara ayrıntılı yaklaşılar ve “Ne” oldukları çözümlenmeye çalışılır. (Cohen ,Manion ve Morrison, 2002). Bu çalışma öğrencilerin ondalık kesirler konusuna yönelik hatalarının incelenmesi durumunu içerdiğinden dolayı durum çalışmasıdır.

2.1.Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Van ilinin Tuşba ilçesindeki bir ortaokulda 6.sınıfta okumakta olan 6 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler 5. Sınıftaki ondalık gösterim konusuna dair kazanımlar bittiği düşünülerek 6.sınıftan gönüllü olarak seçilmiştir. Örneklem kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. “Kolay ulaşılabilir veya elverişli örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır” (Patton,2005). Araştırmacının bu örneklemini seçmesinin nedeni, çalıştığı kurumdan dolayı örnekleme daha rahat ulaşabilmesidir.

2.2.Verilerin Toplanması

2.2.1.Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada öğrencilere MEB’in ders kitaplarından yararlanılarak 5. ve 6. Sınıf kazanımlarına yönelik 8 adet soru yöneltilmiştir (MEB ders kitabı, 2021). Öncesinde öğrencilere uygulama soruları yazılı bir şekilde verilmiş ve çözmeleri istenmiştir. Daha sonrasında öğrencilerin soruları nasıl yaptıklarına dair sesli bir şekilde düşünmeleri ve aşamaları anlatmalarını istenilmiştir. Öğrenciler soruları çözerken yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem kişinin kendini daha rahat ifade etmesini hem de daha kolay analiz yapılmasını sağlamaktadır. Ayrıca derinlemesine bilgi elde etme imkânı da sunmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010).Böylece öğrencilerin kavram ve işlem düzeyleriyle ilgili de bilgilere ulaşılmış olacağı hesaplanmıştır. Verilerin kaybolmaması için görüşme esnasında öğrencilerle daha önceden konuşulmak suretiyle ses kaydı alınmıştır. Etik kurallar gereğince öğrencilerin isimleri verilmemiş; sadece kodlama yapılmıştır. Kız öğrencilerin kodlamaları K1, K2 erkek öğrencilerin kodlamaları E1, E2,E3 şeklindedir.

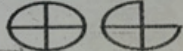
Tablo 2.2.2.1 Öğrencilerle Yapılan Görüşme Yer ve Süreleri

Öğrenci Adı	Görüşme Yeri	Görüşme Süresi
K1	Destek Eğitim Odası	17 dakika 10 saniye
E1	Boş Bir Sınıf	19 dakika 35 saniye
E2	Etüt Odası	31 dakika 48 saniye
K2	Destek Eğitim Odası	45 dakika 16 saniye
E3	Destek Eğitim Odası	23 dakika 12 saniye

2.2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ondalık gösterimler konusuna yönelik hataların incelenmesi amacıyla MEB 'in 2022'de belirlediği 5.sınıf ve 6.sınıf kazanımları ele alınarak 8 soruluk uygulama sınavı hazırlanmıştır. Bu sorular daha sonra uzman görüşüne başvurularak geçerlik ve güvenilirlik bakımından test edilmiştir. Çalışmada kullanılan uygulama soruları Tablo 2.2.1.1 de verilmiştir.

Tablo 2.2.1.1. Kazanımlara Yönelik Sorulan Uygulama Soruları

Kazanım	Soru										
Bir bütün 10,100 veya 1000 eş parçaya bölündüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edileceğini belirtir.	<p>1) Aşağıda verilen soruları sesli okuyup, sesli düşünerek cevaplayınız.</p> <p>a) Aşağıda verilen modele karşılık gelen ondalık kesri yazarak nasıl yaptığınızı açıklayınız.</p>  <p>b) 2,5 ondalık gösterimini model ile göstererek açıklayınız.</p>										
Paydası 10,100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur.	<p>2) Aşağıda verilen soruları sesli okuyup, sesli düşünerek cevaplayınız.</p> <p>a) 3, 125 ondalık gösteriminin okunuşunu sesli bir şekilde söyleyerek yazınız</p> <p>b) "Sıfır tam yüzde yetmiş beş " şeklinde okunuşu verilen ondalık gösterimi yazınız ve nasıl bulduğunuzu ifade ediniz.</p>										
Ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.	<p>3) Yandaki tabloda bir alışveriş merkezinde alışveriş yapan müşterilerin ödedikleri tutarlar verilmiştir. Bu alışveriş merkezinde 1 saat içinde en fazla tutarda alışveriş yapan birinci kişiye bilgisayar, ikinci kişiye telefon ve üçüncü kişiye saat hediye edilecektir.</p> <table border="1" data-bbox="852 1113 1065 1264"> <thead> <tr> <th>Kişiler</th> <th>Alışveriş (TL)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ahmet</td> <td>186,45</td> </tr> <tr> <td>Feyza</td> <td>32,60</td> </tr> <tr> <td>Derya</td> <td>62,5</td> </tr> <tr> <td>Canberk</td> <td>62,90</td> </tr> </tbody> </table> <p>Buna göre kim hangi hediye alabilir? Açıklayınız.</p>	Kişiler	Alışveriş (TL)	Ahmet	186,45	Feyza	32,60	Derya	62,5	Canberk	62,90
Kişiler	Alışveriş (TL)										
Ahmet	186,45										
Feyza	32,60										
Derya	62,5										
Canberk	62,90										
Ondalık gösterimde tam kısım ve ondalık kısımdaki rakamların bulunduğu basamağın değeri ile ilişkisini anlar.	<p>4) Aşağıda çözümlenmiş hali verilen ondalık gösterimi yazınız ve nasıl bulduğunuzu açıklayınız.</p> $5 \times 1000 + 8 \times 10 + 4 \times \frac{1}{10} + 6 \times \frac{1}{100} + 7 \times \frac{1}{1000}$										

<i>Ondalık gösterimleri verilen sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.</i>	<p>5) Ayşen Hanım, aldığı 10 kg unun birinci gün 2, 25 kilogramını, ikinci gün 5,5 kilogramını kullanmıştır. Buna göre aşağıda verilen soruları sesli bir şekilde düşünerek cevaplayınız.</p> <p>a) Ayşen Hanım iki günde toplam kaç kg un kullanmıştır? b) Ayşen Hanım 'ın geriye kaç kg unu kalmıştır?</p>
<i>Ondalık gösterimi verilen sayılarla çarpma işlemi yapar.</i>	<p>6) Milli haltercimiz Naim Süleymanoğlu, pek çok olimpiyata katılmış ve Dünya rekoru kırmıştır. Dünyanın en başarılı haltercisi olarak gösterilmeye hak kazanmıştır. Bir olimpiyatta kendi ağırlığının yaklaşık 3,167 katını kaldırmıştır. Kendi ağırlığı 60 kg olan Naim Süleymanoğlu'nun kaç kg ağırlık kaldırdığını açıklayınız.</p>
<i>Ondalık gösterimi verilen sayılarla bölme işlemi yapar.</i>	<p>7) 24 litrelik kolonya 0,5 litre alan şişelere paylaştırılacaktır. Bu iş için kaç şişe gerektiğini bulunuz ve sesli bir şekilde ifade ediniz.</p>
<i>Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer.</i>	<p>8) Taşıma kapasitesi 600 kg olan bir yük asansörüne, her birinin kütlesi 85, 32 kg olan dört koli yükleniyor. Daha sonra asansöre her birinin kütlesi 48,28 olan beş koli daha yükleniyor.</p> <p>Fatih asansörün tam kapasite yük taşıması için asansöre daha kaç kg yük konulabileceğini hesaplamak istiyor. Buna göre Fatih 'in bulmak istediği sonucu hesaplayabilir misiniz?</p>

2.2.3.Verilerin Analizi

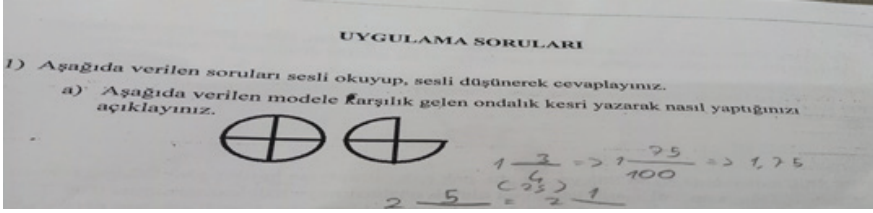
Nitel araştırmalarda amaç, düşünceleri, anlamları, açıklamaları ve şablonları ortaya çıkarmaktır. (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel ,2012). Araştırmada öğrencilerden test ve görüşme yoluyla toplanan veriler 'betimsel analiz' (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256) yöntemiyle betimlenmiştir. Kazanımlar doğrultusunda alınan cevaplar bulgularda sunulmuştur.

3.BULGULAR

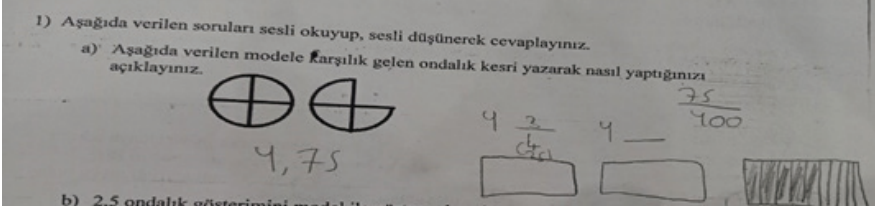
Bu bölümde öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilerden de onay alınarak ses kaydı oluşturulmuş ve yazıya aktarılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler bahsi geçen kazanımlar bazında incelenerek öğrencilerin ondalık gösterimler konusuna ilişkin yaptıkları hatalar incelenmiştir.

Öğrencilerin “Bir bütün 10,100 veya 1000 eş parçaya bölüldüğünde, ortaya çıkan kesrin birimlerinin ondalık gösterimle ifade edileceğini belirtir.” kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

K1 ve E1 'in 1.sorunun a şıkkındaki cevaplarına bakıldığında her iki öğrencinin de verilen modelde bir tam ve bir tamın 4 parçasından 3 parçasının verildiğini söyleyerek bunu kesir ile ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Ardından paydasını genişleterek ondalık gösterim şeklinde göstermişlerdir.

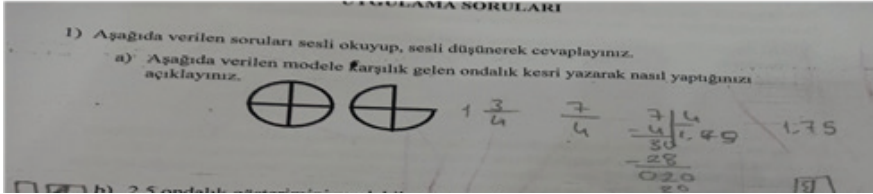


Şekil 3.1.1: K1'in Birinci sorunun a şikkına verdiği cevap



Şekil 3.1.2: E1'in Birinci sorunun a şikkına verdiği cevap

E2 birinci sorunun a şikkında modeli kesir olarak göstermiş fakat ondalık gösterime çevirememiştir. Burada öğrencinin ondalık gösterim ile kesir arasındaki ilişkiyi kavrayamadığı gözlenmektedir. Tam sayılı kesir olarak gösterdiği ifadeyi ondalık gösterime çevirmesi istenildiğinde bunu bileşik kesir olarak yazmıştır. Daha sonra araştırmacının yönlendirmesiyle bölme ve kesir arasındaki ilişkiden yararlanarak ondalık gösterimini bulmaya çalışmıştır. Öğrenci yaptığı bölme işleminde çıkarma yaptıktan sonra kalan sayının içinde tekrar 4 aramış ve bunu da bölüme sıfır koyarak devam ettirmek istemiştir. Muhammed'in temel bölme işleminde de hata yaptığı gözlenmiştir. Araştırmacının yönlendirmeleri ile sonucu doğru bulmuştur.



Şekil 3.2.1: E2'nin birinci sorunun a şikkına verdiği cevap

Araştırmacı ile aralarında şu diyalog geçmiştir:

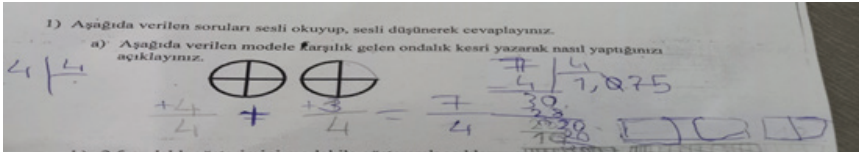
E2: Hocam bunu genişletebiliriz. (Genişletme diyerek aslında bileşik kesir olarak ifade etmiştir.)

Araştırmacı: Evet. Bu şekilde iken nasıl ondalık gösterimle ifade edebiliriz? Yedi bölü dört. Yani yediyi dörde bölüyoruz değil mi? Bölebilir misin?

E2: Hocam burada sizin anlattığınız gibi buraya virgül buraya sıfır koyarak devam ediyoruz.

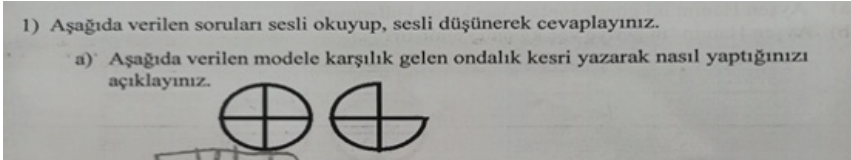
K2 ise 1.soruda modeli önce ifade ederken bütün olan modeli $\frac{4}{4}$ olarak

göstermiş fakat diğer modelde olmayan parçayı dikkate alarak $\frac{1}{4}$ şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının yönlendirmeleri ile ifadesini düzeltmiş ve $\frac{4}{4} + \frac{3}{4}$ yazmıştır. Öğrenci paydası eşit olan kesirlerle toplama işlemi yapabilme bilgilerini kullanarak toplama işlemini yapmış ve 7 bölü 4 ifadesini elde etmiştir. Daha sonra ondalık gösterime çevirmek için 7'yi 4'e bölmüştür. Öğrencilerin paydaları 10,100 veya 1000 olacak şekilde düzenlemek yerine bölme işlemi ile kesir arasındaki ilişkiyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu onlar için daha kolay bir yol olarak görünmektedir. Ancak bölme işlemini yaparken E2'nin yaptığı yanlışın aynısını yapmış ve bölme işlemindeki kalanın içinde tekrar 4 sayısını aramıştır. Bu da bölüme fazladan bir sıfır gelmesine sebep olmuştur. Öğrencilerin temel bölme işleminde kazanım eksikliği olduğu gözlemlenmektedir.



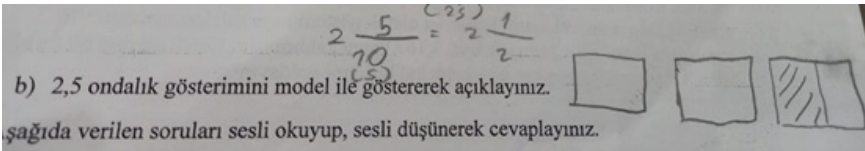
Şekil 3.2.2.K2'nin birinci soruya verdiği cevap

E3 birinci sorunun a şıkkında verilen modelin bir kesre ait olduğunu anlamış fakat bunu kesir şeklinde gösterememiştir. Araştırmacı kendisine bu yönde yönlendirmeler vermiştir. Ancak E3 bunu başka bir modelle göstermeye çalışmıştır.

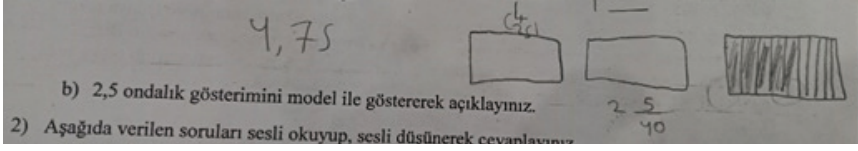


Şekil 3.3.1.E3'ün birinci sorunun a şıkkına verdiği cevap

1.sorunun b şıkkında da K1 öncelikle verilen ondalık gösterimi kesir şeklinde yazmıştır. Yazdığı kesri daha basit ifade etmek için sadeleştirmiş ve $2\frac{1}{2}$ olarak göstermiştir. Ardından 2 tam ve bir tamı da ikiye bölüp bir parçasını boyayarak model çizmiştir. E1 ise bu soruda sadeleştirme yapmadan modeli 10 eşit parçaya bölerek göstermeyi tercih etmiştir. Her iki öğrencinin de bu soruda yaptığı herhangi bir hataya rastlanmamıştır.

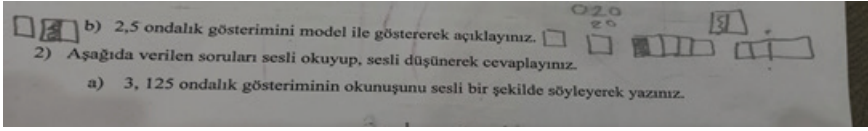


Şekil 3.1.3: K1'in Birinci sorunun b şıkkına verdiği cevap



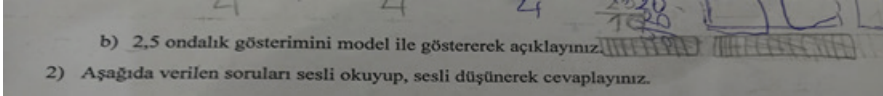
Şekil 3.1.4. E1'nin Birinci sorunun b şıkkına verdiği cevap

E2 ilk olarak verilen ondalık gösterimi 2 tam çizerek ve üçüncü tam da 5 parçaya bölüp bir parçasını alarak göstermiştir. Daha sonra araştırmacı yaptığı modellerin birbirinden farklı olduğunu söyleyince öğrenci bu kez tam olarak gösterdiği modelleri düzeltmiş ve iki tam çizip üçüncü tamın yarısını boyamıştır. Öğrenci ondalık gösterimin virgülünü iki farklı sayıyı ayıran bir ayraç gibi algılamıştır.



Şekil 3.2.3.E2'nin birinci sorunun b şıkkına verdiği cevap

K2'nin 1. Sorunun b şıkkına cevabı aşağıda verilmiştir. Bu soruda öğrenci 2,5 ondalık gösterimini 25 bölü 10 şeklinde düşünmüş ve modelde gösterirken önce bir bütünü on parçaya bölmüş, ardından diğer bütünü 15 parçaya bölmüş ve bu parçaları boyayarak 25 parça aldığını söylemiştir. Araştırmacı ile arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.2.4.K2'in birinci sorunun b şıkkına verdiği cevap

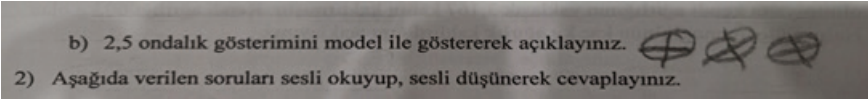
Araştırmacı: Bu ondalık gösterimle manavda karşılaştın nasıl okursun?

K2: Hocam iki buçuk diye okurum.

Araştırmacı: Peki bunu modelle gösteremez misin?

K2: O zaman hocam iki tane tam bir de buçuk yaparım.

E3 birinci sorunun b şıkkında verilen ondalık gösterimi modelle göstermeyi hatırlayamadığını söylemiştir. Araştırmacı kendisine yönerge vermiş ve markette domateslerin etiketinin üstünde bunu görse nasıl okuyacağını sormuştur. Öğrenci bunu iki buçuk diye cevaplamıştır. Araştırmacı bunu modelle göstermesini istemiş fakat öğrenci yapamamıştır.

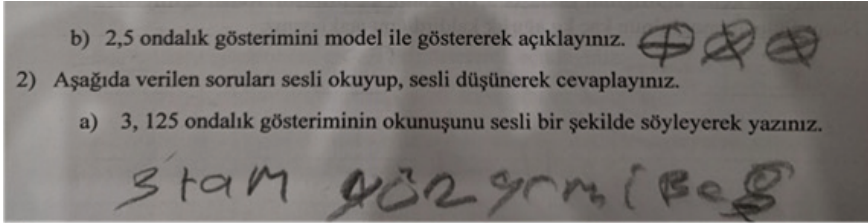


Şekil 3.3.3.E3'in birinci sorunun a şıkkına verdiği cevap

Öğrencilerin “Paydası 10,100 veya 1000 olacak şekilde genişletilebilen veya sadeleştirilebilen kesirlerin ondalık gösterimini yazar ve okur.” kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

2.etkinlik sorusunun a şıkkında öğrencilere 3,125 ondalık gösteriminin okunuşu ve b şıkkında “Sıfır tam yüzde yetmiş beş” okunuşu verilen ondalık gösterim sorulmuştur. Öğrencilerden K1, E1, K2 ve E2'nin bu soruları doğru çözdüğü ve herhangi bir hata yapmadıkları gözlenmiştir.

E3'ün ikinci sorunun a şıkkında verilen ondalık gösterimin okunuşunu söylerken ondalık kısmın okunuşunu göz ardı ettiği görülmüştür. Araştırmacı virgülden sonra gelen basamaklara göre onda, yüzde ve binde şeklinde okunduğunu hatırlatmıştır. Fakat bu kez de öğrenci bunu belirttiğini söyleyerek yüz yirmi beş yazısının yüz kısmını göstermiştir.

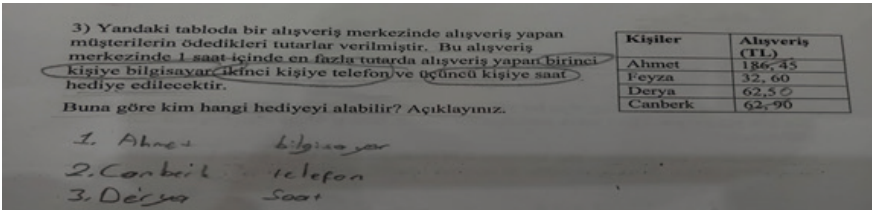


Şekil 3.3.5.E3'in ikinci sorunun a şıkkına verdiği cevap

E3 ikinci sorunun b şıkkında hiçbir fikri olmadığını iddia etmiş ve yönlendirmelere rağmen hiçbir cevap verememiştir.

Öğrencilerin “Ondalık gösterimleri verilen sayıları sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.” kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

Öğrencilerden K1, E1, K2 ve E2'nin bu soruları doğru çözdüğü ve herhangi bir hata yapmadıkları gözlenmiştir.



Şekil 3.1.5. K1'in üçüncü soruya verdiği cevap

3) Yandaki tabloda bir alışveriş merkezinde alışveriş yapan müşterilerin ödedikleri tutarlar verilmiştir. Bu alışveriş merkezinde 1 saat içinde en fazla tutarda alışveriş yapan birinci kişiye bilgisayar, ikinci kişiye telefon ve üçüncü kişiye saat hediye edilecektir.

Buna göre kim hangi hediyeyi alabilir? Açıklayınız.

Kişiler	Alışveriş (TL)
Ahmet	186,45
Feyza	32,60
Derya	62,5
Canberk	62,90

Ahmet - Bilgisayar
Canberk - Telefon
Derya - Saat

Şekil 3.2.5.E2'nin üçüncü soruya verdiği cevap

3) Yandaki tabloda bir alışveriş merkezinde alışveriş yapan müşterilerin ödedikleri tutarlar verilmiştir. Bu alışveriş merkezinde 1 saat içinde en fazla tutarda alışveriş yapan birinci kişiye bilgisayar, ikinci kişiye telefon ve üçüncü kişiye saat hediye edilecektir.

Buna göre kim hangi hediyeyi alabilir? Açıklayınız.

Kişiler	Alışveriş (TL)
Ahmet	186,45
Feyza	32,60
Derya	62,50
Canberk	62,90

Canberk
Ahmet ⇒ bilgisayar
Canberk ⇒ telefon
Derya ⇒ saat

Şekil 3.2.6.K2'in üçüncü soruya verdiği cevap

E3 üçüncü soruda ondalık gösterimlerle sıralama yapması gerektiğini anlayamamış bu sebeple soruyu farklı bir şekilde çözmeye çalışmıştır. Üstelik soruda tablet ifadesi geçmemesine rağmen öğrenci bunu belirtmiştir. Araştırmacı Ahmet'in neden bilgisayar kazandığını yazdığını sorduğunda ise "Ahmet'in birinci sırada olduğunu ve bu yüzden onun bilgisayar aldığını" ifade etmiştir. Öğrencinin herhangi bir sıralama yapmadığı ve soruda yazan sıraya göre hediyeleri dağıttığı gözlemlenmiştir. Neden yapmadığı sorulduğunda zaten yapıldığını ifade etmiştir.

3) Yandaki tabloda bir alışveriş merkezinde alışveriş yapan müşterilerin ödedikleri tutarlar verilmiştir. Bu alışveriş merkezinde 1 saat içinde en fazla tutarda alışveriş yapan birinci kişiye bilgisayar, ikinci kişiye telefon ve üçüncü kişiye saat hediye edilecektir.

Buna göre kim hangi hediyeyi alabilir? Açıklayınız.

Kişiler	Alışveriş (TL)
Ahmet	186,45
Feyza	32,60
Derya	62,5
Canberk	62,90

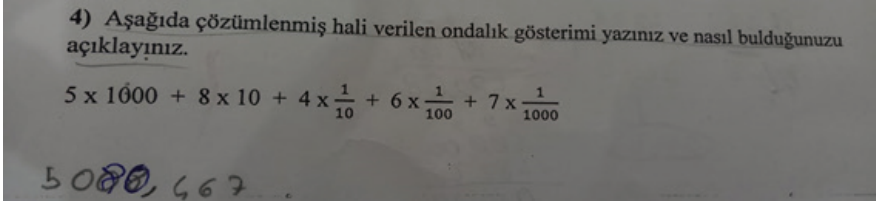
AHMET + BİLGİSAYAR
FEYZA + TABLET
CANBERK + TELEFON

Şekil 3.3.8. E3'in ikinci üçüncü soruya verdiği cevap

Öğrencilerin " Ondalık gösterimde tam kısım ve ondalık kısımdaki rakamların bulunduğu basamağın değeri ile ilişkisini anlar.

Ondalık gösterimleri verilen sayıları çözümler." kazanımlarına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

4.etkinlik sorusunda K1 başlangıçta sonucu 5008,467 olarak yazmış fakat soruyu okurken yanlış yaptığını fark ederek 5080,467 şeklinde düzeltmiştir.



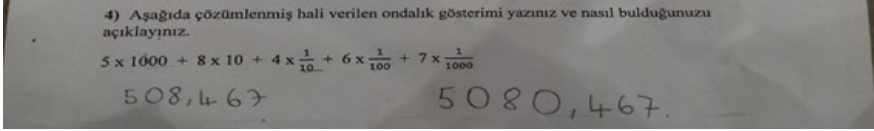
Şekil 3.1.6.K1 'in dördüncü soruya verdiği cevap

Sorulduğunda ise şu cevabı vermiştir:

Araştırmacı: 8 i az önce değiştirdin. Neden değiştirdin orayı ?

K1: Hocam buradaki sıfırı başta görmedim. O yüzden. Birler basamağında olduğunu düşündüm.

E1'in dördüncü soruda basamak değerlerini karıştırdığı ve beş sayısını binler basamağı yerine yüzler basamağına yazdığı görülmüştür. Araştırmacı ile aralarında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.1.7.E1 'nin dördüncü soruya verdiği cevap

Araştırmacı : Hangi sayının hangi basamakta olduğunu nasıl anlıyorsun?

E1: Bu daha büyük ,daha fazla sıfır var. O zaman bu en başta.En başta olduuu için bu bindir.

Araştırmacı: He sen bunun binler basamağında olduğunu söyledin ama yüzler basamağına yazmışsın.

E1: ...

Araştırmacı: Değil mi? Okurken nasıl okudun bunu?

E1: Beş yüz sekiz tam binde dört yüz altmış yedi.

Araştırmacı : Beş yüz dedin . O zaman beşin yüzler basamağında olduğunu söyledin.

E1: Evet.

E2 önce çözümlene sorusunu yapamadığını ,hatırlayamadığını belirtmiştir. Daha sonra araştırmacı öğrenciye basamak değerleriyle ilgili hatırlatma yapmış ve öğrencinin yapmasını beklemiştir. Öğrenci bu kez basamakların yerlerini karıştırmış; tam kısım ve ondalık kısımdaki basamakları ayırt edemediği gözlenmiştir. Birler basamağını ondalık kısımda olarak ifade etmiştir. Aşağıda öğrenci ile sorunun çözümüne ilişkin yapılan görüşme verilmiştir.

4) Aşağıda çözümlenmiş hali verilen ondalık gösterimi yazınız ve nasıl bulduğunuzu açıklayınız.

$$5 \times 1000 + 8 \times 10 + 4 \times \frac{1}{10} + 6 \times \frac{1}{100} + 7 \times \frac{1}{1000}$$

$$5000 + 80 + 4 + 60 + 700 = 508,760$$

$$508,760$$

$$5 \times 100 + 5 \times 10 + 5 \times 1$$

Şekil 3.2.7.E2'nin dördüncü soruya verdiği cevap

Araştırmacı: Binler basamağında 5 varmış.

E2: Evet burası hocam. Bu şekilde burası hocam.

Araştırmacı: Evet tam kısmı yaptık. Peki virgülden sonraki ondalık kısmı nasıl yaparız?

E2: Hocam bu da onda birler basamağı, bu da yüzde birler basamağı ve bu da binde birler basamağı.

Araştırmacı: Peki o zaman şimdi o sayıları yerleştirelim.

....

Araştırmacı: Oraya neden sıfır koydun? (Öğrenci onda birler basamağını birler basamağı zannederek 0 (sıfır) koymuştur.)

E2: Hocam çünkü birler basamağı olmadığı için.

Araştırmacı: Ama o basamağı tam kısımda gösterdik zaten.

E2: Ha evet.

4.soruda K2 çözümlenmeleri ilk başta hatırlayamadığını söylemiştir. Daha sonra bunların basamak değerleri olduğunu fark etmiş ve yapmaya çalışmıştır. Ancak bu kez de basamakları birbirine karıştırdığı görülmüştür. Araştırmacının yönlendirmesiyle önce basamak adlarını hatırlamış ardından sayıları yerleştirmiştir.

4) Aşağıda çözümlenmiş hali verilen ondalık gösterimi yazınız ve nasıl bulduğunuzu açıklayınız.

$$5 \times 1000 + 8 \times 10 + 4 \times \frac{1}{10} + 6 \times \frac{1}{100} + 7 \times \frac{1}{1000}$$

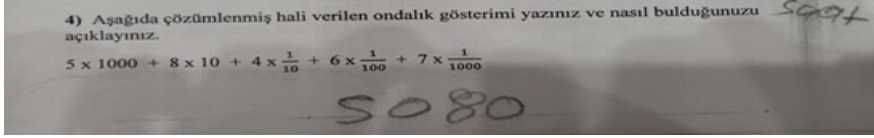
$$4,67,805$$

$$5080,467$$

$$805 + 467$$

Şekil 3.2.8.K2'nin dördüncü soruya verdiği cevap

E3 dördüncü soruda verilen çözümlenme sorusunun tam kısmını doğru bir şekilde yapmış ancak ondalık kısmın basamaklarını bilememiştir. Araştırmacının yönerge vermesine rağmen E3 ondalık gösterimlerin ondalık kısmını anlayamadığı için soruyu yapamamıştır.

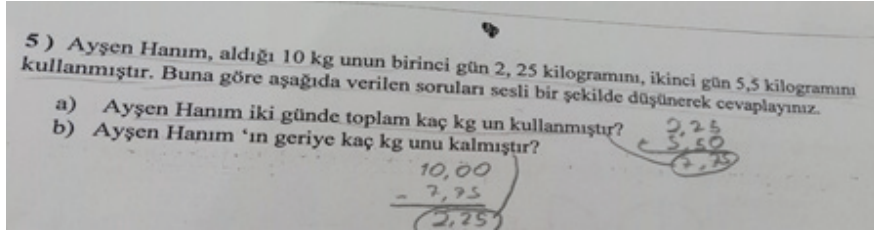


Şekil 3.3.10. E3'ün dördüncü soruya verdiği cevap

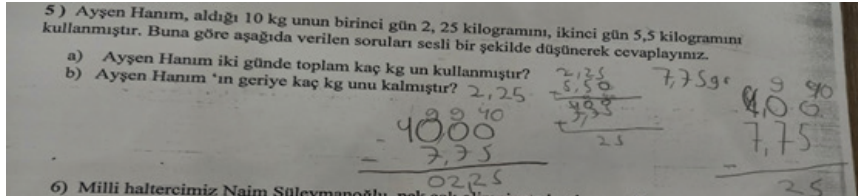
Öğrencilerin “Ondalık gösterimleri verilen sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapar.” kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

5. etkinlik sorusunda K1 ve E1'nin yaptığı herhangi bir hataya rastlanmamıştır. Sadece

K1 5,5 sayısını 5,50 olarak yazdıktan sonra yanlış bir ifade kullanarak “virgülden sonra gelen sıfırların öneminin olmadığını” belirtmiştir. Bu ifadesi araştırmacı tarafından düzeltilmiştir.

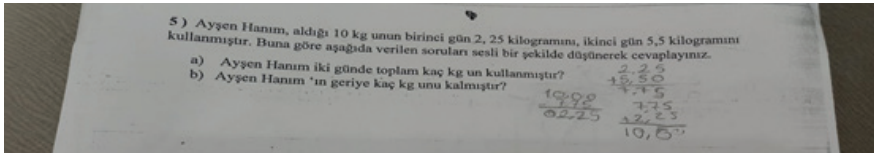


Şekil 3.1.8.K1'in beşinci soruya verdiği cevap



Şekil 3.1.9. E1'in beşinci soruya verdiği cevap

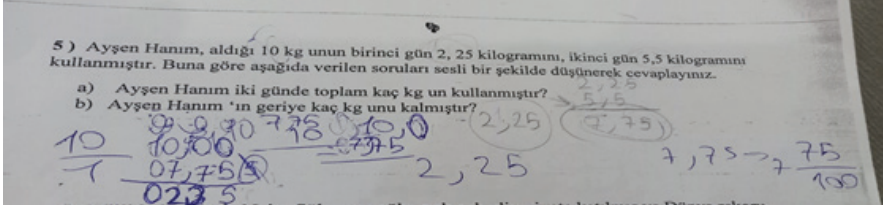
E2 5.sorunun a ve b şıklarında soruyu anlamış ve çözmüştür. Fakat çıkarma işlemi yaparken 10 sayısını ondalık gösterimle ifade etmesi gerektiğini hatırlayamamış; daha sonra da çıkarma işlemi yaparken eldeleri şaşırmıştır.



Şekil 3.2.9.E2'nin beşinci soruya verdiği cevap

K2 5.sorunun a ve b şıklarında herhangi bir hata yapmamıştır. Yalnızca b şıkkındaki çıkarma işleminin zihninden yaptığını söylemiş ;araş-

tırmacının sorusuyla işlem yaparak göstermiştir. Burada öğrenci önce 10 sayısını 7,75 sayısının ondalık kısmına yazmış ve öyle çıkarma yapmaya çalışmıştır. Araştırmacının yönlendirmesiyle 10'un daha büyük olduğunu kavramış fakat çıkarma işlemi yapmak için 10 sayısını ondalık gösterimle ifade etmesi gerektiğini hatırlayamamıştır. Aşağıda aralarında geçen diyalog verilmiştir.



Şekil 3.2.10. K2'nin beşinci soruya verdiği cevap

Araştırmacı: Burada on sayısının yanına virgül koyup sıfır yazsak sence değeri değişir mi?

K2: Değişmez. Ama hocam virgüller şu tarafta.

Araştırmacı: Virgüller alt alta gelecek şekilde yaparız.

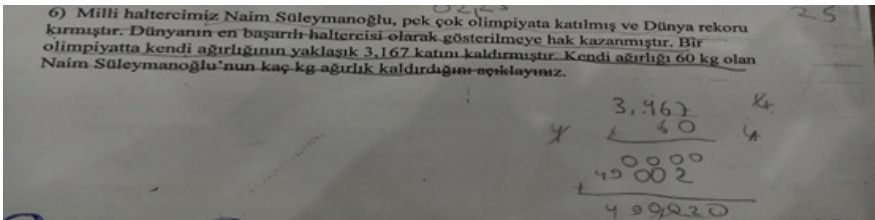
K2: Tamam hocam o zaman yedinin da başına bir sıfır koyalım.

Araştırmacı: Evet şimdi çıkarabiliriz.

Öğrencinin çıkarma işlemi yaparken eldelerde de sorun yaşadığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin “Ondalık gösterimi verilen sayılarla çarpma işlemi yapar.” kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

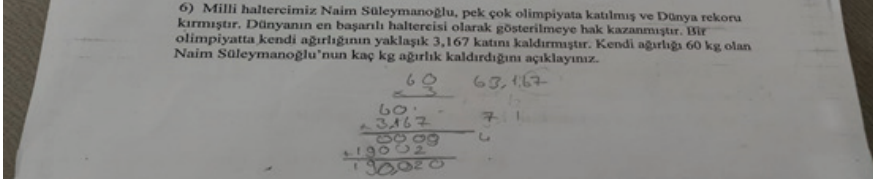
6. etkinlik sorusu öğrencilere sorulmuş ve K1 ve E1'nin herhangi bir hata yapmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin katı ifadesinin çarpma olduğunu bildikleri ve virgüli dikkate alarak çarpma işlemi yaptıkları görülmüştür.



Şekil 3.1.10. E1'in altıncı soruya verdiği cevap

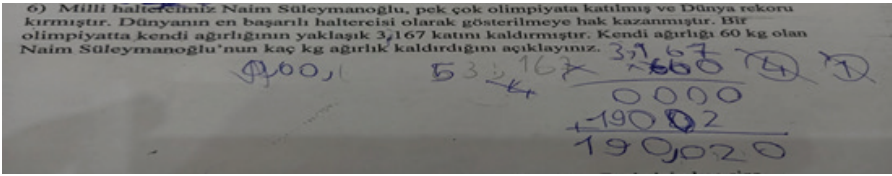
E2, bu soruda katı ifadesini gözden kaçırmış ve toplama işlemi yapmıştır. Ardından sadece tam kısımları çarpıp ondalık kısmı eklemeyi düşünmüştür. Araştırmacının yönlendirmesiyle sayıları çarpmış ve daha

sonra virgölün yerini belirlemiştir. Burada öğrenci çarpma işlemi nasıl yapması gerektiğini hatırlayamadığını ifade etmiştir.



Şekil 3.2.11. E2'nin altıncı soruya verdiği cevap

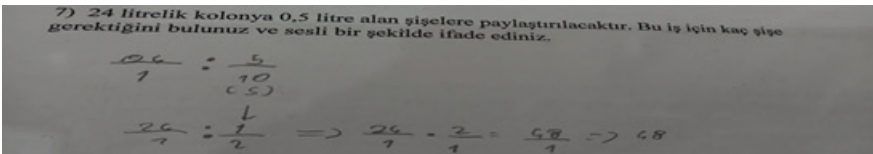
K2 6.soruda öncelikle çıkarma işlemi yapması gerektiğini düşünmüştür. Araştırmacı burada katı dendiğine dikkatini çektikten sonra öğrenci çarpma işlemi yapması gerektiğini anlamıştır. Fakat yine de ondalık gösterimle bir tam sayıyı nasıl çarpması gerektiğini hatırlayamamıştır.



Şekil 3.2.12.K2'in altıncı soruya verdiği cevap

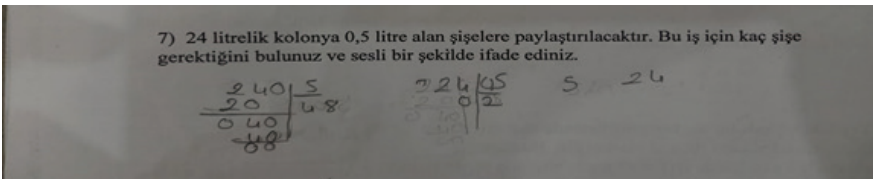
Öğrencilerin “Ondalık gösterimi verilen sayılarla bölme işlemi yapar.” kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

K1 soruyu verilen sayıları kesre çevirip bölme işlemi yaparak bulmuş ve her hangi bir hata yapmamıştır. E1'nin ise soruda önce verilen ifadeleri 10 ile genişletip ardından bölme işlemi yaptığı gözlemlenmiştir.E1 da bu soruyu doğru çözmüş ve herhangi bir hatası olmamıştır.



Şekil 3.1.11.K1 'in yedinci soruya verdiği cevap

E2'nin bu soruda 0,5'i 5 olarak kabul ettiği görülmüş ve öyle bölme işlemi yapmaya çalıştığı gözlemlenmiştir. Aşağıda öğrenci ile araştırmacı arasındaki diyalog paylaşılmıştır.



Şekil 3.2.13. E2'nin yedinci soruya verdiği cevap

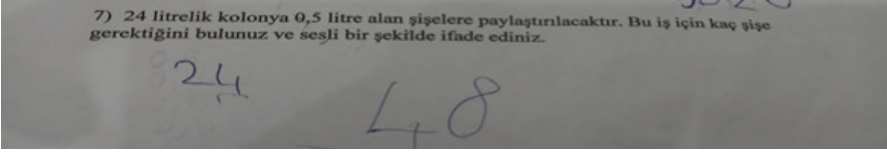
Araştırmacı: 0,5 sayısını 10,100,1000 sayılarından hangisi ile çarparsak virgülden kurtarmış oluruz.

E2: On ile.

Araştırmacı: Peki aynı işlemi 24 için yaparsak?

E2: 240 olur hocam. Şimdi bölebilirim o zaman.

K2 7.soruda bölme işlemi yapması gerektiğini anlamış fakat yapamayacağını ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı ile arasında şu konuşma geçmiştir:



Şekil 3.2.14. K2'in yedinci soruya verdiği cevap

Araştırmacı: Normalde 1 litrelik şişelere bölüştürmek istesen sana kaç tane şişe gerekir?

K2: Yirmi dört tane hocam

Araştırmacı: Peki 0,5 ne demek

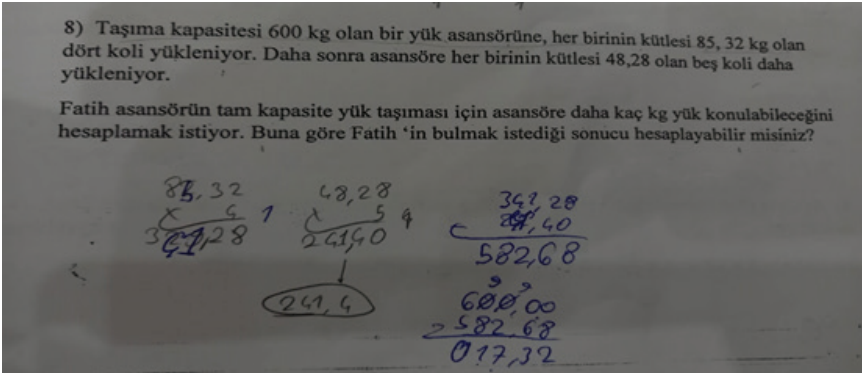
K2: Yarım mı?

Araştırmacı: Evet. O halde yarım litrelik şişelere bölüştürmek için kaç tane şişe lazım?

K2: İkiyle çarparız o zaman. Kırk sekiz olur.

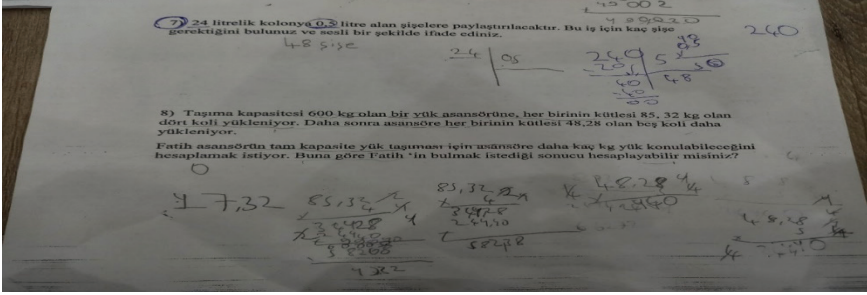
Öğrencilerin “Ondalık ifadelerle dört işlem yapmayı gerektiren problemleri çözer. “ kazanımına yönelik verdikleri cevaplar ve araştırmacı ile görüşmelerine ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

K1 bu soruda 85,32 olan sayıyı 82,32 olarak yazmış fakat soruya tekrar baktığında fark ederek düzeltmiştir.



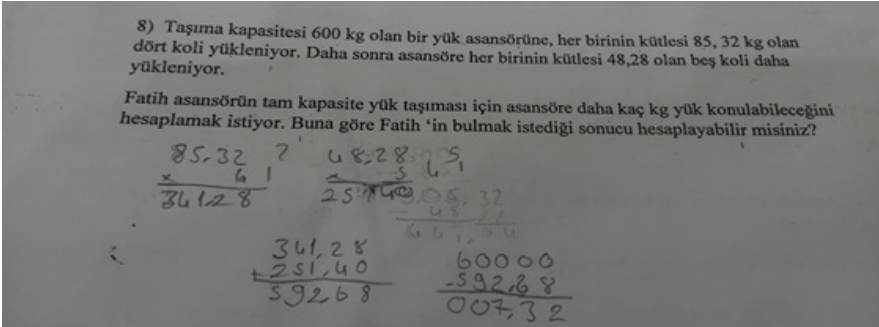
Şekil 3.1.12.K1'in sekizinci soruya verdiği cevap

E1 sekizinci soruda sorunun çözümüne yönelik işlemleri yapmış sadece işlem hatasında bulunmuştur. Araştırmacının fark ettirmesiyle onları düzeltmiştir.



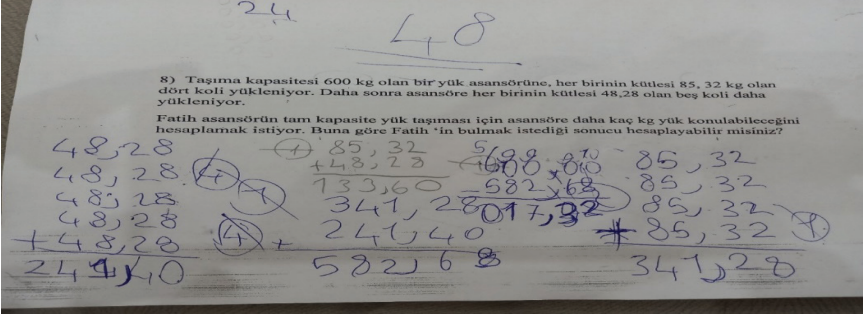
Şekil 3.1.13. E1'in sekizinci soruya verdiği cevap

E2'nin burada yapması gereken işlemleri bildiği fakat ondalık gösterimlerle nasıl yapması gerektiğini bilmediği gözlemlenmiştir. Burada öğrencinin çıkarma işlemi yaparken eldelerle ilgili sorun yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenci bir tam sayıdan bir ondalık gösterimi çıkarırken önce tam kısımları çıkarmış; daha sonra ondalık kısımdaki sayıyı direkt sonuca eklemiştir.



Şekil 3.2.15. E2'nin sekizinci soruya verdiği cevap

K2'nin 8.soruda öncelikle problemi anlamakta güçlük çektiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte ondalık gösterimlerle çarpma işlemi yapamadığı ve onun yerine alt alta yazıp toplama işlemi yapmayı tercih ettiği görülmüştür. Yine önceki sorularda olduğu gibi çıkarma işlemi yaparken eldeleri yapamamıştır.



Şekil 3.2.16.K2'nin sekizinci soruya verdiği cevap

4.SONUÇ

Araştırmanın amacı , ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ondalık gösterimlere yönelik yaptıkları hataların incelenmesidir. Bu bağlamda öğrencilere uygulama soruları sorulup,yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak çeşitli hatalar tespit edilmiştir. Aşağıda elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

Öğrencilere sorulan sorular ve gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde çeşitli hatalara rastlanılmıştır. Bu hatalar incelendiğinde, ondalık gösterimdeki virgülü görmezden gelme, işlem hatası, tam sayıları ondalık gösterim şeklinde yazamama, yanlış basamaklandırma, problemi yanlış anlamlandırma, virgülü görmezden gelerek çarpma ve bölme işlemi yapma, basamak sayısı fazla olan ondalık gösterimin daha büyük olduğunu düşünme (örneğin 7,75 sayısınının 10 'dan daha büyük olduğunu düşünerek çıkarma işlemi yapmaya çalışmıştır.) , tam kısımları kendi arasında çıkarma ve ondalık kısımları sonuca ekleme şeklindedir. Ayrıca bunlara ek olarak öğrencilerin temel bölme işleminde ve çıkarma işleminde de eksikleri oldukları gözlemlenmiştir. Bu sebeple ondalık gösterimlerle bölme işlemi yaparken fazladan sıfır koydukları görülmüştür.Çıkarma işleminde yaparken de eldeleri yapamadıkları tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- ALTUN, A., & MAZMAN, S. G. (2012). Programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(2), 297-308.
- Baki, A., & Güveli, E. (2008). Evaluation of a web based mathematics teaching material on the subject of functions. *Computers & Education*, 51(2), 854-863.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bingölbali, E., & Özmantar, M. F. (2015). İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri (5. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Chang, N. Y., & Oncul, F. (2000). A parametric study on seismic behavior of a composite dam. In *Soil Dynamics and Liquefaction 2000* (pp. 178-190).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.
- Dervis, K., Emerson, M., Gros, D., & Ülgen, S. (2004). *The European transformation of modern Turkey*. CEPS.
- Erdem, E., BAŞIBÜYÜK, K., Gökkurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2015). Tam Sayılar Konusunun Öğrenilmesi ve Öğrettilmesinde Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 97-117.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., & Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Ersoy, Y., & Ardahan, H. (2003). İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-II: Taniya yönelik etkinlikler düzenleme. URL: <http://www.matder.org.tr/index.php>.
- Haser, Ç., & Ubuz, B. (2002). Kesirlerde kavramsal ve işlemsel performans. *Eğitim ve Bilim*, 27(126).
- Irwin, K. C. (2001). Using everyday knowledge of decimals to enhance understanding. *Journal for research in mathematics education*, 32(4), 399-420.
- Keenan, J. P., Nelson, A., O'connor, M., & Pascual-Leone, A. (2001). Self-recognition and the right hemisphere. *Nature*, 409(6818), 305-305.
- Küçük, A., & Demir, B. (2009). İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLARDA MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN BAZI KAVRAM YANILGILAR

RI ÜZERİNE BİR ÇALIşMA. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 97-112.

- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Pesen, C. (2008). KESİRLERİN SAYI DOğRUSU ÜZERİNDEKİ GÖSTERİMİNDE ÖğRENCİLERİN ÖğRENME GÜÇLÜKLERİ VE KAVRAM YANILGILARI. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Pesen, C. (2010). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 32(143).
- Smith, C. L., Solomon, G. E., & Carey, S. (2005). Never getting to zero: Elementary school students' understanding of the infinite divisibility of number and matter. *Cognitive Psychology*, 51(2), 101-140.
- Stafylidou, S., & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. *Learning and instruction*, 14(5), 503-518.
- Stefanich, G. P., & Rokusek, T. (1992). An analysis of computational errors in the use of division algorithms by fourth-grade students. *School Science and Mathematics*, 92(4), 201.
- Sulak, H., Ardahan, H., Avcıoğlu, A., & Sulak, H. (1999). Sayıların öğretiminde yanlışların teşhisi ve alınması gereken tedbirler. *Araştırma Vakfı Projesi*.
- Tall, D., & Bakar, M. (1992). Students' mental prototypes for functions and graphs. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 23(1), 39-50.
- Tekkaya, C., Yeşim, Ç. A. P. A., & YILMAZ, Ö. (2000). Biyoloji öğretim adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yetim, S., & Alkan, R. (2010). Common mistakes and misconceptions of 7th grade students about the rational numbers and placement of the rational numbers on the number line. *Manas Journal of Natural Sciences*, 2(11), 87-109.

EK-1**UYGULAMA SORULARI**

1) Aşağıda verilen soruları sesli okuyup, sesli düşünerek cevaplayınız.

a) Aşağıda verilen modele karşılık gelen ondalık kesri yazarak nasıl yaptığınızı açıklayınız.



b) 2,5 ondalık gösterimini model ile göstererek açıklayınız.

2) Aşağıda verilen soruları sesli okuyup, sesli düşünerek cevaplayınız.

a) 3,125 ondalık gösteriminin okunuşunu sesli bir şekilde söyleyerek yazınız.

b) “Sıfır tam yüzde yetmiş beş” şeklinde okunuşu verilen ondalık gösterimi yazınız ve nasıl bulduğunuzu ifade ediniz.

3) Yandaki tabloda bir alışveriş merkezinde alışveriş yapan müşterilerin ödedikleri tutarlar verilmiştir. Bu alışveriş merkezinde 1 saat içinde en fazla tutarda alışveriş yapan kişiye bilgisayar, ikinci kişiye telefon ve üçüncü kişiye saat hediye edilecektir.

Kişiler	Alışveriş (TL)
Ahmet	186,45
Feyza	32,60
Derya	62,5
Canberk	62,90

Buna göre kim hangi hediyeyi alabilir? Açıklayınız.

4) Aşağıda çözümlenmiş hali verilen ondalık gösterimi yazınız ve nasıl bulduğunuzu açıklayınız.

$$5 \times 1000 + 8 \times 10 + 4 \times \frac{1}{10} + 6 \times \frac{1}{100} + 7 \times \frac{1}{1000}$$

5) Ayşen Hanım, aldığı 10 kg unun birinci gün 2,25 kilogramını , ikinci gün 5,5 kilogramını kullanmıştır. Buna göre aşağıda verilen soruları sesli bir şekilde düşünerek cevaplayınız.

a) Ayşen Hanım iki günde toplam kaç kg un kullanmıştır?

b) Ayşen Hanım'ın geriye kaç kg unu kalmıştır?

6) Milli haltercimiz Naim Süleymanoğlu, pek çok olimpiyata katılmış ve Dünya rekoru kırmıştır. Dünyanın en başarılı haltercisi olarak gösterilmeye hak kazanmıştır. Bir olimpiyatta kendi ağırlığının yaklaşık 3,167 katını kaldırmıştır. Kendi ağırlığı 60 kg olan Naim Süleymanoğlu ‘nun kaç kg ağırlık kaldırdığını açıklayınız.

7) 24 litrelik kolonya 0,5 litre alan şişelere paylaştırılacaktır. Bu iş için kaç şişe gerektiğini bulunuz ve sesli bir şekilde ifade ediniz.

8) Taşıma kapasitesi 600 kg olan bir yük asansörüne , her birinin kütlesi 85,32 kg olan dört koli yükleniyor. Daha sonra asansöre her birinin kütlesi 48,28 olan beş koli daha yükleniyor. Fatih asansörün tam kapasite yk taşıması için asansöre daha kaç kg yk konulabileceğini hesaplamak istiyor. Buna göre Fatih’in bulmak istediği sonucu hesaplayabilir misiniz?

BÖLÜM 6

ÖRGÜTSEL DAYANIKLILIK: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARI GÖRE BİR İNCELEME^{1*}

Tufan KARA²

Gökhan KAHVECİ³

1 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Çayeli/Rize, e-mail: tufan_kara22@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9292-9439

3 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6753-3395

Giriş

Örgütsel sorunlar genellikle belirsizlikle yoğunlaşır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için çaba gösterilmelidir. Günümüz, örgütlerinde kriz durumları yaygın olarak görülmekte ve bu durum, zor koşullarla nasıl başa çıkılacağını anlamayı gerekli kılmaktadır. Örgütlerin çevresindeki belirsizlikleri ve tehlikeleri yönetme becerileri ve amaçlarına ulaşmak için kaynakları etkin bir şekilde kullanabilme yetenekleri örgütsel dayanıklılık için önem taşımaktadır (Annarelli & Nonino, 2016; Witmer, 2019). Bununla birlikte, örgütlerde insan kaynakları yönetimi, bireysel davranışları etkilemektedir. Bu etkiler örgütsel düzeyde toplandığında örgütlerin dayanıklılık kapasitesini daha da yükseltmektedir (Lengnick-Hall, Beck & Lengnick-Hall, 2011). Dayanıklılık, örgütlerin sürdürülebilirliğini ve uzun vadeli başarısını sağlar. Bu durum, örgütlerin beklenmedik olaylarla etkili bir şekilde başa çıkabilmelerine, krizlerden geri dönmelerine ve hatta gelecekteki başarıyı teşvik etmelerine olanak tanır (Duchek, 2019; Yang & Smyrnios, 2018).

Örgütsel dayanıklılık, örgütlerin önemli yıkıcı değişikliklere etkin bir şekilde yanıt verme ve zorlukları fırsatlara dönüştürme yeteneğini ifade etmektedir. Örgütler, dayanıklılıklarını arttırmak için sürekli olarak adapte olmalıdır. Bunun yanında örgütlerin dayanıklılığını güçlendirmek için, esneklik, öğrenme yeteneği ve kararlılık gereklidir. Bu süreçte, örgütlerin güncel ve gelecekteki fırsatları ve riskleri kontrol etmeleri ve bu bilgileri kullanarak stratejilerini yeniden yapılandırmaları önemlidir (Witmer & Mellinger, 2016). Duchek (2019), dayanıklılığın beklenti, başa çıkma ve adaptasyon olmak üzere temelde üç aşamadan ve temel yeteneklerden oluşan bir meta yetenek olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte Chen, Xie ve Liu (2021) örgütsel dayanıklılığın sermaye, strateji, kültürel, ilişki ve öğrenme dayanıklılığı olmak üzere beş boyuttan meydana geldiğini belirtmektedir. Barasa, Mbau, ve Gilson (2018), örgütsel dayanıklılığı bir örgütün şoklara dayanma ve çalışmaya devam etme yeteneği olarak tanımlarken, Kantur ve İşeri-Say (2012) bunu hem planlı esnekliğin hem de uyarlabilir esnekliğin bir işlevi olarak belirtmektedir.

Dayanıklılık, örgütlerin önemli değişikliklerle başarılı bir şekilde başa çıkabilmesi için gerekli olan dinamik yeteneğidir. Ayrıca, krizi fırsata dönüştürmek için hayati bir yeteneği ifade etmektedir (Fasey, Sarkar, Wags-taff, & Johnston, 2021; Ping, & Jiazhe, 2021). Ayrıca dayanıklılık, yaygın olarak krizlerin ve felaketlerin yol açtığı zorluklara potansiyel bir çözüm olarak görülmektedir (Boin & van Eeten, 2013). Bu bağlamda düşünüldüğünde, örgütsel dayanıklılığın birçok farklı faktörden oluşan karmaşık bir yapı olduğu görülmektedir.

Örgütsel dayanıklılık ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, ör-

gütler açısından birçok faydasının olduğu görülmektedir. Örgütsel dayanıklılık, rekabet avantajı için bir kaynak oluşturmaktadır. Dayanıklılığını geliştiren örgütler, krizlerin üstesinden gelmek ve dönüşümü gerçekleştirmek için daha önemli bir öğrenme fırsatına sahiptirler (Guillén Mondragón, Rendón Trejo, & Morales Alquicira, 2022). Öte yandan örgütsel dayanıklılık kurumların değişime uyum sağlamasına yardımcı olmakta (Witmer & Mellinger, 2016) ve çalışanların iş performansını ve iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir (Beuren, dos Santos ve Theiss, 2021). Bununla birlikte dayanıklılık, örgütlerin zorlukları yönetmesine ve var olan krizlerden kurtulmasına yardımcı olmaktadır (Ping, & Jiazhe, 2021).

Dayanıklı örgütler, toplumların dayanıklı olması açısından önemli ölçüde katkı sağlamaktadırlar. Örgütlerin dayanıklı olabilmeleri için var olan durumun farkında olmaları, güvenlik açıklarını iyi yönetmeleri ve uyarlanabilir kapasitelerini geliştirmeleri gerekmektedir (McManus, Seville, Vargo, & Brunson, 2008). Dayanıklılık, örgütlerin aksaklıklara karşı direnme yeteneğini ifade eder. Örgütlerin acil durumlarda ve aksaklıklarda direnmeleri için etkili iletişim, güçlü liderlik ve risklerin net bir şekilde anlaşılması gibi faktörlerin üzerinde durulması ve geliştirilmesi gerekir. Değişen koşullara hızla uyum sağlayabilen ve köklü bir kriz yönetim planına sahip örgütler, daha dirençli olma olasılığına sahiptir (Xiao & Cao, 2017). Bununla birlikte, örgütlerde dayanıklılık rutinleri, basit kuralları ve doğaçlama yeteneğini geliştirerek oluşturulabilir (Suarez & Montes, 2020).

Örgütlerin giderek artan sayıda zorluk ve aksaklıkla karşı karşıya kalmaları, günümüzde örgütsel dayanıklılığın önemini daha da arttırmaktadır. Örgütsel dayanıklılığın kilit yönlerinden biri, değişen koşulları öngörme, bunlara hazırlanma ve bunlara uyum sağlama yeteneğidir. Henderson ve Milstein (2003) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, değişimi öngörebilen ve adapte edebilen kuruluşların uzun vadede başarılı olma olasılıkları daha yüksektir. Bunun yanında eğitim ortamı sürekli geliştiğinden ve öğretmenlerin yeni teknolojilere, pedagojik yaklaşımlara ve diğer değişikliklere uyum sağlayabilmesi göz önüne alındığında dayanıklılık okullar için daha önemli bir konu haline gelmektedir (Friedman & Lewis, 2021). Okulların dayanıklılık düzeylerinin, iş tatmini, tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi algısı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Demir Polat & İskender, 2018). Ayrıca, okullarda sosyal olarak destekleyici bir öğretim ortamının oluşturulmasının da iş tatmini üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve dolayısıyla dayanıklılığı etkilediği ifade edilmektedir (Kunnari, Ilomäki & Toom, 2018).

Dayanıklılık, öğretmenler için önemli bir özellik olarak kabul edilebilir. Çünkü mesleklerinde zor öğrencilerle ve yüksek iş yükleriyle uğraşmak gibi çeşitli stres faktörleriyle karşı karşıyadırlar. Örgütsel dayanıklılığın diğer önemli yönü de aksaklıklardan kurtulabilme yeteneğidir. Doğal afet-

ler ve pandemiler gibi aksaklıkların öğrenciler ve özellikle öğretmenler üzerinde önemli etkileri olabilmektedir. Dayanıklılık öğrenilebilen ve geliştirilebilen önemli bir beceridir. Bu beceri hem okulları hem de öğretmenleri ilgilendirmektedir. Okullarda dayanıklılık algısını yükseltmek, öğretmenlerin belirsizlik ve sıkıntılarla başa çıkmalarına ve refah düzeylerinin iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Bunun yanında örgütsel dayanıklılığa öncelik veren okullar, aksaklıkla daha iyi başa çıkabilir, istikrarı ve düzeni koruyabilirler. Okulların örgütsel dayanıklılık düzeylerinde okul yöneticilerine de önemli görevler düştüğü söylenebilir. Okul yöneticileri önleyici tedbirler alarak, güven ve iş birliği kültürü oluşturarak örgütlerinin dirençlerini başka bir deyişle dayanıklılıklarını arttıracak bir ortam meydana getirebilirler. Günümüzün hızlı ve sürekli değişen ortamında eğitim örgütleri olan okulların hayatta kalabilmeleri ve gelişebilmeleri açısından örgütsel dayanıklılığın göz önünde bulundurulması gereken bir faktör olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılığı nasıl algıladıklarına dair bilgiler sağlayacağı ve okulların dayanıklılık stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yukarıdaki bilgiler ışığında bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılık algılarını hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel dayanıklılık algıları cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel dayanıklılığın incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelleri, katılımcıların olgu ve olaylar hakkındaki görüş ve tutumlarını esas alarak olguları betimlemeye ve tanımlamaya çalışan büyük gruplarla yürütülen araştırma modelleridir (Karakaya, 2012).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada bütün evrene ulaşılmasının mümkün olmamasından dolayı seçkisiz örnekleme türlerinden biri olan basit seçkisiz örnekleme türü kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde öncelikli olarak evrende bulunan kişi sayısı ve ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü belirlenir ardından örnekleme bulunan kişi sayısına ulaşıncaya kadar evrenden kişi

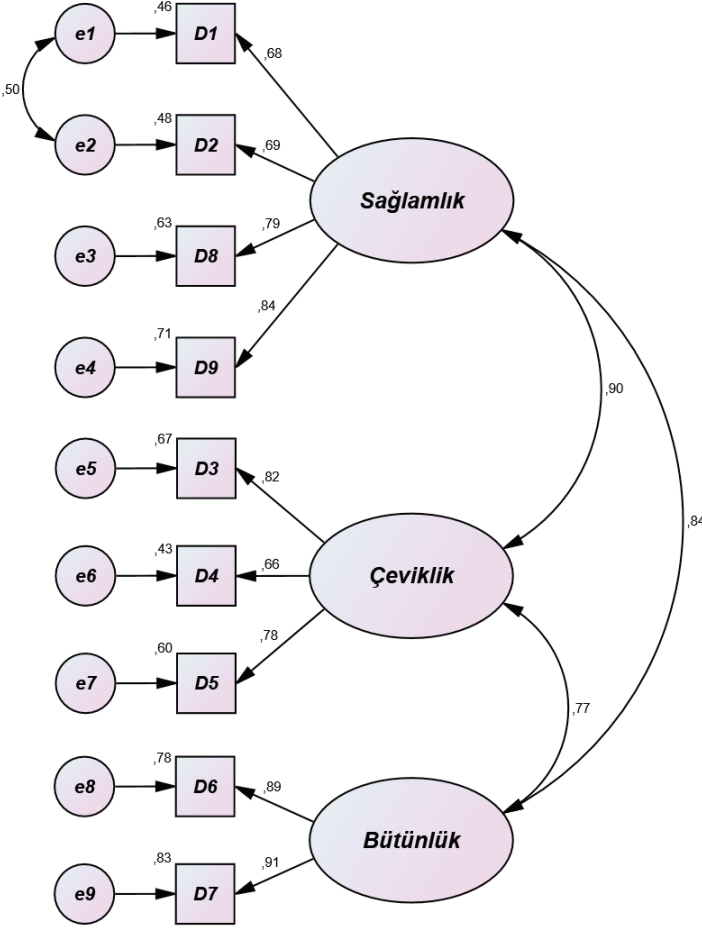
seçilmeye devam edilir. Bu yöntemde rasgele seçimler yapıldığı için hiçbir özelliğe veya birime bağlı kalınmadığı için evreni temsil etme gücü yüksek bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin 76'sı (%50,7) kadın, 74'ü (%49,3) erkektir. Bunun yanında, 32'si (%21,3) 26-30 yaş, 39'u (%26) 31-35 yaş, 41'i (%27,3) 36- 40 yaş, 38'si (%25,3) 41 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında 135'i (%90) lisans ve 15'i (%10) lisansüstü mezundur. Ayrıca, 1-5 yıl mesleki hizmet süresi bulunan 11 (%7,3), 6-10 yıl mesleki hizmet süresi bulunan 49 (%32,7) ve 11 ve üzeri yıl mesleki hizmet süresi bulunan 90 (%60) öğretmen şeklindedir. Çalışılan okuldaki hizmet süresi incelendiğinde ise öğretmenlerin 72'si (%48) 1-5 yıl, 57'si (%38) 6-10 yıl ve 21'i (%14) 11 yıl ve üzeri süreye sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için oluşturulan kişisel bilgi ve öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algısını ölçmek amacıyla Kantur ve Say (2015) tarafından geliştirilen örgütsel dayanıklılık ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel dayanıklılık ölçeği dokuz madde üç boyuttan (sağlamlık, çeviklik ve bütünlük) oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirilmesi 5'li likert şeklindedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş, güvenilirliğini hesaplamak için ise cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri aşağıda sunulmuştur.

Geçerlik Analizi

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için örneklemin yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda ölçekte yer alan madde sayısının en az 10 katına ulaşılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında 155 katılımcıya ulaşılarak bu şart sağlanmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre değerlerin -.721 ile .274 arasında olduğu görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Örgütsel Dayanıklılık Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Örgütsel dayanıklılık ölçeğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu incelendiğinde madde faktör yüklerinin .66 ile .91 arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte analiz sonucunda elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($\chi^2/sd=2.63$ $CFI=.96$, $GFI=.92$, $RMSEA=.10$ ve $SRMR=.05$) ve ölçeğin üç boyutlu yapısının bu araştırma kapsamında doğrulandığı söylenebilir (Bayram, 2010; Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011).

Güvenirlilik Analizi

Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ölçeğe ilişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Katsayısı
Örgütsel Dayanıklılık	Sağlamlık	4	.85
	Çeviklik	3	.79
	Bütünlük	2	.89
	Toplam	9	.92

Tablo 1'e bakıldığında ölçeğin sağlamlık boyutu için .85, çeviklik boyutu için .79, bütünlük boyutu için .89 ve ölçeğin toplamı için .92 Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için resmi izinler alınarak ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine gönüllülük esaslı temel alınarak bizzat araştırmacılar tarafından örgütsel dayanıklılık ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgi formunu ve ölçeği doldurmaları yaklaşık beş dakika sürmüştür. Araştırmacılar tarafından toplamda 165 ölçek uygulanmış hatalı veya eksik doldurulmasından dolayı 15 ölçek değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS ve AMOS programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bunun yanında ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş; cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri için t-Testi; yaş, mesleki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenleri için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Örgütsel Dayanıklılık Algıları

Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarına ilişkin boyut ve genel toplam bazında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Sağlamlık	150	4.15	0.69
Çeviklik	150	4.02	0.72
Bütünlük	150	3.98	0.92
Örgütsel Dayanıklılık	150	4.07	0.68

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen algılarının en düşük bütünlük boyutunda [$\bar{X}=3.98$; $Ss=0.92$], en yüksek sağlamlık boyutunda [$\bar{X}=4.15$;

$Ss=0.69$] olduğu görülmektedir. Örgütsel dayanıklılık ölçeğinin geneline yönelik aritmetik ortalama ise katılıyorum düzeyindedir [$\bar{X}=4.07$; $Ss=0.68$]. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Sağlamlık	Kadın	76	4.12	0.73	-.419	148	.676
	Erkek	74	4.16	0.64			
Çeviklik	Kadın	76	3.99	0.75	-.573	148	.568
	Erkek	74	4.05	0.68			
Bütünlük	Kadın	76	3.92	1.05	-.837	148	.404
	Erkek	74	4.04	0.76			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	76	4.03	0.73	-.646	148	.519
	Erkek	74	4.10	0.61			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyete göre örgütsel dayanıklılık algılarının sağlamlık [$t_{(148)} = -.419$; $p > .05$], çeviklik [$t_{(148)} = -.573$; $p > .05$], bütünlük [$t_{(148)} = -.837$; $p > .05$] ve ölçeğin geneli [$t_{(148)} = -.646$; $p > .05$] için istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları cinsiyet değişkeni açısından benzer nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim Durumuna Yönelik t-Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Sağlamlık	Lisans	135	4.11	0.68	-1.825	148	.070
	Lisansüstü	15	4.45	0.60			
Çeviklik	Lisans	135	3.99	0.69	-1.768	148	.079
	Lisansüstü	15	4.33	0.86			
Bütünlük	Lisans	135	3.96	0.90	-.663	148	.508
	Lisansüstü	15	4.13	1.06			
Ölçeğin Toplamı	Lisans	135	4.03	0.66	-1.651	148	.101
	Lisansüstü	15	4.34	0.70			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin öğrenim durumuna göre örgütsel dayanıklılık algılarının sağlamlık [$t_{(148)} = -1.825$; $p > .05$], çeviklik [$t_{(148)} = -1.768$; $p > .05$], bütünlük [$t_{(148)} = -.663$; $p > .05$] ve ölçeğin geneli [$t_{(148)} = -1.651$; $p > .05$] için istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları öğrenim durumu değişkeni açısından benzer nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının yaşa göre farklılık gösterip göstermedi-

ğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Sağlamlık	26-30	32	4.22	0.72	1.240	.297
	31-35	39	3.97	0.63		
	36-40	41	4.24	0.69		
	41 ve üzeri	38	4.14	0.68		
	Toplam	150	4.14	0.68		
Çeviklik	26-30	32	4.09	0.78	.528	.664
	31-35	39	3.94	0.60		
	36-40	41	4.10	0.65		
	41 ve üzeri	38	3.95	0.83		
	Toplam	150	4.02	0.71		
Bütünlük	26-30	32	4.09	1.04	.202	.895
	31-35	39	3.97	0.79		
	36-40	41	3.93	0.96		
	41 ve üzeri	38	3.94	0.91		
	Toplam	150	3.98	0.92		
Ölçeğin Toplamı	26-30	32	4.15	0.76	.600	.616
	31-35	39	3.96	0.57		
	36-40	41	4.13	0.66		
	41 ve üzeri	38	4.03	0.71		
	Toplam	150	4.06	0.67		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yaşa göre örgütsel dayanıklılık algılarının sağlamlık [$F_{(3-146)} = 1.240; p > .05$], çeviklik [$F_{(3-146)} = .528; p > .05$], bütünlük [$F_{(3-146)} = .202; p > .05$] ve ölçeğin geneli [$F_{(3-146)} = .600; p > .05$] için istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları yaş değişkeni açısından benzer nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının mesleki hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Mesleki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p
Sağlamlık	1-5 yıl	11	4.00	0.83	.262	.770
	6-10 yıl	49	4.15	0.61		
	11 ve üzeri yıl	90	4.15	0.71		
	Toplam	150	4.14	0.68		
Çeviklik	1-5 yıl	11	4.03	0.67	.041	.960
	6-10 yıl	49	4.04	0.70		
	11 ve üzeri yıl	90	4.01	0.73		
	Toplam	150	4.02	0.71		

Bütünlük	1-5 yıl	11	4.13	0.86	.177	.838
	6-10 yıl	49	3.98	0.94		
	11 ve üzeri yıl	90	3.96	0.92		
	Toplam	150	3.98	0.92		
Ölçeğin Toplamı	1-5 yıl	11	4.04	0.73	.024	.977
	6-10 yıl	49	4.08	0.64		
	11 ve üzeri yıl	90	4.06	0.69		
	Toplam	150	4.06	0.67		

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin mesleki hizmet süresine göre örgütsel dayanıklılık algılarının sağlamlık [$F_{(2-147)} = .262; p > .05$], çeviklik [$F_{(2-147)} = .041; p > .05$], bütünlük [$F_{(2-147)} = .177; p > .05$] ve ölçeğin geneli [$F_{(2-147)} = .024; p > .05$] için istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları mesleki hizmet süresi değişkeni açısından benzer nitelik taşımaktadır. Öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının çalışılan okuldaki hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	p
Sağlamlık	1-5 yıl	72	4.13	0.68	.356	.701
	6-10 yıl	57	4.11	0.73		
	11 ve üzeri yıl	21	4.26	0.57		
	Toplam	150	4.14	0.68		
Çeviklik	1-5 yıl	72	4.04	0.74	.540	.584
	6-10 yıl	57	4.05	0.67		
	11 ve üzeri yıl	21	3.87	0.75		
	Toplam	150	4.02	0.71		
Bütünlük	1-5 yıl	72	4.02	0.89	.222	.801
	6-10 yıl	57	3.96	1.02		
	11 ve üzeri yıl	21	3.88	0.75		
	Toplam	150	3.98	0.92		
Ölçeğin Toplamı	1-5 yıl	72	4.08	0.69	.023	.977
	6-10 yıl	57	4.06	0.71		
	11 ve üzeri yıl	21	4.04	0.54		
	Toplam	150	4.06	0.67		

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin çalışılan okuldaki hizmet süresine göre örgütsel dayanıklılık algılarının sağlamlık [$F_{(2-147)} = .356; p > .05$], çeviklik [$F_{(2-147)} = .540; p > .05$], bütünlük [$F_{(2-147)} = .222; p > .05$] ve ölçeğin geneli [$F_{(2-147)} = .023; p > .05$] için istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından benzer nitelik taşımaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin sağlamlık, çeviklik, bütünlük ve ölçeğin toplamı için örgütsel dayanıklılık algıları katılıyorum düzeyindedir. Öğretmenlerin dayanıklılığa ilişkin algılarının bu anlamda benzer olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında bu sonuçları destekler nitelikte araştırmalar bulunmaktadır (Karagözoğlu, 2022; Limon, Kürekçi & Demirer, 2021). Cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algıları üç boyutta ve ölçeğin toplamı için anlamlı farklılık göstermemektedir. Karagözoğlu (2022) ve Yüksel, Yabana Kiremit ve Aydın (2021) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni tam olarak açıklanamamakla birlikte eşit iş koşullarının yerleştiği ve eğitim düzeyine dayalı eşit fırsatların sunulduğu bir ortamda, cinsiyet faktörünün örgütsel dayanıklılık algısı üzerinde etkisi azalmış olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki becerileri, deneyimleri ve motivasyonları gibi faktörlerin de örgütsel dayanıklılık algısı üzerinde etkisi olabilir ve bu faktörler cinsiyet faktörünün etkisini gölgeleyebilir.

Araştırmada ele alınan demografik değişkenlerden yaş değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının üç boyutta ve ölçeğin toplamı için anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum yaşın örgütsel dayanıklılık algılarını belirleyen diğer faktörlerden daha az etkili olduğu veya etkisi olmaması gibi sebeplerden kaynaklanabilir. Ayrıca, örgüt kültürü, öğretmenlerin çalışma koşulları, görev yapılan okulun büyüklüğü ve benzeri faktörlerin örgütsel dayanıklılık algılarını etkileyebileceği de düşünülebilir. İlgili alan yazına bakıldığında yaş demografik değişkeniyle ilgili sonuç veren herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel dayanıklılığa ilişkin algıları öğrenim durumu, mesleki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Karagözoğlu (2022)'nin yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının aynı doğrultuda olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte farklı mesleki hizmet ve okuldaki çalışma süresine sahip öğretmenlerin de örgütsel dayanıklılık algılarının paralel olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının, sadece öğrenim durumu, mesleki hizmet süresi ve çalışılan okuldaki hizmet süresi gibi demografik değişkenlere bağlı olmayabileceğini göstermektedir.

Örgütsel dayanıklılık başarılı örgütler için temel bir unsurdur. Bu anlamda eğitimin temel taşı ve toplumların kalbi sayılabilecek okulların, ortaya çıkabilecek zorluklarla başa çıkmak için donanımlı ve hazırlıklı olmaları önemlidir. Bunun yanında okulların genel düzeninde en az aksamaya

ile yeniden yapılanmaya karşı hazır olmaları gerekmektedir. Örgütsel dayanıklılığı yüksek okulların durumu hızlı bir şekilde analiz etme, tehditleri belirleme ve olabildiğince etkin çalışma gibi gerekli değişiklikleri yapma kapasitelerine sahip olması beklenmektedir. Günümüzde ortaya çıkabilecek zorluklara rağmen eğitimin sürdürülmesini sağlamak için örgütsel dayanıklılığın çok önemli bir faktör olduğu göz ardı edilmemelidir. Yukarıdaki bilgiler ışığında okullarda örgütsel dayanıklılığı arttırmak için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Okulların çeşitli olası aksaklıklara yanıt verecek bir planı olmalıdır. Plan, personel, öğrenciler ve velilerle iletişim kurma prosedürlerinin yanı sıra, ilgili herkesin güvenliğini ve refahını sağlamaya yönelik adımları özetlemelidir. Bununla birlikte personel, öğrenciler ve veliler arasında açık ve şeffaf iletişimi teşvik etmek, güven oluşturmaya ve topluluk duygusunu geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu aynı zamanda potansiyel sorunların çoğalmadan önce belirlenmesine ve ele alınmasına da yardımcı olabilir. Ayrıca okullar, bir aksama durumunda eğitimin sürekliliğini sağlamak için teknoloji ve alternatif öğretim yöntemleri dahil olmak üzere çeşitli kaynaklara yatırım yapmayı düşünmelidir. Okul politikalarını, prosedürlerini ve altyapısını düzenli olarak değerlendirmek ve güncellemek, okulların gelecekteki aksaklıklara yanıt vermeye daha hazırlıklı olmalarını sağlamaya yardımcı olabilir. Öte yandan personele yönelik, değişime uyum sağlamak için gerekli beceri ve kaynakları sağlamak, örgütsel dayanıklılığın geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu eğitimler mesleki gelişim fırsatlarını veya yeni teknolojiler konularını içerebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, örgütsel dayanıklılık kavramı ile ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu kavramla alakalı nicel ve nitel çalışmaların sayısı artırılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel dayanıklılık algılarının cinsiyet, yaş, mesleki ve çalışılan okuldaki hizmet süresi, öğrenim durumu gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Bu kavramın farklı değişkenler ile ilişkisini araştıran çalışmalar yapılabilir. Örgütsel dayanıklılık algısının okulları performans yönünden etkileyeceği açıktır. Bu nedenle örgütsel dayanıklılık algısının akademik başarıya etkisi gibi araştırmalar yapılabilir. Araştırma Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda benzer çalışmaların ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi farklı öğretim kademelerinde de yapılmasının ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Annarelli, A., & Nonino, F. (2016). Strategic and operational management of organizational resilience: Current state of research and future directions. *Omega*, 62, 1–18.
- Barasa, E., Mbau, R., & Gilson, L. (2018). What is resilience and how can it be nurtured? a systematic review of empirical literature on organizational resilience. *International Journal of Health Policy and Management*, 7(6), 491–503.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. İstanbul, Ezgi Kitabevi.
- Beuren, I. M., dos Santos, V., & Theiss, V. (2021). Organizational resilience, job satisfaction and business performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 71(6), 2262–2279.
- Boin, A., & van Eeten, M. J. G. (2013). The resilient organization. *Public Management Review*, 15(3), 429–445.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı), Ankara. Pegem Akademi.
- Demir Polat, D., & İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1–13.
- Duchek, S. (2019). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13(1), 215–246.
- Fasey, K. J., Sarkar, M., Wagstaff, C. R., & Johnston, J. (2021). Defining and characterizing organizational resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 52, 101834.
- Friedman, H., & Lewis, B. J. (2021). The importance of organizational resilience in the digital age. *Academia Letters*.
- Guillén Mondragón, I. J., Rendón Trejo, A., & Morales Alquicira, A. (2022). Is organizational resilience a competitive advantage? *Mercados Y Negocios*, (46), 57–82.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Kantur, D., & İşeri-Say, A. (2012). Organizational resilience: A conceptual integrative framework. *Journal of Management & Organization*, 18(6), 762–773.
- Kantur, D., & Say, A. I. (2015). Measuring organizational resilience: A scale development. *Journal of Business Economics and Finance*, 4(3), 456–472.
- Karagözoğlu, A. (2022). *Güçlendirici liderlik, örgütsel dayanıklılık, öz yeterlilik*

ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kline, R., B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, (Third Editon), New York, The Guildfor Press.
- Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful teacher teams in change: The role of collective efficacy and resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 30(1), 111-126.
- Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255.
- Limon, İ., Dilekçi, Ü., & Demirer, S. (2021). The mediating role of initiative climate on the relationship between distributed leadership and organizational resilience in schools. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 128-144.
- McManus, S., Seville, E., Vargo, J., & Brunson, D. (2008). Facilitated process for improving organizational resilience. *Natural Hazards Review*, 9(2), 81–90.
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Ping, L., & Jiazhe, Z. (2021). A Literature review of organizational resilience. *Foreign Economics & Management*, 43(3), 25-41.
- Suarez, F. F., & Montes, J. S. (2020). Building organizational resilience. *Harvard Business Review*, 98(6), 47-52.
- Witmer, H. (2019). Degendering organizational resilience – the Oak and Willow against the wind. *Gender in Management: An International Journal*, 34(6), 510–528.
- Xiao, L., & Cao, H. (2017). Organizational resilience: The theoretical model and research implication. *ITM Web of Conferences*, 12, 04021.
- Yang, X., & Smyrnios, K. X. (2018). Unravelling organizational resilience. *Academy of Management Proceedings*, 2018(1), 10979.
- Yüksel, D., Yabana Kiremit, B. & Aydın, G. Z. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde sağlık personelinin örgütsel dayanıklılık algısı. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 7(1), 79-91.

BÖLÜM 7

EGİTİM YÖNETİMİ SÜREÇLERİNDEN PLANLAMAYA İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Münir ŞAHİN¹

Tuğba ŞAHİN²

1 Münir ŞAHİN, Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5722-496X

2 Tuğba ŞAHİN, Sosyolog, Adalet Bakanlığı Amasya, Samsun Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5797-4426

GİRİŞ

Eğitim tüm dünyada ülkelerin siyasi, ekonomik, sosyal ve teknolojik kalkınmasının anahtarı olarak kabul edilir. Eğitimin bir ülkenin gelişimi için yeterli ve etkili bir şekilde planlanması gerekmektedir, çünkü yanlış planlama ile bir ülkenin onlarca yılı tehlikeye atılabilir. Eğitim planlaması her ülkede vatandaşların beklentilerini karşılayabilmek, insanlara kaliteli eğitim verebilmek ve eğitime erişimi sağlayabilmek, küresel ölçekte değişim ve gelişmeler ile rekabet edebilmek, teknolojik gelişmeye uyum sağlayabilmek ve devletlerin siyasi felsefelerini, ideolojik beklentilerini hayata geçirebilmek için yapılması gerekli görülmektedir. Hükümetler eğitimin genel hedefini belirlemek ve yapılacak planlamalara yön vermekle yükümlüdürler (Akpan, 2000). Her alanda olduğu gibi eğitim alanında yapılacak planlar toplumun geleceğini şekillendirmede önemli role sahiptir. Gelecekteki işgücü ihtiyaçları, teknolojik ve ekonomik gelişmeler ışığında toplumun beklentileri göz önünde bulundurularak eğitim planlaması yapılırken, aslında toplumun geleceğinin planlandığı gerçeğini göz önünde bulundurarak planlama yapılması gerekmektedir.

Eğitim yönetiminde planlama, örgütleme, yönlendirme, koordinasyon ve değerlendirmenin eğitim kurumlarının ve eğitim faaliyetlerinin etkili yönetilebilmesi için yapılması gereken vazgeçilmez önemli süreçlerden birisidir. Eğitim planlaması her ülkenin gelişmesi için önemlidir. Eğitim planlamasına göre toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel ve akademik alanda bilimsel ve düzenli bir şekilde yapılacak değişiklikler ortaya konabilir. Basitçe söylemek gerekirse, eyleme geçmeden önce planlamanın yapılması ve buna göre eyleme geçilmesi gerekir (David, 2021: 5).

Eğitim planlamasının amaçları ülkeden ülkeye ve eğitim düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir. Planlama, eğitim etkinliklerinin amacı, toplumun ve bireylerin gelecekteki ihtiyaçlarının anlaşılması ile ilgilidir. Planlamanın gerçekleştirilmesi insan ve maddi kaynaklar olmak üzere mevcut kaynakların etkili kullanımına dayanmaktadır. Eğitimin etkili bir şekilde planlanması bir ülkenin mail, beşerî, siyasi, çevresel ve diğer sosyal unsurların birbiriyle koordine edilmesiyle mümkün olabilir (McGettrick, 2004). Eğitim yönetiminde, yöneticilerin içinde buldukları yerel koşullara dikkat etmeleri planlamanın etkililiği açısından önemli görülmektedir. Eğitim örgütleri zamanı önceden belirlenmiş hedefleri elde etmek için farklı düzeylerde planlama yapmak zorundadırlar (Ergen, 2013). Bir çocuğun farklı gelişim dönemleri olduğu gibi, eğitim planlamasında da farklı düzeylere göre değişen ve birbirini besleyen bir planlama anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim insanlar içindir ve eğitimin gelişimi nihai olarak toplumun refahını sağlama ve kapasitesini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Eği-

tim planlayıcısı ve yönetici, sürekli olarak insanlarla birlikte faaliyetlerde bulunur (Mohanty, 2022). Eğitim yönetimi, mevcut eğitim kurumlarının ve sistemlerinin organizasyonu ve yönetiminin teori ve uygulamasıdır. Yönetim, düzenli bir düşünme biçimini ifade eder. Operatör terimleriyle ne yapılacağını, nasıl yapılacağını ve ne zaman yapıldığını ve nasıl bildiğimizi açıklar. Yönetim bir gizem değildir. Bu bir çalışma yöntemidir. Eğitim yönetimi, eğitim ve toplumun düzenli bir şekilde bütünleşmesiyle sonuçlanmalıdır.

Her programın akademik planlamasının yapılması ile zaman, para ve işgücünden tasarruf sağlanabilir. Eğitim planlaması deneme yanılma tekniğinden kaçınarak, eğitim ile ilgili sorunları çözmeye yönelik bir tekniktir. Eldeki kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi planlamaya bağlıdır. Eğitimde planlama, israfın ve başarısızlığın önüne geçerek, daha kolay ve etkili bir şekilde eğitim ile ilgili işlerin yapılmasını ve ilerlemenin takip edilebilmesini kolaylaştırabilir. Eğitim yönetiminde planlama, insan ve malzeme kaynaklarının uygun bir şekilde kullanılabilmesi için yapılması gereken önemli ve bütünleştirici bir süreç olarak ifade edilebilir. Bu nedenle, eğitim hedeflerine ulaşılması için eğitim planlaması yapılmalıdır. Ancak eğitim planlamasında kullanılan 5 yıllık planlar, yıllık programlar daha çok merkezi hükümet bütçeleri olarak karşımıza çıkmakta, yapılan planlar bir niyet mektubu niteliği taşımakta, yaptırım gücü ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle eğitim planlamalarının bir yönetim planı şekline dönüştüğünü görmek mümkündür (Ergen, 2013).

EĞİTİMİN ÖNEMİ

Eğitim, bireyin hayatında eleştirel düşünmesini sağlayabilecek, arzu edilen beceri ve tutumları, bilgileri, anlayışı öğrenmesi ve kazanması için gerekli tüm süreçleri içerir. Eğitim bireyin zihin, karakter ve fiziksel yeteneklerini biçimlendirici etkiye sahip eylem ve deneyimler olarak tanımlanabilir (Akpan, 2000). Bu eylem ve deneyimleri örgün eğitim kurumlarında planlı olarak yapılması kaynakların etkili kullanılabilmesini sağlayabilir. Eğitim hayat boyu gerçekleşir ve eğitim kurumları ile de sınırlı değildir. Froebel (akt. Peerzada, 2016) eğitimi hali hazırda başarılı olanın ortaya çıkarılması, kişinin doğuştan gelen potansiyelini geliştirmek olarak tanımlamaktadır. Eğitim bireyin eğitilmiş, kültürlü, istihdam edilebilir ve üretken bir insan haline gelmesi, arzu edilen bilgi, tutum ve sağlıklı davranış kalıplarının kazandırılması için yönlendirir. Eğitimi klasik olarak insan davranışlarında kendi yaşantıları vasıtasıyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Kaya, 2014: 5). Bireyin yaşantısının planlı ve programlı bir şekilde düzenlendiği kurum ise okuldur. Etkili eğitim planlamaları ile bireyin yaşantıları zenginleştirilebilir, etkili öğrenme süreçleri oluşturulabilir.

Eğitim bir insanın hayatta kalması için zorunludur. Eğitimsiz insan, varoluşu için gerekli olan amaç ve hedeflere ulaşmada mutlaka sorunlarla ve zorluklarla karşılaşacaktır. Eğitim, bilgiye, enformasyona sahip olmak, başka bir deyişle fikir, değer ve kavramların farkına varmak demektir. Hatta eğitim hayat boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilir, eğitimin yaşı yoktur. Eğitimin çeşitli aşamaları vardır, ilk aşamada bir kişi okul öncesi eğitimden geçer, ardından ilköğretim, orta öğretim, lise eğitimi ve üniversite eğitimi gelmektedir (Kapur, 2018). 12 yıllık zorunlu eğitimin verildiği ülkemizde üniversite eğitimi isteğe bağlı olarak, öğrencilerin Üniversite Yerleştirme Sınavı başarısına göre, bir lisans veya ön lisans derecesine kaydolup devam ettikleri bir örgün eğitim basamağıdır. Örgün eğitim kurumları dışındaki kurumlarında, yaygın eğitim olarak tanımlanan ve bireyin hayat boyu öğrenmesini amaçlayan eğitim etkinlikleri bireyin sürekli ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri edinmesini ve geliştirmesini sağlar. Bu nedenle eğitim planlamalarında sadece örgüt eğitimin değil, yaygın eğitimin de planlanması, güncellenmesi önemlidir.

Diğer tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminin de girdi, süreç ve çıktıları bulunur. Eğitim sisteminin girdilerini öğretmenler, eğitim materyalleri, bina, öğrenci gibi unsurlar oluşturmaktadır. Süreç ise girdinin sonuca ulaşabilmesi için eldeki girdinin karıştığı, birleştiği ve hareket ettiği süreçleri ifade eder. Başka bir ifade ile eğitim öğretim etkinliklerinin yapılması bir sürece işaret eder. Bu süreç içinde eğitim materyalleri, öğretmen, öğrenci, bina gibi girdilerin eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için uygun biçimlerde kullanılması olarak açıklanabilir. Çıktı ise okuldaki öğrencilerin mezun olmaları, öğretim hedeflerinin başarılması, süreç sonucunda topluma, ailelere, öğrencinin kendisine fayda sağlanması olarak belirtilebilir (Chang, 2008).

Bir milletin kalkınması, modernleşmesi, uygarlığın ve sanayileşmenin kapılarını aralayabilmesi için eğitim kilit öneme sahiptir. Bir ülkenin kendi kaynaklarını kullanabilmesi, insan gücünü geliştirebilmesi ve insanların yaşam kalitesini artırabilmesi, bilimsel ve teknolojik gelişmenin sağlanması, bireyin ve ülkelerin özgüveninin artırabilmesi için eğitimin etkili ve yeterli düzeyde verilmesi önemlidir. Birey içinde yaşadığı toplumu eğitim sayesinde anlar. Bireyin toplumun beklentilerine uygun davranması, toplumun kalkınması için gerekli katkıyı sağlaması ve topluma faydalı olması için eğitime ihtiyaç duyulur. Eğitim beşerî sermayenin gelişimine yapılan bir yatırımdır (Akpan, 2000). Bir ülkenin kalkınması için yapabileceği en büyük yatırım vatandaşlarının eğitimine yaptığı yatırımdır (Omolewa, 2006). Çünkü toplumu oluşturan bireyler ne kadar kendi niteliklerini artırabilir ve içinde yaşadıkları zamanın gereklerini karşılayabilecek donanıma sahip olurlarsa, toplumda o kadar gelişir ve ilerler.

Bir ülkenin kalkınması ve sürdürülebilir bir ekonomik yapıya ulaşması ancak eğitim ile gerekleēebilir. Günümüz dünyası bilgi ve teknoloji odaklıdır. Teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmek ve teknoloji üretebilmek eğitim ile sağlanabilir. Eğitim aynı zamanda bir ülkenin kendi çıkarlarını koruması için destekleyici özelliğe sahiptir. Eleştirel dşneabilen, küresel vatandaşlığın geliştirilmesine eğitim yardımcı olur. Eğitimi insanlar alçakgönüllü ve hoşgrldrdler. İnsanların ortak iyiliği için çalışırlar. Ulusal ve ekonomik olarak bir ülkenin gelişmesi için eğitim yoluyla insan gücünün geliştirilmesi gerekir. Bu da aslında eğitim planlamasını gerektirmektedir.

EĞİTİM PLANLAMASININ ÖNEMİ

Toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel ve akademik alanda bilimsel ve düzenli bir Şekilde hangi değişim ve gelişmelerin yaşanacağının belirlendiği eğitim planlaması her ülkenin gelişmesi için önemlidir. Basitçe söylemek gerekirse, eyleme geçmeden önce planlama yapmak ve varsayımlara veya spekulasyonlara göre değil, gerçeklere göre davranmak, bireyin ve ülkenin gelişiminde en başta yapılması gerekendir. Bir eğitim kurumunun veya programının başarıya ulaşması için planlamanın Şart olduğu, uygun planlama yapılarak zaman ve para tasarrufunun sağlanabileceği görülmektedir. Her konuda yapılan planlama zaman tasarrufu demektir. Eğitim planlaması deneme ve yanılma tekniğinden kaçınarak, akademik sorunları ozmenin geçerli bir yoludur. Mevcut kaynakların etkili ve verimli bir Şekilde kullanılması için eğitim planlaması Şarttır (David (2021: 5). Planlama bir açıdan geleceğin haritalandırılmasıdır. Gidilecek ynn önceden belirlenmesi, hedeflerin detaylandırılması kaynak israfını engellemek ve eğitim alanındaki gelişmeleri görünür kılmak için de gereklidir.

Eğitim planlaması ile yapılan başarısızlıklar ve israf değerlendirerek kullanılan yöntemin ve tekniğin düzgün, kolay ve etkili olmasına katkıda bulunulur. Doğru planlama ile toplumun değerler sistemi, bireyin varoluş biçimi, bilgi, yetenek ve uygulamaları, ülke kültürünün devan ettirilip geliştirilmesi sağlanabilir. Eğitim yönetimi, bir eğitim örgütünün programcısının işlevlerini yerine getirmek için kullanıma sunulan ve etkili hale getirilen uygun insan ve malzeme kaynaklarını bütünleştirme tekniği olarak kabul edilir. Planlama bu açıdan eğitim yönetiminde işlerin doğru yapılması için önemli bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Koçel (2011: 156) planlamanın geleceğe nasıl bakıldığını ifadesi olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticileri gelecekte neler yapılacağını önceden planladıklarında sürprizlerle karşılaşmazlar. Çünkü planlama önceden geleceğe ilişkin düşünme ve değerlendirmeleri içermektedir. Planlama sayesinde yapılacaklar önceden bilinir ve ona göre eylem planları hazırlanarak hareket edilir.

Planlama elbette sihirli değnek değildir, bütün sorunları ve gelecekteki sayısız değişkenin doğuracağı problemleri kestirmek mümkün değildir. Ancak planlama öğretmen ve eğitim yöneticileri için riskleri en aza indirebilmenin ve en az hayal kırıklığı ile sorunları atlatabilmenin yoludur. Beklenmedik durumlarla karşılaşıldığında yaşanacak paniği, şaşkınlığı en aza indirmenin yolu etkili bir planlamadan geçer. Makro düzeyde bir ülkenin eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ile ülkenin kalkınma ve ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesine yönelik adımlar atılırken, mikro düzeyde sınıfta eğitim öğretim etkinliklerinin verimli olarak devam etmesi yapılacak planlamalara bağlıdır. Ayrıca öğretmenlerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde eğitim öğretim etkinliklerini planlamaları yasal bir zorunluluktur. Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (MEB, 2022), “resmi ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülen eğitim öğretim çalışmalarının planlı bir biçimde yürütülmesine ve bu doğrultuda derslere hazırlıklı girilmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir.” Yönergenin ders planı yapılmasını zorunlu kıldığı ve planlamaya ilişkin ilkeleri belirlediği görülmektedir. Bu anlamda eğitim etkinliklerinin planlanması zaman ve kaynak israfını engelleyerek sınıf içi etkinliklerin dersin önceden planlanmış hedefleri gerçekleştirilmeye yönelik yürütülmesini sağlayacaktır.

EĞİTİMDE PLANLAMA

Eğitim örgütlerinde planlamaya ilişkin olarak üç farklı kullanımın olduğu görülmektedir. Bunlar eğitimin planlaması, yönetim ve denetimin planlanması, son olarak da öğretimin planlamasıdır. Eğitimin, yönetimi ve denetimin planlaması eğitimin dışsal süreçleriyle, öğretimin planlanması ise içsel süreçlerle ilgili olarak değerlendirilmektedir. Eğitim planlaması toplumun ihtiyaçlarını karşılama ve amaçlarını ulaşmasında eğitimin daha etkili ve verimli olması için rasyonel ve düzenli analiz tekniklerinin eğitim alanına uygulanmasını gerektirir (Ergen, 2013). Ülkenin içinde bulunduğu siyasal, ekonomik koşullar, öğrencilerin ihtiyaçları, toplumun beklentileri dikkate alınarak eğitim politikaları oluşturulurken öncelik alanlarının belirlenmesi, harcamalar için finansman bulunması ve harcama yapılacak alanların belirlenmesine ilişkin kararların alınması gerekir. Planlama yenileşme, karar alma süreci ve kaynak dağılımı şeklinde de özetlenebilir.

Eğitim planlamasının ne anlama geldiğini anlamak için planlamadan ne kastedildiğini ve bir planın ne olduğunu da anlamak gerekir. Adesina (1990), planlamayı niyetlerimizi korumanın bir yolu, yani bir nevi başarmak istediğimize karar vermek olarak, tanımlarken, Ejiogu (1990) rotamızı planlamak, tasarlamak veya tahmin etmek şeklinde, Chang (2008) ise gidilecek yönün haritalandırıldığı ve takip edilecek rotanın belirlendiği bir süreç olarak tanımlar. Plan, planlamanın bir ürünü olarak neyin, neden

ve nasıl yapılacağına ilişkin bir dizi karar olarak ifade edilebilir. Öyleyse eğitim planlaması, en geniş ve genel anlamıyla, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına ve hedeflerine cevap vermek, eğitimi daha etkili ve verimli kılmak amacıyla eğitimsel gelişim sürecine rasyonel ve sistematik analizlerin uygulanmasıdır (Comb, 1970). Rasyonel ve sistematik analizler yoluyla dört ayağı yere basan, belirli bir misyonu olan ve gelecek vizyonu olan planlamalar yapılabilir.

Eğitim planlaması eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak ve amaçları gerçekleştirmek için eğitim sisteminin gelecekteki eylemlerini belirleyen, eğitim sistemine yön veren sistematik ve akılcı bir süreçtir. Planlama, sistemin amaç veya hedeflerine ulaşmak için neyin, nasıl ve ne zaman yapılacağına, nerede ve kimin yapacağına önceden karar verme eylemi olduğu şeklinde özetlenebilir (Akpan, 2000). Örneğin, bir sınıfta kaç öğrencinin olacağı, okul sistemimize girmek isteyen tüm mevcut çocukları yerleştirmek için kaç sınıfa ihtiyaç duyulacağı konusunda düzenlemeler eğitim planlamasının birer parçalarıdır.

Yapılacak eylemlerin planlanması ile planlama yapılacak eylemlere ilişkin olarak ilgili kişilerin ortak kararlarının olması önemlidir. Yapılacak planlamada gelişmelere uygun uyarlamalara izin verecek şekilde esnekliğin olması, genel çerçeveyi belirlemesi gerekmektedir. Planlama sadece uygulamaya yönelik değildir, eylemlerin izlenmesi, değerlendirme ölçütleri, harcamalar gibi bilgileri içerir (Chang, 2008). Plan, önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşmak amacıyla önceden hazırlanmış ayrıntılı bir şema, program veya yöntemdir. Bir planda üç temel unsur vardır: gelecekle ilgilenmek, eylem ve gelecekteki eylemi kimin uygulayacağını belirlemek. Planlama, bulunduğumuz yer ile olmak istediğimiz yer arasındaki boşluğu doldurur. Örneğin bir meslek lisesinde bulunmayan yeni bir bölüm boşluğu oluşturur. Hangi bölümün açılacağı, kaç öğrencinin alınacağı ve hangi derslikte, hangi hocalar ile derslerin yürütüleceği gibi konular planlamadır.

Bir eğitim kurumu ile ilgili olarak, meydana gelen durum ve koşullara göre uygulanması gereken çeşitli planlama türleri vardır. *Makro planlama* geniş planlarla ilgilenir ve milli gelir, kişi başına düşen gelire göre planlama yapar. *Mikro planlama* ise daha çok öğrencileri okulda tutulmaları, başarılı öğrencilerin ödüllendirilmesi gibi okul özelinde yapılan planlamadır. Diğer bir planlama türü ise *stratejik planlamadır*. Bir kurumun hedefleri ve kaynakları ile çevresel fırsatlar arasında bir bağlantı kurulmasıdır. Önceden belli olmayan fırsat veya koşulların meydana geldiği zamanlarda bireyler tarafından uygulanacak eylemleri belirleyen planlama ise *acil durum planı* olarak nitelendirilebilir. *Kurumsal planlama*, kurumun tüm planlama fonksiyonlarını entegre etmeyi ve bunları en iyi hedeflerle ilişkilendirmeyi hedefleyen bir tekniktir; *insan gücü planlaması* temel bir planlama işlevidir, yetenekli insan gücünün gerekli tüm bilgi, bilinç ve yeteneklere sahip

kurumlar bünyesinde istihdam edilmesi gerekir; *süreç planlaması*, istenen amaç ve hedeflere ulaşmak için sürecin veya işlevin veya prosedürün nasıl devreye alınması gerektiğini belirleyen planlamadır. *Katılımcı planlama* ise anlaşma ve imza yoluyla isteğe bağlı amaç ve hedeflerin belirlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Aggarwal & Thakur, 2003).

EĞİTİM PLANLAMASI YAKLAŞIMLARI

Eğitim planlamasının toplumun beklentilerine, zamanın koşullarına ve ülkenin ekonomik etkinliklerinin niteliğine uygun bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu nedenle zamanın gerektirdiği koşullara bağlı olarak farklı planlama yaklaşımlarının benimsendiğini söyleyebiliriz. Eğitim planlamasında başlıca insan gücü planlaması yaklaşımı, toplumsal talep yaklaşımı, getiri oranları yaklaşımı, maliyet-etkililik yaklaşımı olmak üzere dört farklı yaklaşıma göre planlamaların yapılabileceği görülmektedir.

İlk defa 1963 yılında başlayan 5 yıllık kalkınma planlarında eğitim planlama yaklaşımı olarak insan gücü yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Adında da anlaşılabilen insan gücü yaklaşımında temel özne kalkınmanı, ekonominin ihtiyaç duyduğu donanıma sahip insan gücünün yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Hesapcioğlu (1984) insan gücü yaklaşımını milli gelirin tahmin edilen değerine bağlı olarak istihdam ve meslek yapısını tahmin etme ve ihtiyaç duyulan ekonomik etkinler ve üretim sürecinin ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim sisteminin gelişimine ilişkin ilkeler ve yatırım ölçüleri çıkarması olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde, ekonomik planlama öncelikle yapılarak ekonomik göstergelerin tarım, sanayi, hizmetler gibi ekonomik kesimlerin geliştirilmesi planlanır ve buna uygun insangücü hedefleri belirlenir. Diğer bir ifadeyle çeşitli mal ve hizmetleri üreten işletmelerin ihtiyaç duyduğu insangücü talebinin dikkate alınması söz konusudur.

Toplumsal (sosyal) talep yaklaşımına göre ise eğitim planlamasında öncelikle ailelerin ve toplumun talep edebileceği eğitim kurumlarının yerleri ve sayıları belirlenmeye çalışılır. Herhangi bir ekonomik etkinlik ile eğitim planlaması ilişkilendirilmeden doğrudan farklı düzeylerde eğitim alması beklenen veya talep edilen eğitim kurumlarının yapılması, düzenlenmesi ve toplumun eğitim taleplerinin karşılanması hedeflenmektedir. Bu tür bir planlamada nüfus artış oranları, zorunlu eğitim süresi, okullar arasında geçiş oranları, tercih edilen okul türleri gibi farklı değişkenler doğrultusunda ihtiyaç duyulan okul, öğretmen, derslik, araç gerek ve bunları maliyetlerinin planlaması yapılabilir (Hesapcioğlu, 2021).

Başka bir planlama yaklaşımı ise getiri oranları yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Eğitimin insana yapılan bir yatırım olarak değerlendirildiği bu yaklaşımda insan sermayesi “insanlarda birikmiş üretime dönük bilgi

ve becerilerin toplamı olarak ifade edilir” (Ergen, 2013). Yapılan fiziksel yatırımların insan sermayesi için yapılan yatırımların bir getirisinin olduğu varsayılır. Bu bağlamda getiri oranıyla bu kazanımların tamamı yatırım maliyetine bölünerek bir hesaplama yapılır. Belirli bir eğitimi almış olanlarla almamış olanların ömür boyu kazançlarıyla eğitim maliyetlerinin karşılaştırılması ile elde edilen bir planlama şeklidir. Bütünüyle insan sermayesine yapılan eğitim maliyetlerinin ileriye dönük olarak ortaya çıkaracağı kazancın hesaplanması ile oluşmaktadır. Yeşilbağ’ın (2008) da ifade ettiği gibi aslında eğitilmiş insanların verimi artırdığı varsayımı söz konusudur.

Bir bütçe yaklaşımı olarak da değerlendirilebilecek maliyet-etkililik yaklaşımı, en yüksek hizmetin en düşük maliyet ile nasıl gerçekleştirilebileceğinin analizini yapar. Getiri oranların yaklaşımında sistemsel bir yaklaşım söz konusu iken, maliyet-etkililik yaklaşımında proje düzeyinde veya kurumsal düzeyde bir hesaplama yapıldığı görülür. Maddi kaynak kullanımını dışındaki kaynak kullanımını da göz önünde bulunduran bir yaklaşımdır. Programı tamamlayan öğrenci sayıları, okul terk oranları, mezunların istihdamı, öğrenci başarısı, öğrenci memnuniyeti gibi program hedef ve etkililik ölçütleri kullanılabilir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayıları, okul ve sınıf büyüklükleri ve kapasite kullanım oranları gibi hem nitelik hem de niceliksel bilgiler içerir (Karakütük, 2012). Eğitim planlamasında kullanılan yaklaşımların her birisinin kendine özgü avantaj ve dezavantajlarının olduğu unutulmamalıdır. Ülkenin ekonomik koşullarının, toplumsal taleplerin göz önünde bulundurulduğu, kaynakların israf edilmeden kullanılacağı bütünleşik bir planlama yaklaşımının kullanılması bazı durumlarda daha etkili sonuçlar doğurabilir.

Planlama Türleri

Literatürde eğitim planlamasına ilişkin farklı isimlerle sınıflandırmaların yapıldığı görülür. Tortop vd. (2010) plan türlerini dört başlık altında vermişlerdir. Bunlar 1) sürelerine göre: Uzun, orta ve kısa, 2) uygulama biçimine göre: Zorlayıcı ve demokratik, 3) biçim yönünden: Yazılı ve yazılı olmayan, 4) kullanım biçimine göre: Tek kullanımlık ve sürekli planlardır.

Planların süreleri kuruma göre farklılaşabilir. Beş, on, yirmi yıllık uzun vadeli planlar olabileceği gibi, 1 ile 5 yıl arasında orta vadeli planlarda olabilir. Uzak bir gelecekte kurumun ne durumda olacağını görebilmek açısından uzun vadeli planlar yararlı olabilir. Beş yıldan kısa olan planlar orta vadeli olarak sınıflandırılırken bir yıldan az süreleri kapsayan planlar kısa vadeli planlar olarak sınıflandırılır. Kısa vadeli planlar genelde risk durumlarında veya ani değişikliklerde geçici olarak yapılan planlamalardır (Tortop vd. 2010).

Uygulama biçimine göre planların zorlayıcı ve demokratik olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Zorlayıcı planlar adında da anlaşılacağı gibi merkezi otorite tarafından kimsenin görüşü alınmadan uygulanması zorunlu tutulan planlardır. Bunun aksine katılımcı karar verme mekanizmasının kullanıldığı demokratik planlarda kurumdaki kişilerin görüşlerine başvurulur ve bu kişilerin görüşleri doğrultusunda planlama yapılır (Yıldırım ve Öncü, 2011).

Biçim yönünden yazılı ve yazılı olmayan iki türlü planlama bulunmaktadır. Uzun ve kapsamlı planların yazılı olması gerekir, ancak kısa süreli planlar yazılı olmadan da yapılabilir. Yazılı olmayan planlara daha çok zorunlu durumlarda geçici planlarda rastlamak mümkündür (Koç, 2010). Ayrıca kullanım biçimine göre de planların tek kullanımlık ve sürekli planlar olarak ayrıldıkları görülmektedir. Tek kullanımlık planları Eren (2009) tek bir defa kullanılma üzere tasarlanmış, değişen koşullar nedeniyle tekrar kullanılma olasılığı düşük olan planlar olarak açıklamaktadır. Bu planlar bütçe, proje gibi özel amaçlar için kullanılabilirler. Sürekli planlar ise örgütün faaliyetlerine rehberlik eder ve farklı zamanlarda da kullanılması mümkündür. Politika, yöntem ve kurallar karşımıza sürekli planlar olarak çıkar. Örgüt içinde çalışanlara yol gösteren politikalar, özel bir amaca giden yolu gösteren yöntem ve örgüt içindeki uyulması gereken davranışlara işaret eden kurallar sürekli kurallar olarak tanımlanabilirler (Demir, 2019).

Eğitim Planlamasının Özellikleri

Eğitim planlamasının birtakım özellikleri vardır. Adesina'ya (1990) göre bu özellikler temelde dörttür. Bunlar: planlamanın önceliği, planlamanın yaygınlığı, misyon odaklı ve gelecek odaklı olmasıdır.

Planlamanın önceliği: Planlama, yönetimin ilk adımıdır. Diğer tüm yönetim işlevlerinden önceliklidir. Herkes iyi plan yapmasa da herkes plan yapar. Bir öğretmen olarak, dersleriniz ile ilgili öğretim süreci için sınıfa gitmeden önce planlama yaparız. Sınıf içindeki etkinlikler, bu etkinliklerde kullanılacak materyal ve zaman önceden planlanır.

Planlama yaygındır: Bununla, planlamanın tüm yönetim seviyelerini ve diğer tüm yönetim fonksiyonlarını kapsadığını kastediyoruz. Eğitimin her düzeyinde, ilk, orta veya üniversite düzeyinde olsun, planlama yapılır. Örneğin, organizasyon, personel vb. gibi yönetsel işlevler bazı planlamaları içerir. Okulun düzeyine göre kayıt yaptırılması gereken öğrenci sayılarına göre derslik, öğretmen planlaması yapılır. Üniversite düzeyinde bölümlere alınacak öğrenci sayıları ve bu öğrencilerin bölümlere göre alacakları dersler, derslikler, derslerin kaç kredi olacağı, mezuniyet koşulları vb önceden planlanır. Planlamanın eğitimin her düzeyinde yaygın olarak yapılması gerekir.

Planlama misyon odaklıdır: Planlama, insan isteklerini tatmin etmeye yardımcı olacak şekilde faaliyetlerin haritalandırılmasını veya planlanmasını içerir. Bu nedenle, planlama hedefe yöneliktir, yani planlama belirli bir hedefe veya bir dizi hedefe ulaşmaya yöneliktir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini belirli bir düzeye getirmek, onlardan beklenen hedeflere uygun görevleri gerçekleştirmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırmak eğitimin misyonudur.

Planlama geleceğe yöneliktir: Planlama, daha önce de belirtildiği gibi, gelecekte ne yapılması gerektiğine, nasıl yapılacağına, kimin yapacağına, ne zaman ve nerede yapılacağına önceden karar verme sürecidir. Bu süreç, geleceği yansıtmak için geçmiş eğilimleri ve mevcut deneyimleri dikkate alır. Gelecek, burada, yakın veya uzak olabilir. Bu nedenle bir plan, süresine bağlı olarak *kısa vadeli*, *orta vadeli* veya *uzun vadeli* olabilir. Üç yıla kadar olan kısa planlardır. Plan 3 ila 5 yıllık ise orta vadeli. 5 yıldan fazla ise uzun vadeli plan olarak adlandırılabilir.

Eğitim planlaması yapılırken öncelikle eğitim hedeflerinin belirlenmesi gerekir. Hedeflerin belirlenmesi herhangi bir karışıklığın oluşmaması için önemlidir. Sonraki aşama ise yapılacak etkinliklerin, ihtiyaç duyulan faaliyetlerin açıkça tanımlanmasıdır. İhtiyaç duyulan insan ve maddi kaynakların karşılanması için yapılacak faaliyetlerin tanımlanması önemlidir. Okulun temizliğinden öğretim etkinliklerine kadar uzanan, çalışanların sayısı, nitelik ve deneyimleri sistemin istenildiği gibi devam ettirilebilmesinde gerekli maddi kaynakların belirlenmesi planlamanın önemli aşamalarındandır (David, 2021; Kapur, 2018). Yapılan etkinliklerin nasıl değerlendirileceğinin de önceden belirlenmiş olması gerekmektedir. Değerlendirme hedeflere uygun olarak ve hedeflerle ilgili yapılmalıdır. Yapılan planlamanın belirlenen hedefleri ne ölçüde karşılayabildiği, hedef ve çıktı sonuçlarıyla ilişkili olarak belirlenmelidir.

Bireylerin ve örgütlerin geleceğine yönelik resmi karar verme süreci olarak planlama, eğitim alanında çok önemlidir. Bu nedenle, bir eğitim planlayıcısı, eğitim sektöründe iyileştirmeler ve gelişmeler elde etmek için temel bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler Comighud'a (2022) göre eğitim planlayıcısında mutlaka bulunmalıdır. İlk olarak bir eğitim planlayıcısının eğitim hakkında *iyi bir öngörüye* sahip olması gerekir; çünkü bu, eğitim hedeflerine ve kurumsal hedeflere ulaşma olasılığı yüksek olan, istenen eylemleri başlatmasına, eğitimde olası sorunlar ortaya çıkmadan önce hazır çözümler önermesine ve eğitim ortamlarında meydana gelen değişiklikler ve gelişmelerle birlikte ele alınması gereken belirli ihtiyaçları ve geleceğe yönelik endişeleri görüp incelemesine fırsat tanıyacaktır. İkinci olarak eğitim yöneticisinin bir planlayıcı olarak *iyi bir uyum yeteneğine* sahip olması gerekir. Bir eğitim planlayıcısının, eğitim ortamındaki sürekli değişikliklere ve dinamik ortama uyum sağlamak için

esnek olması gerekmektedir. Üçüncüsü, bir eğitim planlayıcısı, özellikle okuldaki müfredat, öğretim ve değerlendirme uygulamaları kadar öğrenicilerin başarısına ilişkin hedefler belirlemeye ve onları akademik çevrede günlük katılımı öne çıkarmaya odaklanmalıdır. Dördüncüsü, bir eğitim planlayıcısı, okulun ne yaptığına ve yeni yeniliklerin arkasındaki itici güç olarak okulun gelecekte neler başarabileceğine dair iyimser bir görüş sağlayan ve olağanüstü sonuçlar üretebileceği inancını besleyen *iyimserliğe* sahip olmalıdır. Son olarak, bir eğitim planlayıcısı, etkili okulun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin asil çağrısına yanıt olarak kişinin yetkinliğinin sınırında çalışmanın değerini teşvik etmek için mevcut okul uygulamalarına meydan okumaya istekli olduğu için bir *değişim temsilcisi* olmalıdır.

Eğitim Planlamasının Prensipleri

Eğitimin geliştirilmesi, eğitimde nicel ve nitel iyileştirme ile ilgili tüm projelerin temelini oluşturduğu için eğitim planlaması son derece önemlidir. Eğitim planlamasının çalışma ilkeleri şunlardır (Chakma, 2022; Juneja, 2022); *Formüle etme*: Eğitim planlamasının mükemmel olması gerekir. Prosedür ve süreçler dikkatlice formüle edilmeli, birleştirilmeli ve sistematik olarak yürütülmelidir. Amaç açık olmalıdır. Planlamaya dahil olan çeşitli bileşenler, faaliyetler ve ekipler arasında koordinasyon ve entegrasyon geliştirilmelidir. Juneja (2022) planlamanın amaç odaklı olması gerektiğini belirtir. Yani planlama eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için yapılmalıdır. Bu amaçlar genel olarak kabul görmüyorsa yapılan emek boşa gidebilir. *Ulusal planlama*: Eğitim planlaması, ulusal planlamanın ayrılmaz bir unsuru ve yönü olarak tanınmalı ve yürütülmelidir. İyi gelişmiş bir eğitim sistemi ile toplumsal ve ulusal kalkınmanın sağlanabileceği yaygın olarak bilinmektedir. Bu nedenle, eğitim faaliyetleri ve programları genel ulusal kalkınmayı dikkate alınmalıdır. Eğitim planlaması, toplam ulusal planlamanın birincil ve temel bir parçası olarak kabul edilmeli, eğitim planlamasının hedefleri, faaliyetleri, programları ve prosedürü daha geniş ulusal planlama bağlamında belirlenmelidir.

Aralıksız devam etme: Eğitim planlaması, düzenli ve acil ihtiyaçları karşılamak için planların sürekli olarak değiştirilmesini ve uyarlanmasını gerektiren sürekli bir süreç olmalıdır (Chakma, 2022). Bu nedenle planlamanın esnek olması gerekir. Gelecek tahmin edilemez, bu nedenle gelecekte yapılacak eğitim uygulamaları ve eğitim ihtiyaçlarına göre planlarda değişiklik yapılabilir (Juneja, 2022). Nihai, katı ve mükemmel sayılabilecek hiçbir plan olamaz. Yeni durumlara, şartlara ve diğer zaruretlere bağlı olarak planlar gelecekte her an değişikliğe ihtiyaç duyabilir. Hazırlanan plan, acil durum ihtiyaçlarını karşılamak için yerleşik esnekliğe ve uyarlanabilirliğe sahip olmalıdır (Chakma, 2022). *İşlevsel, pragmatik ve pratik olmalıdır*: Geliştirilen planlar uygulanabilir olmalıdır. Planlar ger-

çekçi olmalıdır. Durumsal gerçeklere uymalı ve aynı zamanda gelecekteki gereksinimlere uyarlanabilir olmalıdır. *Araştırmaya dayalı olmalı*: Her türlü planlama, sağlam araştırmalara dayandığında en iyi sonucu verir. Benzer şekilde, eğitim planlaması sistematik araştırmaya dayalı olmalı ve planda yer alan kararlar keyfi veya sezgisel olmamalıdır. Alternatiflerin nihai seçimi, olgusal bilgiler ve nesnel araştırma sonuçları ile garanti edilmelidir. Objektif ve sistematik olarak yürütülen araştırmaya dayalı planların, hedeflere ulaşma şansı daha yüksektir. Juneja (2022) planlamanın entelektüel bir eylem olduğunu belirtir. Yaratıcı düşünme, hayal edebilme, tahminde bulunabilme, rasyonel düşünce gerektiren bir süreçtir. Planlama her zaman amaca, gerçeklere ve tahminlere dayanır.

İlgi gruplarının ve örgütlerin aktif ve sürekli katılımı sağlanmalı: Planların farklı aşamalarda uygulanması, birçok kişinin ve çeşitli grupların herhangi bir kuruluşa dahil edilmesini gerektirecektir. Bu kişilerin katılımı, daha işlevsel ve pratik karar vermeye önemli ölçüde katkıda bulunabilir. İnsanlar planlamaya dahil olursa, planla daha fazla özdeşleşme duygusuna sahip olmaları ve aynı zamanda planda yer alan kararları uygulamak için daha iyi motive olmaları beklenir (Chakma, 2022). *Katılımcılar tarafından anlaşılabilir ve kabul edilen belirli önerilerle sonuçlanma*: Plan, yönergeler sunmamalı, bunun yerine ne yapılması, neden yapılması ve nasıl yapılması gerektiğine dair spesifik ve açıklayıcı öneriler sunulmalıdır. Uygulamaya dahil olan kişilerin ne yapmaları gerektiğini anlayabilmeleri için kendi kendini açıklayıcı olmalıdırlar. Anlaşılabilir ve uygulanabilecek kadar kapsamlı olmalıdırlar. Planlama çok sayıda alternatif arasından seçim yapmayı gerektirir, bu nedenle karar verme planlamanın içinde yer alır (Juneja, 2022). Eğitim yöneticisinin etrafındaki seçeneklerden ihtiyaca ve duruma en uygun olanı seçmesi gerekmektedir.

Planlama süreci sürekli: Planlar sabitlenmiş şeyler olarak görülmemelidir. Farklı bileşenlerin sık sık değerlendirilmesi, planın gelecekte değişen koşullara göre uyarlanmasını sağlar (Chakma, 2022; Juneja, 2022). *Ülkenin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak*: Eğitim planlaması ülkenin veya insanların ihtiyaçlarını karşılama niyeti ile yapılır. Dolayısıyla ulusun insan gücü, sosyal ve ekonomik ihtiyaçları tüm değerlendirmelerin merkezinde yer alır. *İhtiyaç temelli ve durum odaklı olmalı*: Her amaç ve her zaman için tek bir en iyi plan olamaz. Her plan, durumların ihtiyaçlarına göre belirlenecek benzersiz bir karaktere sahip olacaktır. Acil sorunları çözmek için spesifik bir plan hazırlanabilir. Benzer şekilde kısa vadeli ve uzun vadeli planlar hazırlanabilir.

Planlamaya ilişkin ilkeleri Başaran (1996) özetle şu şekilde belirtmektedir. Planlar geçerli ve açık bir amaca hizmet etmelidir. Planlar arasında belirli bir birlik ve uyum olmalıdır. Devamlılık esastır. Zamanlama kurumun verimliliği ile yakından ilişkilidir. Planların belli bir esnekliğe sahip

olması, gerektiğinde değiştirilebilir ve uyarlanabilir olması gerekir. Planlar yazılırken başka anlamlar içermeyecek şekilde açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Her kurumun belirli bir kültürü ve standartları bulunmaktadır. Bu yüzden hazırlanan planların bu standartlara ve kültüre uygun olması gerekir. Eğitim yöneticisi planları kontrol edip ihtiyaç duyulması halinde planları amaçlara uygun olarak değiştirebilmelidir.

Planlama Sürecinin Aşamaları

Planlama öncelikle amaçların belirlenmesi aşaması ile başlar. Daha sonra bu amaçları elde etmek için varsayımların belirlenmesi gerekir. Alternatiflerin belirlenmesi ve alternatiflerin karşılaştırılması, alternatifler arasından en uygun olanın seçilmesi, alt planların yapılması ve planların uygulanması şeklinde birbirini izleyen aşamalardan oluşur (Ertürk (2013:79-81).

Amaçlar belirlenirken örgüt içi ve dışı kaynaklardan veriler toplanarak elde edilen bilgiler ile örgütsel amaçlar belirlenir. Belirlenen amaçların örgütün kaynak ve koşullarına uygun olması gerekir. Akılcı amaçların belirlenmesi yönetimin görevleri arasında yer almaktadır. Amaç belirlemeden bir örgüt belirli bir faaliyet alanına odaklanamaz (Kuzu, 2014). Yapılan bütün etkinliklerin örgütün amacına doğrudan veya dolaylı olarak hizmet etmesi gerekir. Amaçların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, kolay kabul edilebilir ve uygulanabilir olması, erişilebilir amaçlar olmaları gerçekleştirilmeleri yönünde çalışanlara motive edecektir (Tosun, 1992: 208).

Planlamanın ikinci aşaması olan varsayımların belirlenmesi sürecinde üstünlükler ve fırsatlar veyahut yetersizlikler ve tehdit gibi unsurlar değerlendirilmelidir. Olumlu ve olumsuz durumların kaynakları iç veya dış koşullar nedeniyle oluşabilir. İç koşullar örgüt içindeki personel, üretim yöntemi, yönetim tarzı olabilir. Dış koşullar ise kurumun kontrol edemediği unsurları içerir (Ertürk, 2013). Alternatif eylemlerin belirlenme aşaması olan üçüncü aşamada örgütsel amaçlar dikkate alınarak, amaca en uygun alternatif planlar hazırlanmalıdır. Eren (2009) zaman içinde belirlenen planlarda değişiklikler yapmak gerekebileceğini, şartların değişmesi ve risk durumuna göre alternatif planların hazır olması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamada yöneticinin yaratıcılık becerisi, alternatif ve az riskli yolları tercih etmesi önerilmektedir (Budak ve Budak, 2020). Planlama aşamalarından en zoru olan dördüncü aşamada alternatifler karşılaştırılır. Amacı gerçekleştirmek için alternatif seçenekler karşılaştırılarak en uygununa karar verilmelidir. Özellikle demokratik karar sürecinin işletildiği durumlarda alternatif çözüm yolları veya uygulamalar ilişkin olarak görüş farklılıkları ortaya çıkabilir. Bu görüşler çatışma ortamının doğmasına neden olsa da aslında alternatiflere ilişkin çok değerli fikirlerin ortaya çıkmasına da yardımcı olabilir (Başaran, 1996).

Alternatiflerin karşılaştırması aşaması tamamlandıktan sonra yönetici karar verme aşamasına geçer. Bu aşamada alternatifler arasında amaca en uygun olanın seçimi yapılır. Daha önce yapılan değerlendirmeler ve karşılaştırmalar yöneticiye en uygun olanı seçmesi için yardımcı olacaktır (Şimşek ve Çelik, 2014). Karar verildikten sonraki aşama ise kararın uygulanması için ortam oluşturacak alt planların yapılmasıdır. Bu alt planlar ana planın uygulanmasını kolaylaştırmalıdır (Kuzu, 2014). Alt planlar hazırlandıktan sonraki aşama ise hazırlanan planların uygulanması ve uygulamaya devam edilmesi aşamasıdır. Bu aşamada planın aksatılmadan devamının sağlanması gerekir. Aksi yöndeki gelişmeler örgütün kaynak israfına yol açabilir (Ertürk, 2013).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitimde ve diğer bütün örgütlerde planlamanın çok sayıda yararı bulunmaktadır. Planlar örgütün daha verimli olmasını ve işlerlik kazanmasını sağlar. Örgüt çalışanlarının ve örgütün eylemlerinin planlanması, örgütün ve çalışanların amaçlara uygun eylemler içinde olmalarını sağlayacaktır. Planlama bir yönüyle yarının görüntüsünü alma durumudur. Yarın yapılacaklar için önceden hazırlık yapılması yöneticilere ve çalışanlara hazırlık yapma fırsatı verir. Dolayısı ile planlama sonucunda kaynakların daha etkin ve verimli kullanılması sağlanmış olacaktır.

Planlama yönetici ve çalışanların daha nesnel ve rasyonel kararlar almalarına sağlayacaktır. Yöneticiler için rehber görevi gören planlama ayrıca zaman tasarrufu sağlamaktadır. Yöneticilerin örgütün gelecekteki yerini öngörmelerine ve yaratıcı düşünceler üretmelerine yardımcı olur (Saruhan ve Yıldız, 2009). Bu nedenle yöneticilerin kısa süreli planlar ve düşüncelerden kurtularak uzun süreli düşünebilme yeteneği kazanmalarını ve gelecek konusundaki endişelerden kurtulmalarını sağlayabilir.

Eğitim uzun vadeli planların yapılması gereken ve yeni durumlara karşı alternatif planların etkin bir şekilde yapılıp uygulandığı, etkisinin yıllara yayıldığı önemli bir toplumsal kurumdur. Eğitimin planlaması toplumun geleceğinin planlanması ile eşdeğerdir. Bu nedenle geleceği bilinmez olmaktan çıkararak planlama eğitim kurumları için daha da önem kazanmaktadır. Toplumun gelecekte ihtiyaç duyabileceği insan modeline uygun olarak planlamaların yapılması, gerekli finansman ve alt yapısının oluşturulması, öğrencilerin öğrenme etkinliklerin kararlaştırılması uzun süren araştırma ve tartışmalar sonucunda kararlaştırılmalıdır. Eğitim alanında sürprizlere yer bırakılmamalıdır. Çünkü eğitim alanında yapılan bir uygulamanın etkisin görebilmek uzun yıllar alacaktır. Ancak doğru bir eğitim planlaması ile zaman ve kaynak israfının önüne geçerek toplumun ilerlemesi ve gelişmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aggarwal, Y.P., & Thakur, R.S. (2003). Concepts and Terms in Educational Planning A Guidebook.<http://www.dise.in/Downloads/Reports&Studies/Concepts%20and%20terms%20in%20educational%20planning.pdf> 12.12.2022
- Adesina, S. (1990). *Some aspects of school management*. Lagos: Educational Industries Nigeria Ltd.
- Akpan, C. P. (2000). Effective planning: A pre-requisite for successful implementation of the Universal Basic Education (UBE) scheme. *International Journal of Research in Basic and Life-Long Education* 1(1&2), 102-109.
- Başaran, İ. (1996) *Eğitim Yönetimi*, (5. Baskı) Ankara: Yargıcı Matbaası
- Budak, G., Budak, G. (2010) *İşletme Yönetimi*, (6. Baskı) İzmir: Barış Yayınları
- Chakma, D. (2022). Educational planning: Principles of educational planning and elements of educational planning. *Online Note Bank* <https://onlinenotebank.wordpress.com/2022/01/15/principles-and-elements-of-educational-planning/>
- Chang, G.c. (2008). *Strategic planning in education: Some concepts and methods*. Directions in Educational Planning: Symposium to Honour the Work of Françoise Caillods. International Institute for Educational Planning.
- Comb, P.H. (1970). *What is educational planning?* US: Ceuterick,Louvain
- Comighud, S.M.T. (2022). Educational planning. Studocu. <https://www.studocu.com/ph/document/foundation-university-philippines/educational-planning/educational-planning/7854303> 05.12.2022
- Demir, E. (2019). *Yönetim süreçleri bağlamında bilgievlerinin incelenmesi: Küçükçekmece Belediyesi Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö.& Kaya, Z. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi
- David, H. (2021). Educational planning and administration. *Annals of Education Research and Review*, 9 (5), 5-6.
- Ejiogu, A. M., (1990). *Educational management: A system approach*. Jos:Liteamed Publications Ltd.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de Eğitimde Planlama Yaklaşımları ve Kullanılan Eğitim Göstergeleri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9 (2) , 151-167 . <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181588>
- Ertürk, M. (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları

- Ergen, H. (2013). Türkiye’de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 151-167.
- Hesapçioğlu, M. (1984). *Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Türkiye’de makro düzeyde insan kaynakları planlaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Juneja, P (2022). Characteristics of planning. https://www.managementstudyguide.com/planning_advantages.htm
- Kapur, R. (2018). Education planning and administration. https://www.researchgate.net/publication/323755942_Education_Planning_and_Administration 10.12.2022.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap.
- Koç, M. (2010). Yönetim Bilimi. <https://issuu.com/onparmaknet/docs/yonetim-bilimi/7> 12.12.2022.
- Kuzu, A. (2014). *Belediyelerin Gerçekleştirdiği Yaygın Eğitim Hizmetlerinin Eğitim Yönetimi Bağlamında Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- MEB (2022). Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2143.pdf> 18.01.2023
- McGettircik, B.J.(2004). Planning, organization, and administration of education. Quality of Human Sources: Education, 1, 1-6. <https://www.colss.net/sample-chapters/c11/E1-12-01-04.pdf> 11.11.2022.
- Mohanty, N.K. (2022). Demographic Aspects of Educational Planning. <https://www.educationforallindia.com/use-of-demographic-modules-in-education.htm> 15.11.2022
- Omolewa, M. A. (2006). *Cross Over into the other side. The mission of Adult Education*. A Valedictory lecture at the University of Ibadan. Ibadan.
- Peerzada, N. (2016). Educational Ideas of Fridrich August Froebel. *International Journal of Scientific Research and Education*. 4(2). 4983-4988.
- Saruhan, S., Yıldız, M. (2009) *Çağdaş Yönetim Bilimi*, (1. Baskı) İstanbul: Beta Yayıncılık
- Şimşek, Ş., Çelik, A. (2014). *Yönetim ve Organizasyon*, (16. Baskı) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tortop, N., Eyüp, G.İ, Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M.A. (2010). *Yönetim Bilimi*, (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, K. (1992). *İşletme Yönetimi*, (6. Baskı). Ankara: Savaş Yayınları
- Yeşilbağ, Y. (2008). *Eğitim ve ekonomi: Türkiye’de yükseköğretimin getirileri üzerine bir araştırma*. Ankara: Sobil Yayıncılık

Yıldırım, D., Öncü, A. (2011). *Bilgi evi Kamu Yönetimi-Planlama*. <https://todaye2011.blogspot.com/2011/12/kamu-yonetimi-planlama.html> 04.12.2022

<http://edchat.blogspot.in/2011/01/scope-and-importance-of-school.html> (Word dosyası educational management Linki kaynaklarda 2 ile belirtilen

http://soe.syr.edu/academic/counseling_and_human_services/modules/Preparing_for_Supervision/definition_and_components_of_supervision.aspx

<http://www.questia.com/library/education/educational-administration/educational-finance>

BÖLÜM 8

7. SINIF KUVVET VE ENERJİ ÜNİTESİNDE STEM ETKİNLİKLERİ KULLANIMININ KALICILIĞA ETKİSİ

Üzeyir BEKEREÇİ¹

¹ Dr. Üzeyir BEKEREÇİ. Milli Eğitim Bakanlığı. Kahramanmaraş/TÜRKİYE.
ORCID ID: 0000-0002-6492-7521 uzo_1071@hotmail.com

Giriş

Öğrenme bireyin çevresinden ve fiziki şartlarından, psikolojisinden yaşadığı sosyal ortam gibi birçok değişkenden etkilenen ayrıca bu değişkenleri etkileyen bir süreçtir. Öğrenme süreç ya da ürün olarak kabul görmüş bir kavramdır (Topses, 2006). Öğrenme süreci sonunda görülmek istenen üç temel nitelik vardır. Öğrenme sonucunda bireyin davranışlarında olumlu ya da olumsuz değişme gözlenir, öğrenme bireylerin geçirdiği yaşantıların sonucu gerçekleşir, öğrenme bireylerde kalıcı izler bırakır (Erdem & Akman, 2003). Etkili öğrenmenin bireylerde gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak açısından bireylerde meydana gelen davranış değişikliklerinin kalıcı izli olup olmadığının kontrol edilmesi önemlidir. STEM: Science, technology, engineering ve mathematics kelimelerinin ilk harfleri kullanılarak ortaya konulan eğitim yaklaşımının kısaltmasıdır. Türkiye’de bu kısaltmanın fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kelimeleri kullanılarak FeTeMM şekline dönüştürüldüğü söylenebilir. Farklı disiplinlerin bir arada çalışmasına önem veren bu eğitim yaklaşımında öğrencilerin de birlikte çalışmalarına fırsat verilmelidir (Jacobs, 1989). Fen, matematik ve mühendislik bilimlerinin teknoloji ile bütünleşmesini önemseyen STEM eğitimi yaklaşımı, öğrencilerin sorun çözebilmelerini, etkili iletişim kurabilmelerini, fırsatları değerlendirmede istekli ve aktif olmalarını gerektiren bir eğitim modelidir (Korkmaz & Buyruk, 2016). Geçmiş 1990’lı yıllara kadar uzanan STEM yaklaşımının günümüz insanlarının yetiştirilmesi adına dikkate değer bir eğitim yaklaşımı olduğu söylenebilir (Sanders, 2009). STEM uygulamalarında öğrenciler günlük yaşamda karşılaşılan bir sorunun çözümü üzerinde işbirliği yaparak çalışırlar. Bu durum günlük yaşamda STEM disiplinlerinde faaliyet gösteren uzmanların birlikte çalışmalarına benzetilebilir (Capraro, R. M., Capraro, M. M. & Morgan, 2013). STEM eğitim yaklaşımı bireylerin günlük yaşamdaki mühendis, bilim insanı veya teknologlar gibi yetişmesi ve çalışma ortamlarında tecrübe kazanmalarını hedeflemektedir. Günümüzde formülleri zihinde tutma ve sayıları belirli kuralların içinde kullanma yetkinliklerinin çok daha fazlasını yapabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Read, 2013). Başka bir ifade ile STEM eğitimi yaklaşımının günlük yaşamla ilişkilendirilmiş içeriklerin STEM disiplinleri ile bağdaştırılarak işlenmesi olduğu söylenebilir. Derslerde bu disiplinlerin tümü bir arada kullanılabilmesi gibi disiplinlerden biri temel disiplin olarak alınıp diğer disiplinler temel alınan disiplinle ilişkilendirilebilir (Moore vd., 2014). STEM eğitim yaklaşımı kullanılarak derslerin işlenmesi öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanır (Wicklein & Schell, 1995). Yeni eğitim yaklaşımlarından olan STEM eğitimi yaklaşımı dünya genelinde hızlı bir şekilde yayılmıştır. Bazı ülkeler iyi yetişmiş bireylere sahip olmanın STEM eğitimi ile mümkün olabileceği düşüncesiyle bu eğitimi

öğrenciliğin ilk yıllarından itibaren hayata geçirmiştir (Yılmaz, Koyunkaya, Güler & Guzey, 2017). Geleceği inşa edecek mühendis, bilim insanı ve teknologların yetiştirilmesinde kullanılacak eğitim yaklaşımları içinde STEM eğitimi yaklaşımının öneminin arttığı görülmektedir. Birçok ülkenin olanaklarını da dikkate alarak eğitim sistemlerine STEM'i entegre etme çabası içerisinde olduğu söylenebilir (Moomaw, 2013). Türkiye'de de STEM eğitiminin eğitim sistemine entegrasyonu ile ilgili çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermektedir. Türkiye'de özel okulların gayretleri ile gündeme gelen STEM eğitimi yaklaşımı ilerleyen zamanlarda çeşitli üniversitelerin bünyesinde kurulan STEM merkezleri ile alanını genişletmiştir. Türkiye'de 2018'de uygulamaya konulan fen bilimleri dersi öğretim programının STEM eğitiminin eğitim sistemine entegrasyonu noktasında önemli bir adım olduğu söylenebilir. Türkiye'de STEM eğitiminin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla üniversiteler bünyesinde STEM merkezleri ve laboratuvarları kurulmuştur. Bu merkez ve laboratuvarlardan bir kısmı: BAUSTEM, Hacettepe STEM & Maker Lab, İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Okulu ve BİLTEMM şeklindedir.

Ayrıca il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde okullar ile sanayinin işbirliği halinde ve birbirlerini motive edici etkinlikleri, konferansları veya projeleri bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışmada ortaokul yedinci sınıf kuvvet ve enerji ünitesinin STEM etkinlikleri kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarının kalıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi ve yapılan uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşlerinin açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla kuvvet ve enerji ünitesinin STEM etkinlikleri kullanılarak işlenmesinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına etkisi nedir? Uygulama ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir? Sorularına cevaplar aranmıştır.

Alt Problemler:

1. STEM etkinlikleri kullanılarak derslerin işlendiği deney grubu öğrencileri ile mevcut müfredat kullanılarak derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney grubu öğrencilerinin yapılan uygulamalar ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Karma araştırma yöntemi eğitim, psikoloji, hemşirelik, sosyoloji, sağlık bilimleri, yönetim ve örgütsel araştırma, kütüphane ve bilgi yönetimi,

program geliştirme ve değerlendirme gibi pek çok alanda kullanılmaktadır (Leech & Onwuegbuzie, 2007). Yayımlanan makalelerin çoğunda araştırmacılar bir araştırma yönteminin tek başına cevap veremediği soruları cevaplamak için karma yönteme başvurmuşlardır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma araştırma yöntemlerini:

1. Zaman odaklı (aynı anda ya da sıralı)
2. Vurgu odaklı (baskın statü ya da çekinik statü) olarak isimlendirilmişlerdir.

Şekil 1’de Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemli araştırmalar ve alt türleri gösterilmiştir.



Şekil 1 Karma yöntemli araştırmalar ve alt türleri. “Mixed methods research: A research paradigm whose time has come”, Johnson, R. & Onwuegbuzie, A., 2004, *Educational Researcher*, 33(7), 14-26 kaynağından uyarlanmıştır.

Bir araştırmaya ilk olarak deneysel bir çalışma ile başlanabilir. Sonrasında deneysel çalışmada bulunan katılımcıların deneysel çalışma ile ilgili algılarını açığa çıkarmak amacıyla görüşme yapılabilir. Bu aşamadan sonra bu iki yöntemde ulaşılan bulgular karşılaştırılabilir. Bu araştırmada deneysel bir çalışmanın sonrasında öğrencilerin çalışma ile ilgili görüşleri alınarak elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) sınıflandırmasına göre bu çalışma baskın statülü birbirini izleyen Nicel-nitel karma yöntemli bir çalışmadır. Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Kahramanmaraş İlinde bir devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Çalışma gruplarının oluşturulmasında seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem Büyüköztürk (2013)’e göre ilgilenilen grupların özelliklerini açığa çıkarmak ve bu grupları karşılaştırmaya imkan tanımak amacıyla kullanılır. Bu araştırmada çalışma grupları belirlenmeden önce sınıflardaki öğrenci sayıları, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve sınıf seviyeleri dikkate alınmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama

araçları kullanılmıştır. Nicel veriler Fidan (2018) tarafından geliştirilen kuvvet ve enerji ünitesi akademik başarı testi ile toplanmıştır. Akademik başarı testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Akademik başarı testinin ortalama güçlük indeksi .44, ayırt edicilik indeksi .40 ve KR-20 iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından uzman görüşlerine başvurularak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, ürün değerlendirme formu ve araştırmacı gözlem notları ile toplanmıştır. Öğrencilerin ön test sonuçlarının ortak değişkenli çoklu varyans analizinde ortak değişken olarak kullanılabilmesi için diğer bağımlı değişkenlerle orta düzeyde bir ilişki içinde olması gerekir. Ortak değişkenli çoklu varyans analizinin (MANCOVA) varsayımlarından biri olan ön testin, son test ve kalıcılık testi ile ilişkisinin açığa çıkarılması amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi için bulunan korelasyon katsayılarına tablo 1’de yer verilmiştir.

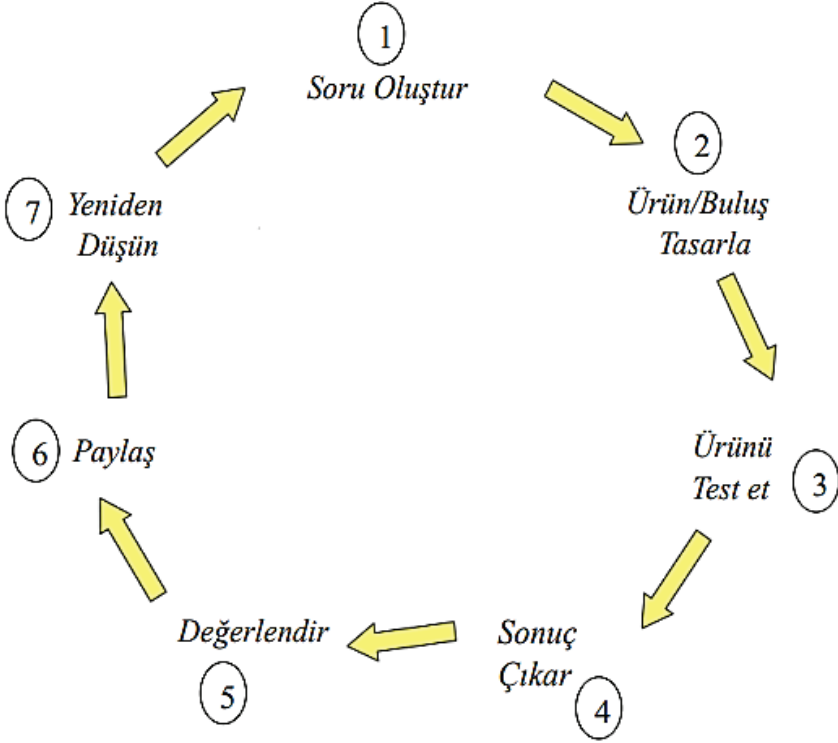
Tablo 1.

Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Korelasyon Katsayısı

Değişken	Korelasyon Katsayısı	
	Son Test	Kalıcılık Testi
Başarı Testi Ön Test	.85	.73

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında pozitif ($r = .85$ ve $p < .05$), ön test sonuçları ile kalıcılık testi sonuçları arasında pozitif ($r = .73$ ve $p < .05$) yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları ortak değişken olarak analizlere uygundur. Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanları üzerinde parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Nicel verilerin elde edildiği akademik başarı testi deney ve kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık puanlarına ait analizlerde F-testi (MANCOVA) kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Grup farklılıklarının ve grupların ön testten etkilenmesinin ortadan kaldırılması amacıyla deney ve kontrol grubunun başarı testinden aldıkları ön test puanları kovaryant olarak analize katılmıştır. Öğrencilerin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri alınmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin kodlar, temalar ve frekans değerleri tablolastırılarak gösterilmiştir. Öğrenci görüşlerinin bir kısmına ilgili tablolarda yer verilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test uygulamaları arasında yaklaşık 4 haftalık, son test ve kalıcılık testi uygulamaları arasında ise 4 haftalık bir süre bulunmaktadır. Bu sürenin katılımcıların ölçme araçlarında yer alan maddeleri hatırlamalarına engel olacak kadar uzun olduğu düşünülmektedir. Etkinlikleri uygulayan araştırmacı etkinliklerin uygulanması öncesinde STEM eğitimi konusunda eğitimlere katılmış, atölye ve proje çalışmalarında yer almıştır.

Uygulama: Uygulama mühendislik tasarım sürecini dikkate alarak hazırlanan STEM eğitimi döngüsüne göre yapılmıştır. Bilgi temelli yaşam problemi öğrencilere sunularak uygulamaya başlanmıştır.



Şekil 2. STEM eğitimi döngüsü. STEM eğitimi öğretmen el kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı, 2017.

Bilgi temelli yaşam problemi: Ahmet'in yaşadığı mahallede sık sık elektrikler kesilmektedir. Bir defasında Ahmet asansör ile evlerine çıkarken elektrikler kesilmiş ve Ahmet asansörde mahsur kalmıştır. Bu olaydan sonra Ahmet asansöre binememekte evine merdivenleri kullanarak ulaşmaktadır. Ahmet'in evi apartmanın onüçüncü katında olduğundan Ahmet yorgun olduğu zamanlarda eve gitmek istememektedir. Elektrikler kesildiğinde asansör ile evine ulaşabilse ne güzel olurdu. Ahmet'in bu soruna çözüm bulması gerekiyor!

Problemi Tanımla: Öğrenciler bilgi temelli hayat problemini inceleyerek araştırmanın problemini elektrikler kesildiğinde asansörde mahsur kalma olarak ifade ettiler.

Çözüme Karar Ver: Öğrenciler ihtiyaç duyulan enerji ve enerji dönüşümü anahtar kavramlarını çalışma yaprağının ilgili kısımlarına yazdılar. Öğrenciler elektrikler kesildiğinde asansörün durmaması için bir düzenek kurmaya karar verdiler.

Tasarla: Öğrenciler malzemeleri inceledikten sonra tasarımlarını ayrıntılı olarak çalışma yaprağına çizdiler. Tasarımlarında asansör için kurulacak ek düzenekte potansiyel enerji, kinetik enerji ve esneklik potansiyel enerjinin dönüşümünden yararlanarak enerji üretilebileceği üzerinde durdular. Öğrenciler temel ilkelerinin enerji dönüşümü olduğunu belirttiler.

Prototip Oluştur: Öğrenciler çalışma yaprağındaki tasarımları ile uyumlu prototip ürünlerini oluşturdular.

Prototipi Test Et: Öğrenciler prototip ürünlerini test ettiler.

Yeniden Tasarım: Öğrenciler tasarım aşamasına dönerek farklı boyutlarda bilye ve yay kullanarak yeni tasarımlar oluşturdular.

Değerlendir: Öğrenciler farklı boyutlarda bilye ve yay kullanıldığında üretilen enerji miktarı değişti mi? Daha fazla enerji için ürününüzde neleri değiştirdiniz? Sorularına cevap verdiler.

Sonuç çıkar ve paylaş: Öğrenciler uygulama sonrasında enerji dönüşümünün mümkün olduğunu ve bir enerji çeşidinin başka bir enerjiye dönüşebileceği sonucunu çıkarttılar. Oluşturdukları ürünleri sınıf ortamında sergileyerek paylaşımında bulundular.

Ö10. “Ürünümüzde ağırlığı fazla olan bilyeler kullandığımızda üretilen enerji miktarının arttığını gözlemledik”.

Ö22. “Daha fazla enerji için kullandığımız yayların hassas olmasına dikkat ettik”. Şeklinde cevaplar vermişlerdir. Oluşturulan ürünler değerlendirilerek grup çalışmaları tamamlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi ortak değişkenli çoklu varyans analizi (MANCOVA) ile test edilmiştir. Tablo 2’de çoklu varyans analizi (MANCOVA) bulguları gösterilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Kalıcılık Puanları İçin Ortak Değişkenli Çoklu Varyans Analizi (MANCOVA)

Değişken Kaynaklar	Wilks’ Lambda	Hipotez Hata sd	Hata sd	Çoklu F	p
Başarı Testi	.103	2	54	252,84	.000
Grup					

Tablo 2’de verilen ortak değişkenli çoklu varyans analizine göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortak değişken olarak alınan ön test sonuçları kontrol edildiğinde, başarı testi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$F_{(2;54)} = 252,84$ ve $p=.000<.05$].

Tablo 3.'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test ve kalıcılık puan ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Başarı Testi Son Test ve Kalıcılık Puan Ortalamaları

	Gruplar	Test Türü	\bar{X}	%95 Güven	
				Aralığı Alt Sınır	Aralığı Üst Sınır
Başarı	Deney	Son test	85,6	79,4	91,3
	Kontrol	Son test	70,4	64,1	75,2
Testi	Deney	Kalıcılık testi	83,5	78,4	89,1
	Kontrol	Kalıcılık testi	62,2	58,5	65,2

Deney grubu son test puanlarının güven aralığı 79,4'ten başlayıp 91,3'e çıkmaktadır. Deney grubu kalıcılık testi puanlarının güven aralığı 78,4'ten başlayıp 89,1'e çıkmaktadır. Deney grubu son test ve kalıcılık testi puanlarının güven aralıkları birbirleriyle kesişmektedir. Bu nedenle aralarında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney grubunda STEM etkinliği kullanımı kuvvet ve enerji ünitesi için kalıcılığı sağlamıştır. Kontrol grubu son test puanlarının güven aralığı 64,1'den başlayıp 75,2'ye çıkmaktadır. Kontrol grubu kalıcılık testi puanlarının güven aralığı 58,5'ten başlayıp 65,2'ye çıkmaktadır. Kontrol grubu son test ve kalıcılık testi puanlarının güven aralıkları birbirleriyle kesişmemektedir. Bu nedenle aralarında anlamlı bir farklılık vardır. Ortalamalar incelendiğinde bu fark son test puanları lehinedir. Mevcut öğretim programı kuvvet ve enerji ünitesi için kontrol grubunda kalıcılığı yeterince sağlayamamıştır.

Araştırmacı Gözlem Notlarına İlişkin Bulgular

STEM etkinliklerinde öğrencilere sunulan problemlerin öğrenciler tarafından fark edilerek tanımlanması önemlidir. Araştırma sırasında öğrencilerin problemin tanımlanmasında fikir paylaşımı yaptıkları gözlemlenmiştir. Çalışma yapraklarında yer alan problemin tanımlanması bölümünün öğrenciler tarafından doğru bir şekilde tamamlandığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çalışma yapraklarında yer alan temel bilimsel ilke kısmını doldururken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu sorunu aşmak adına öğrencilere konunun temel bilimsel ilkeleri ile ilgili araştırma görevi verilmiştir. Prototip oluşturma aşamasında lider özellikte olan öğrencilerin daha aktif ve grup üyelerini yönlendirici davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Araştırmacı sliken tabancası kullanımları sırasında öğrencilere yardımcı olmuştur. Öğrenciler prototip ürünlerini test etmekte zorlanmamışlardır. Prototip ürünlerin aksayan yönlerinin düzeltilmesinde öğrencilerin etkili çözümler bularak prototiplerde düzeltmeler yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin ürünlerinde değişik malzemeler kullanarak deneme, ölçüm yapma, verileri düzenli bir şekilde not etme, matematiği doğru ve etkili kullanma, ulaştıkları veriler ile ilgili çözümler yapabilmek, temel bilimsel ilke-

lere ulaşabilme ve birbirleri ile iletişim kurarak bilgi paylaşımı yapabilme niteliklerine sahip oldukları görülmüştür. STEM etkinlikleri sırasında öğrencilerin araştırmacı tarafından yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca etkinlikler öncesi araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmelerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu araştırma sırasında fark edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin seviyesinden dolayı uygulamalar sırasında katılımcı gözlemci olarak etkinliklerde rol almıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

STEM etkinlikleri sırasında grup içi iletişim hakkındaki görüşleriniz nelerdir sorusu ile öğrencilerin grup içi iletişim hakkındaki görüşleri sorulmuş verilen cevaplar olumlu-olumsuz şeklinde sınıflandırılarak tablo 4.'de frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

Tablo 4.

STEM Etkinlikleri Sırasında Grup İçi İletişim

Kodlar	<i>f</i>	%
Olumlu	28	93,3
Olumsuz	2	6,7

Tablo 4.'e göre deney grubu öğrencilerinin etkinlikler sırasında grup içi iletişimlerinin büyük oranda %93,3 olumlu olduğu, grup içi iletişim hakkında olumsuz görüş belirten öğrencilerin oranının ise %6,7 olduğu görülmektedir. Aşağıda öğrenci cevaplarından bir kısmına yer verilmiştir.

Ö6 “Grup arkadaşlarımla iletişimim iyiydi”.

Ö11 “Grup arkadaşlarımla iletişim sorunu yaşamadım”.

Ö19 “Etkinlikler sırasında arkadaşlığımızın ilerlediğini fark ettim”.

Ö7 “Grubumuzda çok güzel bir ahenk vardı bazen konuşmadan bile anlaşabiliyorduk”.

Ö26 “Grup arkadaşlarım etkinlikler sırasında benimle iletişim kurmaktan kaçındı”.

Ö30 “Grup içi iletişimimiz iyi değildi”.

STEM etkinliklerinin problem çözüme becerinize katkısı hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz sorusu öğrencilere sorulmuş öğrencilerin verdiği cevaplar katkı sağladı, katkı sağlamadı şeklinde sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular tablo 5.'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

STEM Etkinliklerinin Problem Çözme Becerisine Katkısı Hakkındaki Düşünceler

Kodlar	f	%
Katkı Sağladı	26	86,6
Katkı Sağlamadı	4	13,4

Tablo 5. incelendiğinde öğrencilerin % 90'ı STEM etkinliklerinin problem çözme becerilerine katkı sağladığını, %10'u ise STEM etkinliklerinin problem çözme becerilerine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Aşağıda öğrenci ifadelerinden bir kısmına yer verilmiştir.

Ö4 “STEM etkinlikleri sayesinde problem çözmeye hangi yolları izleyeceğimi öğrendim”.

Ö9 “STEM etkinliği farklı problemlerin çözümünde işimi kolaylaştırdı. Günlük yaşamımda karşılaştığım problemleri zorlanmadan çözebildiğimi fark ettim”.

Ö13 “STEM etkinliklerinde kullandığımız problemi tanımlayabilme, prototip oluşturabilme, çözüm yollarını araştırma adımları problem çözme becerimi geliştirdi”.

Ö20 “STEM etkinlikleri yapmak karşılaştığım problemlere etkili ve orijinal çözümler üretmemi sağladı”.

Ö27 “STEM etkinlikleri yapmanın problem çözme becerime katkı sağlamadığını düşünüyorum. Çünkü problem çözmekte hala zorlanıyorum”.

Ö25 “STEM etkinlikleri yapmanın problem çözme becerime olumlu etkisi olmadı. Matematik problemlerini çözemiyorum”.

STEM etkinliklerinin akademik başarıya katkısı hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz cümlesi ile STEM etkinliklerinin akademik başarıya katkısının olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin düşünceleri olumlu ve olumsuz şeklinde sınıflandırılmış ve tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

STEM Etkinliklerinin Akademik Başarıya Katkısı

Kodlar	f	%
Olumlu	25	83,3
Olumsuz	5	16,7

Tablo 6.'da görüldüğü gibi öğrencilerin %83,3'ü STEM etkinliklerinin akademik başarılarına katkı sağladığını düşünmekte, öğrencilerin %16,7'si ise STEM etkinliklerinin akademik başarılarına katkı sağlamadığını dü-

şunmaktadır. Aşağıda öğrenci ifadelerinden bir kısmına yer verilmiştir.

Ö2 “STEM etkinlikleri yapmak fen bilimleri, matematik ve teknoloji tasarım derslerindeki başarıyı da artırdı”.

Ö12 “STEM etkinlikleri sayesinde bütün derslerde başarımlarım arttığını fark ettim”.

Ö27 “STEM etkinlikleri derslerimdeki başarımlarımı artırdı”.

Ö6 “STEM etkinlikleri zorlandığım matematik dersindeki başarımlarımı artırdı”.

Ö17 “STEM etkinlikleri sayesinde fen bilimleri ve matematik derslerinde hiç zorlanmıyorum”.

Ö30 “STEM etkinlikleri yapmak güzeldi fakat matematik dersi benim için hala zor”.

Ö25 “STEM etkinlikleri yapmasak da bu konuları anlayabilirdim. Bence etkinlikler ile vaktimizi boşa harcamış olduk”.

Diğer konuları da STEM etkinlikleri ile işlemek ister misiniz sorusu öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin bu konudaki düşünceleri açığa çıkarılmak istenmiştir. Verilen cevaplar isterim-istemem şeklinde sınıflandırılarak tablo 7.’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Başka Konularda STEM Etkinliği Yapma İstekleri

Kodlar	<i>f</i>	%
İsterim	27	90
İstemem	3	10

Tablo 7.’ye göre öğrencilerden 27’sinin diğer konularda da STEM etkinlikleri yapmak istedikleri, üç öğrencinin ise diğer konularda STEM etkinliği yapmak istemedikleri anlaşılmaktadır. Aşağıda öğrencilerin düşüncelerinin bir bölümüne yer verilmiştir.

Ö8 “STEM etkinlikleri ile konuyu tamamen öğrendim. Diğer konularda da STEM etkinlikleri yapmak istiyorum”.

Ö21 “STEM etkinlikleri ile fen bilimleri ve matematik derslerinin konularını birlikte öğreniyoruz bir taşla iki kuş avlıyoruz o yüzden diğer konularda da STEM etkinlikleri kullanılmasını isterim”.

Ö26 “STEM etkinliklerinde grubumla iletişim sorunlarım oldu bu yüzden diğer konuların STEM etkinlikleri ile işlenmesini istemiyorum”.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilere bilgi temelli hayat problemleri sunularak öğrendiklerini uygulama fırsatı verilmesi onların kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini ve konuyu öğrenme isteklerini artırabilir (Sarpkaya, Karasekreter & Doğan, 2007). Bu çalışmada bilgi temelli hayat problemleri günlük yaşamda karşılaşılabilecek sorunlardan seçilerek öğrencilere uygulama fırsatı verilmiş ve öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri desteklenmiştir. Fen bilimleri dersi kuvvet ve enerji ünitesinde STEM etkinlikleri kullanılması deney grubu öğrencilerinin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesini sağlamıştır. Kontrol grubuna uygulanan mevcut öğretim programı öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesinde STEM etkinlikleri düzeyinde başarılı olamamıştır.

Yıldırım ve Selvi (2017) STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırdıkları deneysel çalışmalarında ortaokul yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan STEM etkinliklerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeler meydana getirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Gökçe (2019) 7. Sınıf güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM etkinlikleri ile gerçekleştirdiği uygulamaların öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda STEM etkinliklerinin kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadeniz (2019) STEM uygulamalarının 9. Sınıf üçgenler ünitesinde kalıcı öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda STEM uygulamalarının öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın öğrencilerin sınıf düzeyi ve STEM'in uygulanmasında kullanılan yöntem açısından bu çalışmadan farklılaştığı ulaşılan sonuçlar açısından bu çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bekereci ve Hamzaoğlu (2022) ortaokul sekizinci sınıf seviyesinde basınç ünitesinin STEM etkinlikleri ile işlenmesinin kalıcı öğrenme üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada basınç ünitesinin STEM etkinlikleri ile işlenmesinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeler meydana getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deney Grubu Öğrencilerinin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin STEM etkinlikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğrencilerin uygulamalar ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları, STEM etkinlikleri sırasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun arkadaşları ile olan iletişimlerinin olumlu olduğu, kullanılan STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine olumlu katkılarının olduğu, STEM etkinliklerinin öğrencilerin diğer derslerini de olumlu et-

kilediği, deney grubunda yer alan öğrencilerin diğer konuları da STEM etkinlikleri ile işlemek istedikleri, STEM etkinliklerinin deney grubu ğrencilerinin diğer derslerdeki akademik başarılarına da olumlu yansıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gökbayrak ve Karışan (2017) tarafından gerçekleştirilen altıncı sınıf ğrencilerinin STEM temelli etkinlikler ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aynı çalışmada altıncı sınıf ğrencilerinin diğer derslerde de STEM etkinlikleri yapmak istedikleri, STEM etkinlikleri kullanılarak işlenen derslerde motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kim, Ko & Han, (2014) STEM eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesinin önemini vurgulamıştır. STEM eğitimi birçok olumlu yönü olan disiplinler arası bir yaklaşımdır. STEM etkinliklerinin fen eğitiminde kullanılması ile ilgili ğrenci görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kager, (2015) işbirlikli ğretim stratejileri kullanarak lise öğrencileri üzerinde uyguladığı STEM etkinliklerinin ğrencilerin STEM'e olan görüşlerini olumlu yönde değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pekbay (2017) ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile STEM etkinlikleri yaptığı çalışmasında ğrenci görüşlerini derinlemesine incelemiştir. Öğrencilerin STEM etkinlikleri ile ilgili olumlu grşler belirttiği en sık belirtilen olumlu görüşün ise eğlenceli ve grup çalışmasına imkan tanınması olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akkaya, (2019) ortaokul altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada uygulanan STEM etkinlikleri hakkında öğrencilerin görüşlerini almışlardır. Öğrenciler etkinlikleri diğer derslerde de yapmak istediklerini, yapılan etkinliklerin problem çözme becerilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Neccar, (2019) alışmasında ortaokul altıncı sınıf öğrencileri üzerinde STEM etkinlikleri uygulamıştır. STEM etkinliklerinin akademik başarı, fene yönelik tutum ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmada STEM etkinlikleri ile ilgili ğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Çalışma sonucunda akademik başarı, fene yönelik tutum ve kalıcılık açısından gruplar arasında bir fark tespit edilmemiştir. Aynı çalışmada ğrencilerin STEM'e yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, M. M. (2019). *Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan STEM etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerin başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bekereci, Ü. & Hamzaoğlu, E. (2022). *STEM öğrenme modelinde proje tabanlı öğrenme yöntemi ve istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılığa ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Capraro, R.M., Capraro, M.M. & Morgan, J. (Eds.). (2013). *Project-based learning: an integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach (2nd ed.)*. Rotterdam: Sense.
- Erden, M. & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara.
- Fidan, M. (2018). *Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş probleme dayalı fen öğretiminin akademik başarı, kalıcılık, tutum ve öz-yeterlik inancına etkisi*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gökbayrak, S. & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Gökçe, Y. (2019). *Fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesinde Stem uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250. N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kager, E. (2015). *Effects of participation in a STEM camp on STEM attitudes ve anticipated career choices of middle school girls: A mixed methods study* (Unpublished Doctoral Dissertation). Ohio University, Ohio.
- Karadeniz, H. (2019). *Stem uygulamalarının öğrencilerin stem farkındalıkları üzerine ve üçgenler ünitesindeki başarılarının kalıcılık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Kim, D.H., Ko, D.G., & Han, M.J. (2014). *The Effects of science lessons applying STEAM education program on the creativity and interest levels of elementary students*. Journal of the Korean Association for Science Education, 34(1), 43-54.

- Korkmaz, Ö. & Buyruk, B. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 557-584.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *STEM eğitimi öğretmen el kitabı*. Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü. Ankara.
- Moomow, S. (2013). *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering and mathematics*. New Jersey: Redleaf.
- Moore, T.J., Stohlmann, M.S., Wang, H.H., Tank, K.M., Glancy, A.W., & Roehrig, G. H. (2014). *Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education*. In S. Purzer, J. Strobel, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in precollege settings: Research into practice* (pp. 35–60). West Lafayette, IN: Purdue.
- Neccar, D. (2019). *Fen bilimleri dersinde STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin başarısına, fene ilişkin tutumlarına ve STEM'e yönelik görüşlerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji, mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Read, BA., Kegel, J., Klute, MJ., Kuo, A., Lefebvre, SC. & Maumus, F. (2013). Pan genome of the phytoplankton *Emiliana* underpins its global distribution. *Nature*, 499 (7457), 209-213.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEM monia. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Sarpkaya, Y., Karasekreter, N. & Dogan, M. (2007). *Effect of distant education software substructure at information permanence and validity*, akademik bilisim IX. Akademik Bilisim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Subat, Dumlupinar Üniversitesi, Kütahya.
- Topses, G. (2006). *Eğitim psikolojisi, gelişim ve öğrenme*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Wicklein, R. C. & Schell, J. W. (1995). Case studies of multidisciplinary approaches to integrating mathematics, science and technology education. *Journal of Technology Education*. 6(2), 59-76.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 13, 183-210.
- Yılmaz, H., Koyunkaya, M. Y., Güler, F. & Guzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.

BÖLÜM 9

BAĞLAMA EĞİTİMİNDE ZEYBEK MÜZİĞİNİN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK YAPILMIŞ OLAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Ümit ÇAKIR¹

Gökalp PARASIZ²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID ID: 0000-0001-6993-1442, ucakir@balikesir.edu.tr

2 Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9349-0293, gokalp.parasiz@balikesir.edu.tr

GİRİŞ

Müzik, tarih boyunca insanların birbirleriyle iletişim kurmada ve kendilerini ifade etmede kullandıkları kolay, doğal ve estetik yollardan biri olmuştur. Karakuyu (2019: 4), toplumsal yapı içerisinde duygusal imgerlerin aktarımının sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesinde, müziğin önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir. Müzik, içinde bulunduğu zamanın sosyal, kültürel ve ekonomik yapısına bağlı olarak gelişim ve değişim göstermiş, müzik türleri oluşturmuş, eşsiz ve ölümsüz eserlerle tarihin her döneminde kalıcı izler oluşturmuştur. Kuşkusuz her alanda olduğu gibi bu gelişim ve aktarımın gerçekleşmesinde toplumların müzik eğitimine gösterdikleri özenin yeri ve önemi tartışılmazdır. Müzik eğitiminin amacı; müziği bireylere doğru ve etkili yöntemlerle aktarmaktır. Müzik eğitimi, bireylerin müzikal algılarını ve seçimlerini geliştirerek yeniden yapılandırır ve onlara en kapsamlı müzik kültürünü kazandırmayı hedefler.

Türkiye’de müzik eğitimi; Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okulları ve yine bakanlığa bağlı özel dershaneler ve müzik kursları yoluyla sürdürülmektedir.

Uçan (1997: 31) müzik eğitimini; genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi olarak üç başlıkta ele almaktadır. Tarman (2006: 9) genel müzik eğitimini, sağlıklı ve dengeli bir yaşam için ayırım gözetmeksizin herkese yönelik, asgari-ortak genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi türü olarak ifade etmektedir. Uçan (1997: 176) genel müzik eğitiminin, yüksek eğitim düzeylerine kadar okul ya da program ayrımı gözetmeksizin herkese yönelik olduğunu belirtmektedir. Özengen müzik eğitimi, bireylerin okulda aldıkları müzik eğitiminin dışında kendilerini geliştirmek üzere özel olarak aldıkları eğitimdir. Buzduğu, (2010: 6) özengen müzik eğitimini; genel müzik eğitimiyle yetinmeyip, müzikle özel olarak ilgilenip seven bireylerin aldığı eğitim türü olarak tanımlar. Genel müzik eğitimini desteklemesinin yanında, mesleki müzik eğitimine de temel oluşturduğunu ifade eder. Uçan (1997: 15) mesleki müzik eğitimini; müzik alanının bütününe ya da bir kolunu meslek olarak seçen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik ve mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları kazandırmayı amaçlayan müzik eğitimi türü olarak ifade etmektedir. Pelikoğlu (2007: 8) müzik eğitiminin, bu iş için yetiştirilmiş ve yetkili kişiler tarafından yürütülmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Mesleki müzik eğitimi, bireylerin profesyonel müzik eğitimi aldıkları programlar olarak ifade edilebilir. Algi (2013: 19) mesleki müzik eğitiminin; müzik alanının bütününe, kolunu veya ilgili bir dalını meslek olarak seçmek isteyen ve müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, alanın gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimleri kazandırmayı amaçladığını ifade eder. Konservatuvarlar, güzel sanatlar fakülteleri müzik

bilimleri bölümü, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi anabilim dalları Türkiye’de mesleki müzik eğitimi veren kurumlardır. Diğerlerinden farklı olarak, bu kurumların içinde eğitim fakülteleri müzik öğretmenliği bölümleri pedagojik formasyon dersleri ile öğretmenlik diploması veren kurumlardır. Müzik eğitimi bölümlerine lise mezunları ve güzel sanatlar lisesi mezunları, YÖK’ün belirlemiş olduğu TYT taban puanı ve özel yetenek sınavı başarı puanı ile kabul edilmektedir. Bu programlarda öğrenim görmeye hak kazanan öğrenciler; müzik teorisi, ses eğitimi, koro eğitimi, orkestra/oda müziği eğitimi ve çalgı eğitimi gibi alan bilgisine yönelik dersler alırlar. Birbirleri ile doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilişkili olan bu dersler müzik öğretmenin donanımını sağlayan içeriklere sahiptir. Çalgı eğitimi bir müzik öğretmenin kimliğini oluşturur. Şen’e (2019: 14) göre, çalgı eğitimi sürecinde öğrencilerin gerekli müzik kültürünü edinebilmeleri ve çalgısını doğru kullanabilmeleri kadar, öğrencilere; güzel ilişkiler kurabilme, araştırabilme, düşünebilme, sorgulayabilme, sosyalleşebilme, üreten bir nesil olabilme bilincini kazandırabilmek için de önemlidir. Mesleki müzik eğitiminde çalgı seçimi öğrencilerin tercihleri ve alan uzmanları tarafından belirlenmiş kriterlerle (öğrencilerin müzikal geçmişi, fiziki yapısı ve çalgıya uygunluğu gibi unsurlar) gerçekleştirilir. Müzik öğretmenliği programının içerisinde öğrencilerin seçebileceği ve 4 yıl boyunca eğitimini alabilecekleri çalgılar bulunmaktadır. Açıkalın (2017: 20), öğrencilerin toplu okutuldukları oda orkestrası, müziksel işitme okuma, orkestra, koro derslerinin yanı sıra her öğrenci için zorunlu olan piyano ve diğer çalgılar ve bireysel olarak keman, viyola, kontrbas, flüt, klarnet, bağlama, ut, gitar, vd., çalgıların eğitimini aldıklarını belirtmektedir.

Müzik eğitimi programı çalgı çeşitliliği içinde yer alan ve Türk müzik kültürünün simgelerinden biri olan bağlama, farklı boyutları ve çeşitli çalım teknikleriyle, ülkenin yedi bölgesinde solo ve orkestra sazı olarak kullanılan ve müzik eğitimi programında da bireysel çalgı olarak eğitimi verilen önemli bir enstrümandır.

Bağlama eğitimi süreçleri, öğretmen adaylarına öncelikle bağlamanın temel özelliklerini öğretmeyi ve bağlamayı etkili çalabilme becerilerini kazandırabilmeyi hedefler. Kınık, (2010: 54) bu beceri ve amaçların başlangıç seviyesi için önemli olduğunu, aynı zamanda bağlama icrasının her aşamasında da önem arz ettiğini belirtmiştir.

Bu süreçte ilk olarak, çalgı hakkında genel bilgiler verilir, müzik öğretmeni meslek yaşantısında bağlamanın önemi anlatılır. Bağlamada akort ve çeşitleri, Türk müziği perdelerinin bağlamadaki yeri; bağlama çalmada temel davranışlar, doğru oturuş ve tutuş pozisyonu, sağ ve sol el tutuşları, tartımlarda seviyeye uygun etüt ve basit makam-dizi çalışmaları; basit makam-dizilerde basit ezgilerin çalınması, farklı usullerde eserlerin çalınması; bağlamada üst ve orta tel kullanımı öğretilir. Sonrasında ise;

çalgıda teknik gelişimi sağlama, tezene tekniklerini kavrama, aksak ölçüler ve çeşitli tavrılardaki eserlerin seslendirilmesi hedeflenir. Bu bağlamda; bağlamada farklı kararlarda eser çalışmaları, teknik gelişimi sağlayan etütler, farklı tezene tekniklerinde etüt ve eserler (çırpma, tarama, tril, vb.), 5, 7, 9 zamanlı usullerde ezgiler; bağlama icrasında farklı tavırlar, (Karadeniz, Teke, Silifke, Zeybek vb.) ve okul müzik eğitimine yönelik repertuar oluşturma çalışmaları yapılır. Öğrenci seviyelerine ve programın içinde yer alan işleyiş modeline göre, yöresel çalım tekniklerinin öğretimi de bağlama eğitiminin önemli bir bölümünü oluşturur. (YÖK, 2018) Bu yöresel çalım tekniklerinden birisi de zeybek tavrıdır. Zeybek tavrı, bağlama icrasındaki zengin tavır kalıplarıyla bağlama eğitiminde önemli bir yere sahiptir.

Zeybeklik, kökeni hakkında araştırmacılar tarafından birbirinden farklı iddialar ortaya atılan bir költürdür. Dağlı, (2020: 1) araştırmalara göre zeybek kelimesinin “sağlam, koruyucu” anlamına gelen “Saybak”, “Seybek” vb. kelimelerden türetildiğini ifade eder. Türkay ise; (2010: 16) Zeybeklerin Orta Asya Türk topluluklarından biri olarak Anadolu’ya yapılan göçler sırasında öncülük ettikleri, ancak diğer Türk kavimlerinin aksine Karadeniz’i kuzeyden dolaşarak Avrupa üzerinden Anadolu’ya yerleşmiş oldukları konusunda iddiaların mevcut olduğundan bahsetmiştir. Kelime anlamı olarak zeybek; Batı Anadolu Efesi, Ege yöresine özgü bir müzik veya oyun türü, zeybek havasıdır. (TDK, 2021) Zeybekler, Batı Anadolu’da yaşayan, güçlü, cesaretli, silah kullanmada becerikli olmakla beraber bu özelliklerini yöre ağaları tarafından ezilen halkın yararına kullanmış, haksızlıklara karşı isyan etmiş, Kurtuluş Savaşı döneminde Kuva-i Milliye birliklerinin temelini oluşturmuş, yaşadıkları bölgelerde “Efe” sıfatıyla tanınan kişilerdir. Batı Anadolu bölgesinde sıkça rastlanan zeybek oyununun da bu kişilerin oyunlarından ortaya çıktığı bilinmektedir. Dağlı, (2020: 3) Anadolu’nun batı bölgesinde yer alan ve 18.yy.’dan 20.yy.’ın ilk çeyreğine kadar olan dönemde yaşamış olan zeybeklerin, milli mücadele dönemindeki kahramanlıkları konu alınarak költürel ürünleri ile yaşatılmak istendiğinden bahseder. Zeybek költürü, müziği ve oyunuyla yalnızca bir-iki vilayetle sınırlı kalmayıp, Marmara bölgesinin güneyinden başlayıp Akdeniz bölgesinin batısına kadar yayılmış, İç Anadolu bölgesinin batı kesimlerinde dahi örneklerine rastlanabilen bir halk müziği-oyunu türüdür. Yaşar, (2015: 2) Zeybek coğrafyası incelendiğinde tüm Ege Bölgesinin yanı sıra, Akdeniz’in batıdan doğuya doğru Antalya’yı da içine alan, Orta Anadolu’da Eskişehir ve Ankara’yı kapsayan, Marmara’da Balıkesir ve Çanakale’yi içine alan yerlerin Zeybek költürünün yaygınlık gösterdiği alanlar olduğundan söz etmektedir.

Zeybek dansının ve zeybek müziğinin, bu bölgelerde költürel bir simge haline geldiği görülmektedir. Gök, (2011: 19) Türk Halk költüründe

edebiyat, müzik ve dansın birbirini tamamlayan unsurlar olduğundan ve bu doğrultuda zeybek danslarının zeybek müziklerini etkilediğinden bahsedebilir. Zeybek, tüm bu özellikleri itibarıyla üzerinde titizlikle durulması gereken bir kültür, dans ve müzik türüdür.

Zeybek müzikleri geleneksel olarak davul-çift zurna ikilisi ile icra edilmektedir. Gülüm, (2019: 32) zeybekliğin ana bölgesi olarak görülen Ege bölgesindeki zeybek müziği icralarında geleneksel anlamda en küçük çalgı takımının çift zurna ve bir davuldan oluştuğunu ifade etmektedir. Erzincan, (2006: 24) zeybeklerle ilgili yapılmış olan notasyon çalışmalarında, ilk dönemlerde radyo emisyonlarında çalabilecek formal seviyede davul-zurna icracıları bulunamadığı için toplu bağlama icrasına uygun nota yazılımının esas alındığını belirtmektedir. Bu bağlamda zeybek müziklerinin bağlama ile icrasının zaman içerisinde önem kazandığı, bağlamada zeybek müziği çalmasına yönelik çalışmaların sonucunda zeybek tavrını yansıtan farklı bir duyumun ve kültürel anlamda da zengin bir yapının ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Bağlamada zeybek tavrı, temelinde “çırpma” hareketinin bulunduğu, ancak farklı tartımlarda ve motiflerde farklı çeşitlerinin uygulandığı bir yöresel çalım türüdür. Zeybek tavrının birbirinden farklı kimi kaynaklarca dört, kimi kaynaklarca beş farklı çeşidi bulunmaktadır. Yener, (2013: 48) zeybek kalıplarının çıkış noktasının “çırpma” ismi verilen mızrap hareketi olduğunu ifade etmiş, ana tema olarak “çırpma” hareketini aldığımızda eser icralarında çırpmanın birçok yerde tekrar ettiğini belirtmiştir. Oral, (2010: 22) bağlama düzeninde ve bozuk düzende çalınan zeybeklerin bulunduğunu, zeybek müziklerinin yöre tavrı ile çalım sırasında çeşitli tezene vuruşlarının oluşmasıyla birlikte biri temel olmak üzere beş ayrı tezene vuruşu olduğunu belirtir. Ekici (2018: 220-221) ise zeybek tezenesini; iki bölümden oluşan bir A tezenesi ve üç bölümden oluşan bir B tezenesinin oluşturduğunu ifade etmektedir. Sözü edilen farklı mızrap çeşitleri zeybek ezgilerinin melodik ve ritmik yapılarına göre uygun tartım kalıplarında icra edilmektedir. Bu gibi durumlardan dolayı bağlama öğrencilerinin zeybek tavrını öğrenim sürecinde zeybek müziklerinin melodik ve ritmik yapılarına uygun mızrap vuruşlarını gerçekleştirebilmeleri ve çalım esnasında zeybek tavrının barındırdığı duygu ve durumları hissederek dinleyiciye aktarabilmeyi öğrenmeleri bağlama eğitiminin hedefleri bakımından büyük önem arz etmektedir.

Bağlama eğitiminde zeybek müziklerine yönelik literatür tarandığında, teorik bilgilerin verildiği pek çok çalışmanın yapıldığı ancak bağlamada zeybek müziklerinin yöresel tavır ve çalım tekniklerinin öğretimine yönelik alıştırma ve egzersizlere oldukça az rastlanıldığı görülmektedir.

Buradan hareketle “Bağlama Eğitiminde Zeybek Müziğinin Öğretimine Yönelik Yapılmış Olan Çalışmaların İncelenmesi” başlıklı bu araş-

tırmada; bağlamada zeybek mızrabının öğretimine yönelik yapılmış olan çalışmaların tespiti ve teknik açıdan incelenmesi amaçlanmıştır. Zeybek müziklerinin bağlamada çalımına yönelik çalışmaların incelenerek analiz edilmesi var olan durumun tespiti ve yapılacak olan yeni çalışmalara zemin hazırlaması bakımından da önem arz etmektedir.

“Bağlama Eğitiminde Zeybek Müziğinin Öğretimine Yönelik Yapılmış Olan Çalışmalar hangi teknik boyutları içermektedir? araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri;

1. Bağlama eğitiminde zeybek müziğinin öğretimine yönelik yapılmış olan çalışmalar nelerdir?
2. Bağlama eğitiminde zeybek müziğinin öğretimine yönelik yapılmış çalışmalarda hangi teknik boyutlara yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırma olup, tarama modellerinden olan doküman inceleme modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2005). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Çalışmada doküman inceleme modeli, bağlama metotlarının belirlenmesi, içerikleri açısından incelenmesi ve sistematik olarak tablolastırılıp açıklanması amacıyla kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Çalışmada, evrenin ulaşılabilir olması nedeniyle bir örneklem belirlenmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Evren örneklem olarak alınmıştır. Çalışmanın evrenini, bağlama eğitiminde zeybek müziklerinin öğretimine yönelik yapılan bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bağlama eğitiminde zeybek müziğinin öğretimine yönelik yapılmış bilimsel yayınlara literatür taraması yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışmaya ait elde edilen kaynakların teknik boyutlarının analizinde kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından; “Bağlama Eğitiminde Zeybek Müziği Öğretim Ba-

samakları” formu oluşturulmuştur. Formunun oluşturulmasında ilgili literatürün yanı sıra, bağlama eğitimi alanında 3 uzmanın gürüşü alınmıştır. Alınan gürüşler sonrasında hazırlanan formdan madde çıkarılmasına gerek duyulmamış ancak form üzerinde minör düzeltmeler yapılmıştır. Bu düzeltmeler sonucunda forma son şekli verildikten sonra, bağlama eğitiminde zeybek müziğinin öğretimine yönelik yapılmış olan çalışmaların içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Yıldırım ve şimşek (2016) içerik analizinde yapılan işlemi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak olarak açıklamaktadır.

BULGULAR

1. Bağlama Eğitiminde Zeybek Müziğinin Öğretimine Yönelik Yapılmış Çalışmalar

Bağlama eğitiminde zeybek müziğinin öğretimine yönelik literatür taramasıyla ulaşılmış olan çalışmalar tablo 1’ de belirtilmiştir.

Tablo 1. Bağlama Eğitiminde Zeybek Müziğinin Öğretimine Yönelik Çalışmalar

Yazarın Adı	İncelenen Çalışmanın Adı	Çalışmanın Türü
Ali Kazım AKDAĞ	Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Ders Kitabı	Ders Kitabı
Ali Kazım AKDAĞ	Bağlamada Düzenler ve Tezene Tavırları	Kitap-Metod
Cemalettin KALENDER Levent KESKİN	Uzun ve Kısa Sap Bağlama Eğitimi – Düzenler ve Tavırlar-	Kitap-Metod
Savaş EKİCİ	Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri	Kitap-Metod
Alper BÖREKÇİ	Bağlamada Yöresel İcra Teknikleri Eğitimine Yönelik Etüt, Egzersiz ve Ön Alıştırmalar	Yüksek Lisans Tezi
Ahmet Serdar YENER	Bağlamada Geleneksel Tavırlar ve Eşritimlilik	Yüksek Lisans Tezi
Makbule ORAL	Bağlamada Belli Başlı Yöresel Tavırların İcrasında Bozuk Düzen İle Bağlama Düzeni Arası Transpozisyonda Oluşan Duyum Farklılıkları	Yüksek Lisans Tezi
A. Metin KARKIN M. Can PELİKOĞLU Sinan HAşHAş	Bağlama Enstrümanının Öğretim Yöntemleri Kapsamında Yöresel Tavırların Değerlendirilmesi	Makale

Tablo 1’de, incelenen çalışmalardan zeybek mızrabı egzersizlerini Ali Kazım AKDAĞ’ın hazırladığı Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Eğitimi Ders Kitabı ve kendi hazırlamış olduğu “Bağlamada Düzenler ve Tezene Tavırları” metodunda aynı egzersizlerin yer aldığı görülmüştür. Bu kitaplarda zeybek mızrabı öğretim basamaklarından sağ el çalışmaları ve melodik çalışmalar kapsamında yer alan egzersizlerin bulunduğu görülmüştür.

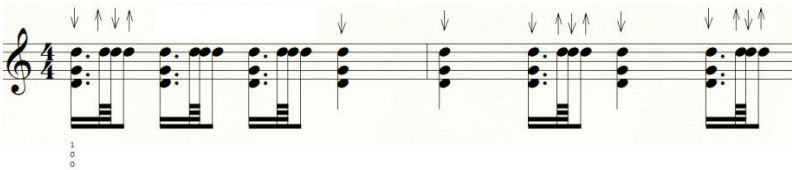
müştür. Cemalettin KALENDER ve Levent KESKİN'in hazırlamış olduğu “Uzun ve Kısa Sap Bağlama Eğitimi” metodunda zeybek mızrabı öğretim basamaklarından sağ el çalışmaları ve melodik çalışmalar kapsamında yer alan egzersizlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Savaş EKİCİ'nin hazırlamış olduğu “Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri” metodunda zeybek mızrabı öğretim basamaklarından melodik çalışmalar kapsamında incelenebilecek bir örnek olarak “Somalı Zeybeği”nin zeybek tavrı ile çalımının notaya alındığı görülmüştür. Alper BÖREKÇİ'nin yazmış olduğu yüksek lisans tezinde zeybek mızrabı öğretim basamaklarından sağ el çalışmaları kapsamında egzersizlerin, dizi çalışmalarının, sağ-sol el koordinasyon ve melodik çalışmalar kapsamında egzersizlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Ahmet Serdar YENER'in yazdığı yüksek lisans tezinde zeybek mızrabı öğretim basamaklarından melodik çalışmalar kapsamında incelenebilecek “Kerimoğlu Zeybeği”nin zeybek mızrabıyla çalımının notaya alındığı görülmüştür. Makbule ORAL'ın yazmış olduğu yüksek lisans tezinde zeybek mızrabı öğretim basamaklarından melodik çalışmalar kapsamında incelenebilecek “Yağcılar Zeybeği”nin zeybek mızrabıyla çalımının notaya alındığı belirlenmiştir. A. Metin KARKIN, M. Can PELİKOĞLU ve Sinan HAŞHAŞ'ın hazırladığı makalede yer alan, zeybek mızrabı öğretim basamaklarından melodik çalışmalar kapsamında ele alınabilecek bir çalışma olarak Makbule ORAL yüksek lisans tezinde yer alan “Yağcılar Zeybeği” eserinin zeybek mızrabıyla çalımının notasyonunun incelendiği tespit edilmiştir.

2. Bağlama Eğitiminde Zeybek Müziğinin Öğretimine Yönelik Yapılmış Çalışmalarda Yer Alan Teknik Boyutlar

Bağlama eğitiminde zeybek müziğinin öğretimine yönelik yapılmış çalışmalarda yer alan teknik boyutların analizleri sırasıyla; Sağ el çalışmaları, Dizi çalışmaları, Sağ el ve sol el koordinasyon çalışmaları ve Melodik Çalışmalar olarak ele alınmıştır.

2.1. Sağ El Çalışmaları

2.1.1. Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Dersi Kitabında Yer Alan Çalışmalar



Şekil 1 Sağ el çalışması s.98



Şekil 2 Sağ el s. 98

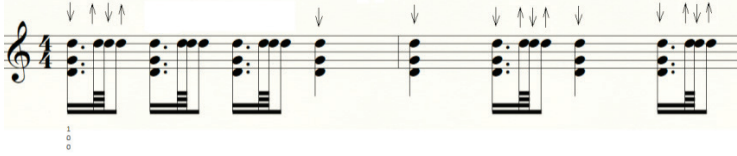
Şekil 3 Sağ el s. 99



Şekil 4 Sağ el s.100

Bu egzersizlerde sağ el çalışmaları kapsamında, 4 farklı ölçü yapısı içerisinde yer alan tartımların (4/4, 5/8, 7/8, 9/8) zeybek mızrabıyla çalışmalarının gösterildiği sağ el çalışmaları görülmektedir.

2.1.2. Ali Kazım Akdağ bağlama metodunda yer alan çalışmalar

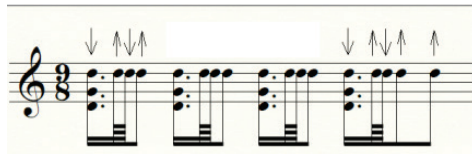


Şekil 5 Sağ el çalışması s.162



Şekil 6 Sağ el çalışması s.162

Şekil 7 Sağ el çalışması s.163



Şekil 8 Sağ el çalışması s.164

Bu egzersizlerde sağ el çalışmaları kapsamında, 4 farklı ölçü yapısı içerisinde yer alan tartımların (4/4, 5/8, 7/8, 9/8) zeybek mızrabıyla çalışmalarının gösterildiği sağ el çalışmaları görülmektedir.

2.1.3. Kalender-Keskin metodunda yer alan çalışmalar



Şekil 9 Sağ el çalışması s.256



Şekil 10 Sağ el çalışması s.257

Şekil 11 Sağ el çalışması s.258



Şekil 12 Sağ el çalışması s. 259

Bu egzersizlerle zeybek mızrabı sağ el çalışmalarına yönelik, La-Do-Mi-Sol-La perdelerinde inici ve çıkıcı olarak düzenlenmiş alıştırılarda 4 zeybek motifiyle ayrı ayrı çalışılmaların yapıldığı görülmektedir.

2.1.4. Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde yer alan çalışmalar



Şekil 13 Sağ el çalışması s.82



Şekil 14 Sağ el çalışması s.82

Bu egzersizlerde zeybek mızrabına hazırlık çalışmalarına yönelik tartım kalıplarının kullanıldığı görülmektedir. İlk şekilde Re perdesinde, ikinci şekilde Re-Mi perdelerinde dörtlük sürelerle karşılık gelen vuruşların zeybek mızrabına hazırlık motifleri ile çalınışları gösterilmiştir.

2.2. Dizi çalışmaları

2.2.1 Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde yer alan çalışmalar

Şekil 15 Dizi çalışması s.82

Şekil 16 Dizi çalışması s.84

Şekil 17 Dizi çalışması s.86

Bu egzersizlerde dizi çalışmalarına yönelik, seçilmiş dizilerin dörtlük ve sekizlik notalarına karşılık gelen vuruşların zeybek mızrabına hazırlık tartımıyla çalınışları ve tartımın dizi notalarına dağılımları gösterilmiştir. Zeybek mızrabı çalışmalarının hazırlık aşamasını oluşturan bu egzersizlerle seçilen dizilerin seslerinde zeybek mızrabı çalımı kazanımının hedeflendiği görülmektedir.

2.3. Sağ-Sol el koordinasyon çalışmaları

2.3.1. Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde yer alan çalışmalar

Okns. I
(Egzersiz 4)

ÇlmSekl. II

Şekil 18 Sağ-sol el koordinasyon çalışması s.88

Okns. I
(Egzersiz 5)

ÇlmSekl. II

Şekil 19 Sağ-sol el koordinasyon çalışması s.89

Okns. I
(Egzersiz 7)

ÇlmSekl. II

Şekil 20 Sağ-sol el koordinasyon çalışması s.93

Okns. I
Egzersiz 16

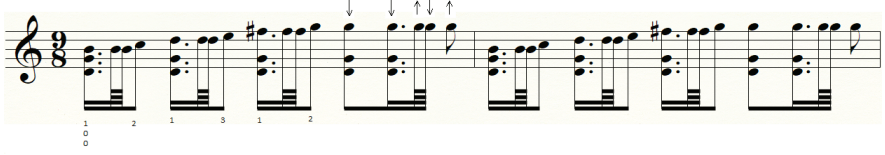
ÇlmSekl. II

Şekil 21 Sağ-sol el koordinasyon çalışması s.105

Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde zeybek mızrabının çalımına yönelik hazırlanmış ve çeşitli kazanımları hedeflemiş egzersizlerin yazıldığı görülmektedir. Dörtlük, sekizlik ve onaltılık notalarla oluşmuş farklı tartımların, zeybek mızrabının dört motifiyle çalınışları ve mızrap hareketlerinin farklı perdelere dağılımı oluşturulan sıralı ve atlamalı motiflerle gösterilmiştir. Oluşturulan egzersizler farklı dizilere göçürülerek yapılması planlanan alıştırmaların zeybek müziklerinde karşılaşılabilecek dizilerde çalışılmasının amaçlandığı görülmektedir. Kısmen “sekizlik-iki onaltılık” veya “iki onaltılık-sekizlik” notalarla oluşan tartımların bulunduğu görülsede egzersizlerin genelini dört onaltılık notadan meydana gelen tartımlar oluşturmaktadır. Zeybek mızrabı ikinci motifinin daha çok görüldüğü egzersizlerde yer yer birinci, üçüncü ve dördüncü motif çalışmaları da görülmektedir.

2.4. Melodik Çalışmalar

2.4.1. Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Kitabında yer alan melodik çalışma



Şekil 22. GSL melodik s.101

Bu egzersizde melodik çalışmalara yönelik “Fa diyez” değiştiren Si-Sol notaları arasında çıkıcı olarak yer alan zeybek mızrabı birinci motifinin çalınışları görölmektedir. Zeybek mızrabının farklı perdelerde uygulanması ve dağılımının, uygulanması gereken parmak numaraları ve mızrap yönlerinin de belirtildiği görölmektedir.

2.4.2. Ali Kazım Akdağ Bağlama Metodunda yer alan melodik çalışma



Şekil 23 Ali Kazım Akdağ melodik s.162

Bu egzersizde melodik çalışmalara yönelik “Fa diyez” değiştiren Si-Sol notaları arasında çıkıcı olarak yer alan zeybek mızrabı birinci motifinin çalınışları görölmektedir. Ali Kazım AKDAĞ’ın aynı zamanda yazarı olduğu Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Kitabı’nda da yer alan bu egzersizde, Zeybek mızrabının farklı perdelerde uygulanması ve dağılımının, uygulanması gereken parmak numaraları ve mızrap yönlerinin de belirtildiği görölmektedir.

2.4.3. Kalender-Keskin Bağlama Metodunda yer alan melodik çalışma



Şekil 24 Melodik çalışma s.260

Bu egzersizde melodik çalışmalara yönelik zeybek mızrabının farklı motiflerinin yer aldığı tartımlar görülmektedir. Zeybek müziklerinde benzerleriyle karşılaşılan özgün motiflerle oluşturulmuş egzersizde zeybek mızrabı motiflerinin çalınışlarında uygulanması gereken parmak numaraları ve mızrap yönlerinin de belirtildiği görülmektedir.

2.4.4. Alper Börekçi Yüksek Lisans Tezinde yer alan melodik çalışmalar

Şekil 25 Börekçi melodik s.102

Şekil 26 Börekçi melodik s.103

Şekil 27 Börekçi melodik s.114

Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde melodik çalışmalar kapsamında toplam on altı egzersizin bulunduğu görülmektedir. Sağ el çalışmaları ve sağ-sol el koordinasyon çalışmaları doğrultusunda oluşturulan bu egzersizlerin, zeybek müziklerinin çalınma yönelik özgün melodik cümleleri ve tartımları içerdiği görülmektedir. Farklı sürelerden oluşan tartımlara karşılık gelen vuruşların zeybek mızrabı motifleriyle çalınışları gösterilmiştir. Egzersizlerde “bir dördlük”, “iki sekizlik” ve “iki onaltılık bir sekizlik” notalara karşılık gelen vuruşların zeybek mızrabı birinci motifıyla, “bir sekizlik iki onaltılık” ve “dört onaltılık” notalara karşılık gelen vuruşların zeybek mızrabı ikinci motifıyla çalınışları ve tartım notalarına dağılımının gösterildiği görülmektedir. Zeybek müziklerinde bazı tartımların olduğu şekilde çalınması gerektiği, zeybek mızrabıyla çalınması gereken tartımların ise nasıl çalınması gerektiği egzersizlerde farklı örnekleriyle görülmektedir.

2.4.5. Mehmet Ekici Bağlama Eğitimi Metodunda yer alan melodik çalışma

SOMALI ZEYBEGİ

Şekil 28 Ekici Melodik s.240

Mehmet Ekici'nin Bağlama Eğitimi kitabında melodik çalışmalar kapsamında, zeybek müziklerinin zeybek tavrı ile notasyonlarının yapıldığı görülmektedir. Zeybek müziğinde yer alan tartımlara uygun olacak şekilde zeybek mızrabı motiflerinin uygulaması gösterilmiş, gerekli tartımlarda ise zeybek müziklerinde yer yer karşılaşılan “tarama” mızrabının uygulanması gerektiğini “tr” işaretiyle belirtmiştir. Ekici'nin, ayrıca gerekli gördüğü notalarda mızrap yönlerini ve parmak numaralarını belirttiği görülmektedir.

2.4.6. Ahmet Serdar YENER Yüksek Lisans Tezinde yer alan çalışma

Kerimoğlu Zeybeği
(Zeybek)
Bozuk Düzeni Seslendiren: Mehmet Erenler

Şekil 29 A. Serdar YENER Melodik s. 48

Melodik çalışmalar kapsamında ele alınabilecek olan bu örnekte “Kerimoğlu Zeybeği” eserinin zeybek mızrabı motifleriyle çalışması gösterilmiştir.

tir. Bazı tartım kalıplarında zeybek mızrabının uygulanmadığı çalışmada, eserin yöresel çalımına bağlı kalındığı görülmektedir. Eserin bazı tartımlarında zeybek mızrabı birinci motifinin uygulandığı, bazı tartımlarında ikinci motifinin uygulandığı, bir bölümünde ise “Re-Re-Sol-Sol-Sol-Sol-Fa” notalarından oluşan, iki vuruşluk sürenin birleştirilerek zeybek mızrabı dördüncü motifiyile çalınacağı gösterilmiştir.

2.4.7. Makbule ORAL Yüksek Lisans Tezinde Yer Alan Çalışma



Şekil 30 M. Oral Melodik s. 29

Melodik çalışmalar kapsamında ele alınabilecek olan bu çalışmada “Yağcılar Zeybeği” eserinin zeybek mızrabı motifleriyle çalınışları görülmektedir. Eserin ilk ölçüsünün görüldüğü bölümde ilk iki dörtlük süreye karşılık gelen vuruşların birleşik olarak zeybek mızrabı dördüncü motifiyile çalınacağı gösterilmiştir. “Bir sekizlik, iki onaltılık” notalardan oluşan üçüncü tartımın zeybek mızrabı ikinci motifiyile çalınacağını gösterildiği, “iki sekizlik” notadan oluşan tartımların ise zeybek mızrabı birinci motifiyile çalınacağını gösterildiği görülmektedir.

2.4.8. Karkın, Pelikoğlu, Haşhaş Makalesinde Yer Alan Çalışma

Yöresi: İzmir

Kaynak Kişi: D.Konservatuvarı arşivi

Metronom: ♩=69

Derleyen: M. Sarısözen

Derleme Tarihi:

Tavrı Notaya Alan: Makbule Oral

YAĞCILAR ZEYBEĞİ
(Bozuk Düzen)

Şekil 31 Melodik çalışma s. 138

Bu çalışmada zeybek tavrı çalımını Makbule ORAL tarafından notaya alınan “Yağcılar Zeybeği” ele alınmıştır. Eserin Muzaffer SARISÖZEN tarafından derlenmiş, Makbule ORAL tarafından zeybek motifleriyle çalınışının gösterildiği notasyonu karşılaştırdığı görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sağ el çalışmaları:

- Ali Kazım AKDAĞ'ın yazarı olduğu Bağlama Metodu ve Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Ders Kitabı'nda aynı egzersizlerin yer aldığı görülmektedir. Sağ el çalışmaları kapsamındaki egzersizlerde zeybek mızrabı motiflerinden yalnızca birinci motifin ele alındığı tespit edilmiştir.
- Kalender-Keskin Bağlama Metodunda yer alan sağ el çalışmalarında, zeybek mızrabı motiflerinin dördünün de ele alınmasıyla, yeterli öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem arz eden noktaların dikkate alındığı tespit edilmiştir.
- Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde yer alan sağ el çalışmalarında zeybek mızrabı birinci motifine yönelik çalışmaların olduğu ancak bu çalışmaların çırpma hareketini içermediği, bu haliyle zeybek mızrabı sağ el çalışmalarının nispeten yüzeysel kaldığı görülmektedir.

Dizi çalışmaları

- Alper BÖREKÇİ'nin yazmış olduğu yüksek lisans tezinde yer alan dizi çalışmalarında zeybek müziklerinde karşılaşılan bazı seçilmiş dizilerde zeybek mızrabının çalımına yönelik hazırlık çalışmalarının ve zeybek mızrabı motifleri çalışmalarının yer aldığı görülmektedir. Dizi seslerinde sıralı ve atlamalı olarak yapılan çalışmalarla zeybek mızrabı öğretiminin daha kapsamlı ve sonraki aşamalar için temel oluşturucu nitelikte olmasının sağlandığı görülmektedir. Ele alınan diğer çalışmalarda ve kaynaklarda dizi çalışmaları kapsamında egzersiz veya uygulamaların yer almadığı görülmüş, bu konudaki eksiklikler dikkat çekmiştir.

Sağ-Sol El Koordinasyon Çalışmaları

- Alper BÖREKÇİ'nin yazmış olduğu yüksek lisans tezinde yer alan sağ-sol el koordinasyon çalışmalarında zeybek mızrabı motiflerinin her birinde farklı varyasyonlarla, farklı tartımlarda, dizilerde ve ölçülerde birçok egzersizin yer aldığı görülmektedir. Yer alan egzersizlerde geniş süreli tartımlardan kısa süreli tartımlara doğru bir düzenleme yapılmış, böylelikle zeybek mızrabı çalımına yönelik öğrenim sürecinin sağlıklı ve doğru bir şekilde ilerlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Oluşturulan egzersizlerin ayrıntılı olması ve bağlama üzerinde birçok farklı varyasyonu içermesi, kapsamlı bir çalışmayı ortaya çıkarmıştır.

Melodik Çalışmalar

- Ali Kazım AKDAĞ'ın Bağlama Metodu kitabında ve Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Kitabı'nda yer alan melodik çalışmada zeybek mızrabı birinci motifinin gösterildiği bir egzersiz yer almakta olduğu görülmektedir.

- Kalender-Keskin Bağlama Metodunda yer alan melodik çalışmada farklı zeybek mızrabı motiflerinin ele alınması, bu motiflerin sıra numaralarıyla gösterilmesi, mızrap yönlerinin belirtilmesi ve gerekli görülen notalarda parmak numaralarının belirtilmesiyle kapsamlı ve ayrıntılı bir egzersiz olduğu görülmektedir.

- Alper BÖREKÇİ yüksek lisans tezinde yer alan melodik çalışmaların farklı ölçülerde hazırlanmış egzersizlerden oluşması, zeybek müziklerinde karşılaşılabilecek motif ve tartımları ayrıntısıyla içermesi bakımından oldukça kapsamlı ve ayrıntılı olduğu görülmektedir. Egzersiz melodilerinin tartımlarına karşılık gelen zeybek mızrabı motiflerinin ayrıca gösterilmesi de zeybek mızrabı öğretim sürecinde öğrenmenin eksiksiz olmasını sağlayacak unsurlardan biri olarak göze çarpmaktadır.

- İncelenen diğer kaynaklarda ise melodik çalışmalar kapsamında zeybek müziklerinin mızrap vuruşları ile tavrılı çalımları gösterilmiş, zeybek mızrabı öğretim basamaklarında uygulanan egzersizlerin performansa dönüşümü bakımından destekler nitelikte çalışmalar oldukları tespit edilmiştir.

- İncelenen çalışmalardaki zeybek mızrabı öğretim sürecine yönelik egzersiz ve alıştırmalar göz önüne alındığında, yüzeysel veya eksik kalan bölümlerin yer aldığı çalışmaların yanı sıra zeybek mızrabı öğretim sürecini ayrıntılı ve derinlemesine ele almış çalışmaların da varlığı göze çarpmaktadır. Ele alınan bazı kaynaklarda ise zeybek mızrabı melodik çalışmalar kapsamında yapılan uygulamalarda seçilmiş zeybek müziklerinin zeybek mızrabıyla çalımları gösterilmiştir. Bu uygulamalar melodik çalışmalarını destekler nitelikte olup, önceki aşamalarda yapılan çalışmaların zeybek eseri çalım performansına nasıl dönüşeceğini gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ali Kazım AKDAĞ'ın oluşturduğu, Bağlama Metodu ve Güzel Sanatlar Lisesi Bağlama Ders Kitabı'nda yer alan egzersizlerdeki sağ el çalışmaları kapsamında farklı zeybek motiflerinin ele alınmaması, Kalender-Keskin Bağlama Metodu'nda yer alan egzersizlerde ise sağ el çalışmaları kapsamında farklı ölçülerde yazılmış egzersizlerin bulunmamasının, sonraki aşamalarda birtakım eksikliklere yol açabileceği düşünülebilir. Melodik çalışmalar kapsamında Ali Kazım AKDAĞ tarafından oluşturulan egzersizlerde farklı zeybek mızrabı motiflerinin ele alınmaması, Kalender-Keskin tarafından oluşturulan egzersizlerde ise farklı ölçülerde egzersizlerin ortaya çıkarılmamasının zeybek mızrabı öğretim sürecinde bazı eksikliklere yol açabileceği düşünülmektedir. Ele alınan tüm çalışmalar belirli bir öğrenci grubunda deneysel olarak çalışılmadığı için hazırlanan çalışmaların zeybek mızrabı öğrenim sürecine ne düzeyde katkı sağlayacağını kestirebilmek mümkün olmamaktadır. Hazırlanacak egzersiz ve alıştırmaların deneysel olarak çalışılıp zeybek mızrabı öğretiminde etkililik durumlarının ölçülmesi, literatüre gerekli katkıyı sağlaması bakımından gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Karakuyu, M. (2019). *Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Müzikal Beğenilerinin Çalgı Seçimi Üzerindeki Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (TezNo:568091).
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Tarman, S. (2006). *Müzik Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları
- Buzduğu, M. (2010). *Amatör Müzik Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 279245).
- Pelikoğlu, C. (2007). *Mesleki Müzik Eğitiminde Geleneksel Türk Halk Müziği Dizilerinin İsimlendirilmesinin Değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 205324).
- Algı, S. (2013). *Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Geleneksel Türk Sanat Müziği Destekli Bağlama Öğretiminin Öğrencilerin Bağlama Çalma Becerisi ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 328701).
- Şen, S. (2019). *Güzel Sanatlar Liselerinde Bağlama Eğitimi ve Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 543719).
- Açıklım, G. (2017). *Güzel Sanatlarda Bağlama Eğitiminin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 491483).
- Kımkı, M. (2010). *Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümlerinde Bağlama Dersi Başlangıç Düzeyine Yönelik Öğretim Programı Önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 278539).
- Yüksek Öğretim Kurumu . <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> Erişim Tarihi: 24.06.2021
- Türk Dil Kurumu (2021). TDK. Erişim Tarihi:09.01.2021
- Dağlı, H. A. (2020). *Zeybek Oyunlarının Sahne Sunumlarında Orkestrasyon ve Özgün Kompozisyon Denemeleri*. (Sanatta Yeterlilik Tezi) Yaşar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Türkay, M. K. (2010). *İzmir İli Cumaovası Yöresi Zeybeklerinin Ezgi ve Ritim Yapısı Bakımından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:265916).
- Yaşar, S. (2015). *Bağlama Eğitiminde Zeybek Tezene Tekniğinin Temel Öğretimine İlişkin Bir Çalışma. Akademik Bakış Dergisi Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi* <http://www.akademikbakis.org>

- Gök, S. (2011). *Teke Yöresi ve Muğla Zeybeklerinin Tür, Ayak, Tavır, Usul ve Söz Yönünden İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:280629).
- Gülüm, O. (2019). *Keman Eğitiminde Zeybek Müziğinin Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:537610).
- Erzincan, M. (2006). *Türk Halk Müziğinde Uyarlama Kavramı ve Bağlamaya Uyarlanan Dört Zeybek Ezgisi Üzerinde Müzikal Analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:274416).
- Yener, A. S. (2013). *Bağlamada Geleneksel Tavırlar ve Eşritimlilik*. (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:356809).
- Ekici, S. (2018). *Bağlama Eğitimi Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 10

MAARİF-İ UMUMİYE NİZAMNAMESİ VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Tuğba ŞİMŞEK¹

¹ Tuğba ŞİMŞEK, Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük, 0000-0003-0400-3578

Giriş

Osmanlı Devleti'nde belirli bir dönem Batı'nın üstünlüğü, yalnızca askeri alanda kabul görmüştür. XVII. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar Avrupa devletlerinin üstünlüğünü yalnız askeri sahada gören ve bu yönde Batı ilim, teknik ve eğitim tarzını benimsemeyi yeterli bulan Osmanlı yönetimi; II. Mahmud ve Tanzimat devirlerinde, Batının her alanda kesin üstünlüğünü kabul ederek, devletin bütün müesseselerinde ıslahat yapmak ihtiyacını hissetmişlerdir (Kodaman, 1988). Islahat yapılması gerektiğinin farkına varılmış ancak hangi alanlarda ve ne şekilde yapılacak bununla ilgili bir plan, program belirlenmemiştir. Tarihsel süreçte bakıldığında ıslahatların askeri, siyasi ve idari düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim Kodaman'ın (1988) da belirttiği üzere halkın ve muhafazakarların tepkisini çekmekten kaçınılmış ve böylece padişahın ve yönetimin doğrudan etki alanı içerisinde olan alanlarda yenilik yapılmıştır. Eğitim alanında da yenilik yapılmış ancak bu yenilikler birdenbire olmamış bir süreç içerisinde kademeli olarak ilerlemiştir.

Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında medreseler önemli bir güce sahipti ve gelenekselci bir yaklaşım sergilemekteydi. Ancak medreselerin gücü yeniliklerin hızını yavaşlatsa da durduramamış özellikle II. Mahmud Dönemi'nde yeni okullar açılmış, ilk öğretim zorunlu olmuştur. Tanzimat doğrudan eğitimle ilgili maddeler içermemekle birlikte eğitimdeki yeniliklerin de yolunu açmıştır. 1856 Islahat Fermanı ile birlikte azınlıklar kendi okullarını açma ve geliştirme imkânı bulmuşlardır (Kodoman, 1988). Devlet okullarında Müslim ve gayri Müslimlerin birlikte okumalarının yolu açılmış, yabancılar kendi dillerinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttükleri pek çok okul açmışlardır. Artan talep ile birlikte yabancı okulların sayısı hızla artmış böylece denetim zorunluluğu oluşmuştur. Okul sayılarındaki artışlar, müfredattaki yenilikler, eğitim yöntem ve tekniklerinin modernleşmesi, denetim zorunluluğu gibi konular için devlet eliyle yeni kurumlar oluşturulmuştur. Meclis-i Umur-u Nafia, Darü'ş-Şura-yı Bab-ı Ali, Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye ve Mekatib-i Rüşiye Nezareti bu kurumlardandır. Bu kurumlar ve birimleri okulların müfredatı, ders kitapları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesiyle ilgili pek çok çalışma yürütmüşlerdir. Ne var ki maddi yetersizlik ve dönemin şartları etki alanını kısıtlamış ve verimliliği düşürmüştür.

1869 yılına gelindiğinde ise dönemin gelişmeleri ve mevcut durum göz önünde bulundurularak ayrıntılı bir nizamname hazırlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi adıyla yayımlanan bu nizamname maddeleri eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili yenilikçi uygulamalara yer vermesinin yanı sıra eğitimde standardı yakalamanın yolunu açmıştır. Madde başlıklarının altında eğitim-öğretim faaliyetlerinin her unsuruna yönelik kurallar sunulmuş; devlet eliyle yürütülecek bir düzen kurulmuştur.

Okullarda gayrimüslim ve Müslim öğrencilerin bir arada öğrenim görmesi, Gayrimüslim okulları ve yabancı okullardaki artışlar eğitim dilini de gündeme getirmiştir. Kanun-i Esasi ile devletin resmi dili Türkçe olmakla birlikte eğitim diliyle ilgili tartışmalar bir sonuca bağlanmış değildir. Ancak uzun tartışmalardan sonra aydınlar birleştirici güç olarak yönetim dili Türkçede birleşmişlerdir. Müfredatta Türkçe dersleri konulmuş gayrimüslim okulları ve yabancı okullarda Türkçe dersi zorunlu tutulmuştur. Arşiv belgeleri ve Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye'ler incelendiğinde Türkçe derslerinin zorunluluğuyla ilgili uygulamada sıkıntıların olduğu görülür. Öğretmen azlığı ve parasızlık en büyük sorunlardandır (Akyüz, 2012). Devletin sınırlarının pek çok etnik yapıda insanı kapsayan geniş topraklardan oluşması, savaşlar, maddi imkanların yetersizliği, öğretmen azlığı gibi sorunlar her okulda Türkçe dersinin verilmesini engelleyen nedenlerdendir. Bununla birlikte Türkçe dersleriyle ilgili olumlu yönde pek çok çalışmalar yapıldığı görülür. Türkçeye çevrilen kitaplar, Türkçe öğretmenlerinin atamaları, Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere verilen özel dersler, okulda Türkçe bilmeyenler için yapılan ek dersler bunlara örnektir.

Alan yazın incelendiğinde Osmanlı Devleti eğitim tarihiyle ilgili pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır (Akyüz, 2012; Kodaman, 1988; Bilim, 1984; Tekeli ve İlkin, 1993; Somel, 2010,2015; Ergin, 1977; Polat, 2021; Altın, 2008; Çağır ve Türk, 2017; Hayta, 1995; Şimşek; 2021, vb.). Genel olarak dil politikasını inceleyen bu çalışmalardan farklı olarak 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türkçe eğitimini incelemek amaçlanmıştır. Osmanlı Devleti son dönemi eğitim sistemindeki yenilikleri görmek, okullarda verilen Türkçe derslerine bakmak açısından bu çalışma önemlidir. Nitekim dönem itibariyle Tanzimat'la birlikte Avrupa'yı görme fırsatı yakalayan aydınların oradaki gelişmeleri raporlar halinde sunmaları ve bu raporların etkilerini görmek, Islahat Fermanı ile birlikte tebaanın eşit kabul edilmesinin eğitimdeki yansımalarını görmek, özellikle Fransa aydınlarının görüş, öneri ve deneyimleriyle hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin incelenmesi Türk eğitim tarihinin önemli bir dönemine ışık tutacaktır. Bu çalışmada, eğitimle ilgili önemli gelişmelerin yer aldığı nizamnamenin hazırlanmasına zemin hazırlayan tarihsel süreç ele alınmış, müfredatta yer alan Türkçe dersleri incelenmiş, nizamname maddeleri değerlendirilmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmış ayrıca içerik analizinden de faydalanılmıştır. Konuyla ilgili arşiv belgeleri ve basılı ve elektronik kaynaklar taranmıştır. Alan yazında bulunan çalışmalardan faydalanılarak Osmanlı Devleti son dönemi eğitim kurumları, dil politikası ve 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde yer alan Türkçe eğitimiyle ilgili kısımlar incelenmiş ayrıca yine arşiv belgelerinden yararlanılarak okullar için ayrı ayrı verilen mevzuatlar üzerinden

konu tartışılarak yorumlanmıştır. Cevad (2001) kitabında yer alan 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin tamamının çevirisi üzerinden incelemeler yapılmıştır. Yine Osmanlı Devleti eğitim sistemini bütünsel olarak ele alan Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye adıyla 2. Abdülhamid zamanında devlet eliyle yayımlanan eğitim yıllıkları incelenmiştir. Bu yıllıklarda güncellenmiş nizamname maddeleri, talimatnameler, okullarda yer alan Türkçe dersleri ve içerikleri gibi bilgilerden yararlanılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili yapılan çalışmalar araştırılarak elektronik ve basılı kitap, ansiklopedi maddeleri, makale, bildiri, tez gibi çalışmalardan yararlanılmıştır.

1. Tanzimat Sonrası Eğitim ve Eğitim Dili olarak Türkçe

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren eğitim alanında medreseler önemli bir yer teşkil ediyordu. Doğrudan eğitim-öğretim faaliyetleri ve hatta adalet konusu, medreselerde olup kısmen de olsa idarede de söz sahibiydiler. Ne var ki eğitim dili Arapça olan medreseler pozitif bilimlerden uzak yeni yöntem ve teknikleri kullanmıyor, çağın ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde bir eğitim vermiyorlardı (Kodaman, 1988). II. Mahmud ile birlikte eğitimde önemli yeniliklerin yapıldığı görülmektedir. Kodaman (1988), II. Mahmud'un iki önemli tutumunun olduğunu belirtir. İlki 1824 fermanında ulemanın görüşlerini destekleyerek çocukların sıbyan mekteplerine devam etmesini sağlamak amaçlı; ikincisi ise 1838'de ulemeden farklı olarak ıslahatçıların yanında onlarla iş birliği içinde köklü yenilikler getirmesiydi. Bu dönemde maarif işleri, memleketin bazı yerlerini imar ve kalkınma faaliyetlerini de planlayan Meclis-i Umur-u Nafia'ya verilmiştir. Meclis bir rapor hazırlamış ve ardından farklı türde okullar açılmaya başlanmıştır. Mahmud Cevad (2001) eserinde bu rapora yer vermiştir. Genel olarak raporda önemli yenilikler yer almaktadır. Mahalle mekteplerinin bir üst kademesinin açılması, ilim, maarif ve fen bilgilerinin önemi, bunların ziraat, ticaret ve sanayi için önemli olduğu, bu ilimlerin öğretileceği okulların kurulması, mekteplerin belirli bir müfredat, plan, program çerçevesinde hareket etmesinin gerekliliği, mektepler ve hocaların denetiminin müfettişlerce yapılması gerektiği gibi konular üzerinde durulmaktadır. Raporda üzerinde durulan konulardan anlaşılacağı üzere eğitimde birlik, düzen, içerik ve uygulama önemsenmiştir. Bu raporun devletin yüksek organlarınca incelenip padişaha sunulması eğitime verilen önemi göstermektedir (Kodoman, 1988). Yine 1838'de Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulmuş ve böylece geleneksel Osmanlı eğitim-öğretim sisteminde farklılığa gidilmiştir. Nitekim o zamana kadar medrese elinde olan maarif işleri artık bu nezaret eliyle yürütülmeye başlanmıştır. Kodaman (1988, s. 7) kurulan bu nezareti modern eğitim teşkilatına götüren ilk basamak olarak tanımlar. Tanzimat öncesi eğitim ile ilgilenen kurumlar şöyle sıralanabilir:

1. Meclis-i Umur-u Nafia
2. Darü'ş-Şeura-yı Bab-ı Ali
3. Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye
4. Mekatib-i Rüşdiye Nezareti

Bu kurumlarla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin, bir düzen içinde devlet eliyle kurumlar aracılığıyla yürütülmesi planlandığı görülmektedir. Nizamname, talimatname gibi mevzuatla da düzen sağlanmaya çalışılmıştır. Uzun süren tartışmalarla birlikte eğitimin dili ile de ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren düzenli ve sistemli bir dil politikasının var olduğu söylenemez. İnal (2012), Tanzimat öncesi Osmanlı İmparatorluğu'nda Türk dilini şu ifadelerle açıklar:

Tanzimat öncesi Osmanlı İmparatorluğu, ırklar, milletler, dinler, kültürler toplamı olduğu için Türk dili (Türkçe), ancak 'reaya' dili olarak yaşamıştır. Osmanlıca, yapma, saray diliydi. Temeli Türkçe olmakla birlikte, yapısında Türkçenin köken ve yapısı bakımından oldukça farklı olan sözcük ve kural-ları içerdiği için konuşma olarak değilse bile yazı dili olarak halk kitlelerinin anlayamadığı bir dildi.

Osmanlı Devleti son dönemine doğru bu anlayış kısmen de olsa değişmiştir. Yeni dünya düzeni, ülkenin içinde bulunduğu durum ve çeşitli ideolojik görüşlerin yayılması sonucu dil üzerine farklı yorum ve fikirler ortaya çıkmıştır. Kanun-i Esasi ile Türkçe resmi dil olmuş, devlette önemli görevlere gelmek için Türkçeyi bilme şartı getirilmiş, dilde sadeleşme hareketleri başlamış, eğitimin dilinin Türkçe olması gerektiğine dair görüşler tartışılmaya başlanmıştır.

Yazı dili ile konuşma dilinin yakınlaştırılması öncelikli amaç olmuş özellikle basın-yayın bu amaçla kullanılmıştır. Gayrimüslim okulları ve yabancı okullarda Türkçe dersleri zorunlu olmuş bunun uygulanması için çeşitli önlemler alınmıştır.

Islahat Fermanı ile birlikte gelen halkın eşit şartlara sahip olması beraberinde devlet okullarında Müslim ve gayrimüslim çocukların birlikte okumasını getirmiştir. İlkokul seviyesinde olmasa da daha üst kademelerde bir arada okumaları Türkçe derslerini ön plana çıkarmıştır. Orta eğitim kademesinde eğitim dili Türkçe olmuştur. Bu sebeple Türkçe dersleri ayrıntılandırılmış, Türkçeyi hiç bilmeyenler için ek dersler düzenlenmiştir. Zira rüşdiyelerin önemli bir görevi devlete memur yetiştirmektir. Memur olabilmek için iyi derecede Türkçe okuyup yazıyor olma şartı vardı. Yüksek eğitim kademesinde ise eğitim dili öğretilen sahanın uzmanlık dili neyse o dil olacaktı. (Somel, 2015). Öğretmen azlığı, Türkçe bilen öğretmenlerin olmayışı yeni öğretmen okulları ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmeye

çalışılmıştır. Eğitimde en büyük genel sorunlardan biri olan “parasızlık ve öğretmen azlığı” yapılmak istenenlerin önüne geçmiştir. Çözüm arayışları yeni kurumları ve mevzuatları beraberinde getirmiştir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi de bunlardan biridir.

2. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin Yürürlüğe Girme Süreci

Tanzimat ile beraber her alanda merkeziyetçi bir yönetim anlayışını benimseyen Osmanlı Devleti, eğitim müesseselerini de tek bir çatı altında toplamak, merkezden yönetimini sağlamak amacıyla 17 Mart 1857’de Maârif-i Umûmiye Nezareti’ni teşkil etti. (Subaşı, 2011, s. 757). Bu nezaretin kurulmasıyla, yönetimin medreselere karşı olan tavizkâr tutumları ortadan kalktı ve eğitimin batıya göre düzenlenmesi benimsendi (Kodaman, 1991, s. 16). Islahat Fermanı ile birlikte eğitimdeki yenilikler de farklı bir boyuta taşındı. Padişahın nezdinde tebaa eşit kabul edildi ve bu durum eğitime de yansdı. Askeri ve mülki okullara giriş için Müslüman olma şartı ortadan kalktı. Bu durum okulların yapısını da değiştirdi. Bu değişiklikler bir nizamnameyle yürürlüğe girdi. Sadoğlu’na (2010) göre devletin eğitim yoluyla “Osmanlılık” temelinde bir siyasal kimlik tesis etmesi ve Türkçeyi yaygınlaştırmasının iki yolu vardı. Biri devlet okullarını tüm tebaaya açık tutmak diğeryse gayri Müslim cemaatlerinin yönetimindeki eğitim kurumları üzerinde denetim kurmaktır. Bu sebeplerle 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yürürlüğe girmiştir.

Nizamnamenin Eylül 1869’dan önce kabine mazbatasına iliştilererek sunulan resmi gerekçe belgesi Batı yanlısı eğitim reformcularının ideolojik saiklerini oldukça net bir biçimde yansıtır (Somel, 2010). Somel’e (2015) göre; nizamnamenin gerekçe metni olan esbab-ı mucibe layihasına bakmak gerekir. Bu layihanın ilk cümlesinde dünyanın refahının asli kaynağının “fünun” ve “maarif” olduğu vurgulanmaktadır. Bu iki kavramla birlikte insanın dünyadaki refah seviyesinin artacağı belirtilmekte yani eğitimin iktisadi zenginlik için bir şart olduğu belirtilmektedir. Somel (2015), önceki (1825, 1839, 1845, 1856, 1861) reform metinlerinde bu amacın dünya ve ahiret hayatında sağlayacağı faydalar olarak ele alındığını ilk kez bu nizamnamede dini yönüne değinilmediğini belirtir. Bu durum eğitimde müfredatlara da yansımış dersler yalnızca din dersleriyle sınırlı kalmamış pozitif bilimler ve dil dersleri de programlarda yer almıştır. Türkçe dersleri de ders programlarında önemli bir yer teşkil etmiş eğitim dilinin Türkçe olması vurgulanmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin (1869) gerekçesinde “Bir milletin eğitimde ilerleme sağlamasını, kendi dilinde eğitim öğretim yapmasında aramak gerekir; bir topluma yabancı dille bilim ve sanatta ilerleme yolunu göstermek zordur.” denilmesi çok önemlidir (Ak-yüz, 2012). Bu öneme binaen eğitim dili olarak Türkçenin yaygınlaşması

söz konusu olmuştur.

II. Napoléon'un Milli Eğitim Bakanı Victor Duruy İstanbul'a gelir ve sultana Osmanlı eğitimi hakkında bir reform tasarısı sunar (Mantran, 1999). Bu tasarıya pek çok Osmanlı aydını ve yöneticisi katkı sağlar. Somel (2015) şöyle ifade eder:

Bu taslak üzerinde Dadyan Artin Efendi, Recâizâde Ekrem Bey, Ebüzziyâ Tefvik Bey, Mehmed Mansur Efendi ve Dragan Cankov Efendi'nin de mü-talaaları alındıktan sonra Maârif Nâzırı Safvet Paşa, Mekâtib-i Askeriyye Nâzırı Sadullah Paşa ve Şûrâ-yı Devlet Maârif Şubesi Reisi Kemal Ahmed Paşa'nın yaptıkları düzenlemelerle bildiğimiz şekliyle Maârif-i Umûmiyye Nizâm-nâmesi ortaya çıkmıştır.

Islahat Fermanı'nın tetiklediği eğitim reform süreci nihayet 1869 tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâm-nâmesi (nizamname) ile neticelenecek ve devlet ilk defa toplumun genel eğitimi konusunda inisiyatifi eline alacaktır. (Somel, 2015). Bu nizamname Avrupa görmüş Tanzimat aydınlarının yenilikçi fikirleri ile Fransız eğitim görüşlerinin bir yansımasıdır. 18.yüzyıl sonlarından başlayan ve eklektik, bölük pörçük gelişen Osmanlı eğitim modernleşme sürecinin ilk kez bu nizamname ile birlikte tutarlı ve genel bir mahiyet kazandığını söyleyebiliriz. (Somel, 2015). Bu nizamnameyle birlikte eğitim kurumları belirli bir düzen içinde ele alınmış, idadilere yer verilmiş okullarda dini-ahlaki derslerin yanında pozitif bilimlere yer verilmiş, Türkçe dersleri ders programlarında ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Okutulacak dersler, kayıt ve kabul işleri, kız ve erkek çocuklarının öğrenimlerinin nasıl yapılacağı, öğretmenlerin alacakları maaş vb. gibi sorunlar bir esasa bağlanmıştır (Binbaşoğlu, 2005). Nizamnamede, gayrimüslim ve Müslim çocukların bir arada okuyabileceği karma eğitim ön plana çıkmıştır. Islahat Fermanı ile tüm tebaanın eşit olması kavramı burada uygulamaya dökülmüştür. Bu belge, üniversite eğitimi de dahil bütün öğretim basamaklarında yapılacak eğitim ve öğretimin esaslarını belirler.

Nizamnamede özel okulların denetimi ve idaresi için de çeşitli düzenlemeler yer almaktadır. Tekeli ve İlkin'in (1993) ifade ettiği üzere; bu nizamnameyle ilk olarak özel okullara ruhsat alma zorunluluğu getirilmiş ve devlet eliyle denetlenebilmesi sağlanmıştır. Bir okulun ruhsat alabilmesi için diplomaları maarif idaresince tasdikli öğretmenler çalıştırmaları, yine ders programları ve ders kitaplarının onaylanması gerekmektedir. Okul bina ve arsaları ile ilgili bilgiler ayrıntılarıyla sunulacak, padişahın iradesi doğrultusunda hareket edilecekti. Maarifçe Türkçe eğitimin istenebileceği gibi kitaplar ve programlar denetlenebilecekti (Tekeli ve İlkin, 1993). Uygulamada sıkıntılar olduğundan 1886'da Maarif Nezaretinde "Milel-i Gayri Müslime ve Ecnebi Okulları" müfettişliği kurulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1993). Gayrimüslim okullarının ve yabancı okulların denetimi bu müfettişlik eliyle olmuştur.

Nizamnamenin Osmanlı-Türk maarifine getirdiği belki de en önemli yenilik bundan böyle ilk eğitim kurumlarının münhasıran vakıflara ve ilmiye zümresine bağlı bir dinsel kademe olmayacağı yaklaşımıdır (Somel, 2015). Gayrimüslim okulları ve yabancı okullar millet ve cemaatler tarafından açılabilecekti. Bu okulların öğretmen atamaları ve müfredatları padişahın onayından geçecekti. Bu okulların denetimi için üyeleri Müslim ve gayrimüslim olan Meclis-i Muhtelit-i Maarif oluşturulacaktı. Cemaat okulları haricinde padişahın izin alınmadan okul açmak böylece sona eriyordu. Gayrimüslimler devlet okullarında rahatça okumanın yanı sıra kendi okullarını da serbestçe açabileceklerdi. Bu durum ortak bir Osmanlı vatandaşlığı kimliğini desteklemesinin yanı sıra cemaat okulları üzerindeki devletin otoritesini de zayıflatır nitelikteydi. Bu durumun önüne geçebilmek için nizamnamede bazı düzenlemeler yer almaktadır. Tüm bu değişiklikleri görebilmek için nizamnameyi incelemekte fayda olduğunu düşünmekteyiz.

3. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türkçe Eğitimi

Cevad (2001) çalışmasında, 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin tamamına yer vermiştir. Nizamname incelendiğinde beş ana bölümden oluştuğu görülür.

1. Okullar ve dereceleri (m. 3-130)
2. Maarif İdaresinin kısımları (m. 131-152)
3. İmtihanlar ve Şahadetnameler (m. 153-177)
4. Öğretmenlere dair (m. 178-191)
5. Mali işlere dair (m. 192-198)

Nizamnamede bahsi geçen konular şöyle maddeleştirilebilir:

Toplumların gelişmesi için fünun ve maarif çok önemlidir. İcatlar ve kurumlar bu sayede ticaret ve sanayideki ilerlemelerle gelişmiş bir toplumu oluşturur.

Eğitim kurumları yetersizdir.

Düzenli bir ilkokul sistemi altyapısına ihtiyaç vardır.

Sıbyan mektebi sayıları yetersizdir.

Hocaların pedagojik bilgisi yoktur.

Çocuklara yeterli mizaç ve ahlak bilgisi verilmemektedir.

Rüşdiye mekteplerinden sonra sanayi ve doğa bilimlerinde ilerlemek için bir okul bulunmamaktadır.

Öğrenci devamlılığı esas olmalıdır.

Eğitim müfettişliği kurularak okullar devamlı ve düzenli bir şekilde teftiş edilmelidir.

Öğretim yöntem ve teknikleri resmi olarak belirlenmelidir.

Öğretmenlerin eğitimine önem verilmelidir.

Öğretmen maaşları iyileştirilmelidir.

Taşradaki eğitimin kalitesini arttırmak için vilayetlerde maarif meclisleri kurulmalıdır.

Maarif vergisi mali kaynağı sağlayabilir.

Farklı dini cemaatlere mensup çocuklar arasında ortak anlayış ve yakınlığı güçlendirmek için karışık eğitim olmalı, idadiler kurulmalıdır.

Yabancı dillerde yazılmış ders kitapları Osmanlı Türkçesine çevrilmelidir.

Doğa bilimlerinin yanı sıra beşerî bilimlerin öğretilmesi de denetim altına alınmalıdır.

Denetim dışı kalabilecek dersler yabancı cemaatlerin din dersleri olabilir.

Hâlihazırdaki rüşdiye mekteplerindeki din derslerinin fazlalığı farklı cemaatlerden öğrencilerin bu okula gelmesini engellemektedir.

Nizamname, mektepleri iki kısma ayırır. Birincisi nezarete ve devlete ait olan mekatib-i umumiye ikincisi ise kurulması ve idaresi fertlere veya cemaate ait olan mekatib-i hususiyedir.

Mekatib-i umumiye beş kısım olup bunlar sırasıyla: sıbyan, rüşdiye, idadiye, sultaniye ve mekatib-i aliyedir. Nizamnamede yer aldığı şekliyle bu okullardaki Türkçe dersleriyle ilgili verilen bilgiler şöyledir:

Tablo 1. Sıbyan Mektepleri

Okul	Türkçe Dersleri	Öğrenim Süresi
Sıbyan Mektepleri	-	4 yıl
Rüşdiye Mektepleri	Lisan-ı Osmani kava'idi İmla ve inşa	4 yıl
Kız Rüşdiye Mektepleri	Lisan-ı Osmani kava'idi İmla ve inşa	4 yıl

Tablo 1. incelendiğinde sıbyan mektebinde Türkçe dersi olmadığı rüşdiye ve kız rüşdiye mekteplerinde ise Lisan-ı Osmani kava'idi ile imla ve inşa derslerinin olduğu görülmektedir. Öğrenim süreleri sıbyan ve rüşdiye mekteplerinde aynı olup 4 yıldır.

Nizamname incelendiğinde sıbyan mekteplerinin her mahalle ya da köyde bulunacağı ve mümkün olduğu takdirde Müslim ve gayrimüslimler için ayrı olacağı belirtilmektedir (3. m.). Öğrenim yılı dört olmakla birlikte Kur'an-ı Kerim'i ezberlemek isteyenler mektebe devam edebilmektedir. Sıbyan mektebine devam zorunluluğu vardır. Kız çocukları altı yaşından on yaşına kadar erkek çocukları yedi yaşından on bir yaşına kadar sıbyan mekteplerine devam etmek zorundadırlar (9. m.). Öğrenci devam etmediği takdirde velisi önce uyarılacak hala devam etmiyorsa para cezası verilecek hala göndermiyorsa hükümet tarafından zorla öğrencinin okula devamı sağlanacaktır (12. m.). Bazı özürler bu maddenin uygulanmasına engeldir. (13. m.). Sıbyan mektebinden mezun olup şahadetname alan öğrenciler imtihansız rüşdiye mekteplerine kabul olunacaktır (14. m.).

Kız sıbyan mektepleri bir mahallede ya da köyde birden fazla aynı cemaate mahsus mektep bulunduğu takdirde biri kızlara mahsus olacaktır. Birden fazla okul bulunmaması halinde sıbyan mekteplerine devam edecekler ancak erkek öğrencilerle bir arada olmayacaklardır. Müstakil kız sıbyan mekteplerinin öğretmenleri kadın olacaktır ve diğer hususlarda erkek sıbyan mektepleriyle aynı maddelere tabidirler (17. m.).

Rüşdiye mektepleri her beş yüz hane için bir tane olacak şekilde açılacaktır. Yalnız İslam ya da Hıristiyan ise o cemaate özel olacak ancak karışık bir yapıya sahipse en az yüz haneye sahip olmak şartıyla yeni bir rüşdiye ya da Gayrimüslim sınıfı açılacaktır (18. m.). Ticaretin yapıldığı yerlerde yer alan mekteplerde öğrencilerden istekli olanlar varsa Fransızcaya başlayabilirler. Gayrimüslimlerin mezheplerine ait ve belli fenlere dair dersler kendi lisanlarında okutturulacaktır (23. m.). Mektebin bulunduğu mahalde galiben müsta'mel olan lisan notu düşülmüştür. Ayrıca "İşbu derslerin umur-ı mezhebiye ve fünun-ı mezkureye dair olan dersler her milletin kendi lisanı üzre tahrir olunacak ve kendi lisanları dahi okutturulacaktır." Bu not bazı derslerin okuldaki öğrencilerin milletine göre kendi dillerinde okutulacağını bunların dışında kalanların ise Türkçe olarak okutulacağını belirtmektedir. Verilen dersler dışında bir düzenlenmeye ya da değişime gidilirse Maarif- Nezaret-i Celilesi'nden ve Meclis-i Kebir-i Marif'in onayını alması gerekmektedir (24. m.). Bu madde kontrolün devlette olduğunu okulların tam bağımsız olmadığını göstermektedir. Her yılın Temmuz 15'inde dersler biter, on beş gün süreyle sınav yapılır. Ağustosun başından 22 sine kadar tatil olur. Ayrıca Ramazan ayının son bir haftası ve Şevval ayının ilk haftası on beş gün tatil olup Kurban Bayramı'nda da bir hafta tatil yapılır. Bu tatiller ve cuma günü tatilinden başka tatil yapılmaz denilmektedir (25. m.). Bu okullardan imtihanda başarılı olup şahadetname alanlar sınavsız bir şekilde idadiyeye kabul olunacaklardır. İmtihanda başarılı olamayanlar istedikleri takdirde bir yıl daha bu okula devam edebileceklerdir (26. m.).

Kız rüşdiye mektepleri büyük Şehirlerde açılacak İşlam ve Hıristiyanlar için ayrı okullar olacaktır. İşlam ve Hıristiyan karışık olması halinde yeni bir okul açılabilmesi için en az beş yüz hanenin olması gerekmektedir (27. m.). Hocalar kadın olacak ancak yetkin kadın öğretmenler yetiştirilmeye kadar ihtiyar ve edepli erkek öğretmenler de tayin edilebileceklerdir (28. m.).

Tablo 2. İdadi Mektepleri

Okul	Şube	Sınıf	Türkçe Dersleri	Öğrenim Süresi
İdadi Mektepleri	-	-	Mükemmel Türkçe kitabet ve inşa Kavanin-i Osmani	3 yıl
Sultaniye Mektepleri	Kısm-1 Adi		Mükemmel Türkçe kitabet ve inşa Kavanin-i Osmani	3 yıl
	Kısm-1 Ali	Edebiyat sınıfı Ulum sınıfı	Türkçe fenn-i kitabet ve inşa -	3+3 yıl

Tablo 2. incelendiğinde idadiye mekteplerinde Türkçe derslerinin olduğu ve öğrenim süresinin 3 yıl olduğu görölmektedir. Sultaniye mektepleri ise iki Şubeye ayrılmakta kısm-1 adinin öğrenim süresi 3 yıldır ve Türkçe dersleri mevcuttur. Kısm-1 ali ise iki sınıftan oluşmakta edebiyat sınıfında Türkçe dersleri varken ulum sınıflarında yoktur. Kısm-1 alinin öğrenim süresi idadiye ile birlikte altı yıl olarak geçmektedir (46. m.).

İdadide Müslim ve gayrimüslim öğrenciler aynı okulda öğrenim görmekle birlikte sınıfları ayrı olacaktır (33. m.). Bin haneyi geçen yerlerde ve lüzum görölen yerlerde açılmasına karar verilmiştir (34. M.). Tatil zamanları ve imtihan zamanları rüşdiyeler gibidir (40. M.). İmtihandan geçemeyenler bir sene daha okulda öğrenim görebileceklerdir (41. m.).

Sultaniye mektepleri her vilayetin merkez Őehir ve kasabasında açılacaktır. İdadi mekteplerinden bi'l-ımtihan çıkmış olan herkes ücretle bu okula kabul edilecektir. İkmal-i fūnun etmiş ve şahadetnameyle çıkmış olanlar da yine ücretli bir Őekilde kısm-1 adi sınıfına dahil olacaklardır. Bu öğrencilerden başarılı olduğu halde ödeme gücü olmayanlar var ise kolaylık için sultaniyeye alınacak; yüzde beři ücretsiz ve yüzde onu, dörtte bir ve yarı ücretle okuyabileceklerdir (42. M.). Eđitim gündüz ve gece olmak üzere yapılacak hariçten de öğrenci kabul edilecektir (44. M.). Tatil günleri diğer okullar gibidir ancak gece gelen öğrencilerin nerede kalacağının inisiyatifi idareye bırakılmıştır (48. m.). İmtihanda başarılı olamayanlar istedikleri takdirde bir yıl daha bu okula devam edebileceklerdir (49. m.).

Tablo 3. Ali Mektepleri

Okul	Şube	Sınıf	Türkçe Dersleri	Öğrenim Süresi
Darülmuallimin	Rüşdiye	Edebiyat Ulum	Türkçe kitabet ve inşa -	3 yıl
	İdadiye	Ulum	-	2 yıl
	Sultaniye	Edebiyat Ulum	Türkçe şiir ve inşa Kavanin-i Osmani -	3 yıl
Darümuallimat	Sıbyan	Edebiyat	Mükemmel Türkçe inşa ve eş'ar Kavaid-i lisan-i Osmani ve kitabet Her cemaatin kendi lisanı	2 yıl
	Rüşdiye		Kavaid-i lisan-i Osmani ve inşa Her cemaatin kendi lisanı	3 yıl
Darülfünun	Hikmet ve Edebiyat İlm-i Hukuk Ulum-ı Tabi'ye ve Riyaziye	-	Mükemmel Türkî	3 yıl (Müderris olacaklar için 4 yıl)

Tablo 3. incelendiğinde mekatib-i aliyenin darulmuallimin, darümuallimat ve darülfünundan oluştuğu görülmektedir. Tüm okullarda ulum ve ilm-i hukuk sınıfları hariç Türkçe dersleri yer almaktadır. Öğrenim süreleri değişiklik göstermektedir. Darülmuallimin üç şubesi vardır; rüşdiye 3 yıl, idadiye 2 yıl, sultaniye 3 yıl sürmektedir. Darümuallimat, 2 yıl süren sıbyan ve 3 yıl süren rüşdiye olmak üzere iki şubeye sahiptir. Darülfünun ise üç şubeden oluşmaktadır.

Darülmuallimin farklı derecelerdeki okullar için mükemmel öğretmenler yetiştirmek üzere Dersaadet'te kurulmuştur. Birinci şube rüşdiye, ikinci şube idadiye ve üçüncü şube sultaniye mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere açılmıştır (52. m.). Ulum sınıfı rüşdiye şubesi için; “Her cemaatin kendi lisanı üzere tedris kılınacaktır.” notu mevcuttur. Rüşdiye, idadiye, sultaniye şahadetnamesiyle ya da şahadetnamesi olmayanlar bir mümeyyiz heyeti huzurunda derecesine göre şubelerden birine gündüzlü öğrenci olarak kabul olunur (59. m.). Başarılı olan öğrenciler şubeler arasında geçişlerde şartları sağlamak şartıyla serbesttir (61. m.). Mezun olanların verilen görevi kabul etmeleri mecburdur. Öğretmen olarak atanma konusunda öncelikli olacaklardır (63. m.).

Darümuallimat kız sıbyaniye ve rüşdiyesine muallimler yetiştirmek amacıyla Dersaadet'te açılmıştır. Sıbyan ve rüşdiye olmak üzere iki şubeden oluşur ve her şube İslam ve gayrimüslime rüşdiye mektepleri için öğretmen yetiştirecek sınıflardan oluşur (68. m.). Hocalar kadın olacak ancak yetkin kadın öğretmenler yetiştirilinceye kadar ihtiyar ve edepli erkekler de tayin edilebileceklerdir (71. m.). Sıbyan veya rüşdiye şahadetnamesi

olanlar imtihansız alınacaklar ancak olmayanlar heyet huzurunda imtihana tabi tutulacaklar ve seviyelerine uygun şubeye yerleştirileceklerdir (73. m.). Başarılı olan öğrenciler şubeler arasında geçişlerde şartları sağlamak şartıyla serbesttir (74. m.). Okul mevcudu 50 öğrencidir (78. m.).

Darülfünun, Darülfünun-ı Osmani adıyla Dersaadet'te kurulacaktır (79. m.). Darülfünunda dersler Türkçe okutulacak ve Türkçe anlatmakta mahir mükemmel öğretmenler yetiştirilinceye kadar Fransızca okutmak caiz olacaktır (84. m.). Mezuniyet için 3 yıl okumak yeterliyken müderris olmak isteyenler için öğrenim süresi 4 yıldır (85. m.). En az 16 yaşında olan herkes nizamata uyarak talebe sınıfına kaydolabilir (88. m.). Darülfünun şakirdanı silkine dahil olmak isteyen herkes bir heyet huzurunda bazı derslerden imtihan vererek şahadetname almak zorundadır. Bu derslerden biri de lisan-ı Osmani'dir (90. m.). Bu dersleri devletçe onaylı bir okuldan aldığını ispatlar ve şahadetnamesini gösterirse imtihandan muaf olur (92. m.). Kayıt için ücret ödenmektedir. Darülfünunda bir kütüphane kurulacaktır (119. m.). Ayrıca laboratuvarlar da kurulacaktır (128. m.).

Mekatib-i hususiye çeşitli mahallerde cemaatler tarafından ya da yerli ya da yabancı halktan biri ya da birileri tarafından veya vakıflara bağlı olarak kurulan, ücretli veya ücretsiz olarak açılan okullar olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda, öğretmenlerin diplomalı olması, ders programlarının ve kitapların Maarif Nezareti ya da idaresinden geçmesi şarttır. Bu şartlar olmadan bu okullar açılmaz. Öğretmenlerin diplomalarını maarif idaresine tasdik ettirmeleri mecburdur (129. m.). Kabahatli öğrencilerin darp edilmesi ya da aşağılanması kesinlikle yasaktır (130. m.). Mekatib-i hususiye başlığı altında derslerle ilgili bir açıklamanın verilmediği görülmektedir.

Nizamnamede okullar ve işleyiş ile ilgili bu bilgiler verilirken sonraki bölümlerde satır aralarında yine Türkçe dersleri ve uygulamalarla ilgili açıklamalara rastlanmaktadır.

Nizamnamede, Meclis-i Kebir-i Maarif, Daire-i İlmiye ve Daire-i İdare olmak üzere iki kısma ayrılmıştır (131. m.). Meclis-i Kebir-i Maarif üyelerinin Türkçeyi iyi bilen ve en az bir yabancı dile vakıf olması şarttı (Bilim, 1984). İlmiye dairesinin görevi, okullarda okutulacak çeşitli kitapları telif ve tercüme etmek ve ettirmek, Türkçenin ilerlemesi için çalışmak ve tercüme edilen eserleri tetkik etmektir. Bu yüzden azalığa seçilecek kişilerin bazı yabancı dilleri bilmesinin yanı sıra Türkçe inşa ve kitabeti ve telif ve tercüme kudreti olanlar arasından seçilmesi gerektiği belirtilmektedir (133-137. m.). İdare dairesi Osmanlı Devleti'nde yer alan bütün okul, maarif meclisleri, kütüphane, müze, matbaalara bakar. Öğretmenlerin disiplin suçları, eğitim bütçesi, layihaların düzenlenmesi ve uygulanması gibi görevleri de vardır (138. m.). Bilim'in ifadesiyle (1984), Vilayet Maarif

Meclisleri Maarif Nezaretinin vilayetlerdeki temsilcileri gibiydi (madde 143-152) İstanbul ve vilayetlerde kurulan Maarif Sandıkları eğitimin mali durumuyla ilgileneceklerdi (madde: 193-198).

Nizamnamede yer alan maddelerin uygulamadaki hallerini Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye’de (SNMU) görebilmekteyiz. Okulların denetlenmesi, öğretmenlerin istihdamı gibi bazı konular, vilayet maarif müdürlerinin, sancak ve kazalardaki maarif idarelerinin sorumlulukları gibi daha spesifik konular ise 1896 talimatnamesinde netleştirildi (Somel, 2015) Eğitim yıllıklarının birincisi olan 1316 tarihli salnamede yer alan talimatlarda bu maddelerin düzenlenmiş halleri ile ayrıntıları yer almaktadır.

SNMU’da nizamname maddelerinde yer alan bilgiler ayrıntılandırılmıştır. 35. maddede, lisan-ı Osmani her mektepte mecburi ders olmakla birlikte lisan-ı Osmani bilen öğretmenlerin azlığından şimdilik köylerde iptidaiye derecesindeki mekteplerde uygulanması mümkün olmadığından kasabalarda rüşdiye derecesindeki mekteplere mutlaka Türkçe derslerinin verilmesine dikkat edilmesi ve mümkün olan köylerde de böyle olması gerektiği belirtilmektedir. Ecnebi mekteplerde de lisan-ı Osmaninin en güzel şekilde okutulması maarif memurlarının sorumluluğundadır (SNMU, 145).

Nizamnamede belirtilen ders programlarının incelenmesi ve uygunluğu, çeviri ve telif okutulacak kitapların uygunluğunun denetlenmesi de bu maddelerde yer almaktadır. Özellikle tarih ve coğrafya kitaplarıyla haritaların taksimatına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir (SNMU, 148). Gayrimüslim muallimlikleri için mekatib-i milliyeden diploma almış kişilerin mekatib-i ecnebiyeden diploma almış kişilere tercih olacağı belirtilmektedir (SNMU, 149).

Ellinci maddede ise her milletin ve dinden kişiler padişaha bağlı olduğundan ve hakları padişah tarafından korunacağından kendi dinlerini öğrenme ve kendi dillerinde eğitim alma hakkına sahiptir. Ancak bunun yanı sıra lisan-ı Osmani de okuyacaklardır ve her sene sonunda maarif idaresinden gönderilecek yetkili kişilerce imtihana tabi tutulacaklardır. (SNMU, 152).

İmtihanların Türkçe olması büyük önem arz etmektedir. Örneğin hukuk için imtihanı vermek isteyenlerin Türkçe konuşma ve okumada yetkin olması şarttır (SNMU, 87). Darülmuallimin okullarına alınacak öğrencilerin de Türkçe okuyup yazmasının iyi derecede olması beklenmektedir (SNMU, 356).

Yabancı okulların özelliklerinin ve matbaaların lisan-ı Osmani ile yazılmış levhayla belirtilmesi istenmektedir. Bunu uygulamayan matbaaların para cezası alacağı belirtilmektedir. Yine tiyatro gibi yerlere asılacak ya da

dağıtılacak afiş ve tanıtım yazılarının Türkçesinin mutlaka olması gerektiği belirtilmekte aksi takdirde para cezası uygulanacağı söylenmektedir (SNMU, 174-185).

Nizamname maddeleri incelendiğinde genel olarak Türkçenin birleştirici unsur olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Okullarda okutulacak derslerde Türkçenin yer alması, öğretmen ve memur olma şartlarından olmazsa olmazın Türkçe okuyup yazıyor olma şartı olması, yabancı okullarda Türkçe derslerinin zorunlu olması ve bunların denetlenmesi, okutulacak kitapların Türkçeye çevrilmesi gibi maddeler Türkçenin yaygınlaşması açısındandır önem taşımaktadır. Nizamname zaman zaman yapılan değişikliklerle birlikte 1913 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

Sonuç ve Tartışma

1 Eylül 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türkçe eğitimini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Nizamname değişen şartların ve ideolojik görüşlerin sonucunda bir ihtiyaç olarak çıkarılmıştır. Osmanlı Devleti eğitim alanında da yönünü Batı'ya çevirmiş Fransız eğitim politikasını aydınlarıyla yeniden yorumlayarak bu nizamnameyi oluşturmuştur. Nizamnamede Tanzimat ile birlikte gelen yenilikler ve Islahat Fermanı'nın getirdiği değişimler net olarak görülmektedir. Somel'in (2015) de belirttiği gibi devlet ilk defa toplumun genel eğitimi konusunda inisiyatifi eline almıştır. İlköğretimin zorunlu olması, Müslim ve gayrimüslimlerin aynı okulda okuyabilmeleri, rüşdiyelerde Türkçenin zorunlu olması bunun bir sonucudur.

Nizamname, Kanun-ı Esasi ile resmi dil olan Türkçeyi eğitim dili olarak benimsemiş Türkçeyi özellikle yabancı okullarda zorunlu tutarak dilin birleştirici özelliğinden yararlanmak istemiştir. Pek çok okulun giriş ve mezuniyet sınavlarında Türkçeyi iyi derecede okuyor ve yazıyor olmak şartı vardır. Bunun için yapılan imtihanlar bizzat devlet eliyle denetlenmekte taviz verilemez maddeler arasında Türkçeyi biliyor olma şartı vurgulanmaktadır. Arşiv belgeleri incelendiğinde bununla ilgili pek çok belgenin olduğu görülmektedir¹. Okullara girebilmek için Türkçeyi öğrenmek üzere eğitim verilen yabancı öğrenciler, Türkçeyi bilmeyen öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, yabancı okullarda Türkçe derslerinin denetlenmesi vb. gibi belgeler bunu kanıtlamaktadır. Bu nizamnameyle birlikte Sadoğlu'nun (2010) da belirttiği gibi ilk kez okullar, ders programları, okutulacak kitaplar devlet eliyle denetlenmiştir. Memur olmak için de Türkçeyi biliyor olma şartı vardır. Yine yabancı okulların levhalarının Türkçe olması, matbaa ve tiyatroların levhalarının Türkçe olması, afiş, tanıtım, duyuru

1 Bknz. T.C. Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi.

gibi yazıların Türkçe yazılması gibi maddeler Türkçenin yaygınlaştırılmak istediğini göstermektedir.

Nizamnamede yer alan ilmiye dairesinin görevlerinden biri okullarda okutulacak kitapların Türkçeye çevrilmesidir. Yine telif ve çeviri eserlerin denetimi yapılmakta eğitim-öğretim faaliyetleri devlet eliyle denetlenmektedir.

Nizamname maddelerinin eksiksiz uygulandığını söylemek mümkün değildir. Akyüz (2012) tabiriyle parasızlık ve öğretmen azlığı bu dönemin en önemli sorunlarından. Mesela her 1000 evli kasabada bir idadi, her vilayette bir sultaniye açılması planlandığı halde bütün ülkede ancak 8 idadiyeve 1 sultaniye açılabilirdi. Darülfünun ise açık birkaç ders denemesi dışında proje mahiyetinde kaldı (Bilim, 1984).

Nizamname içerdiği yenilikler ve uygulamaya konması bakımından önemlidir. Her ne kadar yapılmak istenen yenilikleri zaman zaman uygulamada sorunlar olsa da bu yeniliklerin bizzat padişah ve devlet adamlarının onayıyla oluşturulması ve bir nizamnamenin hazırlanması Türk eğitim tarihi açısından önemli bir adımdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2012)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 88, 271-283.
- Bilim, C. Y. (1984). *Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevad, M. (1920). *Maarif-i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*. İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları.
- Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4 (11), 37-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/52677/694343>
- Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Hayta, S. (1995). *1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk Eğitimine Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnal, K. (2012). *Dil ve Politika Dilin Kökeni, Etnik Boyutu ve Kimlikle İlişkisi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kodoman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mantran, R. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi II*. Server Tanilli (Çev.). İstanbul: Adam Yayınları.
- Polat, H. (2021). 1869 Maarif Nizamnamesi'ne Göre Osmanlı Devleti'nin Azınlık ve Yabancı Okulları Denetim Altına Alma Girişimleri. *Asia Minor Studies*, 9(2), 775-785. DOI: 10.17067/asm.881280
- Sadoğlu, H (2010). *Türkiye'de Ulusçuluk ve Dil Politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye 1316 H (1898-1899 M). *Def'a 1*, Dersaadet: Matba-i Amire.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2015). Tanzimat Döneminde Eğitim Reformunun Dönüm Noktası: 1869Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi, Esbab-ı Mucibe Layihası ve İdeolojik Temelleri. K. Kahraman, Kahraman ve İ. Baytar (Editörler). *Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861)* içinde (136-167). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.
- Şimşek, T. (2021). Türkçe dersi öğretim tarihine bir bakış (1316 h tarihli Salna-

me-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye örneği). Eğitim Bilimlerinde araştırma ve Değerlendirmeler (s.417-430). Ankara: Gece Kitaplığı. https://www.gecekitapligi.com/Webkontrol/uploads/Fck/egitim1_4.pdf

Tekeli İ. ve İlkin S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

BÖLÜM 11

KÜRESELLEŞME, TOPLUM VE EĞİTİM

Ayőegöl PEHLİVAN YILMAZ¹

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, aysegulpehlivan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0271-4520

Çeşitlendirme ve küreselleşme geleceğin anahtarlarıdır.

Fujio Mitarai

Giriş

Küreselleşme, ülkelerin arasındaki mesafe kavramının aşıldığı, toplumu derinden etkileyen ilişkilere, yaşama biçimlerine, ekonomik aktivitelere, müzik, eğitim-öğretim, sanayi ve tarımsal faaliyetlere ve hatta çok daha fazlasına işaret eden bir süreçtir. Günümüzde zaman ve mekân kavramının aşılması hemen her alanda değişim ve dönüşüm olgusunun itici gücünü oluşturmaktadır. Küreselleşme süreci, dünya üzerinde daha çok ekonomik bir gelişim ve dönüşüm süreci olarak yansıtılmaktadır. Küreselleşme kavramının etkisi çok boyutlu bir süreçtir ve ülkelerin ekonomilerinin yanında dil, kültür ve sosyal yapısını da hem olumlu hem de olumsuz etkilemiştir. Nitekim, 2019 yılının son günlerinde Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan Korona virüs hastalığının 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel salgın olarak kabul edilmesi aslında küçülen bir köy haline gelen dünyanın fotoğrafını yansıtmaktadır.

Küreselleşmenin olumsuz etkilerini salgın hastalıklarla sınırlandırmak elbette sınırlı bir yaklaşımdır. Artan dünya nüfusu, tüketim çılgınlığı, fosil yakıtların kullanımının artması tüm dünya ülkeleri üzerinde tahribata yol açmıştır ve halen de açmaya devam etmektedir. Diğer yandan, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde zaman-mekân kavramı arasındaki uçurumu en aza indirerek bölgeler arasındaki farkı neredeyse en aza indirmiştir. Zaman-mekân kavramının birbirine yakınlaşmasıyla ülkeler, çeşitli iş birliği ve örgütlenmelerle birlikte hareket etmeye başlamıştır. Sermaye ve hammadde dünyaya açılmış ve ekonomik gelişmelere katkı sağlamıştır. Ayrıca, küreselleşme süreciyle birlikte, gelenek, görenek ve değer yargılarımız da küresel bir süzgeçten geçmiş ve yeni değer yargıları hayatımızda yerini almaya başlamıştır. Dünyanın küresel bir köy haline geldiği bu süreçte bir toplumun yerel değer yargılarının, küresel değer yargılarıyla yoğrulması kaçınılmaz olmuş ve bu durum, eğitim sistemlerinde de değişim ve dönüşümü beraberinde getirmiştir.

Sonuç olarak, küreselleşme süreci, çok boyutlu bir değişim, dönüşüm ve başkalaşım süreci olarak görülmeli ve yerel toplumlar kendi kültürünü, inançlarını, değerlerini ve birikimlerini temele alarak yerellik temelinde küreselleşmeden de uzak kalmayacağına da farkında olmalıdır. Bu farkındalık da tabii ki eğitimle kazandırılabilir. Nitekim küresel eğitim denilen yaklaşım, ulusallığı ya da yerelliği terk edip dünyaya açılmak değil, ulusal bilinci kaybettirmeden bireylere küresel bir bakış açısı kazandırmayı gerektirir.

Küreselleşme Nedir?

Küreselleşme, dünyanın farklı bölgelerinde bulunan toplulukların ve ülkelerin arasındaki etkileşimin “karşılıklı bağıllık ve bağımlılık” çerçevesinde gittikçe artması olarak açıklanabilir (Bayar, 2008). Küreselleşme kavramı, akademik ve ekonomik anlamda farklı araştırmacılar tarafından tartışılan bir kavramdır (Dumanlı Kürkçü, 2013). Bu nedenle, kavram üzerine farklı alanlarda farklı tanımlamalar yapılmıştır (Bora Elçin, 2012; Cebeci, 2011; Günel ve Pehlivan, 2015).

Modelski küreselleşmeyi, uluslar, medeniyetler ve devletler arasında geçmişten günümüze var olan dayanışmanın nasıl genişlediğinin tarihi olarak tanımlamıştır (Held ve McGrew, 2008). Adams (2008) ise, ekonomi alanı temelinde, küreselleşmeyi, ticaretin, yabancı sermayenin, yatırımın artmasıyla üretimin daha da yükselmesi ve dünya ekonomisinin bütünleşmesi olarak açıklamıştır. Giddens (2000) ise küreselleşme kavramını modernleşme ile eş anlamlı olarak açıklamış ve kavramı, yeni dünya düzeninde toplumsal ilişkilerin dünya çapında yoğunlaşması olarak tanımlamıştır. Held ve McGrew (2008) de küreselleşmeyi, kıtalar ve bölgeler arasında karşılıklı akış ve ağ oluşturan, toplumsal ilişkilerin düzenlenmesinde dönüşümü simgeleyen bir süreç olarak açıklamışlardır.

Türkiye’de alanyazın incelendiğinde de küreselleşme kavramına ilişkin farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Kutlu (1998), küreselleşmeyi, üretimin ve tüketimin dünya çapında planlandığı ve ekonomide uluslararasılaşma sürecinin tamamlanarak kuralların uluslar üstü bir yapı kazandığı bir sistem olarak tanımlamıştır. Gezgin (2005) ise uluslararası sermayenin yerel toplumların siyasi, sosyal ve ekonomik politikalarının üzerinde egemenlik kurmasına ve geliştirmesine küreselleşme demiştir. Şahin (2011) ise küreselleşmeyi, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel değer ve yapılarının ulusal sınırlarını aşarak dünya çapında yayılması olarak tanımlamıştır. Şahin (2011) ile benzer bir görüş içerisinde küreselleşmeyi açıklayan Çalık ve Sezgin (2005) ise dünya üzerinde mesafelerin önemini yitirmesiyle dünyanın sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel açıdan bütünleşmesi şeklinde bir tanım yapmıştır.

Farklı tanımlar yapılmasına rağmen küreselleşme kavramına bakıldığında yapılan tanımlamalarda toplumsal ilişkilerin artması, coğrafi sınırların aşılması, ekonominin ulusal sınırların ötesine taşınması gibi belirli özellikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Steger (2013) de küreselleşmenin özelliklerini şu şekilde anlatmıştır:

➤ Küreselleşme, siyasi, kültürel ve coğrafi sınırları aşarak yeni toplumsal ağların oluşturulmasını ve halihazırda bulunan ağlarında genişletilmesini içeren bir süreçtir.

➤ Küreselleşme, toplumsal ilişkilerin, toplumsal faaliyetlerin ve ülkeler ve bireyler arası karşılıklı bağımlılıkların artması anlamına gelmektedir. Bu faaliyet, bağımlılık ve ilişkilerin oluşması ve genişlemesi ise yalnızca maddi ve nesnel düzeyde değildir.

➤ Küreselleşme toplumsal anlamda karşılıklı alışverişin yoğunlaşmasını ve farklı faaliyet kollarının yayılmasını kapsamaktadır.

Küreselleşme olgusu, aslında, sadece yerelin küreselleşmesi demek değildir; aynı zamanda küresel olanın da yerelleşmesi söz konusudur (Robertson, 1992). Dünya üzerinde yaşanan gelişim ve değişimlerle toplumlar üzerinde meydana gelen farklılaşma ve benzeşmeler küreselleşme kavramı ile somut hale gelmektedir (Öngören, 2002).

Küreselleşme kavramı, son zamanlarda dünya üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan kavramlar arasında yer almaktadır. Küreselleşme kavramı, her ne kadar ilk olarak ekonomik temeller ve neoliberalizm denilen dünyadaki kapitalist sistemin üzerine şekillendirilmiş olsa da (Tezcan, 2002) aslında dünya sınırlarını ve ulus-devlet politikalarını değiştiren tüm güçler ve faktörler olarak tanımlanmaktadır (Dator, 2006; Lakes ve Carter, 2011; Yazıcı, 2014). Bu nedenle küreselleşmenin, sermaye ve malların küresel pazara yayılması gibi tek başına birkaç ekonomik faktörden ve sınır ötesi emek akışından çok daha fazlası olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle küreselleşmeyi, toplumsal sistemlerin boyutlarının genişlemesi ve sosyal bağlantıların karmaşıklığının artması olarak da açıklanabilir (Grinin & Korotayev, 2013).

Küreselleşme kavramı, her ne kadar son zamanlarda adından çok söz ettirse de aslında çok yeni bir kavram değildir. Bazı araştırmacılar küreselleşmenin insanların Afrika'dan dünyanın diğer bölgelerine hareket etmesinden bu yana devam ettiğini ileri sürerken bazı araştırmacılar ise 1945 sonrası yaşanan gelişmelerle küreselleşmenin ortaya çıktığını savunmaktadır (Bayly, 2004; Conversi 2010; Hopkins 2003; Moore & Lewis, 2009; O'Rourke & Williamson, 2000). Dator (2006), küreselleşmenin ekonomik faktörlerin yanında, genetik bilginin akışı, popüler kültürün yayılması ve yeni fikirlerin ortaya çıkması ve hastalıkları da içeren çevresel sorunların akışı olduğunu ifade etmiştir. Nye (2000) de, küreselleşmenin en eski biçimlerinin iklim değişikliği, göç, bulaşıcı hastalıklar gibi faktörler olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Küreselleşmenin en eski biçimi çevreseldir: iklim değişikliği, milyonlarca yıldır insan popülasyonlarının gelgitlerini etkilemiştir. Göç, uzun süredir devam eden küresel bir fenomendir. Küreselleşmenin en önemli biçimlerinden biri biyolojiktir. İlk çiçek hastalığı salgını Mısır'da MÖ 1350'de kaydedildi ve MS 49'da Çin'e, 700'den sonra Avrupa'ya, 1520'de Amerika'ya ve 1789'da Avustralya'ya ulaştı. Veba, Asya'da ortaya çıktı, ancak 1346 ile

1352 arasında Avrupa nüfusunun dörtte birini öldürdü. Avrupalılar on beşinci ve on altıncı yüzyıllarda Yeni Dünya'ya seyahat ettiklerinde, yerli nüfusun yüzde 95'ini yok eden patojenleri taşıdılar.”

Friedman (2005) ise, küreselleşmenin Büyük Coğrafi Keşifler dönemiyle başladığını ileri sürmüştü ve küreselleşmeyi; ülkelerin küreselleşmesi (Küreselleşme I-1492-1800), şirketlerin küreselleşmesi (Küreselleşme II-1800-2000) ve insanların küreselleşmesi (Küreselleşme III-2000-günümüz) olarak üç döneme ayırmıştır. Dumanlı Kürkçü (2013) ise küreselleşmenin özellikle Soğuk Savaşın sona erdiği ve Sosyalist Bloğunun yıkıldığı dönemlerde hız kazandığını ifade etmiştir. Küreselleşen dünyada ekonomik dinamiklerin ve teknolojinin geniş alanlara yayılması karşısında Sovyet Bloğunun bu değişim ve gelişimle yarışamaması Soğuk savaş döneminde var olan iki kutuplu dünya yapısının bozulmasına neden olmuştur (İlgaz Büyükbaykal, 2004). Ayrıca, Sovyet Doğu Bloğunun yıkılmasıyla devletçi ekonominin terk edilmeye başlanması ve daha serbest imkanlar sağlayan liberal ekonomiye karşı artan güven duygusu da küreselleşmenin hızlanmasına yol açan nedenler arasında sayılabilir (Gezgin, 2005).

1980'li yıllardan itibaren uluslararasılaşmanın iyice artması, dünyanın sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik yapısını tekrar şekillendirmiştir. Büyük şirketlerin dünya pazarlarına açılması ve ekonominin sınır ötesi hale gelmesi toplumların yavaş yavaş homojen bir dünya tüketimine sahip olmasına neden olmuştur.

Tarih boyu en eski biçimleriyle insan hayatının her alanında yer alan küreselleşmenin hızı ve kapsamı, ulaşım ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle daha da artmıştır. Teknolojilerin getirdiği yenilikler ulaşımı ve iletişimi kolaylaştırmış ve mesafelerin yarattığı kısıtlamalar azalmıştır. Diğer yandan televizyon, uydular, bilgisayar ağları, cep telefonları ve farklı World Wide Web icatları gibi bilgi teknolojilerinin insan yaşamı üzerinde etkili olmaya başlaması küreselleşmenin hızının ve kapsamının artmasına yardımcı olmuştur. Nitekim, bir çiftçi değişen teknolojik imkanlar sayesinde küresel iklim değişikliğine karşı uygulamalarını değiştirmiş ya da kabile topluluğunda yaşayan bir insan kendisine uluslararası düzeyde tanınmış hakları öğrenebilmektedir. Böylelikle, farklı yerel toplulukların üyesi olan insanlar aynı zamanda farklı küresel sistemlerin ve ağların da parçası olmaya başlamışlardır. Çünkü, küreselleşmenin yarattığı bu sistemde dünyaya uyum sağlayabilmek için sadece yerel bilgi yeterli olmamaktadır (Dator, 2006).

Küreselleşme Yaklaşımları

Küreselleşme, kavram olarak ortaya atıldığı 1960'lı yıllardan beri pek çok alanda, bir süreci, bir durumu, bir sistemi, bir gücü veya bir dön-

mi betimlemek için kullanılmıştır (Steger, 2013). Küreselleşmenin dünya üzerindeki etkisi elbette tüm kesimler tarafından aynı şekilde karşılanıp kabullenilmemiştir. Bu durum, küreselleşmenin yarattığı yeni dünya düzenini kabullenenler ve reddedenler tarafından küreselleşmeye yönelik farklı yaklaşımların ve düşüncelerin ortaya atılmasına neden olmuştur (Dumanlı Kürkcü, 2013). Her ne kadar küreselleşme olgusuna ilişkin farklı yaklaşımlar ve düşünceler savunulsa da alanyazında yapılan çalışmalar genellikle Held ve McGrew (2008)'in ortaya koyduğu Aşırı küreselleşmeci yaklaşım (Hyper-globalist), Kuşkucu Yaklaşım (Sceptic) ve Dönüşümsel Yaklaşım (Transformationalist) sınıflamasını esas almaktadır. Alanyazında küreselleşme konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar, küreselleşmeye ilişkin tutum ve değerlendirmelerini yaparken bu sınıflamadan yararlanmaktadırlar (Bryane, 2003).

Radikaller olarak da adlandırılan aşırı küreselleşmeciler, ekonomide ulus devlet özelliklerinin önemini yitirdiğini ve ulus devlet politikalarının ekonomi anlamında sınırlarını kontrol etmede sıkıntı çekmeye başladıklarını savunmaktadır. Çünkü, ülkeler arasında uluslararası işbirliği daha da artmış ve küreselleşmenin yarattığı karşılıklı iletişim ve etkileşim bireylerin ortak çıkarların daha çok farkına varmasına yol açmıştır (Held ve McGrew, 2008). Aşırı küreselleşmeciler, ekonomi piyasalarının devletlerden daha güçlü duruma geldiğini ve küresel toplumun yerel toplulukların yerini almaya başladığını ifade etmişlerdir.

Küreselleşmeye her zaman kuşkuyla yaklaşılması gerektiğini ifade eden şüpheciler, yaşanan dünyada hiçbir şeyin yeni olamayacağını; ekonomik anlamda ulusal sınırların kaldırılması gibi gelişmelerin günümüzden yüz yıl öncesinde de benzer şekillerde olduğunu ve küreselleşmeyi geçmişe dönüşten başka bir şey olmadığını savunmuşlardır (Bozkurt, 2000). Bu nedenle, şüphecilere göre küreselleşme yeni bir olgu ya da beklenilmeyen bir süreç değildir; sadece aşırı küreselleşmeciler tarafından abartılarak anlatıldığı için dünya üzerinde bir efsane haline gelmiştir (Held ve McGrew, 2008).

Küreselleşme ile ilgili ortaya atılan üçüncü yaklaşım ise dönüşümsel yaklaşımdır. Dönüşümcü yaklaşımın savunucuları küreselleşmenin, dünyanın farklı yerlerindeki toplumların ve ülkelerin birbirine bağlı ve bağımlı olan diğer taraftan da belirsizlikleri bulunan bir dünyaya uyum sağlamaya çalışırken derin bir değişim süreci yaşamaya başlamasıyla ortaya çıktığını ifade etmişlerdir (Bryane, 2003). Dönüşümcüler, küreselleşmeyi, sosyal, ekonomik ve siyasal anlamda değişen dünyanın arkasındaki siyasi güç olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcüler, dünyanın yeniden yapılanmasını kabul etmekte; hem aşırı küreselleşmecilerin “ulus devletlerin sonunun geldiği” tezini hem de şüphecilerin “hiçbir şeyin değişmediği” görüşünü reddetmişlerdir (Bozkurt, 2000; Held ve McGrew, 2008).

Küreselleşme Kavramına ilişkin Yanlış Anlaşılmalar

Küreselleşme, çok boyutlu, geniş kapsamlı bir kavram olduğundan farklı alanlarda çok farklı şekillerde tanımlanmış ve buna bağlı olarak da bireyler tarafından farklı anlamlandırılmıştır. Bu nedenle, bazı kesimler küreselleşmenin dünyayı iyi yönde değişime uğratan, geliştiren bir süreç olduğunu savunurken bazı kesimler ise dünyayı birbirine yakınlılaştırmasından kaynaklı pek çok sorunu beraberinde getiren ve özellikle ulus devletlerin sonunu getiren bir süreç olarak tanımlamıştır.

Küreselleşmeyle birlikte dünya üzerinde pek çok ülke iş birliği içerisine girmiş, pek çok kültür birbiriyle etkileşim kurmuş ve insanlar yakınlaşmıştır. Ancak, diğer yandan küreselleşme özellikle ulus devletler için ulusal sınırları tehdit eden, milli kimlikleri yok eden bir süreç olarak nitelenmiş ve ulus devletlerin dağılacağına yönelik bir beklenti oluşmuştur (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu beklenti, ulus devletin varlığının korunması, bağımsızlığın sürdürülmesi, milli sınırların ve milli kültürün korunması konularında bireylerde hassasiyetin oluşmasına yol açmıştır.

Küreselleşme sürecinde, özellikle ekonomik anlamda meydana gelen değişimler de küreselleşmenin yanlış yorumlanmasına sebep olmaktadır. Akkutay (2000), küreselleşmeye ilişkin yanlış anlaşılmaya sebep olan konuları şöyle açıklamıştır:

➤ Küreselleşme, uluslararası etkileşim devam ettiği bir süreçtir. Bu süreç sadece piyasa güçlerinin oluşturduğu bir süreç değildir.

➤ Küreselleşme sürecinde ortaya çıkan uluslararası şirketler, büyük ölçüde ulusal tabanlarına da bağlı kalarak işlerini devam ettirmektedir. Ayrıca, bu süreçte sadece uluslararası şirketlerin arasında bir rekabetin olacağı anlayışı da yanlıştır.

➤ Dünya ekonomisinin şekillenmesinde ortaya çıkan ülkeler arasındaki ilişkilerin %85'i gelişmiş ülkeler arasında gerçekleştiği ve bu nedenle, dünya ekonomisini bu ülkelerin yönlendireceği düşünülmektedir.

➤ Küreselleşmeyi bir doğa kuralı olarak yorumlamak ve her yanıyla kabul etmekte yapılan yanlışlardan biri olmaktadır. Bazı ideolojik ölçütleri küreselleşmenin ilk şartı olarak kabul etmek de doğru değildir. Küreselleşme, avantajları ve dezavantajlarıyla iyi analiz edilerek değerlendirilmesi gereken bir olgudur.

Küreselleşme, anlaşılacağı üzere, ekonomik egemenlik anlamında ulusal sistemin çok uluslu büyük şirketler karşısında yetersiz kalacağına önyargısıyla şekillenen bir süreçtir. Bu nedenle, ulusal sınırlarını aşarak kendini dış dünyaya açabilen ülkelerle açamayan ülkeler arasındaki uçurumu arttıracakı düşünülmektedir. Ancak, küreselleşme her ne kadar farklı

anlamalar ve kavramsallaştırmalar nedeniyle pek çok yanlış anlamayı beraberinde getirirse de tüm dünyayı etkisi altına alan bu süreçten tamamen sıyrılmak mümkün görünmemektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Küreselleşmenin Boyutları

Küreselleşme, pek çok boyutu içeren ve etkisi geniş alanlara yayılan bir olgudur. Dünya üzerinde başta ekonomi olmak üzere ülkelerin sosyal, siyasi, kültürel hayatlarında pek çok değişikliği beraberinde getirmiştir. Özellikle teknolojinin gelişmesi, insanları hem zamansal hem de mekânsal olarak yakınlaştırmış ve bireylerin geçmişi ile geleceğini bir arada var edebildiği küresel bir köy yaratmıştır. Genellikle araştırmalar, küreselleşmenin en çok ekonomik ve siyasi alanı etkilediğini savunsa da sosyal ve kültürel boyutta da pek çok değişiklik yaşanmıştır (Arslan, 2020). Tezcan (2002) küreselleşmenin etkisi üzerine yapılan değerlendirmelerde özellikle sosyal ve kültürel boyutun ihmal edildiğini ifade etmiştir.

Küreselleşmenin ülkeler üzerindeki etkisi karşılıklı bağımlılık ve bağımlılık ilkesi temelinde biçimlenmiştir. Diğer bir deyişle, ülkeler küreselleşmenin etkisiyle sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel değişimler yaşarken aynı zamanda yaşadıkları bu değişimlerle küreselleşmenin yaygınlaşmasını da hızlandırmışlardır. Alli, Winter, & May (2007), küreselleşmenin etkilerini ekonominin küreselleşmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin küreselleşmesi, siyasetin küreselleşmesi, iş dünyasının küreselleşmesi ve eğitimin küreselleşmesi olarak beş başlık altında değerlendirmiştir. Ancak, alanyazında küreselleşme üzerine yapılan çalışmalar genellikle küreselleşmenin siyasi, kültürel/sosyal ve ekonomik boyutlarına değinmekte ve bu boyutların da birbirlerini etkiledikleri vurgulanmaktadır. Nitekim, yapılan küreselleşme tanımlarına, küreselleşmenin dünya üzerindeki yayılım sürecine dikkat edildiğinde, küreselleşmenin siyasi, kültürel ve sosyal boyutlarında meydana gelen değişimlerin temelini de ekonomik boyuta dayandığı söylenebilir (Göngen, 2013).

Küreselleşmenin siyasi boyutu ya da siyasetin küreselleşmesi durumu, ulus-devlet anlayışının değişimine ve liberal siyasi ideolojinin yaygınlaşmasına dayanmaktadır. Küreselleşmenin getirdiği karşılıklı bağımlılık ve bağımlılık yapısı, ulus devlet yapısını değişime uğratmış ve küreselleşmeyle birlikte ulus devlet, yetkilerini uluslararası kuruluşlara bırakmak zorunda kalmıştır. Dünyanın siyasi yapısında meydana gelen bu değişimler, ulus devletleri küresel anlamda başka devletlerle iş birliği yapmak mecburiyetinde bırakmış ve ülkeler istedikleri politikaları ve uygulamaları devam ettirebilmek için dünya politikalarını dikkate almak durumunda kalmıştır (Aktan ve Şen, 2012; Göngen, 2013).

Ülkelerin siyasi ideolojilerinde değişim yaşanması, ulus devlet anlayışının sarsılması, o ülke içerisinde yaşayan sosyal yapıyı da etkilemiş ve birey-toplum, birey-devlet ilişkileri yeniden yapılanmak zorunda kalmıştır. Ulus devlet anlayışı ve ulus devlet ideolojisi bağlamında var olan milli kültür ve milli toplum anlayışı, küreselleşmenin yayılmasıyla birlikte yerini Batı düşüncesi ve Batı kültürü denilen yeni bir toplum anlayışına bırakmıştır. Diğer bir deyişle, kendi milli unsurlarını yaşatan toplumlar popüler kültürün etkisiyle dünya üzerinde meydana gelen kültürel yayılıma kayıtsız kalamamıştır. Bu durum, dünya üzerinde birbirine benzer toplumların ortaya çıkmasına ve “tektipleşme” olgusunun doğmasına yol açmıştır. Artık insanlar, kendi ülkelerinde olmayan markaların ürünlerini kullanabilmekte, kendi topraklarında yetiştirilmeyen ürünlere erişim imkânını sağlayabilmektedir (Stager, 2006). Bu imkanlar, bir taraftan bireylerin kendi toplumunda bulunmayan her türlü kaynağa erişim sağlayabilmesi açısından olumlu görülebilir. Nitekim, küreselleşme ve teknolojiyle birlikte taşınabilir ürünlerin artması sonucu küresel kaynak kullanımı da artış göstermiştir. Ancak, dünya ekonomisini değiştirmesi ve ekonominin çok uluslu şirketlerin ve dünya devi olarak anılan gelişmiş ülkelerin elinde tutulması durumu akla getirildiğinde eleştirilebilir.

Dünyada ekonominin küreselleşmesi, ülkelerin daha kolay ticaret yapmasına ve dünya pazarlarında daha kolay hareket etmesine olanak sağlamıştır. Böylece, çokuluslu şirketler pazarlarda daha özgür olmuş ve baskın duruma gelmiştir. Dünya pazarlarında etkin rol oynayan büyük devletler piyasaların küreselleşmesini sağlamış ve bunun sonucunda ülkeler arasında karşılıklı bağımlılık ve bağımlılığın oluşmaya başlamıştır. Ayrıca, piyasalardaki küreselleşmenin bir sonucu olarak, müşteriler ve pazarlar için rekabet önemli ölçüde artmıştır (Alli, Winter ve May, 2007).

Küreselleşmenin ekonomik boyutu, en genel anlamda, ülkelerin karşılıklı olarak ekonomik etkileşimlerde bulunmaya başlamasını ve ülkeler arası ilişkilerin dünya çapında yoğunlaşmasını ifade etmektedir. Ülkeler piyasalarını dünyaya açtığında sermaye, mal ve hizmet ticareti yaygınlaşmış ve farklı ulusal ekonomiler yeni bağlantılar ve ilişkiler kurmaya başlamıştır. Bu durum, çok uluslu şirketlerin ve uluslararası ekonomik kuruluşların oluşmasına yol açmıştır (Aktan ve Şen, 2012; Stager, 2006).

Küreselleşmenin ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel boyutlarının yanı sıra küreselleşmenin hızlanmasına sebep olan en önemli faktörün ise teknoloji olduğu söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesi, bilginin olduğundan düşük maliyetlerle elde edilmesini kolaylaştırmış ve küreselleşmeyi hızlandırmıştır. Ayrıca bireyler, teknolojiyi kullanarak birbirleriyle daha iyi iletişim kurabilir, birbirlerini anlayabilir ve birbirlerinden öğrenebilir hale gelmiş ve ortak zorlukları yenebilmek için iş birliği yapmışlardır. Bu durum, sadece ülkelerin değil dünya çapında bireylerin

de ortak işler yaparak sosyal ve kültürel iş birliklerini yaygınlaştırmasını sağlamıştır.

Küreselleşmenin Eğitim Boyutu: Küresel Eğitim Yaklaşımı

Küreselleşme, hayatın hemen hemen her alanında gelişim ve değişime sebep olmuş bir olgu olarak tanımlanabilir. Giddens (2000), küreselleşmeyle birlikte yaşanan değişimin büyük bir tarihsel süreci kapsadığını ve sadece belirli bir bölgeyle sınırlı olmadığını vurgulamıştır. Karsten (2002) ise küreselleşmeyi modern bilimin ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir sonucu olarak görmüştür.

Bilgi ve iletişim teknolojileri, bireylerin hayatını pek çok anlamda kolaylaştırmış ve eğitimden sağlığa, ticaretten sanayiye pek çok alanda değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu değişimden etkilenen bir alan da ülkelerin eğitim sistemleridir. Küresel bir köy haline gelen dünyada ülkelerin bireylere küresel değerleri kazandırmaları ve dünyaya uyum sağlamış küresel vatandaşlar yetiştirmeleri gereklilik haline gelmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005). Ülkeler gerek dünya eğitim sisteminde var olan değişimlere ayak uydurmak gerekse kendi ülkeleri içerisinde yaşayan vatandaşlarını eğitim açısından zenginleştirebilmek için eğitim programlarını, eğitim sistemlerini, eğitime yönelik var olan amaç ve kazanımlarını yeniden şekillendirmek zorunda kalmışlardır (Kellner, 2002).

Küreselleşmenin kültürel, sosyal ve siyasal bir süreci kapsamı, eğitimin küreselleşmesindeki önemini ortaya koymaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Dünyanın küresel anlamda yaşamış olduğu değişimler, yerelin yanında küresel düşünebilen, kendini dünyada gelişen olaylara karşı sorumlu hisseden, duyarlılık sahibi bireylere ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Özellikle, teknoloji alanında yaşanan gelişimlerle eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması ve yeni öğrenme-öğretme stratejilerinin benimsenmeye başlanması bireyleri küreselleşme yolunda ilerlemeye itmiştir. Nitekim, son dönemde yaşanan Covid-19 salgını nedeniyle eğitimin devam ettirilebilmesi için ülkeler tarafından alınan uzaktan eğitim tedbirleri ve uygulamaları küreselleşmenin eğitim teknolojileri üzerindeki etkisine önemli bir örnek olarak sayılabilir.

Eğitim, ülkelerin belirledikleri ideolojik görüşlerin, ekonomik sistemlerin, yetiştirmek istedikleri vatandaş tipine ilişkin algının yayılmasında ve benimsenmesinde en önemli yol olarak görülür. Bu nedenle, ülkelerin ekonomisinin kalkınmasında, demokratik süreçlerinin ilerlemesinde ve kültürel süreçlerde merkez durumundadır (Kamens ve McNeely, 2010). Bu bakımdan, küreselleşen dünyada ülkeler üzerinde meydana gelen gelişmelere uyum sağlamış bireylerin yetiştirilmesi de ancak küreselleşmeye ayak uydurmuş eğitim sistemleriyle mümkün olabilir (Tezcan, 2002).

Küreselleşmeyle birlikte insanlık yeni bir döneme girmiş ve küresel köy haline gelen yeni dünya düzeninde bireyler yepyeni uygulamalar ve düzenlemelerle karşı karşıya kalmıştır (Barber, 2000; Kirkwood, 2002). Küreselleşmeyle birlikte artan eşitsizliklerin ve değişen dengelerin sonucu ülkeler aşırı nüfuslanma, uluslararası göçler, çevresel bozulmalar vb. yaşamaya başlamış ve bununla birlikte bireylerin günlük yaşamlarındaki ilişkileri ve sosyo-ekonomik çevreleri de değişmeye başlamıştır (Drucker 1993; Kirkwood, 2002). Artık bireylerin nerede doğduğu, hangi millete mensup olduğu almak istediği eğitim açısından çok da önemli değildir. Tüm bireylerin eğitim alma hakkı bulunmaktadır ve dünya konjonktüründe bireyler sadece kendi toplumunun ya da milletin değil dünyanın yetkin, sorumlu ve duyarlı vatandaşları olmak için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmak zorundadır. Bu bakımdan küresel bir çağ için küresel bir eğitimin gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kirkwood, 2002).

Küresel eğitim; en temel anlamıyla, dünyadaki ülkelerin ve farklı kültürlerin kurmuş oldukları karşılıklı bağlılık ve bağımlılık ilişkilerini küresel bir bakış açısıyla anlamlandırmayı bireylere kazandırma süreci olarak tanımlanabilir. Küresel eğitim, küreselleşmeyle birlikte ülkelerin ulusal sınırlarını aşan sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel süreçleri öğrenmeyi ve dünya üzerinde bu süreçlere ilişkin ortaya çıkan sorunlar ve konular hakkında bilgi ve becerilere sahip olmayı kapsamaktadır (Tye ve Kniep, 1991). Hanvey (1982) de küresel eğitimin temel felsefesinin bireylerin hem kendi toplumlarında hem de dünyada yaşanan farklı gelişmeleri değerlendirirken küresel bir bakış açısına sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Küreselleşmenin çok boyutlu olmasından dolayı küreselleşmeyle birlikte insan hayatına dokunan pek çok kavramın tanımlanmasında da çok boyutluluk olduğu görülmektedir. Küresel eğitim de bu kavramlardan biridir. Genel anlamda, karşılıklı bağlılık ve bağımlılık temelinde küresel bir bakış açısına sahip olmayı kapsasa da küresel eğitim farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Kirkwood, 2001; Tucker ve Evans 1996). Bazı araştırmacılar tarafından küresel eğitimin yerine “dünya merkezli eğitim”, “uluslararası eğitim” ya da “eğitimde küresel bakış açısı” gibi farklı terimler de kullanılırken bazıları ise her kavramın kendine özgü bir tanımı olduğunu savunmuştur (Kniep 1985; Merryfield, 1995). Kniep (1985), özellikle uluslararası eğitim kavramının küresel eğitim kavramının yerine kullanılabildiğine vurgu yapmıştır. Ancak uluslararası eğitimle küresel eğitim arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Uluslararası eğitim, genellikle, ülke dışında verilecek hizmetlerde görev almak isteyen seçkin kişilere yüksek öğrenim seviyesinde verilen geleneksel dil ve alan çalışmalarına yönelik bir eğitimi kapsarken (Alger 1986), küresel eğitimin hem içeriği hem de eriştiği insan kitlesi bakımından daha yaygın bir etkiye sahip olduğu ve eğitim anlamındaki her konuda ulusal sınırların ortadan

kaldırılması gerektiğini kapsadığı söylenebilir (Alger 1986; Tucker 1990).

Küresel eğitim ile ilgili pek çok farklı tanım yapılmasına rağmen özellikle Hanvey'in (1982) yapmış olduğu tanım ve sınıflama pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmekte ve küresel eğitimin çıkış noktası olan Amerika Birleşik Devletleri'nde okullarda verilen eğitimde de temel alınmaktadır (Kirkwood, 2001; Merryfield, 1997). Hanvey (1982), küresel eğitim içerisinde çeşitlendirilmiş yeteneklerin ve eğilimlerin teşvik edilebileceğini ve standart olarak belirlenmiş bir eğitimin gerekli olmadığını savunmakta ve küresel bir bakış açısıyla hareket etmek için her bireyin aynı entelektüel ve ahlaki gelişim düzeyine getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşü ile Hanvey (1982) küresel bakış açısının beş boyutunu açıklamıştır. Bu boyutlar şu şekildedir (Hanvey, 1982: 162):

- Perspektif Bilinç (Perspective Consciousness)
- “Gezeğin Durumu” Farkındalığı (“State of the Planet” Awareness)
- Kültürlerarası Farkındalık (Cross-Cultural Awareness)
- Küresel Dinamikler Bilgisi (Knowledge of Global Dynamics)
- İnsan Tercihlerinin Farkındalığı (Awareness of Human Choices)

Perspektif Bilinç (Perspective Consciousness): Her birey evrensel olmayan bir dünya görüşüne sahiptir ve içinde büyüdüğü kültürün çizmiş olduğu bilişsel yapıdan çok uzaklaşamaz. Ancak, eğitimde verilen çabayla bireyin bir bakış açısına sahip olduğu, bu bakış açısının zamanla şekillendirilebileceği ve çeşitlendirilebileceği bireylere öğretilir. Bu durum, perspektif bilinci olarak adlandırılabilir. Bu bilince ulaşmak için öğrencilere dünyadaki ülkeler ve kültürler tarafından benimsenmiş çoklu bakış açılarının öğretilmesi gerekir. Bu bilincin oluşturulması, küresel bir bakış açısının oluşturulmasında önemli bir adımdır (Hanvey, 1982).

“Gezeğin Durumu” Farkındalığı (“State of the Planet” Awareness): Yerel toplumlarda yaşayan pek çok insan küreselleşmeyle birlikte artan nüfus artışı, göçler, yaşanan ekonomik değişimler, siyasi gelişmeler, uluslararası çatışmalar vb. gibi durumlara karşı farkındalık konusunda deneyimsizdir. Çünkü pek çok insan hayatlarını oldukça sınırlı bir yerel çevrede geçirmektedir (Hanvey, 1982). Gezeğin durumu farkındalığı boyutu, dünyanın karşı karşıya olduğu koşulların, gelişmelerin ve sorunların anlaşılmasını kapsamaktadır. Bu farkındalık, bireylerin, dünya üzerinde meydana gelen savaş, iç çatışma, göç, ekonomik gelişmeler, vb. konularda dünyadan haberdar olmalarını gerektirmektedir (Hanvey, 1982; Kirkwood, 2001).

Kültürlerarası Farkındalık (Cross-Cultural Awareness): Hanvey (1982)’e göre ulaşılması diğer boyutlara göre biraz daha zor olan bu boyut, bireylerin kendi toplumları ve kendi kültürleri dışında bulunan kültürlere karşı da bakış açılarını genişletmelerini ve başka kültürlerin gözünden kendi kültürünün nasıl görülebileceğini anlamalarını kapsamaktadır. Küresel bir bakış açısına sahip olabilmek için bu boyutun temel bileşenleri olan empati, duyarlılık, şefkat gibi beceri ve değerlere bireylerin ulaşmış olması önemlidir.

Küresel Dinamikler Bilgisi (Knowledge of Global Dynamics): Sosyal sistemlerle ilgili beklenmeyen sonuçlar, değişimler, ekonomik gelişmeler, nüfus artışı, küresel planlama, ulusal çıkarların görünümü gibi küresel dinamikler hakkında bilgi sahibi olmak için, dünyanın birbiriyle bağlantılı bir sistem olduğunun anlaşılması gerekir (Hanvey, 1982).

İnsan Tercihlerinin Farkındalığı (Awareness of Human Choices): Bireylerin küresel sistemlere, farklı kültürlere ve dünyaya karşı bakış açısı ve bilinci geliştikçe insanların karşı laşmaya kaldıkları seçim sorunlarına ilişkin farkındalıkları da artacaktır. Bu sayede, çoklu bakış açısına sahip, sorunlara duyarlı, küresel düşünürler ortaya çıkacaktır.

Kirkwood (2001) da alanyazındaki diğer tanımlara (Alger & Harf, 1985; Merryfield, 1997) dayanarak Hanvey’in (1982) tanımlamasına karşılık olabilecek “çoklu bakış açısı”, “farklı kültürleri anlama ve saygı duyma”, “küresel sorunların bilinmesi” ve “dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama” olmak üzere küresel eğitimin 4 boyutunu öne sürmüştür (Kirkwood, 2001). Küresel eğitim alanında önemli çalışmaları bulunan Merryfield (1997) ise araştırmacılar tarafından yapılmış bütün tanımları bir araya getirerek küresel eğitime ilişkin en güncel çerçeveyi oluşturmuştur. Merryfield’e (1997) göre küresel eğitimin insan inançları ve değerleri, küresel sistemler, küresel konular ve sorunlar, kültürlerarası anlayış, insan seçimlerinin bilinci, küresel tarih, yerel bilginin edinilmesi ve analitik, değerlendirici ve katılımcı becerilerin geliştirilmesi olmak üzere 8 elementi bulunmaktadır. Merryfield’in bu çalışması, küresel eğitime ilişkin alanyazında var olan tanımsal belirsizliklerin azaltılmasına önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Tüm bu tanımsal farklılıklar ve farklı kavramsallaştırmalar dışında küresel eğitimin felsefi temellerine ilişkin fikir birliklerinin olduğu da alanyazında görülmektedir. Bu bağlamda, küresel eğitimin felsefi temellerinin şu varsayımlara dayandığı söylenebilir (Csikszentmihalyi, 1993):

1. Tüm insanlar, ırk, dil, din, etnik köken, milliyet, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumdan bağımsız şekilde eşittir.
2. İnsanların davranışları ırksal olarak değil kültürel olarak belirlene-

bilir.

3. Tüm insanlar temel insan haklarına sahiptir.
4. Küresel eğitimin ahlaki bir amacı bulunmaktadır.

Küresel eğitim içerisinde ahlaki açıdan zorunluluğun bulunması, küreselleşmeyle birlikte ortak çıkarların daha da güçlendirilebileceğini ortaya koymaktadır (Barber, 2000). Ayrıca, küresel eğitim felsefesinin vurguladığı insanların eşit haklara sahip olduğu anlayışı, küresel eğitimin İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin de özüne işaret ettiğini göstermektedir (Kirkwood, 2001).

Küresel eğitim, küreselleşen ve karşılıklı bağı ve bağımlı hale gelen dünyada, bireylerin aktif katılımı için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerini geliştiren bir yaklaşımdır (Merryfield, 1995; 1997). Küresel eğitimin amacı; bireylerin küreselleşen dünyada yaşamak için gerekli becerileri edinmelerine, karmaşık sorunlarla baş edebilmelerine, daha barışçıl bir dünya toplumu oluşturmada öğrencilere rehberlik etmek ve öğretmenlere yeni fırsatlar sunmaktır (Kirkwood 2001). Banks (2004) de özellikle öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürel gelişime ilişkin duyarlı ve farkındalık sahibi olması gerektiğini ve öğretmenlerin öğrencilere küresel anlamda bir kültürel kimlik geliştirmede rehber olması gerektiğini vurgulamıştır.

Küresel eğitim kavramı, anavatanı olan ABD'den sonra Avusturalya, Kanada, İngiltere gibi ülkelerde hızla çalışılmış ve eğitim sistemleri içerisinde yerini almıştır. Özellikle, bugün çokkültürlülük konusunda dünyada önemli adımlar atan Kanada'da küresel eğitimin eğitim sistemlerine yansımalarının, çokkültürlülüğün uygulanabilmesine de büyük katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü küresel eğitime, bireylerin terör, nüfus artışı, göç, kültürel çeşitliliğe karşı duyarsızlık gibi küresel ve sosyal sorunlardan habersiz bir şekilde eğitim görmesi sonraki hayatlarını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle, bireyler ancak, küresel eğitim yoluyla edinecekleri kültürel deneyimle küreselleşen dünyaya hazırlanabilirler (Merryfield ve Kasai, 2004; Pike, 2000). 20. yüzyılda üzerinde çokça konuşulan küresel eğitim anlayışı, Türkiye'de de sosyal bilgiler, coğrafya, tarih, vatandaşlık eğitimi gibi derslerin öğretim programlarında gerek ekonomi gerekse vatandaşlık konularında yer almaya başlamıştır.

Sonuç

Küreselleşmeyle beraber ülkelerin ulusal pazarlarının dünya piyasalarına açılmasıyla büyük bir ekonomik değişim yaşanmış, ülkeler arası karşılıklı bağıllık ve bağımlılık artmıştır. Ekonomideki bu değişimden dolayı, 20. yüzyılın en önemli kavramlarından biri olan küreselleşme kavramının,

her ne kadar çıkış noktası ekonomi olarak görülse de hayatın hemen hemen her alanını derinden etkilemiştir. Bugün, bireylerin evlerinde oturdukları yerden dünyanın diğer ucundaki bir bölgede olan olaylardan haberdar olması, kendi ülkesinde yaşanmasa da farklı bir ülkede yaşanan bir soruna küresel bir bakış açısıyla bakabilmesi ve o soruna küresel bir sorun olarak duyarlılık gösterebilmesi küreselleşmeyle ilgilidir. Bu bakımdan, küreselleşmenin insan hayatına sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel açıdan dokunduğunu söylemek mümkündür. Küreselleşmenin bu çok boyutlu yapısı, her ne kadar farklı alanlarda çalışan araştırmacılar tarafından farklı şekilde tanımlanmasına yol açsa da küreselleşmenin temel prensiplerinde ve tanımını içerisindeki temel noktalarda araştırmacıların fikir birliğine sahip olduğu söylenebilir.

Dünya ülkelerini pek çok yönden etkileyen çok boyutlu bu sürecin elbette ki eğitim sistemlerini etkilemesi de kaçınılmazdır. Küreselleşmeyle birlikte yaşanan teknolojik gelişmeler, gler, ekonomik değişimler ülkelerin demografik yapısını da etkilemiştir. Bu demografik değişim, eğitim sistemi içerisinde pek çok sorunu da beraberinde getirmiş ve okullarda küresel bir eğitimin verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Genel anlamda, bireylerin, ülkelerin ve farklı kültürlerin kurmuş oldukları karşılıklı bağlılık ve bağımlılık ilişkilerini küresel bir bakış açısıyla anlamlandırma süreci olarak tanımlanan küresel eğitim çağımızın en önemli eğitim yaklaşımlarından biridir. Bugün pek çok ülke tarafından uygulamaya konan küresel eğitim yaklaşımı Türkiye’de de çeşitli sınıf seviyelerinde farklı derslerde uygulanmaya başlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Adams, S. (2008). Globalization and income inequality: Implications for intellectual property rights, *Journal of Policy Modeling, Elsevier*, 30(5), 725-735.
- Akkutay, Ü. (1999). 21. yüzyılda sosyal yapının eğitime etkileri nasıl olacaktır? 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25-27 Kasım 1999. Tekışık Yayıncılık.
- Aktan, C. C. & Şen, H. (2012). Ekonomik kriz: Nedenler ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(42), 1225-1230.
- Alger, C. F. (1986). Implications of microelectronically transmitted information for global education. *Teachers College Record*, 87(5), 254-273.
- Alger, C. F. & Harf, J. E. (1985). Global Education: Why? For Whom? About What?. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D.C. [Online]: <http://eric.ed.gov/?id=ED265107> adresinden 14.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Alli, A. M., Winter, G. S., & May, D. L. (2007). Globalization: Its Effects. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 6(1). <https://doi.org/10.19030/iber.v6i1.3339>
- Arslan, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinden pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 553-571.
- Banks, J. A. (2004). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. J.A. Banks (Ed.), in *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Barber, B. R. (2000). Can democracy survive globalization? *Government and opposition*, 35(3), 275-301.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34.
- Bayly, C. A. (2004). *The birth of the modern world, 1780-1914: Global connections and comparisons*. Blackwell.
- Bora Elçin, A. (2012). *Küreselleşmenin tarihçesi*. Ankara.
- Bozkurt, V. (2000). Küreselleşme: Kavram, gelişim ve yaklaşımlar. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2(1), 87.
- Cebeci, İ. (2011). Küreselleşme yaklaşımları kapsamında küreselleşme sürecinin tarihsel değerlendirmesi. *İstanbul Journal of Sociological Studies*, 0(43), 359-386.
- Conversi, D. (2010). The limits of cultural globalisation? *Journal of Critical Globalisation Studies*, 3,36-59.
- Csikszentmihalyi, M. (1993) Activity and happiness. *Journal of Occupational Science*, 1, 38-42.

- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 55-66. [Online]: www.academia.edu/1334093/Küreselleşme_bilgi_toplumu_ve_eğitim adresinden 19.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Dator, J. A. (2006). What is globalization. In J. A. Dator, R. Pratt, & Y. Seo (Eds.), *Fairness, globalization, and public institutions: East Asia and beyond* (pp. 13– 19). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dumanlı Kürkçü, D. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşmeye yönelik yaklaşımlar. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 3(2), 1-11.
- Drucker, P. (1993) *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Harper Collins Publishers, Inc., New York.
- Friedman, J. (2005). Class formation, hybridity and ethnification in declining global hegemonies. In *Globalisation and the Asia-Pacific* (pp. 189-207). Routledge.
- Gezgin, S. (2005). Küreselleşmenin medya ve toplum üzerindeki etkileri (Bölüm I). *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-12.
- Giddens, A. (2000). *Elimizden kaçıp giden dünya*. Çev. O. Akınhay, Alfa Yayınları.
- Grinin, L. E., & Korotayev, A. V. (2013). Origins of globalization. In *Globalistics and Globalization Studies* (pp. 8-35).
- Göngen, M. A. (2013). Küreselleşmenin ekonomik boyutu küreselleşmeyi yöneten üç ana kurum: IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(29), 117-134.
- Günel, E. & Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6 (1), 123-171.
- Hanvey, R. G. (1982). An Attainable Global Perspective. The American Forum for Global Education, 2-47. [Online]: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf adresinden 19.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Held, D. & McGrew A. (2008). Küresel dönüşümler büyük küreselleşme tartışması. Phoenix.
- Hopkins, D. (2003). *School improvement for real*. Routledge.
- İlgaz Büyükbaykal, C. (2004). *Türkiye’de televizyon alanında küresel-yerel birlikteliği: CNN Türk ve CNBC-E örneği*. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of international educational testing and national assessment. *Comparative education review*, 54(1), 5-25.

- Karsten, L. (2002). Management styles in a global market economy. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 4(1), 1-16.
- Kellner, D. (2002). Theorizing globalization. *Sociological Theory*, 20(3), 285-305.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities. *The Social Studies*, 92 (1), 10-15. DOI Number: 10.1080/00377 990109603969
- Kirkwood, T.F. (2002). Jamaican students of color in the American classroom: Problems and possibilities in education. *Intercultural Education*, 13(3), 305- 313.
- Kniep, W. M. (1985). Global education in the eighties. *Curriculum Review*, 25(2), 16-18.
- Kutlu, E. (1998). *Dünya ekonomisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Lakes, R. D. & Carter, P. A. (2011). Neoliberalism and Education: An Introduction. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 47 (2), 107-110. [Online]: <http://www.tandfonline.com/loi/heds20> adresinden 24. 10. 2013 tarihinde indirilmiştir.
- Merryfield, M. M. (1995). Institutionalizing cross-cultural experiences and international expertise in teacher education: The development and potential of a global education PDS network. *Journal of Teacher Education*, 46(1), 19-27.
- Merryfield, M. M. (1997). A Framework for Teacher Education in Global Perspectives. M. M. Merryfield, E. Jarchow, S. Pickert (Ed.). In *Preparing Teachers to Teach Global Perspectives*. California: Corwin.
- Merryfield, M.M., & Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization? (Research and practice). *Social Education*, 68(5), 354–356.
- Michael, B. (2003). Theorising the politics of globalisation: A critique of held et al.'s" Transformationalism". *Journal of Economic and Social Research* 4(2), 3-17.
- Moore, K., & Lewis, D. C. (2009). *The origins of globalization*. Routledge.
- Nye, J. S. (2000). Globalization and American power. In D. Held & A. G. McGrew., (Eds). *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Polity Press.
- O'Rourke, K., & Williamson, J. (2000). Globalization-Then and now. *Globalization and History Review of Income and Wealth*, 47(4), 549-559.
- Öngören, H. (2002). Küreselleşme ve yerel kültürler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 15, 447-454.
- Pike, G. (2000). Global Education and National Identity: In Pursuit of Meaning. *Theory into Practice*, 39 (2), 64-73.
- Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and global culture*. Sage, London.

- Steger, M. (2013). *Globalization: A very short introduction*. Oxford University Press.
- şahin, İ. F. (2011). Kreselleşme Avrupa Birliği ve Türkiye. Ankara: Pegem A
- Tezcan, M. (2002). Kreselleşmenin eğitim boyutu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 56-60.
- Tucker, J. L. (1990). Global education partnerships between schools and universities. In *Global education: From thought to action*, K. A. Qe. (Ed.) *1991 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)*. United States of America: Edwards Brothers: 109-24.
- Tucker, J. L., & Evans. A. M. (1996). *Critical issues in teaching social studies k-12*. Edited by B. G. Massialas & R. F. Allen. Belmont: Wadsworth
- Tye, K. A. & Kniep, W. M. (1991). Global Education Around The World. *Educational Leadership*, 48 (7), 47-49. [Online]: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_tye.pdf adresinden 17.08.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Yazıcı, S. (2014). Kreselleşme ve Yaşlanan Dünya. N. Korkmaz ve S. Yazıcı (Ed.), *Kreselleşme ve Yaşlılık içinde*. Ankara: Ütopya.

BÖLÜM 12

DİJİTAL EĞİTSEL OYUNLARLA ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE YANSIMALARI: ÖLÇME ÖĞRENME ALANI¹

Burçin Gökkurt ÖZDEMİR²

Fatma UĞUZ³

Esra AKYAPI⁴

Rabia KARAMEHMETOĞLU⁵

1 Bu çalışma, 1919B012101480 nolu TUBİTAK 2209-A projesi kapsamında desteklenmiştir.

2 Corresponding author: Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ORCID ID: 0000-0002-1551-0113

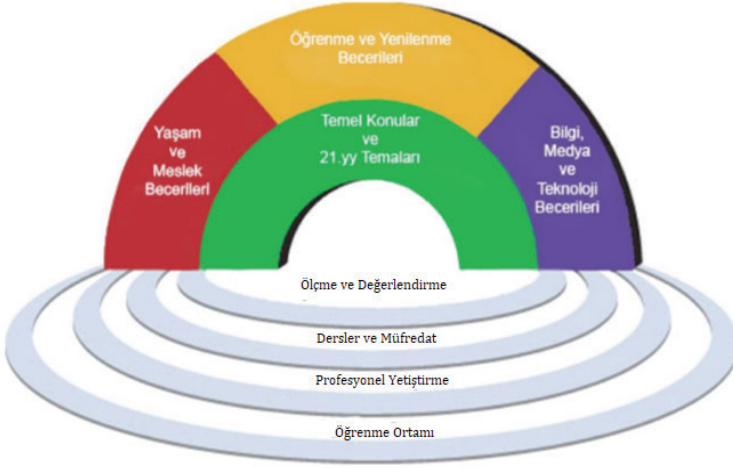
3 Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatmaauguzz13@gmail.com

4 Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esraakyapi3@gmail.com

5 Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, karamehmetoglu@gmail.com

GİRİŞ

Değişen dünyada hızla gelişmekte olan teknoloji; iş hayatı, eğitim hayatı ve diğer tüm alanlarda vazgeçilmezler arasında yer almakta ve yeni nesilleri oldukça etkilemektedir (Özer, 2020). Türk Dil Kurumuna göre teknoloji, “İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” olarak tanımlanmıştır. Erken yaşta teknolojiyle tanışan çocuklar, teknolojiyle iç içe büyümektedir. Bu bağlamda teknolojiyle büyüyen kuşağın, eğitimi ve öğretimi kolaylaştırdığı söylenebilir. Dijitalleşme ve teknolojinin getirdiği dönüşüm devamlı olarak kullanılan araçlarda da teknolojiyle uyumlu değişim meydana getirmektedir. Bunun beraberinde bu döneme ait kavramların ortaya çıkmasına olanak sağlamakta (Aldemir & Avşar, 2020) ve bu kavramlardan Endüstri 4.0 dönüşümü ile mevcut eğitim sistemlerinde inovasyon gerçekleştiği söylenmektedir. İlerleyen yıllarda inovasyon ağırlıklı eğitim gerçekleştiren kurumların başarılı olacağı ifade edilmektedir (Öztemel, 2018). Endüstri 4.0’la birlikte “Eğitimle ilgili her şey, eğitim yöntemi, öğrenci ve öğretmen rolleri, eğitim araç ve gereçleri, eğitimin içeriği” kaçınılmaz olarak değişmiştir. İşte bu değişim, Eğitim 4.0 olarak adlandırılmıştır (Çoban & Uzun, 2022; Karaman, Çalışır, & Taş, 2020). Eğitim 4.0, gelenekselleşmiş ezbere dayalı sistemin yerine bireylere özel dijital teknolojilerden faydalanılmış, istek ve ihtiyaçlara yanıt veren deneyim temelli eğitim sistemidir (Göç, 2018). Eğitim 4.0, çok yönlü ve kapsamlı teknolojiler arasındaki bağlantıya önem vermektedir. Dijitalleşmeyle birlikte örgün eğitimde geleneksel profil değişerek bireylerin daha esnek ve bireyselleştirilmiş öğrenmeleri ön plana çıkmaktadır. Eğitim 4.0 bilgiyi elde etme kadar analitik düşünebilme, karizmatik liderlik, takım ruhuna yatkınlık, sorunlar karşısında çözüm üretebilme, e-öğrenme, iletişim becerisi ve mevcut potansiyelin geliştirilmesi bakımından da önemlidir (Alkayış, 2021). Bu potansiyellerin 21.yy. becerileri olduğu söylenebilir.



Şekil 1. 21. YY Öğrenme Çerçevesi, Öğrenme Çıktıları ve Destek Sistemleri

Şekil 1’de yer alan bileşenlerde görüldüğü gibi 21. yüzyılın öğretim ve öğrenme süreci, birbirine bağlı olarak çalışmaktadır (Gelen, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretim programında 21. yy. becerileri göz önünde alındığında, öğrencilerde bulunması gereken beceriler kapsamında bir çerçeve belirlemiştir (MEB, 2009). Bu yeterliklerin öğrencilere müfredat kapsamında kazandırılması beklenmektedir. Bahsedilen yeterliklerin arasında anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği ve bilim/teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlik, kültürel farkındalık gibi yetkinler yer almaktadır (MEB, 2018). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına göre (2017); bu becerilerden olan dijital yeterlik, teknoloji araçlarını anlama, araçları profesyonel amaçlarla kullanabilme, hayatına kolaylık sağlayacak şekilde kullanma olarak ifade edilebilmektedir (Akt. Cansoy, 2018). Dijital yetkinliğin de içerisinde bulunduğu 21.yy.beceri-leri, öğrencilerin hem okul hem de okul dışı sosyal hayatlarında ihtiyaç duyduğu becerilerdir. Öğrenciler, birey olarak potansiyellerini en üst düzeye 21. yy. becerileri sayesinde çıkarabilirler. Bu beceriler hayatta başarılı olabilmeleri için gerekli görülen becerilerdir (Magno, Bardemorilla, & Pecson, 2016). Çağın gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, yaşamlarını sürdürebilmek, üretken olabilmek için sahip olunması gereken 21. yy. becerileri büyük ölçüde eğitim yoluyla kazandırılabilir (Belet-Boyacı & Güner-Özer, 2019). Teknolojiyi kullanamayan, yeni teknoloji ve fikirlere uyum sağlayamayan kişilerin mevcut çağımızda ve gelecekte başarılı olmayacakları yadsınamayacak bir gerçektir. Bu nedenle 21.yy. becerileri olarak adlandırılan becerilerin bireyler tarafından kazanılması ve bu amaç doğrultusunda eğitim programlarına paralel bir şekilde entegre edilmesi

oldukça önemsenmektedir (Uluyol & Eryılmaz, 2015). Çocukların eğitim programlarından fayda sağlayabilmeleri, öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmeleri ve kendilerine sunulan öğretim olanak ve yöntemleri ile yakından ilişkilidir (Gözalan & Koçak, 2014). Eğitim programlarındaki öğretim yöntemlerinde öğretme-öğrenme sürecinde yaygın olarak kullanılan belli yöntemler vardır. Bu yöntemler; anlatım, soru-cevap, gösteri, rol oynama, tartışma, problem çözme ve örnek olay incelemesidir (Aydın, 2019). 21. yy. becerileri, bireysel becerilere kıyasla sosyal becerileri ön planda tutmaktadır (Ilomäki, Kantosalo, & Lakkala, 2011). Oyunun, bu öğretim yöntemlerini bir arada barındırdığı söylenebilir.

İlkokul çağında oyun tabanlı öğrenme, sosyal becerileri öğretmenin bir yoludur (Nugraha, Handoyo, & Sulistyorini, 2018). Eğitim sisteminde geleneksel öğretim yaklaşımından öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına geçiş yaygınlaşmaktadır. Oyun, çocuğun bir işi ve yaşamı hatta bir öğrenme biçimi olarak görüldüğünde, eğitimde bu eğlenceli ve çocuk merkezli yöntemin kullanılmaması mümkün değildir. Bu sebeple eğitim hayatının ilk basamağını oluşturan ilkokul döneminde öğretmenlerin oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanması ve oyun hakkında bilgi sahibi olması önemlidir (Özyürek & Çavuş, 2016). Oyun, en geniş tanımıyla “Dikkat, rastlantı veya yeteneğe dayanan ve insanların hoş vakit geçirmelerine, oyalanmalarına yarayan tamamen çıkarsız eğlence, yarış” şeklinde ifade edilmektedir (Sel, 1995). Birçok düşünürün oluşturduğu kuramların da bu sözü destekler nitelikte olduğu söylenilebilir. Piaget’e göre oyun, çocuğun bilişsel gelişimini desteklemektedir (Piaget, 1962). Aynı zamanda çocuklar, oyun ile kendinden yaşça büyüklerinden ve akranlarından pek çok şey öğrenmektedir (Veer, 1996’dan akt. Özyürek & Çavuş, 2016). Oyunun çocuk üzerindeki faydaları göz önünde bulundurulduğunda bireyin hayatındaki çoğu alanda ona yardımcı olduğu söylenebilir. Oyun, çocuğun bilişsel açıdan performansını en üst seviyede kullanması, problemlere çözüm bulması, olay-nesne ilişkisi kurması gibi pek çok bilişsel beceriyi kazanmasına fayda sağlamaktadır. Sosyal açıdan da bireyin sağlıklı ilişkiler kurmasına, sorumluluk almayı öğrenmesine, bir topluluğa ait olma veya liderlik becerisi kazanmasına, toplumdaki yaşam kurallarına uymasına ve işbirliği becerisi gibi pek çok sosyal beceriyi kazanmasına olanak sağlamaktadır (Bardak & Topaç, 2019). En kalıcı öğrenmelerde oyunların etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü çocuk oyun oynarken gördüklerini dener, öğrenir ve becerilerini geliştirir (Özdenk, 2007; Uluğ Ormanlıoğlu, 2013). Oyunun çocuk üzerindeki katkısını gelişimin her boyutunda gözlemek mümkündür. Oyun eğitim sürecinde bir araç olarak kullanıldığında beklenen öğrenci ve eğitimci verimliliğinin arttığı gözlemlenmektedir. Çocuğun bütün alanlarda gelişimini destekleyebilmek için farklı yöntem ve tekniklere gereksinim duyulmaktadır (Özdenk, 2007). Bu yöntem ve tekniklerin içe-

risinde çocukların dikkatini çeken ve motivasyonunu sağlayan, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri öğretim ortamını sunan tekniklerden birisi eğitsel oyunlardır (Işık, 2016).

Eğitsel oyun, çocuğun akranlarından, kişisel tecrübelerinden, çevresi ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok boyutlu öğrenme sürecidir (Tuğrul, 2004, s.126). Eğitsel oyunların, bilişsel gelişim ve bilişsel gelişim süreci içinde yaratıcılığı ön plana çıkarmada önemli bir rolü vardır (Ayan & Dündar, 2009). Eğitsel oyun sayesinde öğrenciler, pozitif bağlılık, yüz yüze etkileşim, akranlarıyla iletişim ve sosyal becerilerinin gelişmesinin yanında bireysel olarak sorumluluklarını da ele alırlar (Koçyiğit, Tuğluk, & Kök, 2010). Aynı zamanda öğrencilerin özgüven ve özyeterlik kazanmasına, alışlagelmişin dışında düşüncelerin ve beraberinde ilgi alanlarının ortaya çıkmasıyla liderlik gibi becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Özyürek & Çavuş, 2016). Bununla birlikte sorumluluk, estetik, yardımseverlik, duyarlılık, bilimsellik, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, temizlik alışkanlığı, kazanımı tebrik etme, yenilgiyi kabullenme, eleştiriye açık olma, empati kurabilme, fedakarlıkta bulunma, adil olma, hakkına razı olma, haksızlığa karşı durma, geleneksel ve milli değerlere sahip çıkma, bencil olmama değerleri kazandırılabilir (MEB, 2006'dan akt. Katrancı, vd., 2018). Yüz yüze eğitim döneminde sıkça başvurulan eğitsel oyun yöntemi, gelişen teknolojiyle yerini dijital ortamdaki versiyonu olan dijital eğitsel oyuna bıraktığı söylenebilir. Böylelikle 21.yüzyıldaki teknolojik gelişmelerle geleneksel oyundan uzaklaşarak dijital oyuna geçilmektedir (Güneş, 2014). Dijital oyun, "Belli kuraları ve amaçları olan bir donanım aracılığıyla (cep telefonu, tablet, oyun konsolu vb.) oynanan oyunlardır." olarak tanımlanmıştır (Samur, 2016). Dijital oyun türleri; macera, aksiyon, zekâ, dövüş, strateji, mantıksal, simülasyon, yarış, rol yapma, ritim oyunları ve çok oyunculu oyunlar olarak sıralanmaktadır (Şahin, 2017). Bu oyunlar ilk zamanlar eğlence amaçlı kullanılırken son yıllarda eğitim amaçlı kullanılmaktadır (Özer, 2020). Amacına uygun hazırlanan video ve bilgisayar oyunları, 21. yüzyılda hayata hazırlanan çocuklar için faydalı olmaktadır. Çocukların karmaşık bir dijital oyunu oynamak için harcadıkları süre, okulda geçirdikleri süreyle eş değerdir (Prensky, 2005). Oyun sektöründe meydana gelen gelişme, çocukların dijital oyunlara olan ilgi ve motivasyonlarının yoğunluğu eğitim-öğretimin içerisine oyun yönteminin girmesini gereklilik haline getirmiştir. Öğrenciler oyun oynarken hoş vakit geçirdikleri için eğitimin içine oyunun entegre edilmesi onları eğlendirirken derse olan motivasyonlarını da arttırmaktadır (Öztürk-Eyimaya, Uğur-Sezer, & Tezel, 2020). Son zamanlarda erken çocukluktan yaşam boyu öğrenmeye kadar tüm eğitim kademelerinde öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için dijital oyun kullanımına ilgi artmaktadır (Whitton, 2014). Teknolojiye dayalı eğitime geçmekte olan eğitim kurumları, uzun zaman alabilecek bu süreci COVID-19 salgınıyla birlikte birkaç gün içerisinde uygulamaya geçmek zorunda kalmıştır (Daniel, 2020). Türkiye'de COVID-19

vakasının ilk kez görülmesiyle birlikte hızlı bir kararla 16 Mart itibarıyla yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sürecine başlanılmıştır. Eğitimin aniden dijitalleşmesi sebebiyle öğretmenler, öğrenciler ve veliler sürece ayak uydurmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin teknolojik ve öğrenci psikolojisi için pedagojik açıdan teknolojik pedagojik alan bilgisine ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimle beraber gelen değişimler ve gelişmeler sonucunda öğretmenler EBA (Eğitim Bilişim Ağı) aracılığıyla ders yürütme ve ödevlendirme etkinliklerinde bulunmuşlardır (Kırmızıgül, 2020). COVID-19 ile hayatımıza giren uzaktan eğitim, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan bilişim teknolojileriyle derslerin canlı olarak işlenebildiği bir eğitim modelidir. Eğitim-öğretimin sürekliliğini sağlamak, öğrenciyi eğitimde tutmak ve uzun vadeli öğrenme kayıplarını önlemek amacıyla resmi ve özel okullarda uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir (Sözen, 2020). Bu geçişin Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme yaklaşımına zemin hazırladığı söylenebilir. Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme; “Eğitsel bilgisayar oyunları ya da eğitsel özelliklere sahip bilgisayar oyunları kullanılarak gerçekleştirilen öğrenme” olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2014). Bir dijital oyun kullanılarak gerçekleştirilen bu yaklaşımın üç sebepten dolayı etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu üç sebep; öğrenme için bağlam sunma, etkileşimli öğrenme süreci ve problem çözme olarak belirtilmektedir (Prensky, 2001). Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme, pek çok fayda sağlamaktadır. Eğitimi geliştirir ve modern yaşamda eğitim, toplum için olumlu bir yön olarak kabul edilebilir (Anastasiadis, Lampropoulos, & Siakas, 2018). Bilgisayar oyunları, eğitim ve öğretimde pek çok açıdan ele alınabilir. Bu durumda öne çıkan iki önemli yaklaşım vardır (Annetta, 2008). Bu yaklaşımlardan ilki, bilgisayar oyunlarını ders materyallerini öğretmek ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için bir araç olarak kullanmaktır (Annetta vd., 2006). Diğer önemli yaklaşım ise; bilgisayar oyunlarını uzaktan eğitim için bir öğrenme ortamı olarak kullanmaktır (Annetta, 2008). Dijital oyunların ders içerisindeki kullanım gerekçelerine bakıldığında dikkat çekme, motivasyon ve ilginin sürdürülmesi, zengin görsel içeren yapısı, öğrenme süresini kısaltması, anlamlı öğrenmeyi desteklemesi şeklinde ifade edilmektedir (Ülker & Bülbül, 2018). Ayrıca Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmeye fayda sağlamaktadır. Öğretim prosedürleri, aynı zamanda öğrenciler ve eğitimciler arasındaki aktif etkileşim ve iletişimi teşvik eder (Anastasiadis, Lampropoulos, & Siakas, 2018). Yaşam boyu süregelen öğretme ve öğrenme süreci öğelerinin en önemlileri öğretmen ve teknolojidir (Kurtde-Fidan, 2008). Eğitimde farklı görev ve sorumlulukları olan öğretmenin sahip olması gereken özelliklerinden biri de teknolojik gelişmelere uyum sağlayarak eğitim-öğretim sürecinde teknolojiden aktif olarak faydalanmaktır (Karaoğlan-Yılmaz & Binay-Eyuboğlu, 2018). MEB’in 2006’da yayınladığı öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri içeriğine bakıldığında öğretmenlerin yeni teknolojileri benimseyen ve aktif bir şekilde kullanabilen eğitimciler olması hedeflenmektedir (Akt. Solak, 2012). Teknoloji ile iç içe olan bir çevrede

doğan, teknolojik imkânların olduğu bir çevrede büyüyen ve bu teknolojik olanakları etkili bir şekilde kullanabilen bireylere “Dijital Yerliler” denir. Tam tersi olarak teknolojik ortamda doğmayı, sonradan teknolojik araçları kullanma zorunluluğunda olan bireylere ise “Dijital Göçmenler” denir (Arabacı & Polat, 2013). Dijital yerli öğrencilerin teknoloji kullanımına ait becerileri, dijital göçmen öğretmenlerin teknoloji kullanımı becerisinden daha yüksektir (Çukurbaşı & İşman, 2014). COVID-19’un hayatımıza girmesiyle öğretmenlerin dijital yetkinliklerine daha çok ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler kilit roledir. Öğretmenler sürece kısa sürede uyum sağlayıp velilere destek olmaya başlamıştır. Eğitimin her alanında da olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de en önemli görev öğretmenlere düşmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri ortaya konulması süreç için geliştirilen çalışmalar da önemli bir katkı sağlamıştır (Demir & Özdaş, 2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılımını sağlamak için öğretmenlerin çok fazla çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bağımsız çalışma becerileri yetersiz olan bireyler uzaktan eğitimde problem yaşayabilmektedir (Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016). Teknoloji, destek, yönetim, öğrenme-öğretim ve içerik boyutlarında öğretim elemanlarının olumsuz görüşlere sahip olduğu çalışmalara rastlamak mümkündür (Yolcu, 2020). Eğitim sürecine dijital oyunların dâhil edilmesi için eğitimcilerin eğitsel oyunlarla ilgi daha fazla bilgi ve kullanım sahibi olmaları önem taşımaktadır (Yıldız-Durak & Karaoğlan-Yılmaz, 2019). Z kuşağında yer alan öğrencilerin önceki kuşaklardan farklı bir öğretmen ve öğrenme süreci beklentisi bulunmaktadır (Somyürek, 2014). Bu beklentiyi giderebilme konusunda eğitsel oyunların fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Tam da bu sebeplerden dolayı eğitimcilerin eğitsel oyunlarla ilgi teknik becerilere sahip olması, beceri kazanması gerekmektedir. Eğitsel oyunların eğitsel katkılarıyla ilgili kapasiteleri konusunda farkındalık yaratmalıdır. Öğretmenler eğitsel oyunların eğitimle bütünleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Noraddin ve Kian’a (2015) göre öğretmenlerin birçoğu eğitsel oyunları öğrenme ortamlarında kullanmak için istekli ve olumlu düşüncelere sahip olsalar da az sayıda öğretmen, oyunları eğitim ortamlarında kullanmaktadır. Razak, Connolly ve Hainey’e (2011) göre öğretmenlerin eğitsel oyun tasarlama ve kullanma konusundaki becerilerinin zayıf olması eğitsel oyunlar konusundaki olumlu düşüncelerini uygulamaya dökmekte engel oluşturmaktadır. Dijital oyunları tasarlamak tasarımcıların ve yazılımcıların işi gibi görünse de eğitsel dijital oyun tasarlarken ihtiyaç duyulan alanın belirlenmesi için öğretmenlerin eğitim bilgilerine başvurulmaktadır (Aksoy & Küçük-Demir, 2019). Bu ihtiyaç duyulan alanlardan biri de matematik dersidir.

Matematik, insanlık tarihi ile başlayan temel sayma, basit toplama ve çıkarma problemleriyle ortaya çıkan en gelişmiş bilim dalı olarak görülmektedir. Bunun nedeninin evrenin matematiksel bir dille yazılması ve matematiğe her türlü bilginin ihtiyaç duyulmasıdır. Okul öncesinden

üniversiteye kadar öğretimin her aşamasında matematik yer almaktadır (Keklikci, Ersozlu, & Arslan, 2012). Oyun da matematik gibi bireyin yaşamının her döneminde farklı düzeylerde yer almaktadır (Hoşgör, 2010). Matematik ve oyun kavramları, bilinenin aksine birbirinden hiç de uzak olmayan iki kavramdır. Öğrencilerin eğitim kurumlarında matematik eğitimi alırken sıklıkla sordukları sorulardan bir tanesi matematiğin dört işlem yapma dışında günlük hayatta ne işe yaradığı ve nerede kullanıldığıdır (Uğurel & Moralı, 2008). Bunun yanı sıra matematikle ilgili korku da yeni bir kavram değildir. Öğrencilerin, “matematikten nefret ediyorum.” veya “matematik çok zor bir ders.” gibi ifadeler kullandıkları bilinmektedir. Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin geçmiş öğrenmelerinden dolayı matematik korkusuna sahip oldukları kanıtlanmıştır (Bates, Latham, & Kim, 2013). İlkokuldan itibaren matematiğe karşı ön yargısı olan bir öğrenci ileriki yıllarda da matematiğe olan önyargısını devam ettirecek ve öğrenmek istemeyecektir. Bu sebeple ilkokuldan itibaren matematik öğretimine önem verilmeli, matematik dersi eğlenceli ve öğrencilerin aktif olabileceği bir hale getirilerek öğrencinin ilgisini çekmelidir (Köroğlu & Yeşildere, 2002). Matematik öğretiminde oyun kullanımı öğrencinin matematiğe karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesini sağlar. Matematik eğitiminde oyuna yer verilmesi öğrenciyi ders içerisinde aktif hale getirirken soyut kalan matematik konularını somutlaştırır ve matematik öğretiminin eğlenceli olmasını sağlayarak öğrenilen bilgiyi kalıcı hale getirir (Hoşgör, 2010). Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ışığında matematik oyunlarında teknolojinin kullanımı özellikle eğitsel oyunların niteliğini ve uygulanabilirliğini büyük ölçüde arttırmaktadır. Bu etki ele alındığında önemli bir pay bilişim teknolojilerinden olan bilgisayar ile oluşturulan matematik oyunlarına düşmektedir (Uğurel & Moralı, 2008). Eğitici bilgisayar oyunları, sınıf eğitiminin etkili bir şekilde entegrasyonu, öğrencilerin daha fazla ilgilerini çekmesine ve öğrenmelerini arttırmasına yardımcı olabilir (Wouters & Oostendrop, 2013'ten akt. Callaghan, vd., 2018).

İlkokul matematik dersi öğretim programına bakıldığında Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme, Veri İşleme öğrenme alanlarının olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu öğrenme alanlarından olan ölçme, öğrencilere matematiğin günlük hayattaki kullanımının gösterilmesinde, matematiksel kavramların ve matematiksel becerilerin geliştirilmesinde önemli katkı sağlamaktadır (Tan-Sisman & Aksu, 2008). Ölçü birimi kavramının öğrencilere kazandırılması öğrencinin derse aktif katılımı ile olmaktadır. Öğrenciler ölçmenin ve ölçülerin kullanımını gerektiren çalışmalar içinde aktif katılım göstermelidir. Yapılan bir çalışmada ilkokul öğretmenlerinin matematik dersindeki ölçme ve veri işleme öğrenme alanına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve veri işleme öğrenme alanında bilgiyi somutlaştırma ve yapılandırmada sıkıntılar yaşadıkları görülmekte-

dir. Ayrıca öğretmenler, materyal tasarımı konusunda yetersiz olduklarını düşündüklerini de belirtmişlerdir (Toptaş, Bodur, & Usluoğlu, 2019). Yapılan araştırmalar, dijital eğitsel oyunların öğrencilerin öğrenmesini büyük ölçüde artırabileceğini göstermektedir (Moyer-Packenham vd., 2019). Bu sorunlara ve yetersizliklere bakıldığında ilkökul matematik öğretimi ölçme öğrenme alanında kullanılabilir dijital eğitsel oyunların matematik öğretimindeki materyal sıkıntısını, somutlaştırma problemini, öğrencilerin sahip oldukları hataları ve matematik korkusunu ortadan kaldırılmasında etkili olacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde dijital eğitsel oyunların matematik ölçme öğrenme alanının öğretiminde kullanılmasına ilişkin araştırmaların yetersiz kaldığı söylenebilir. İşte bu noktada, araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme öğrenme alanındaki kazanımları öğrenmelerini sağlayacak dijital eğitsel oyunlar tasarlanarak, öğretmen ile öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme öğrenme alanındaki kazanımları öğrenmelerine yönelik uygulanan dijital eğitsel oyunla öğretim hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri nedir?

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğrencilerin ölçme öğrenme alanındaki kazanımları öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen sebepler (hataları, matematik dersine karşı olumsuz tutumu vb.) nedir?
2. Dijital eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen öğretim sürecine yönelik öğretmen görüşleri nedir?
3. Dijital eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen öğretim sürecine yönelik öğrenci görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Chmiliar (2010), durum çalışmasını, sınırlı tutulan sistemin işlenişini göstermek ve çalışmada sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak derinlemesine inceleme yapılan bir metodolojik yaklaşım olarak tanımlamıştır. Durum çalışmasında sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun doğal ortamında detaylı olarak incelenmesi ve betimlenmesi söz konusudur (Ozan-Leymun, Odabaşı, & Kabakçı-Yurdakul, 2017). Bu araştırmada dijital eğitsel oyunlarla öğretim hakkında katılımcıların görüşleri detaylı alındığından bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesinin sosyo-ekonomik açıdan orta durumda olan bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 23 öğrenci (10 Kız, 13 Erkek) ve bu öğrencilerin sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenin seçiminde; ölçme öğrenme alanında düz anlatım yönteminin yetersiz olduğunu düşünen, dijital yeterlik bakımından eksik olduğuna inanan ve derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak isteyen öğretmenin olması dikkate alınmıştır. Öğrenci seviyesi olarak da dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bunun gerekçesi olarak, ilkokul kademesinde ölçme öğrenme alanındaki tüm kazanımların alınmak istenmesi, pilot uygulamada sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerde dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme öğrenme alanında çok hata yaptıklarını ifade etmesi ve son olarak da yine sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda dijital oyunların yer alacağı uygulamaları dördüncü sınıf öğrencilerinin daha iyi kullanabileceklerini belirtmesidir. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Araştırmanın etiği gereği öğrencilerin katılımında, velilerinden izin alınarak velilere “Veli Onay Formu” imzalatılmıştır. Ayrıca araştırmanın yürütülmesi için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar arasında öğretim elemanının araştırmaya katılan öğretmeni tanıyor olması araştırmanın yürütülebilmesine imkân sağlamıştır. Araştırmanın etik kuralları çerçevesinde öğretmenin gerçek ismi yerine Zehra Öğretmen şeklinde kod isim kullanılmıştır. Öğrencilerin gerçek isimleri yerine ise; Ö1, Ö2, ... Ö23 şeklinde kodlar verilmiştir. Yürütölen araştırmanın amacı ve içeriği hakkında araştırmacılar tarafından katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcılara bu araştırmanın yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmış olup kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma yürütölmöden önce ihtiyaç analizi yapılmış ve bu ihtiyaç analizi şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. İhtiyaç Analizi

Şekil 2'deki ihtiyaç analizi sonucunda araştırmacılaran öğretim elemanının deneyimleri, sınıf öğretmenin görüşleri ve literatürdeki çalışmalar neticesinde öğrenme alanı olarak ölçme öğrenme alanının seçilmesine karar verilmiştir. Bu araştırma yapılmadan önce araştırmacıların deneyim kazanması için ilkökul ikinci sınıf öğrencileri ile Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sürecinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki konular işlendiği için bu öğrenme alanında uygulama yapılmıştır.

Pilot Uygulama

Pilot uygulama yapmaktaki amaçlar şunlardır:

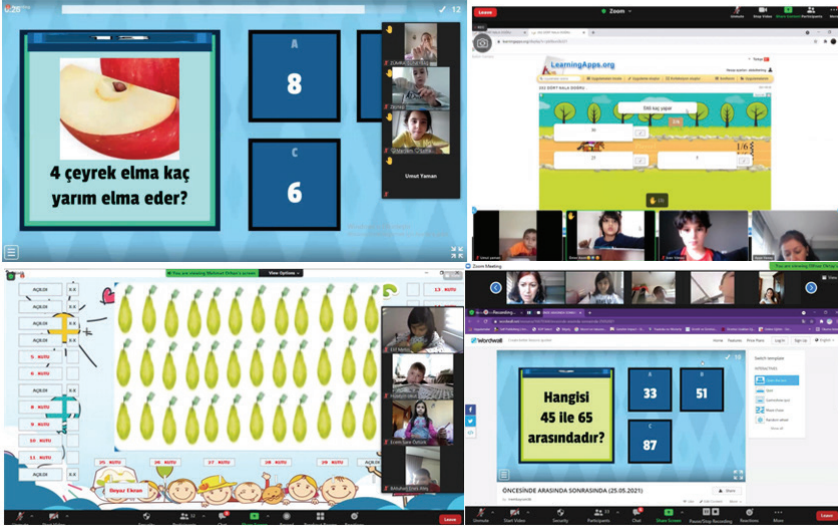
- Dijital eğitsel oyun uygulamasında derste gereken süreyi iyi ayarlamak
- Araştırmacıların deneyim kazanması
- Araştırma süresince aksaklık olmaması
- Öğrencilerin ve öğretmenin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin tespit edilmesi
- Dijital eğitsel oyunların öğrencilerin konuyu sevmesinde ve öğrenmesinde katkı sağlayıp sağlamadığının gözlemlenmesi

Pilot uygulama aşaması için yapılan ön hazırlıklar şunlardır:

- Literatür araştırması yapıldı.
- Bilgisayar Teknolojisi ve Bilişim Sistemleri alanındaki uzmanlarla görüşüldü.

- Örnek dijital eğitsel oyunlar incelendi.
- Araştırmacılardan matematik eğitimi alanında uzman olan öğretim elemanının görüşleri alındı.
- Konu ile ilgili eğitici video kaynaklar izlendi.

Pilot uygulamada Zoom uygulaması üzerinden ekran görüntüleri Şekil 3'te sunulmuştur (Öğrencilere ve öğretmene ait fotoğraf paylaşımı için velilerden, öğrencilerden ve öğretmenden gerekli izinler alınmıştır).



Şekil 3. Pilot Uygulamadan Örnek Ekran Görüntüleri

Şekil 3'te görülen pilot uygulama sürecinde araştırmacıların dijital eğitsel oyunları rahatlıkla tasarlayabildikleri ve uygulamada sorun yaşamadıkları görülmüştür. Ancak ilkökul öğrencileri için ayrılan sürenin çok yeterli olmadığı saptanmıştır. Asıl uygulamada bu sürenin daha geniş tutulacağına karar verilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin derse etkin katılımı olsa da ikinci sınıf öğrencilerinin yaşları küçük olduğundan teknolojiyi kullanmada çok yeterli olamadıkları dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılacak uygulamanın daha faydalı olacağı yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Buna ek olarak sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin ölçü birimlerini birbirine karıştırdıkları, zaman ölçme, sıvı ölçme konusunda da sıklıkla hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Pilot uygulamada tasarlanan oyunlar için kullanılan Wordwall, LearningApps uygulamalarının araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanıldığı görülmüştür. Aşağıda pilot uygulama sonunda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Öğrenci Görüşleri

Pilot uygulama sonucunda, yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital eğitsel oyunları çok beğendikleri, konuyu öğrenmede faydalı olduğunu belirttikleri ve diğer konularda da bu oyunların devam etmesini istedikleri görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yaptıkları açıklamaları yazılı olarak ifade etmeleri istenmiş ve bu açıklamalara ilişkin doğrudan alıntılarına Şekil 4'te yer verilmiştir.

Kesirler oyunu. Çok güzeldi.	Bu etkinliklerin ya da oyunların devam etmesini ister misin? Cevabın evet ise yazabilir misin? Evet
Evet kutu seçme çünkü yarı, çeyrek ve <u>bütun</u> sol güzeldi. Konuyu öğrendim	

Şekil 4. Pilot uygulama sonrası öğrenci görüşlerinden örnek alıntılar

Dijital Oyunların Tasarım Süreci

Dijital Oyun Tasarlama Sürecinin planlanması için şu adımlar takip edilmiştir:

1. Web 2.0 araçları ile ilgili literatür taraması yapılarak ölçme alanında dijital eğitsel oyun tasarlama konusunda uzman görüşleri alınmıştır.
2. Araştırmacılar tarafından daha önce hazırlanan eğitsel dijital oyunlar incelenmiştir.
3. Matematik dersi öğretim programı dördüncü sınıf ölçme öğrenme alanı incelenerek kazanımlar çıkarılmış ve bu kazanımların öğretilmesine ilişkin hangi Web 2.0 araçlarından dijital eğitsel oyun tasarlanacağı belirlenmiştir.
4. Pilot uygulamadaki benzer adımlar uygulanmıştır.
5. Uygulama sürecinde araştırmacılar (araştırmacılardan biri matematik eğitimi alanında uzmandır), sınıf öğretmeni ile işbirliği içerisinde oyunları tasarlamıştır. Böylece sınıf öğretmenin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeninden öğrencilerin ön bilgileri ve seviyeleri hakkında görüş alınmıştır.
6. Dijital eğitsel oyun tasarlanırken ölçme öğrenme alanındaki kazanımlar dikkate alınmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenin belirlediği dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme öğrenme alanındaki zorluklar da dikkate alınmıştır. Bunun için öğretmenin görüşlerinden (ölçme öğrenme alanında kul-

lanılan düz anlatım yönteminin yeterli olmaması, öğrencilerin zorlanması, kavram yanlışlarına düşmesi, sıkılması vb.) ve öğrencilerin ders notlarıyla ilgili dokümanlarından yararlanılmıştır. Örneğin, sınıf öğretmeni önceki sınıf içi deneyimlerine dayalı olarak öğrencilerin yıl-hafta, yıl-gün, dakika saniye arasındaki ilişki ile sıvı, alan ve uzunluk ölçü birimlerini karıştırdıklarını dile getirmiştir.

7. Araştırma süresince düzenli olarak yüz yüze görüşmeler ve toplantılar yapılmıştır.

8. Sınıfın sosyal yapısı için sınıf öğretmeninden bilgi alınmıştır.

9. Pilot uygulamada pandemi süreci devam ettiği için uygulama çevrimiçi yapılırken; asıl uygulama yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir.

Dijital oyunların içeriğinde, matematik dersi öğretim programında dördüncü sınıf ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımlar (Bkz. Şekil 5) dikkate alınmıştır. Oyunların tasarımında Educandy, Cram, Learning Apss, Scratch uygulamalarından yararlanılmıştır. Bu kazanımlar Şekil 5'te verilmiştir (MEB, 2018):

**M.4.3.1.
Uzunluk
Ölçme****Terimler
veya
kavramlar:
milimetre
(mm)**

- M.4.3.1.1. Standart uzunluk ölçme birimlerinden milimetrenin kullanım alanlarını belirtir.
- <https://wordwall.net/resource/30643297/matematik/standart-uzunluk-%c3%b61%cc3%a7me-birimlerinden-milimetrenin>
- M.4.3.1.2. Uzunluk ölçme birimleri arasındaki ilişkileri açıklar ve birbiri cinsinden yazar.
- <https://wordwall.net/resource/19383549>
- M.4.3.1.3. Doğrudan ölçebileceği bir uzunluğu en uygun uzunluk ölçme birimiyle tahmin eder ve tahminini ölçme yaparak kontrol eder.
- <https://scratch.mit.edu/projects/679860952>
- M.4.3.1.4. Uzunluk ölçme birimlerinin kullanıldığı en çok üç işlem gerektiren problemleri çözer.
- <https://wordwall.net/resource/30643622/m4314-uzunluk-%c3%b61%cc3%a7me-birimlerinin-kullan%cb11d%cc4%b1%cc4%9f%cc4%b1-en-%cc3%a7ok-%c3%bc%cc3%a7-i%cc5%9flem>

**M.4.3.2.
Çevre
Ölçme**

- M.4.3.2.1. Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar. (Kodu)
- a) Çevre ve bir kenar uzunluğu verilen dikdörtgenin veya çevre uzunluğu verilen karenin bir kenarının uzunluğunu bulma etkinlikleriyle çevre ve kenar uzunluklarının ilişkileri incelenir.
- b) Bir karenin çevre uzunluğunun, bir kenarının uzunluğunun dört katı olduğu buldurulur.
- c) Bu tür çalışmalarda kareli ya da noktalı kâğıt kullanılacak (birim sayısı ile ilişkilendirme yapılarak) çalışmalara yer verilir.
- <https://www.cram.com/flashcards/games/jewel/4sinif-cevre-olcme-12787869>
- M.4.3.2.2. Aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekiller oluşturur. Noktalı ya da izometrik kâğıttan faydalanılarak etkinlikler yapılır.
- <https://www.cram.com/flashcards/games/jewel/4sinif-cevre-olcme-12787869>
- M.4.3.2.3. Şekillerin çevre uzunluklarını hesaplamaya ilgili problemleri çözer.
- a) Çemberin çevresine yer verilmez.
- b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.
- <https://wordwall.net/tr/resource/32576506>

**M.4.3.3.
Alan
Ölçme**

- M.4.3.3.1. Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birim karelerin sayısı olduğunu belirler.
- a) Tanınan şekillerin yanı sıra kareli kâğıt üzerine çizilen yaprak, el gibi girintili şekillerle de çalışılır.
- b) Örnekler verilirken çevre uzunlukları aynı, alanları farklı şekiller üzerinde çalışmalar yapılır.
- <https://wordwall.net/resource/32741812>
- M.4.3.3.2. Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.
- a) Kare ve dikdörtgenin alanlarını birimkareleri sayarak hesaplar.
- b) Sayma, tekrarlı toplama ve çarpma işlemleri yapılarak alan hesaplama çalışmaları yapılır.
- c) Bu çalışmalar yapılırken satır-sütun ilişkisinden yararlanılır.
- <https://www.cram.com/flashcards/games/jewel/m4332-kare-ve-dikdortgenin-alanini-toplama-ve-carpma-islemleri-ile-iliskilendirirwordwall-12818282>

**M.4.3.4.
Zaman
Ölçme****Terimler
veya
kavramlar:
saat (sa.),
dakika
(dk.),
saniye (sn.)**

- M.4.3.4.1. Zaman ölçme birimleri arasındaki ilişkiyi açıklar.
- a) Saat-dakika, dakika-saniye arasındaki dönüştürmeler yaptırılır.
- b) Yıl-ay-hafta, ay-hafta-gün arasındaki dönüştürmeler yaptırılır.
- c) Dönüştürme yapılırken artık yıl konusuna da değinilir.
- <https://wordwall.net/tr/resource/32575210>
- M.4.3.4.2. Zaman ölçme birimlerinin kullanıldığı problemleri çözer.
- a) Problemlerde zaman yönetiminin önemine vurgu yapılır.
- b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.
- <https://wordwall.net/resource/32740189/zaman%cb11d%cc4%b1-%c3%b61%cc3%a7me-problemleri>

M.4.3.5. Tartma

Terimler veya kavramlar: ton (t), miligram (mg)

- M.4.3.5.1. Yarım ve çeyrek kilogramı gram cinsinden ifade eder.
- <https://learningapps.org/watch?v=p512diqyn22>
- M.4.3.5.2. Kilogram ve gramı kütle ölçerken birlikte kullanır.
- <https://learningapps.org/watch?v=p00ax9buk22>
- M.4.3.5.3. Ton ve miligramın kullanıldığı yerleri belirler.
- Tonun ve miligramın kısaltma kullanılarak gösterimine yer verilir.
- M.4.3.5.4. Ton-kilogram, kilogram-gram, gram-miligram arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür.
- Ondalık gösterim gerektirmeyen dönüştürmeler yapılır.
- <https://wordwall.net/resource/33412427>
- M.4.3.5.5. Ton, kilogram, gram ve miligram ile ilgili problemleri çözer.
- Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.
- <https://wordwall.net/resource/33412757>

M.4.3.6. Sıvı Ölçme

Terimler veya kavramlar: mililitre (mL)

- M.4.3.6.1. Mililitrenin kullanıldığı yerleri açıklar. Günlük hayatta en çok kullanılan yerlere ve durumlara örnek verilir.
- <https://www.educandy.com/site/resource.php?activity-code=1030a1>
- <https://www.educandy.com/site/resource.php?activity-code=1030a3>
- M.4.3.6.2. Litre ve mililitre arasındaki ilişkiyi açıklar ve birbirine dönüştürür. Ondalık gösterim kullanılmaz.
- <https://www.cram.com/flashcards/games/jewel/zaman-olcme-12787812>
- M.4.3.6.3. Litre ve mililitreyi miktar belirtmek için bir arada kullanır.
- a) Modeller kullanılarak etkinlikler yapılır. Örneğin 1 bardak su 200 mL, 6 bardak su 1 litre 200 mL şeklinde ifade edilir.
- b) Ondalık gösterim kullanılmaz.
- c) Tasarruf konusuna değinilir.
- <https://wordwall.net/resource/2778141>
- M.4.3.6.4. Bir kaptaki sıvının miktarını, litre ve mililitre birimleriyle tahmin eder ve ölçme yaparak tahminini kontrol eder.
- <https://wordwall.net/resource/32408674>
- M.4.3.6.5. Litre ve mililitre ile ilgili problemleri çözer.
- Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.
- <https://www.educandy.com/site/resource.php?activity-code=103087>

Şekil 5. Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Kazanımlar ve Bu Kazanımlara İlişkin Tasarlanan Dijital Oyunların Linkleri

Dijital eğitsel oyun tasarlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir.

1. Hedef öğrenci kitlesi öğrenme stilleri, önceki bilgiler ve yaş, cinsiyet gibi genel özelliklerin belirlenmesi
2. Öğrenme amaçlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi,
3. Oyun amacının belirlenmesinin ardından oyunların hazırlanacağı platformların güçlü ve zayıf yönleri göz önüne alınarak uygun bir platform seçilmesi,
4. Dijital oyun bileşenlerinin belirlenmesi,

5. Tasarım aşamasında pedagojik unsurlarla oyun karakterlerinin bir arada ele alınması,

6. Oyunun oyun sonuna kadar oynanabilirliğinin test edilmesidir (Akgün, vd., 2011).

Yukarıdaki ilkeler dikkate alınarak hazırlanan taslak dijital eğitsel oyunlar, matematik eğitimi alanındaki iki öğretim üyesine ve bilgisayar teknolojisi ve bilişim sistemleri uzmanına gösterilerek uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda oyunlarda gerekli düzeltmeler (Örneğin, oyun için ayrılan sürenin arttırılması, oyun içeriğindeki soruların kolaydan zora doğru olması, ilgi çekici görsellerin kullanılması gibi) yapılmıştır. Ayrıca dijital oyunların tasarım sürecinde, sınıf öğretmeni ile ön görüşme yapılarak, sınıf öğretmenin öğrencilerin ölçme öğrenme alanındaki ön bilgileri ile sahip oldukları hatalar ya da kavram yanlışları dikkate alınmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama sürecinin ilk aşamasında dijital eğitsel oyunların kullanımına ilişkin bilgilendirmeler araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenine aktarılmıştır. Uygulama esnasında problem yaşanmaması için araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenine Zoom uygulaması üzerinden dijital oyunların uygulanmasına yönelik pilot uygulama yapılmıştır. Dersin akışını, öğrencilerin davranışlarını ve derse olan katılımlarını etkilememek için yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılarak araştırmacılar katılımcı olmayan gözlemci rolü üstlenmişlerdir. Asıl uygulama süreci yüz yüze olup, 6 hafta sürmüştür. Araştırmacıların rehberliğinde uygulama öğretmeni tarafından yapılmıştır. Ancak öğretmenin uygulamada problem yaşadığı durumlarda araştırmacılardan destek alınmıştır. Uygulamaya ilişkin görüntülerden bazıları Ek-1’de verilmiştir. Uygulamadan sonra öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu görüşme sürecinde kullanılan veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, birinci alt problem için odak grup görüşmesi, ikinci ve üçüncü alt problemler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, katılımcıya önceden belirlenmiş sorular sorulmasının yanında yeni sorular sorabilir veya sormayı planladığı sorulardan vazgeçebilir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Öğrenci görüşlerini almak için, araştırmacılar tarafından Öğrenci Görüşme Formu hazırlanmış ve bu formda açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Formda yer alan sorular aşağıda yer almaktadır:

Öğrenci Görüş Formu

1. Dijital eğitsel oyunlarla yapılan öğretim yöntemi, konuyu öğrenmenizdeki katkısı oldu mu? Uygulama sonrasında yeni öğrendiğin matematiksel bilgi ya da hatalı bilip düzelttiğin matematiksel bilgi oldu mu? Cevabın evet ise; detaylı açıklayabilir misin?

2. Dijital eğitsel oyunlarla yapılan öğretim sonrasında matematik dersine karşı olan tutumun, ilgin veya motivasyonun olumlu ya da olumsuz yönde değişti mi? Açıklayabilir misin?

3. Dijital eğitsel oyunları beğendin mi? Cevabın evet ise; dijital oyunlardan hangisi/hangilerini beğendiğini ve beğendiğin özellikleri ifade edebilir misin?

4. Dijital eğitsel oyunlar arasında beğenmediğin ya da anlayamadığın bir oyun oldu mu? Cevabın evet ise; dijital oyunlardan hangisi/hangilerini beğenmediğini ya da anlayamadığını nedenlerini belirterek ifade edebilir misin?

5. Ölçme öğrenme alanında uygulanan dijital eğitsel oyunların diğer konularda/derslerde uygulanmasını ister misin? Cevabın evet ise; nedenini belirtebilir misin?

6. Dijital eğitsel oyunların öğretiminde uygulama sırasında süre olarak veya başka durumlarda (oyunları anlama, web 2 0 aracını kullanma gibi) problem yaşadın mı? Cevabın evet ise bu problemler hakkında detaylı bilgi verebilir misin?

7. Dijital eğitsel oyunların öğretimiyle ilgili söylemek istediğiniz başka görüşleriniz varsa belirtebilirsiniz.

Öğretmen görüşünü almak için, araştırmacılar tarafından Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmış ve bu formda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

Öğretmen Görüş Formu

1. Ölçme öğrenme alanındaki konu anlatımı sırasında uygulanan dijital eğitsel oyunların kullanımı öğrencilerin konuyu öğrenmesinde katkı sağladı mı? Cevabınız evet ise nedenleriyle birlikte açıklayınız.

2. Dijital eğitsel oyunu diğer derslerde ve öğrenme alanlarında kullanır mısınız? Cevabınız evet ise; sebebini açıklayabilir misiniz?

3. Ölçme öğrenme alanındaki konu anlatımı sırasında dijital eğitsel oyunların uygulanmasında öğrencilerin zorluk yaşadıkları durum oldu mu? Cevabınız evet ise; gözlemlerinize dayalı olarak bu zorlukların neler olduğunu detaylı açıklayabilir misiniz?

4. Dijital eğitsel oyunların uygulanmasından sonra öğrencilerin derse karşı olan tutum, ilgi veya motivasyonları değişti mi? Cevabınız evet ise; bu değişimlerden bahseder misiniz?

5. Bundan sonraki derslerinizde diğer konularda dijital eğitsel oyunları kullanır mısınız? Nedenleri birlikte açıklayınız.

6. Dijital eğitsel oyunlar hakkında bilginiz var mıydı? Uygulamadan sonra dijital eğitsel oyunlarla ilgili yeni öğrendiğiniz bilgi oldu mu? Cevabınız evet ise detaylı yazabilir misiniz?

7. Dijital eğitsel oyunlar hakkında beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz yönler hakkında detaylı bilgi verebilir misiniz?

Öğrencilerle ve Zehra öğretmenle yapılan görüşme için katılımcılara öncelikle görüşme formu dağıtılmış ve bu formu doldurmaları istenmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazılı açıklamaları üzerinden bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür. Öğrenci, öğrenci velilerinin ve öğretmenin izinleri doğrultusunda gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, birden fazla kelimedenden oluşan metinlerin içerik kategorilerine belli kurallara bağlı olarak dönüştürülmesini sağlayan sistematik bir yöntemdir (Stemler, 2001'den akt. Kaya & Koçak-Usluel, 2011). Analiz sürecinde araştırmacılar tarafından görüşmelere ait ses kayıtları bilgisayara aktarılmış ve bu kayıtların ses dökümleri çıkarılmıştır. Sonrasında ise araştırmacılar tarafından katılımcıların yazılı açıklamaları ile paralel bir şekilde detaylı incelenmiştir. İncelemenin ardından araştırmacılar tarafından temalar ve kodlar ortaya konmuştur. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği kapsamında kodlama süreci farklı iki araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde yeniden kodlanarak kodlama yüzdesi hesaplanmıştır. Kodlama güvenilirliği için araştırmacılar arasındaki kodlama yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) uyuma hesabı kullanılarak hesaplanmış ve uyumun tam olarak sağlandığı görülmüştür.

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuş, birinci alt problem için ortaya çıkan temalara ilişkin Wordart uygulamasında kelime bulutu oluşturulmuştur. İkinci ve üçüncü alt problemlerin analizi, altı kod başlığı altında verilmiştir. Bunlar : (i) *Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Öğrencilerin Konuyu Öğrenmesindeki Katkısı*, (ii) *Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Diğer Derslerde/Konularda Kullanma Durumu*, (iii) *Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluk Durumu*, (iv) *Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Son-*

rasında Öğrencilerin Derse Karşı Tutum, İlgi veya Motivasyonu Arttırma Durumu, (v) Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrası Yeni Bilgi Öğrenme Durumu, (vi) Dijital Eğitsel Oyunları Beğenme Durumu şeklindedir. Katılımcıların yaptıkları açıklamalara dayalı olarak bu kodlara verilen cevaplar doğrultusunda “Çok, Kısmen, Az, Hiç” ölçütleri kullanılmıştır. Eğer katılımcı ilgili kodda tamamen olumlu görüş belirtmişse çok, olumlu görüş yanında birkaç olumsuz açıklama yaptıysa ya da olumlu görüşünü sınırlı düzeyde belirtmişse kısmen, tek bir olumlu görüş belirttiyse az ve tamamen olumsuz görüş belirttiyse hiç ölçütü kullanılmıştır. Zehra öğretmenin görüşme sürecinde Zehra öğretmen, altı kodda hiç olumsuz görüş belirtmediği için Zehra öğretmenin analizinde “Hiç” ölçütüne yer verilmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda verilmiştir. Ayrıca katılımcılara ait görüşme verilerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur.

1.1. Uygulama Öncesi Öğrencilerin Ölçme Öğrenme Alanındaki Kazanımları Öğrenmelerini Olumsuz Etkileyen Sebeplere İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilere dijital oyunlarla ilgili öğretim yapılmadan önce öğrencilerin ölçme öğrenme alanındaki kazanımları öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklarla ilgili odak görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ortaya çıkan anahtar kavramlar Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğrencilerin Ölçme Öğrenme Alanındaki Kazanımları Öğrenmelerini Olumsuz Etkileyen Sebeplere İlişkin Temalar

Şekil 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin ölçme öğrenme alanına ilişkin konuları öğrenirken zorluk yaşamalarının sebeplerinin başında zor teması gelmektedir. Öğrencilerin çoğu ölçme öğrenme alanındaki konuların

zor olduğunu, özellikle alan ve sıvı ölçme alt öğrenme alanlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan bazı öğrenciler, matematik dersini sevmediklerini açıklayarak olumsuz tutuma sahip oldukları üzerinde dururken; bazıları da konunun sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Birkaç öğrenci ise derste öğretmenin kullandığı yöntemleri değiştirmesi gerektiğini söylemiştir.

1.2. Dijital Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Öğretim Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin Zehra Öğretmen ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden ortaya çıkan temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Kodlar	Çok	Kısmen	Az
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Öğrencilerin Konuyu Öğrenmesindeki Katkısı	x		
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Diğer Derslerde/Konularda Kullanma Durumu		x	
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluk Durumu			x
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrasında Öğrencilerin Derse Karşı Tutum, İlgi veya Motivasyonu Artırma Durumu	x		
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrası Yeni Bilgi Öğrenme Durumu		x	
Dijital Eğitsel Oyunları Beğenme Durumu		x	

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, Zehra Öğretmenin uygulama ile ilgili genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Zehra Öğretmen, öğrencilerin dijital eğitsel oyunlarla ilgili ölçme öğrenme alanındaki konuların öğretiminin öğrencilerin öğrenmesine katkı sağladığını öğrencilerin motivasyon ve ilgilerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca buna benzer oyunları diğer derslerinde ara ara pekiştirmek ya da konunun unutulmaması adına tekrar etmek amacıyla kullanacağını ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak Zehra Öğretmen’den verilen bazı alıntılar bu açıklamayı en iyi şekilde örneklendirmektedir:

“...Dijital eğitsel oyunların müzikli ve renkli olması öğrencilerin ilgilerini çok çekti. Konunun öğrenilmesini ve pekiştirilmesini sağladı. Bu oyunları diğer öğrenme alanları ve derslerde ara ara kullanabilirim. Çünkü konunun öğrenilmesi, pekiştirilmesi ve eğlenerek öğrenmeyi sağlaması çok güzel. Ara ara dijital eğitsel oyunlarla konu tekrar edilir ve unutulmamaları sağlanabilir...”

Zehra Öğretmen, uygulama sürecinde bazı öğrencilerin zorlandıklarını ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak görüşmede ifade ettiği açıklama Şekil 7’de aynen verilmiştir:

3. Ölçme öğrenme alanındaki konu anlatımı sırasında dijital eğitsel oyunların uygulanmasında öğrencilerin zorluk yaşadıkları durum oldu mu? Cevabınız evet ise; gözlemlerinize dayalı olarak bu zorlukların neler olduğunu detaylı açıklayabilir misiniz?

Dijital eğitsel oyunlarda ölçme problemleri daha kısa, görsellerle desteklenir ve sürenin daha uzun almazı sağlanabilir.

Şekil 7. Zehra Öğretmenin Üçüncü Soruyla İlgili Yazılı Açıklaması

Şekil 7’de görüldüğü üzere, Zehra Öğretmen, dijital eğitsel oyunların içeriğinde kullanılan bazı problemlerin uzun olduğunu ve uygulamada öğrencilere verilen sürenin bazı oyunlar için yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak Zehra Öğretmen dijital eğitsel oyunların içeriği ve uygulaması ile ilgili beğendiği ve beğenmediği durumları Şekil 8’de belirtmiştir:

Dijital eğitsel oyunların eğlenceli, müzikli renkli oluşu, puanlı oluşu çok güzel. Sürenin kısıtlılığı (problemlerde), görsellerle desteklenmemesi (problemlerde), soruların öğrenciler tarafından yeterince görülmesi, konularda değişiklik yapılabilir.

Şekil 8. Zehra Öğretmenin Dijital Eğitsel Oyunlarla İlgili Beğendiği ve Beğenmediği Özelliklere İlişkin Yazılı Açıklaması

Uygulama sonrası Zehra Öğretmen’le yapılan bireysel görüşmede Zehra öğretmenin yazılı açıklamaları yanında dijital eğitsel oyunlarla ilgili olarak yeni öğrendiği Web 2 0 araçlarını belirttiği, Wordwall gibi uygulamaları bilirken; Educandy, Cram gibi uygulamaları yeni kullandığını ve bazı oyunları yeni öğrendiğini ifade etmiştir. Ayrıca Zehra Öğretmen, teknolojik pedagojik alan bilgisinin arttığını özellikle de matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimlerine yönelik eğitimlere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

1.3. Dijital Eğitsel Oyunlarla Gerçekleştirilen Öğretim Süreciyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin öğrencilerle ilgili görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden ortaya çıkan temalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tema	Çok	Kısmen	Az	Hiç
	f	f	f	f
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Öğrencilerin Konuyu Öğrenmesindeki Katkısı	13	3	1	6
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Diğer Derslerde/Konularda Kullanma Durumu	10	13		
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluk Durumu		7		16
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrasında Öğrencilerin Derse Karşı Tutum, İlgisi veya Motivasyonu Arttırma Durumu	8	15		
Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrası Yeni Bilgi Öğrenme Durumu	2	11	2	8
Dijital Eğitsel Oyunları Beğenme Durumu	16		7	

f: frekans

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu (Ö2,3,5,6,7,8,9,13,15,18,19,22,23) dijital eğitsel oyunlarla ilgili yapılan öğretimin konuyu öğrenmelerinde etkili olduğunu ve bu öğrencilerden 11’i (Ö4,5,6,7,9,11,13,18,19,22,23) yeni öğrendikleri konu başlıklarını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinden alıntılar Şekil 9’da aynen verilmiştir:

Ö2
Evet... Zaman... ölçme... konusunda... önceki... hesaplar...
kafam karışıyor... Oyunlardaki soruları... evde... tekrar
edip... öğrendim.....

Ö6
metreyi... milimetreye... çevirmekte... güçlük yaşıyordum.
Alanla... ilgili... bilgileri... yetersizdi... Bunları... öğrendim.
Alan... ve... çevreyi... ölçmeyi... karıştıyordum... Artık... öğrendim.

Ö11
Bütün..., yarım..., çeyrek... gibi... kavramları... metre...
litre... gibi... konularda... kullanmayı... öğrendim.....

Şekil 9. Öğrencilerin uygulama sonrası öğrendikleri konulara ilişkin örnek alıntılar

Şekil 9’da görüldüğü üzere, Ö2’nin zaman ölçme alt öğrenme alanında günleri hesaplamayı daha iyi öğrendiği, Ö6’nın uzunluk ölçülerini çevirmeyi daha iyi yapabildiği ve Ö11’in bütün, yarım, çeyrek, metre, litre gibi matematiksel kavramları öğrendiği şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı açıklamaları üzerinden yapılan bireysel görüşmelerde öğrenciler yazılı açıklamalarını tekrar etmişlerdir. *Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Diğer Derslerde/Konularda Kullanma Durumu* koduyla ilgili bulgular incelendiğinde, öğrencilerin bazıları (Ö5,8,9,10,12,14,15,18,20,22) tüm derslerde/konularda uygulanması şeklinde görüş belirtirken; bazıları da (Ö1,2,3,4,6,7,11,13,16,17,19,21,23) birkaç ders ya da konu için bu görüşü belirtmiştir. Öğrencilerin konu olarak özellikle kesirler, açı problemleri, çarpma işlemi, bölme işlemi konularında oyunla öğretimi çok istedikleri görülmüştür. Şekil 10’da verilen öğrencilerin yazılı görüşleri bu açıklamayı en iyi şekilde örneklendirmektedir.

Ö3

...Evet isterdim...kesirleri ve çarpma işlemleri yapabileceğim
soruları...seviyorum...Ö konulara ilgili de oyun oynamak...
...İsterdim.....

Ö4

...Kesirleri sıralamakta çok zorlanıyorum...Kesirlerle
...İlgili oyunlar olsaydı çok sevilerdim.....
...Sosyal Bilgiler dersinde de Milli Mücadele konusundaki
...olayları ve kahramanları hatırlamakta zorlanıyorum...Ö konuyla ilgili de
...olabilir.

Ö7

...kesirler...konusunda...oynamak...ist.erasım...Şekilleri...seve-
rim...kesirleri...oyunlarda...şekillerle...götürdük.....

Şekil 10. Öğrencilerin Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretimin Diğer Derslerde/
Konularda Uygulanmasıyla İlgili Olumlu Görüşlerine İlişkin Alıntılar

Şekil 10’da görüldüğü üzere her iki öğrencinin de kesirler konusunda oyunlarla ilgili öğretim yöntemini istedikleri, hatta Ö4’ün Sosyal Bilgiler Dersinin Milli Mücadele Konusunda da oyunla öğretimi istediği görülmektedir. *Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrasında Öğrencilerin Dersle Karşı Tutum, İlgi veya Motivasyonu Arttırma Durumu* kodundaki bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğu önceden matematiği çok sev-

diklerini ancak oyunlarla ilgili uygulamadan sonra daha da çok sevdiğini dile getirmişlerdir. Bu kapsamda, yapılan uygulamada sekiz öğrencinin (Ö5,6,9,15,16,18,19,20) derse karşı tutum, ilgi veya motivasyonları çok artarken; 15 öğrenci önceden olumlu görüşe sahip olduğu için derse karşı tutum, ilgi veya motivasyonları kısmen artmıştır. Bu kodla ilgili örneğin birkaç öğrenci matematik dersini sevmediğini ancak bu uygulamadan sonra matematik dersine karşı sevgisinin arttığını dile getirmiştir. Şekil 11’de verilen alıntılar bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

Ö9

...Normalde...matematigi...pek...sevmiyordum...çünkü...çok.....
 ...zorlanıyordum...ama...oyun...oyunarken...çok...eğlendim...kendini
 ...matematigim...iyi...ve...biliyor...musum...gibi...hissettim.....

Ö13

...Matematigi...orta...seviyordum...ama...artık...daha...çok...
 ...Sevmeye...başladım...Kuruları...daha...iyi...öğrendim...Eskiden
 ...yapamıyordum...korkuyordum.....

Şekil 11. Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sonrasından Öğrencilerin Derse Karşı Tutum, İlgi veya Motivasyonu Arttırma Durumuyla İlgili Olumlu Görüşlerine İlişkin Alıntılar

Dijital Eğitsel Oyunların Uygulanmasında Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluk Durumu koduyla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun hiç zorluk yaşamadıkları, yedi öğrencinin ise özellikle süre konusunda zorlandığı tespit edilmiştir. Bununla ilgili örnek alıntılara Şekil 12’de yer verilmiştir.

Ö7

Süre...bençe...yetersizdi...Daha çok...zaman...ayır-
 ...malıydık.....

Ö14

Süre...daha fazla...almalıydı...Herkes...yetercek kadar...
 ...soru...almalıydı.....

Ö22

Biraz yosadım... Süreli oyunda sıra bana geldiğinde...
çok az zaman kalmıştı.....

Şekil 12. Dijital Eğitsel Oyunlarla Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Yaşadıkları Zorluklara İlişkin Alıntılar

Şekil 12’de görüldüğü üzere üç öğrenci de kendilerine verilen sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu öğrencilerin yazılı açıklamalarına dayalı olarak ilgili kodun kısmen ölçütünde değerlendirilmesinin nedeni olarak öğrencilerin süre olarak başka bir konuda zorlanmamalarıdır. Öğrenciler yazılı olarak dile getirmeseler de görüşmelerde araştırmacılar öğrencilere, yaşadıkları zorlukların sadece süre mi olduklarını sormuşlardır. Bunlara ek olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacılar tarafından oyunların içeriğini ve yönergeleri anlamada, wordwall cram gibi uygulamaları kullanmada öğrencilere zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuştur. Öğrenciler yazılı olarak belirtmese de süre dışında hiçbir durumda zorlanmadıklarını belirttikleri için verdikleri yanıtlar kısmen ölçütünde değerlendirilmiştir. Dijital oyunların içeriği ile ilgili öğrencilerin beğenme durumları sorulduğunda 16 öğrenci oyunları çok beğendiklerini vurgularken yedi öğrenci (Ö7,11,12, 13,18,19,22) birkaç oyunu beğenmediklerini dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak da örnek açıklamalar Şekil 13’te sunulmuştur.

Ö7

Hafıza kartlarıyla oynanan oyunu sevmedim.....
Çünkü oyun çok uzun sürdü.....

Ö11

Hafıza kartlarıyla oynanan oyunu sevmedim.....
Çünkü aklımda tutarken zorlandım.....

Şekil 13. Öğrencilerin Dijital Eğitsel Oyunları Beğenme Durumuyla İlgili Görüşleri

Şekil 13 incelendiğinde, öğrencilerin oyunlardan özellikle içeriğinin hafıza kartları olduğu oyunu beğenmedikleri, bunun gerekçesi olarak oyun

süresinin uzunluğu veya zihninde tutmanın zorluğu şeklinde görüş dile getirmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik dijital eğitsel oyunlarla yapılan öğretim sonrasında öğretmen ile öğrenci görüşlerinin alınmasıdır. Araştırmanın sonunda, dijital eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin öğrencilerin çoğunun ölçme öğrenme alanındaki kazanımları öğrenmesinde katkı sağladığına yönelik görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, ilkokul matematik dersinin öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki etkisinin yüksek düzeyde olduğunu gösteren sonuçların olması bu sonucu desteklemektedir (Öztop, 2022). Öztop (2022), ilkokul matematik öğretiminde oyun kullanımının akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğünü 0.875 olarak bulmuştur. Aynı şekilde başka bir meta-analiz çalışmasında, ilkokul oyun moderatör değişkeninin etkisinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sarier, 2020).

Turgut ve Dogan Temur (2017) tarafından yapılan meta-analiz araştırmasında da Türkiye’de oyun destekli matematik öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak ilkokul düzeyinde matematik dersinde oyun kullanımının etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğlenerek öğrendiği ve aktif oldukları bu yöntemde öğrenme sürecinin daha verimli geçtiği söylenebilir. Nitekim araştırma sonuçlarında bazı öğrencilerin derse karşı tutum, ilgi veya motivasyonlarını arttırdıklarını ifade etmeleri bu açıklamayı desteklemektedir. Benzer şekilde Çankaya ve Karamete (2008) araştırmasında, öğrencilerin matematik dersi ve eğitsel bilgisayar oyunlarına olan tutumlarının pozitif yönde çıktığını ortaya koymuşlardır. Bu sonucun aksine 15 öğrencinin dijital oyunlarla öğretim sonrası derse karşı tutum, ilgi veya motivasyonlarının çok da değişmemesi şeklinde görüşlerinin ortaya çıkması, bu araştırma sonuçlarından bir diğeridir. Tutumun değişmesi uzun süre alır ve zor değişir. Araştırmada öğrencilerin çoğu matematik dersine yönelik zaten pozitif bir tutuma sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunda matematik dersine yönelik tutumlarında büyük oranda değişim olmamasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Benzer duruma Çankaya ve Karamete (2008) araştırmasında da rastlanmıştır.

Son yıllarda hem ilkokul hem de daha üst düzeyde öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar oyunlarına ayırdıkları sürenin giderek arttığı ve bilgisayar kullanım amaçları arasında öncelikli olarak bilgisayar oyunu oynamanın aldığı görülmektedir. Dolayısıyla bilgisayar oyunlarına karşı ilgi duyan öğrencilerin oyunların başında saatlerini harcamaları gereken du-

rumu avantaja çevirip eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı öğrenme ortamı oluşturulabilir. Matematik öğretiminin dijital eğitsel oyun içeren etkinliklerle öğretilmesi öğrencilere yaparak, yaşayarak ve eğlenerek öğrenme imkânını sunabilir. Ayrıca matematik öğretiminde dijital eğitsel oyunlar çocukların matematiğe karşı olumsuz algılarını değiştirmesine ve matematik korkusunu yenmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine ölçme öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili dijital eğitsel oyunlarla ilgili öğretim yapılmış ve sonrasında görüşleri alınmıştır. Ancak öğrencilerin akademik başarılarına, matematik öz yeterliklerine ve tutumlarına etkisini ortaya koyan nicel yöntemler kullanılmamıştır. Bu sınırlılıktan hareketle, daha geniş örneklemeler üzerinde nicel yöntemlerin de kullanıldığı karma yaklaşıma dayalı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmadaki oyunlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi adına benzer çalışmada öğrencilerin kendilerinin oyun tasarımları, ekran iş birliği ve sosyal etkileşimin dikkate alınarak işbirlikli öğrenme yönteminin birlikte kullanılması önerilmektedir. Bunlara ek olarak matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi adına öğretmenlere eğitimler verilmesi ve sınıf ortamında öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanmalarını hususunda teşvik edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgün, E., Nuhoğlu, P., Tüzün, H., Kaya, G., & Çınar, M. (2011). Bir eğitsel oyun tasarımı modelinin geliştirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 41-61.
- Aksoy, N. & Küçük-Demir, B. (2019). Matematik Öğretiminde dijital oyun tasarlamanın öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 147-169.
- Aldemir, C. & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 221-238.
- Anastasiadis, T., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering (IJASRE)*, 4(12), 139-144.
- Annetta, L. A., Murray, M., Gull-Laird, S., Bohr, S.C., & Park, J. C. (2006). Serious games: Incorporating video games in the classroom. *Educational Quarterly*, 29(3), 16-22.
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory into Practice*, 47(3), 229-239.
- Arabacı, İ. B & Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Ayan, S. & Dündar, H. (2009). Eğitimde okulöncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 63 -74.
- Aydın, A. (2019). *Sınıf yönetimi: Öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bardak, M. & Topaç, N. (2019). *Oyun ve oyun materyalleri çocuk gelişimi lisans programı ders notu*. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
- Bates, A. B., Latham, N. I., & Kim, J. (2013). Do I have to teach math? Early childhood pre-service teachers' fears of teaching mathematics. *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 5, 1-10.
- Belet-Boyacı, Ş. & Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Callaghan, M. N., Long, J. J., van Es, E. A., Reich, S. M., & Rutherford, T. (2018). How teachers integrate a math computer game: Professional development, teaching practices, and student achievement. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 10-19.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sis-

teminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications

Çankaya, S. & Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 115-127.

Çoban, E. & Uzun, H. (2022). Endüstri 4.0'ın eğitim alanına etkileri. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1) , 97-124

Çukurbaşı, B. & İşman, A. (2014). Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-54.

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96.

Demir, F. & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2) , 15-29

Göç, B. (2018). Endüstri 4.0 ile gelen eğitim düzeni: Eğitim 4.0. <https://www.mentalup.net/blog/egitim-4-0-nedir-ozellikleri-prensipleri> adresinden 15.07.2021 tarihinde indirilmiştir.

Gözalan, E. & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4) , 115-121.

Güneş, T. (2014). *Uzaktan öğrenme amaçlı bilgisayar oyunlarının kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.

Hoşgör, A. (2010). *İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde oyun etkinliklerinin kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). *What is digital competence?*B-russels: EUN Partnership AISBL.

Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile ingilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Karaman, G., Çalışır, H. & Taş, K. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim 4.0'a karşı algı ve tutumlarının belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4156-4185.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G. & Binay-Eyuboğlu, F. A. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Katrancı, M., Ayan, S., Ulaş, M., Aslan, E., Gülhan, M., Altun, A., Ergin, M., & Ayan, S. (2018). S. Ayan (Ed.), *Oyunla renklendir hayatı* (3. Baskı). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Kaya, G. & Koçak-Usluel, Y. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde bit entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.
- Keklikci, H., Ersozlu, Z., & Arslan, M. (2012) A research on the elementary school students' math fears in Turkey, *Research journal of international studies*, 24, 59-68.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitimsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 324-342.
- Köroğlu, H. & Yeşildere, S. (2002, Eylül). İlköğretim II. kademedeki matematik konularının öğretiminde oyunlar ve senaryolar. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri*, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Kurtdede Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(1), 48-61.
- Magno, G. C., Bardemorilla, N. G., & Pecson, R. R. (2016). Student teachers and cooperating teachers' practices in the 21st-century classroom: Developing 21st-century skills among learners. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 4(3), 539-546.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Boston, USA: Pearson Education.
- Noraddin, E. M. & Kian, N. T. (2015). Three learning potentials in digital games: Perception of Malaysian university teachers. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 11(2), 143-160.

- Nugraha, Y. A., Handoyo, E., & Sulistyorini, S. (2018). Traditional Game on The-Social Skill of Students in The Social Science Learning of Elementary School. *Journal of Primary Education*, 7(2), 220–227.
- Ozan-Leymun, Ő., Odabaşı, F., & Kabakçı-Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Özdenk, . (2007). *6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özer, F. (2020). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun tercihlerinin eğitsel bir perspektiften incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 380-398.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Öztop, F. (2022). İlkokul matematik öğretiminde dijital ve dijital olmayan oyun kullanımının etkililiği: bir meta-analiz alıŐması. *International Primary Education Research Journal*, 6(1), 65-80
- Öztürk-Eyimaya A., Uğur, S., Sezer, T. A., & Tezel, A. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığının uyku ve diğer bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, (2) 83–90.
- Özyürek, A. & avuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton. (Originally published in French in 1945).
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw Hill.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Learning in the Digital Age*, 63(4), 8-13.
- Razak, A. A., Connolly, T., & Hainey, T. (2011, Ekim). The use of games based learning with in the curriculum for excellence : The teachers ‘‘ perspective. In 5th *European Conference on Games Based Learning* (p. 10).
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz alıŐması. Bolu *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 115-132
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı* (1. Baskı). İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Sel, R. (1995). *Okul öncesi çocuklarına oyunlar-rondlar: Oyun nedir?*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya

- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Sözen, N. (2020). COVID 19 Sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları üzerine bir inceleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 302-319.
- Şahin, Y.L. (2017). Çocuklar ve dijital oyunlar. H.F. Odabaşı (Ed.), *Dijital yaşamda çocuk içinde* (s.177-191). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan-Sisman, G., & Aksu, M. (2012). The length measurement in the Turkish mathematics curriculum: Its potential to contribute to students' learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 363-385.
- Toptaş, V., Bodur, B., & Usluoğlu, B. (2019). İlkokul öğretmenlerinin matematik dersindeki ölçme ve veri işleme öğrenme alanına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20 (Özel Sayı), 1167-1181.
- Tuğrul, B.(2004). Drama öğrenme-öğretme. A. Öztürk, (Ed.), *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayın
- Turgut, S. & Dogan Temur, Ö. (2017). The effect of game-assisted mathematics education on academic achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 195-206
- Uğurel, I. & Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3),75-98.
- Uluğ Ormanlioğlu, M. (2013). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanıma mada oyunun önemi*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Uluyol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında Fatih projesi değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Ülker, Ü. & Bülbül, H. (2018). Dijital oyunların eğitim seviyelerine göre kullanımları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(2), 10-19.
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning: research and theory*. New York: Routledge.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız-Durak, H. & Karaoğlan-Yılmaz, F. (2019). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik eğitsel dijital oyun tasarımlarının ve tasarım sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 262-278.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.

Ek-1 Uygulamayla İlgili Örnek Görseller



BÖLÜM 13

YÜKSEKÖĞRETİMİN KÜLTÜREL DEĞİŞİMDEKİ ROLÜ¹

Nasratullah RAHİMİ²

Mustafa ERDEM³

1 Bu çalışma 2023’de Kırşehir Sosyal Bilimler Enstitüsünde Nasratullah Rahimi’nin Doç. Dr. Mustafa Erdem danışmanlığında yürüttüğü “Yükseköğretimin kültürel değişimdeki rolü” adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

2 Eğitim yönetimi uzmanı, ORCID ID. 0000-0002-7543-9160

3 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Kırşehir/Türkiye, ORCID ID:0000-0001-8595-0504

GİRİŞ

Yükseköğretim, toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve politik alanlarda çok geniş bir etkiye sahip olan önemli bir kurumdur. Yükseköğretim amaç ve hedefleri bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenir. Bireyi eğiterek yaşama hazırlarken, bireyin potansiyelini, yetenek ve kabiliyetini kullanır.

Yükseköğretim yetenekleri ve entelektüel dehaları yetiştirirken bilginin sınırlarını da geliştirir. Bu nedenle yükseköğretimin temel amaçlarından biri öğrencilere bilgi, beceri ve davranış kazandırırken diğer taraftan bireylerin yeteneklerini geliştirmek, eleştirel düşünmeyi öğretmektir (Harvey, 1999). Yükseköğretim, bir yandan mesleki alanlarda uzmanlar yetiştirirken diğer yandan toplumu çekip çevirecek, geleceğin yöneticilerini ve liderlerini yetiştirmektedir.

Kültürle ilgili ilk derinlemesine çalışmalar 1960'lı yıllarda UNESCO'nun rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. O zamandan beri hükümetler kültürel çalışmalara ayrı bir alan açtılar hatta kültür bakanlıkları kurdular (Schneider and Barsoux, 1997). Bu anlamda yükseköğretime görevler düştü. Bu görevler; kültürel çalışmalar ve araştırmalar yapmak, kültürel etkinlikler düzenlemek, kültürel değerleri korumak ve geliştirmek, aynı zamanda bilgi ve teknolojiyi geliştirerek kültürün hem maddi hem de manevi boyutunu inşaa etmektir. Uygun programların tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanması yükseköğretimin görevleri arasında yer almıştır.

Yükseköğretim insan yetiştirmede büyük bir misyona sahiptir. Günümüzde yükseköğretimden toplum düzeyinde bilim ve bilginin geliştirilmesi yanında kültürel ve sosyal ihtiyaçları ve boşlukları ortadan kaldırmak ve azaltmak için çalışması bekleniyor. Yükseköğretimden kültürel ve sosyal ihtiyaçlara cevap vermek, toplum düzeyinde bilgedeki boşlukları gidermek için çaba sarfetmesi beklenmektedir. Fereydoun (2004), işgücünün eğitimi uzmanlaşmış insan yetiştirmek olarak görebileceğini, ancak yüksek öğretimin toplumdaki; yoksulluk, eşitsizlik ve çevre kirliliği gibi konulara duyarlı olmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretim her zaman toplumun en temel ve önemli kültür merkezlerinden biri olarak görülmüş ve etkisi toplumun her alanında hissedilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın genel amacı öğretim üyelerine göre yükseköğretimin kültürel değişimdeki rolünü belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için şu alt amaçlar ele alınmıştır:

1. Eğitimin toplumsal işlevleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

2. Eğitimin kültürel işlevleri konusunda olumlu ve olumsuz yönleriyle öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

3. Yükseköğretim bağlamında toplumsal kültürün eğitim üzerindeki etkisi konusunda öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

4. Yükseköğretim bağlamında eğitimin toplumsal kültür üzerindeki etkisi öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

5. Yükseköğretim bağlamında eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi konusunda öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

6. Yükseköğretim bağlamında eğitimin toplumsal kültürün değişimi sürecindeki etkisi konusunda, olumu ve olumsuz yönleriyle öğretim üyelerinin görüşleri nedir?

Yükseköğretimin rolü, toplumun ihtiyaç duyduğu uzmanlaşmış insan kaynaklarının yetiştirilmesini ve bilgiyi teşvik etmeyi ve arttırmayı, araştırmayı genişletmeyi ve ülkenin kültürel gelişimi için uygun bir ortam sağlamayı içerir. Yükseköğretim toplumların dönüşümünde önemli bir rol oynamıştır. Kültürün kazandırılmasında ve değişen koşullarda yükseköğretimin kültürel etkinliklerinin önemli bir yeri vardır. Kültürel değişim; inançları, eğitimi, ülke kalkınmasını, iletişim ve iletişim araçlarını, teknolojiyi ve diğer birçok önemli hususları ilgilendirmektedir. Araştırmaya yükseköğretimi merkeze alarak yükseköğretimi ve kültürü anlamak, bu ikisinin birbirlerine etkisini öğretim üyelerinin gözünden anlamanın önemli olacağı yönünden değerlendirilmiştir.

Yükseköğretimin Görevleri Ve Roller

Yükseköğretim açık sistemli bir örgüttür. Bu özelliğinden dolayı çevresini etkiler ve ondan etkilenir. Yükseköğretim; doğal, ideolojik, ekonomik, politik ve teknolojik faktörler gibi çevresel faktörlerden etkilenir (Zahidi, 2004). Üniversiteler, bir ülkenin ulusal kalkınma sürecinde yükseköğretim sisteminin alt kümeleri olarak öne çıkmakta ve çeşitli alanlarda toplumun gerçek ihtiyaçlarına cevap verecek verimli, yetkin ve yetenekli insan kaynağı yetiştiren merkezler olarak hayati bir rol oynamaktadır. Çünkü üniversiteler aslında topluma yaptıkları çıktılarla kalkınma yolunda adımlar atmaktadırlar (Sedghi Bukani, Sufi, 2010). Geçmişte uzmanlaşmış insan gücünün yetiştirilmesi ve ülkenin ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması temel işlevler olarak kabul edildiyse de bugün üniversitenin ikili işlevinden söz edilmektedir: Bir yandan uzman ve vasıflı insan gücü yetiştirmek, diğer yandan fikir ve bilim üretmek (Foroghi Abri, Yar Mohammadian ve Tareghi, 2004, S: 85-86).

Yükseköğretimin ilk rolü, insanları, toplumu nihai olarak yüksek ve üstün bir hedefe, yani kapsamlı kalkınmanın ve başarılması için altyapının

gerçekleştirilmesi olan ortak hedeflere, ilgi alanlarına, değerlere, becerilere ve özlemlere doğru yönlendirmektir. Toplum sürdürülebilir sosyal refah ve mutluluğa yönlendirilir, böylece toplumun her bir üyesi gönüllü işbirliğini ve temel ve bilimsel katılımı öğrenir (Aqa Dawood, 2010). Yükseköğretimin ikinci rolü, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve ona hizmet etmek için uzmanlaşmış insan kaynağı yetiştirmektir. Üniversiteler, dinamik ve istikrarlı bir bilimsel yönetim sistemi (aynı kaynak) altında bilimsel ve teknolojik gelişmelerle uyum içinde olduklarında topluma hizmet edebilirler.

Yükseköğretimin üçüncü önemli rolü, kamu hizmetini sunmaktır. Yükseköğretimde bilim adamlarının ve araştırmacıların, eğitim ve araştırma faaliyetlerini yürütmeleri, çeşitli ders, makale, seminer ve konferans vererek topluma değerli hizmetler sunmaktadırlar. Bilginin güncel ve en son halinin tartışılması ve topluma sunulması, kamu hizmetleri de dahil olmak üzere çeşitli ekonomik, sosyal vb. sektörlerin gelişmesinde önemli rol oynayacaktır. Bununla birlikte yükseköğretim her kademe yönetici ve çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Aqa Dawood, 2010).

Yükseköğretimin teknoloji, ekonominin ve kültürel değişimde önemli bir rolü vardır. Çünkü yükseköğretim çeşitli alanlarda çalışanların ihtiyaç duyduğu bilgi, tutum ve becerileri sağlayacak ve geliştirecek, insan kaynaklarına yapılan önemli bir yatırımı temsil eder (Woodhall, 1992: 99-177). Bilimsel gelişmeler ve teknolojik ilerlemeler doğrultusunda toplumun ekonomik büyümesi dikkate alındığında yükseköğretimin rolü daha iyi görülecektir. Yükseköğretim bir taraftan öğrencileri çeşitli bilgi, beceri ve davranışlar doğrultusunda yetiştirmekte, diğer taraftan bilimsel gelişmeler ve değişimler doğrultusunda onlara yol göstermektedir. Böylece okulda öğretilen teorik bilgiyle pratik bilgi birleşerek toplumda önemli değişimlere yol açmaktadır (Fathi Vajargah, Nevruzzade 2008, 2).

Yükseköğretim eğitim, öğretim yeri, kuruluşların ihtiyaç duyduğu uzmanların yetiştirildiği yer, araştırma yeri, sosyal, kültürel ve bilimsel sistemlerin eleştiri yeri, düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik yeri. Tüm bu farklı işlevler farklı durumlarda gerçekleşir, kabul edilir veya gerçekleşmesi beklenir ki buna yükseköğretim denir (Yemeni Dozi Surkhabi, 2009, 14).

Birçok gelişmiş toplumlarda yükseköğretim merkezleri, başarılı ekonomik yapılanma ve kalkınmaya iki şekilde katkıda bulunmuştur; Birincisi, insan kaynaklarının bilimsel ve teknik açıdan gerekli sayıda yetiştirilmesi; ikincisi, endüstriyel gelişmede temel ilerlemeyi sağlayan araştırma ve geliştirme için ortam ve koşulların yaratılması. Ernst Boers, üniversite için dört temel misyon önermektedir (Yemeni Dozi Surkhabi 2009, 6-7). Bilimsel keşif disiplinler arası düşünme yoluyla mevcut veriler arasında

tutarlılıktır. Boers bilimin aktarımını değil, bilimsel keşif konusunu gündeme getirmekte ve aynı zamanda disiplinler arası düşünmenin uzmanlaşmayı değil, çeşitli verilerin uyumu yönünde önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, Boers karşılaştırmalı çalışmalarda şiddetle eleştirilen kültürel taklit ve uyarılmanın değil, üniversitenin geçmiş ve şimdiki durumunun tanınmasını gerektiren gerçek konulardaki uygulama perspektifinden bilgileri sunmaktadır. Son olarak, ciddi bir eğitim. Burada eğitim bilginin üretimi, aktarımı ve yayılması bağlamında ele alınmaktadır.

Yükseköğretim kurumlarında etkili olan unsurlar; öğrenciler, öğretim üyeleri, kaynak ve tesislerdir. Yükseköğretimin misyonu, bu devasa sosyal kurumun tüm faaliyetlerinin ve yönelimlerinin temelidir. Yükseköğretim ile ilgili çalışma ve araştırma, sosyal bilimlerin ya bağımsız bir dalı ya da sosyal bilimlerin akım ve dalları arasında bir konudur (Fulton, 1992). Yükseköğretim misyonu şöyle ifade edilebilir (Pazargadi, 1998, s. 16).

- Toplumun idealler ve değerler sistemini inşaa etmek
- Ülkenin ihtiyaç duyduğu uzmanlaşmış insan kaynağının yetiştirilmesi
- Bilgi ve kültürünün üretilmesi ve zenginleştirilmesi
- Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma sürecini hızlandırma ve kolaylaştırılması,
- Ülkenin kültür, bilim, endüstri, ekonomik ve hizmet sektörleri arasında ilişkilerin kurulması,
- Bölgede ve dünyada bilimsel, kültürel, siyasi ve ekonomik ilişkilerin kurulmasını sağlamak ve kolaylaştırmak.

Yükseköğretimin temel misyonunun başında; eğitim, araştırma, yayın ve bilgi kaynakları gelmektedir. Yükseköğretim kurumları topluma yazılı bir kültürü sunan, bilimsel ve danışmanlık hizmeti veren, bilgi üreten ve mesleki gelişim sağlayan önemli kurumlardır (Foroghi Abri, Yar Mohamadian ve Taroghi, 2013, 85-86).

Afganistanda Yüksek Öğretim

Afganistan'da 1977 yılında Yükseköğretim Bakanlığı kurulmuştur. Yükseköğretim Bakanlığı ilk kuruluşunda ortaöğretim seviyesindeki meslek okullarını da kapsamış ve "Vezareti- Tahsilat-ı Âli ve Mesleki" olarak isimlendirilmiştir. 1994 yılında tüm meslek okulları Eğitim Bakanlığına bağlanmış, tüm öğretmen yetiştiren kurumlar da Yükseköğretim Bakanlığına bağlanmıştır (Sıddığı, 2005, 37). Kabil ve Nengerhar Üniversitesi, Muallim Eğitim Yüksek Müesseseleri, Meslek İdari ve Sanat Enstitüsü, Muhasebe Yüksek Enstitüsü, Muallim Eğitim Dekanlığı Yüksek

köğretim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Hayri, 2007: 52). Yeni düzenleme ile Yükseköğretim Bakanlığı özerk bir kurum kimliği kazanmıştır.

Batılı anlamda yükseköğretim alanında açılan ilk kurum 1932 yılında Kabil'de kuralan tıp fakültesi olmuştur. Tıp Fakültesi Türkiye'de eğitim görmüş olan Dr. Rıfki Kamil'in gayreti, dönemin lideri Nadir Şah'ın izniyle kurulmuş başına da Rıfki Kamil Bey getirilmiştir. 1946 yılına kadar kurulmuş olan fakülteler Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyetlerini devam ederken, Kabil Üniversite çatısı altında özerk bir yapıya kavuşmuşur. Başka bir ifadeyle daha önceki yıllarda kurulmuş olan tıp, hukuk, siyasi bilimler, fen bilimleri ve edebiyat fakülteleri birleştirilip Afganistandaki ilk üniversite yapılanması Kabil Üniversitesiyle olmuştur (Yılmaz, 2005: 30-31).

2002 yılında Taliban yönetimi gittiğinde 20 yıl önce Afganistandaki üniversitelerin büyük çoğunluğu kullanılamaz hale gelmiştir. 1990 yılında UNESCO'nun verilerine göre Afganistan yükseköğretim kurumlarında 24.000'den fazla öğrencinin var olduğu ve bunların üçte birini kızların oluşturduğu rapor edilmiştir. 68 fakülte ve yerleşkelerden geriye boş ve yıkık binalardan başka bir şey kalmamıştır (AKB, 2003: 12). Taliban yönetiminden sonra yükseköğretimde büyük bir yeniden yapılanma yaşanmıştır. Yükseköğretim stratejik planı yükseköğretim vizyon, amaç ve hedeflerine göre yeniden şekillendirilmiştir (MOHE, 2005). 2021 rakamlarına bakıldığında ülkede faaliyetlerini yürütmekte olan üniversite sayısı 18'e ulaşmıştır. Ancak üniversiteler mevcut kapasiteleri itibarıyla ülke ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Afganistanda yükseköğretimde en fazla öğretim üyelerin niteliği ve okulların eğitim araç gereçleri, okulların fiziki donanımların eksikliğinden şikayet edilmektedir.

2003 yılında 21 üniversitede devam eden öğrenci sayısı 35000 olmuştur (MOHE, 2014). Daha sonraları Gazni, Hilmend, Samangan gibi illerde de Yükseköğretim müesseseleri açılmaya başlamıştır. Bu üniversitelerin çoğu nitelik bakımından yetersiz kalmıştır. Afganistanda 2011-2012 yılında 26 yükseköğretim kurumunda 77654 öğrenci eğitim görmektedir. Bunlardan 14811'ini kızlar oluştururken, 62834'ini erkekler oluşturmuştur. En fazla öğrenci sayısı 15214'le Kabil Üniversitesi gelirken daha sonra 8619 öğrenciyle Herat Üniversitesi olmuştur. En az öğrenciye sahip üniversitesi ise 20 öğrenciyle Pencşir Üniversitesi, 151 öğrenciyle Lagman Üniversitesi olmuştur (MOHE, 2012).

Afganistan Anayasasına göre; cinsiyet, din, ırk, etnik köken, sınıf ya da coğrafya ayrımı yapmaksızın yetenekleri doğrultusunda herkese yükseköğretime girme hakkı verilmiştir. Anayasa yükseköğretimin görevini, başarılı bir toplum oluşturabilmek için öğrencileri; demokratik, eşitlikçi, özgür ve ekonomik özgürlüğünü almış bireyler olarak yetiştirmek olarak

berilmiştir (MOHE, 2014, 2). Yükseköğretim toplumun kültürünü, inançlarını ve geleneklerini aktarmak, modern bilim ve metotları kullanarak bilgiyi geliştirmek, eğitim ve öğretimi gerçekleştirmekle görevlidir. Yükseköğretim bilgiyi geliştirirken ve yayarken, dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip etmek, süzgecinden geçirerek kendi toplumuna aktarabilme yeteneğine sahip olmalıdır (MOHE, 2005, 2).

Afganistan’da yükseköğretim iki dönem ve her dönem 17 haftadan oluşmaktadır. Bölüme göre haftada 30-38 saat ders görülmektedir. Eğitim-öğretimin başlangıcı hicri yeni yılın başlangıcı 21-22 Mart gibi olmaktadır. Temmuzda birinci dönem bitmekte ve 10 gün tatilden sonra ikinci dönem başlamakta, Aralık ayının başına kadar sürmektedir. Kışın üç ay Afganistan’da tüm okullar ve üniversiteler tatil olmaktadır. Yazın çok sıcak geçtiği kuzey bölgelerde yaz tatilinin süresi uzatılmakta ve kış tatilinin süresi azaltılmaktadır. Afganistan genelinde yeterince yükseköğretim kurumunun bulunmaması ve var olanların da belirli şehirlerde yoğunlaşmış olması halkın bu kurumlardan eşit oranda yararlanmasının önündeki en büyük engellerden biri olmuştur. Kapasite sınırlılığı, öğretim üyesinin yeterince olmaması ve gittikçe artan öğrenci taleplerini karşılamakta yetersiz kalması, araç, gereç eksikliği Afganistan yükseköğretimin sorunlarından.

Kültür

Kültür Latince “Colere” kelimesinden gelir. Colere; barınma, yetiştirme, koruma, ibadet etme anlamlarına gelir (Pehlivan, 2003). Kültür kavramı ilk kez 1871 yılında İngiliz antropolog Serraduard Barnett tarafından kullanılmıştır (Ramshek, 2009). Giddens (1989) kültürü “belirli bir grup üyelerinin sahip olduğu değerler, uydukları normlar, ürettikleri maddi değerler olarak” tanımlar. Bruce Cohen, kültürü belirli bir toplum üyelerinin edinmiş oldukları ortak davranışlar olarak tanımlar (Rad, 2002). Kültürün en kapsamlı tanımın Taylor yapar. Taylor’a göre kültür; inançları, sanatları, endüstrileri, teknikleri, ahlakı, yasaları, gelenekleri ve nihayetinde bir toplumun üyesi olarak insanın toplumdaki öğrendiği ve karşılığında toplumun sorumlulukları olan tüm alışkanlık, davranış ve kuralları temsil eden karmaşık bir bütündür (Nakhaei, 2008).

UNESCO (1982) Meksika Kültürel Önlemler Konferansında kültürü şöyle tanımlamıştır. Kültür, bir toplumu veya sosyal grubu ayıran maddi, manevi, entelektüel ve duygusal özellikler bütünüdür. Sadece sanat ve edebiyatı değil, aynı zamanda yaşam tarzlarını, temel insan haklarını, değer sistemlerini, gelenekleri ve inançları da içerir (İbrahimyan, 2011). Bu tanım Taylor’un kültür tanımına benzemektedir. Kültür bir toplumda bireylerin birbirlerinin davranışlarını tahmin etmesini sağlar. Yaşamdaki farklılıklar, toplumsal farklılıkların kökeni olup insanın karakterini gösterir ve insanların davranışlarını şekillendirir (Coen, 1999: 59). Toplumlari-

nın kimliği kültür temelinde oluşur ve sürdürülebilirliği toplumu yöneten değerler sistemine bağlıdır (Babaei, 2008). Kültürün unsurları; normlar, semboller, bilim ve sanat, roller, değerlerdir (Babaei, 2008; Kazemi, 2008: 2; Davis, 1997: 17).

Normlar. Toplumun insanlardan uymasını beklediği örf, adet, gelenek, görenek, kurallar ve yasalardır Normların uygulanma ve devamlılığın sağlanması, geleneksel ödül ve ceza yöntemleridir.

Semboller, farkındalığı en basit ve en hızlı şekilde ileten bir iletişim türüdür. Trafik sembolleriyle trafik düzenlenir, hayatı kolaylaştırır, sigara yasağı sembolü çeşitli yerlerde çaydırıcı olarak kullanılmaktadır.

Bilim ve Sanat. Teknoloji veya teknik bilgi, kültürün en güçlü unsurlarından biridir. Bilim ve teknoloji her alanda yaşamı belirler.

Roller. Bireylerden beklenen davranış kalıplarıdır. Bir üniversite profesöründen beklenen davranış, taksi şoförü, seyyar satıcı veya emlak danışmanından farklıdır.

Değerler. Değerler kültürün en önemli unsurudur. Başkalarının düşünce, konuşma ve davranışlarına ilişkin yargılar değerlere dayanır. Toplumda amacın belirlenmesi ve bu amaca ulaşma yönteminin seçimi değer ölçütleriyle belirlenir.

Kültür maddi ve maddi olmayan unsurlar olarak ele alınabilir (Coen, 1999: 79). Maddi unsurlar; yüzük, sopa gibi basit bir nesneden daha fazlası değildir. Maddi olmayan; tokalaşma, selamlaşma, dua etme gibi bir davranış kalıbıdır. Kültürel değişim toplumların maddi ve manevi yönden değişimini ifade eder. Kültürel değişim; kanunilik, düzen ve disiplin gibi sosyal ve beşeri ilişkileri geliştirmek ve toplumun tüm fertleri için bilimsel, ahlaki ve manevi yetenekleri arttırmayı amaçlamaktadır (Nazimi Ardakani ve Keshavarz, 2006).

Kültür alanındaki değişim planların diğer alanlara göre daha geniş kapsam olması gerekmektedir (Harry ve Terry Yandis, 2001: 74-77). Politikalar oluştururken ve planlar yapılırken kültürün manevi boyutu dikkate alınmalıdır (Ramshek, 2009). Kültürün manevi boyutunun etkileri, ürünler, eserler, faaliyetler ve tüketime yansır. Kültürel değişim ve gelişimin olması için; insanı ve toplumu tanımak, bilgiyi değişime ve ilerlemeye hazır hale getirmek, uygun maddi ve manevi koşulları oluşturmaktır (Gulami, 2011).

1986'da BM Genel Kurulu kalkınmanın kültürel boyutuna dikkat çekerek; kültürel kimliğin vurgulanması ve güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Azizabadi Farahani, 2008). Bununla birlikte kültürel koşulların iyileştirilmesi, kültüre uygun kalkınmanın gerçekleştirilmesi gerektiğini

vurgulanmıştır (Nazarpour, 1999: 44). Kalkınma, ekonomiden daha fazlası, kültürel bir meseledir. Kültür oluşturan bir kurum olarak yükseköğretim, kalkınma sürecinde ayrıcalıklı bir role sahiptir (Rashidpour, 1999).

Yükseköğretim Ve Kültürel Değişim Arasındaki İlişki

Ortaçağda yüksüköğretim tek boyutlu bir role sahipti ve bilginin aktarımından tek başına sorumluydu. 19. yüzyılda yükseköğretim bilgi aktarmanın yanı sıra bilgi üretme görevini de üstlenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, benzeri görülmemiş bir büyüme dönemi olmuştur. Bu dönemde, yükseköğretim hemen hemen tüm modern toplumlarda merkezi bir rol oynamıştır (Altbach, 2000: 17). Bilim ve teknoloji ile toplumun kültürü arasında doğrudan bir ilişki vardır. Diğer taraftan bilimin gelişmesine uygun ve elverişli olmayan bir kültürle bilgi üretilemez. Bilimsel ve kültürel inşa birbirleriyle ilişkili iki sistemdir, biri olmadan diğeri verimli olamaz (Bashiriyah, 1991).

Oxford, Cambridge ve Sorbonne gibi büyük üniversiteler, Orta Çağ ve antik çağların geleneksel bilim alanlarından yavaş yavaş uzaklaşmışlar fakat aynı sürecin doğal devamı, tarihsel, toplumsal köklere ve kimliğe sahiptirler. Yükseköğretim bir yandan toplumun kültürel değerlerini ve geleneklerini korumalı, diğer yandan da ihtiyaç duyulan yeni değerleri, bilim ve teknolojiyi geliştirmelidir. Yükseköğretim bu iki bileşeni uzlaştıramazsa, iç ve dış çatışmalar ve krizlerle karşıya kalabilir (Neyestani, Rameshgar, 2013).

Yükseköğretim, ülkelerin bilim geleneğini oluşturmak, büyütme ve geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Yükseköğretimdeki bilimsel geleneğin en büyük amacı öğrencilerin entelektüel, ahlaki ve değer temellerine rehberlik etmek ve geliştirmektir. Böylece yetişmiş insanların yardımıyla toplumun sorunlarını çözecek ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecektir (Babaei, 2008). Yükseköğretimin kurumsallaşabilmesi, çevre koşullarına uyum sağlayabilmesi, amaca uygun olarak öğrencileri yetiştirebilmesi, büyüme ve kültür inşasını gerçekleştirebilmesi için şu faaliyetleri yerine getirmesi gerekir (Babaei, 2008).

Uyanma: Yükseköğretim, gerçek kültüre uygun entelektüel ve değer platformları oluşturmaya, değer dönüşüm alanları sağlamaya çalışır.

Yazım Hareketi: Bilimin üretimi ve teorilerin geliştirilmesidir. Teoriler, devlet adamlarının faaliyetlerini yönlendirir, zenginleştirir ve farklı stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur.

Girişimcilik: Gelişmiş toplumlar girişimciliğin önemini anlamışlar girişimci üniversiteler kurmuşlardır. Üniversiteler hem girişimci olmalı hem de girişimci insanlar yetiştirmelidir. Fırsatları ve tehditleri önceden algılamalı ve ona göre davranmalıdır.

Eğitim ve Öğretim. Yükseköğretimin en önemli rolü eğitim ve öğretimdir. Doğru eğitim programıyla yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesi sağlanır. Eğitimli bireyler belirli konuları tartışıp, uygulama örnekleri göstererek, toplumun gelişmesi ve büyümesi için olumlu ortam hazırlayabilirler.

Yükseköğretim, toplumun ilerleme ve değişme için sahip olduğu en değerli kaynaklardan biridir. Bugün bu merkezler, bilgi ve teknolojiye sahip olmaları açısından dünyada büyük bir itibara sahip ve toplumsal dönüşümün en önemli öğeleri olarak kabul edilmektedirler. Prestijli üniversiteler teknik ve bilimsel yeterlilikleri ile yetinemezler, kültürel misyonlarını yerine getirmek zorundadırlar. Dünyanın büyük üniversiteleri kültürel yaratıcılardır ve bazı dönemlerde bu üniversiteler kültürel, politik ve sosyal değişimler üzerinde derin etkileri olmuştur (Neyestani, Rameshgar, 2013).

Yükseköğretim meraklı zihinleri; bilimsel düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye sevk edecektir (İsmaili, 1995:141). Medeniyet inşası bir toplumun kültüründen geçmektedir. Yükseköğretim medeniyet inşasında anahtar bir role sahiptir (Hüseyni, 2011). Eski sömürge anlayışında daha çok askeri operasyonlar kullanılırken, yeni sömürgecilikte kültür hegemonyası kullanılmaktadır. Günümüz dünyasında milletler ya egemen Batı medeniyetini kabul edecek, ya da kendi medeniyetlerini inşa edecek. Birinci yol, milletlerin kimliğini ve kültürünü kaybetmesine yol açacaktır. İkinci yol milletlerin kimliğini yeniden kazanmasına, kültürünü yeniden inşa etmesine yol açacaktır. Yükseköğretim milli kültürünün farkına varmasıyla hem medeniyetini koruyacak hem de yeni kültür inşasının temellerini atacaktır.

Afganistan Siyasi Kültürü

İslamiyeti kabul etmeden önce Afgan toplumu Hint ve İran kültürlerinden etkilenmiş Mani ve Dehri dinlerine inanıyorlardı. İslam dinini kabul ettikten sonra yepyeni bir kültürün etkisine girmiş Müslümanların ilim dünyasında dilini ve bilimini zenginleştirmiştir. Kur'anı öğrenme ve anlama açısından arap alfabesi önemli hale gelmiştir. Bununla birlikte Farsça müslüman coğrafyada yayılmış, müslümanların ikinci dili haline gelmiştir. Türkler ve Moğollar Farsça'yı resmi dil olarak kabul etmiş, gelişmesi için çaba göstermişlerdir. Afgan kültürün zenginleşmesinde Farsçanın gelişmesi ve başka coğrafyalara yayılmasının önemli payı olmuştur. 11. yüzyıldan 16. yüzyıla kadar, 500 yıl boyunca Afgan kültürü, büyük Hindistan'da yaşamıştır.

Cengiz Han'ın saldırısından sonra Afgan; siyasetçi, din adamı ve önemli komutanlar Hindistan'a göç etmiştir. 16. yüzyılın ortalarında Nadir Afşar'ın öldürülmesiyle büyük Horasan coğrafı olarak bölünmüştür (Far-

hang, 1992). Afşar'ın komutanlarından Ahmet Şah Abdali 1748 yılında Afganistanı kurmuştur. Horasan'ın bölünmesi dini, dili ve kültürü benzer olan toplumlar arasına sınırlar oluşturmuştur. Buhara, Semerkent, Esfahan, Şiiraz gibi ilim merkezleri, Horasan'ın diğer bölümünde kalmıştır. Afganistan ilmi, edebi ve sanat alanlarındaki gelişmelerden uzakta kalmış, yerini de dolduramamıştır.

Abdali'den sonra gelen yöneticiler de daha çok askeri ve siyasi alanlara odaklanmış, ilim, kültür ve sanat alanlarında göze çarpan bir gelişme yaşanmamıştır. 1819'da Dost Muhammed Han Afganistanın başına geçmiş, 1838-1842 arası birinci Afgan-İngiliz savaşı başlamıştır. İngiliz-Hint ordusu 1839'da Kabil'i almış Şüca-ül Mülk'ü tahta geçirmiştir. İngilizlerin desteğinde başa geçen Şücü-ül Mülk halkın tepkisini çekmiştir. İngilizlerin ordu desteği çekilince Muhammed Han'ın oğlu Ekber Şah Şücü-ül Mülk'ü yenmiş yönetimi ele geçirmiştir. Ancak İngilizlerin oyunu ve saldırısı bitmemiştir (Balata, 2003).

Ali Han (1863-1880) döneminde ikinci İngiliz savaşı çıkmış, Afgan halkı bağımsızlığını korumak için yıllarca savaşımıştır. Savaş ve yoksulluğa rağmen Ali Han, askeri alanda birkaç okul açmıştır. Bu okullara giden öğrencilerin sayısı 300'e ulaşmış ve masraflar devlet tarafından karşılanmıştır. 1873'te Kabil'de bir matbaa açılmış ve ilk gazete Şems'ün Nahar yayımlanmıştır (Özkan ve Rıgıderakhshan, 2020). 1880-1902 yılları arasında Abdurrahman Han iktidar olmuş, bir yandan iç savaş diğer yandan İngiliz saldırılarıyla uğraşmıştır (Ghobar, 1989). Bu dönemde ülke harabeye dönmüş; kuraklık, fakirlik ve yoksulluk halkın belini bükmiştir. Okul ve vakıfların çoğu kapanmış fenni ve dini ilimlerin öğretilmesi bitme noktasına gelmiştir. Çünkü ilim sahipleri savaşlarda şehit olmuş veya vefat etmiş yenileri yetiştirilememiştir.

Abdurrahman Han'dan sonra Emir Habibullah iktidara gelmiş, maarif başta olmak üzere basın, sağlık, eğitim, iletişim, tarım ve askeri alanlara yatırımlar yapmıştır. Bu dönemde (1901-1919) "Sırac'ul Ahbar" gazetesi Mahmud Tarzi'nin gayretiyle yayın hayatına başlamıştır. Gazete gençlik hareketinin gelişmesinde büyük rol oynamıştır (Özkan ve Rıgıderakhshan, 2020). Habibullah'dan sonra oğlu Emanullah Han iktidara gelmiş, eğitime önem vermiş; ilkokul zorunlu, devlet okullarında ücretsiz olmuştur. İlkokullar Kabil ile sınırlı kalmamış diğer yerleşim yerlerine de açılmış, Kabil'de ilk milli kütüphane kurulmuştur. 1922'de Kabil'de İrşad'ül Naswan gazetesi olmak üzere diğer yerlerde 13 gazete ve dergi çıkarılmıştır (Ghobar, 1989).

Emanullah Han dönemi eğitimin en parlak dönemlerinden biridir (Hamşioğlu, 2006). 1922'de Eğitim Bakanlığı kurulmuş ve ilk Eğitim Bakanı olarak Serdar Muhammed Süleyman atanmıştır. Emanullah Han

tahtan indirilmiş Emir Habibullah Kalakani iktidarı ele geçirmiş ama istikrarı sağlayamamış, dokuz ay sonra 1923’de Nadir Şah iktidarı ele almıştır. Nadir Şah yükseköğretim konusuna önem vermiş, Kabil’de tıp okulunu kurmuştur. Nadir Şah’tan sonra 1933-1973 yıllar arası oğlu Zahir Şah dönemi başlamıştır. Zahir Şah gençleri farklı ülkelere eğitim almak için göndermiş, eğitim almak için giden gençlerin bir kısmı sosyalist, bir kısmı da milliyetçi düşüncelerden etkilenmiş, ülkede iç karışıklıklar çıkmıştır. Zahir Şah’ın ikinci döneminde ekonomi büyümüş; bankalar kurulmuş, uluslararası ticaret gelişmiş ve ihracat artmıştır.

1973 yılında Zahir Şah’ın amca oğlu Davut Han darbe yapmış, krallığı kaldırmış, cumhuriyeti kurmuştur (Özkan ve Rıgıderakhshan, 2020). Bu dönemde birçok okul açılmış ve birkaç enstitü kurulmuştur. Davut Han ekonominin gelişmesi için çalışmış, önemli projeleri hayata geçirmiştir. Daha önce kapatılan gazeteler açılmış, televizyon yayıncılığı başlamış, Kabil parklarına televizyonlar konulmuş, bazı tarihi eser ve anıtlar restore edilerek korunmaya alınmıştır. 1978 yılında Davud Han kanlı bir darbeye katledilmiş ve yerine Sovyetlerin desteğini alan Halkın Demokratik Partisi (HDP) getirilmiştir.

HDP Afganistan’da Marksist Leninist bir yapı kurmaya, sosyalist reformları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Eğitimi ve kültürel alanı sosyalist düşünceye göre şekillendirmeye çalışmıştır. Sosyal ve kültürel reformlar Afgan halkının tepkisini çekmiş ayaklanmalara sebep olmuştur. 1979’da Sovyetlerin Afganistan’a girmesiyle, uzun dönemli bir savaş başlamıştır. 1989’da Sovyetlerin ülkeyi terk etmesine rağmen güvensizlik ve istikrarsızlık devam etmiştir. 1990-2001 yıllar arasında Afganistan’da merkezi hakimiyet sağlanmamış, iç savaşlar devam etmiştir. 11 Eylül 2001 olaylarının ardından Afganistan’a askeri müdahalede bulan ABD Taliban hakimiyetine sona vermiştir. 20 yıl Afganistanda kalan ABD başarılı olmamış 29 Şubat 2020 tarihinde Talibanla barış anlaşması imzalamış, 22 Temmuzda Afganistandandan çekilmiştir. 15 Ağustos 2021’de Taliban Kabil yönetimini tekrar ele geçirmiştir (Dashti, 2021).

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmayla konu derinlemesine incelenmek istenmiştir. Çalışma grubu Afganistan ve Türkiye yükseköğretiminde görev yapan öğretim elemanlarından oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde çeşitliliği sağlamak amacıyla Afganistan ve Türkiye’de yaşayan öğretim elemanı olarak üniversitelerde görev yapan kişilerden oluşturulmuştur. Sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi sözel alanlardan öğretim elemanları tercih edilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilirlik esas alınmıştır. Öncelikle her iki ülkeden 20 öğretim görevlisi tespit edilmiştir. 20 kişiye belirlenmiş olan açık

uçlu sorular gönderilmiştir. Yalnızca 10 kişiden sorulara cevap verilmiştir. Sorulara cevap veren 10 kişinin cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kod	Eğitim Durumu	Bölüm	Ülke
A1	Doktora	Sosyoloji	Afganistan
A2	Doktora	Sosyoloji	Afganistan
A3	Doktora	Psikoloji	Afganistan
A4	Doktora	Kamu Yöntemi	Afganistan
A5	Doktora	Sosyoloji	Afganistan
A6	Doktora	Sosyoloji	Afganistan
A7	Doktora	Sosyoloji	Afganistan
A8	Yüksek Lisans	Kamu Yöntemi	Türkiye
A9	Doktora	Eğitim bilimleri	Türkiye
A10	Doktora	Eğitim bilimleri	Türkiye

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma grubu Afganistan ve Türkiye’deki üniversitelerde görev yapan 10 öğretim elemanından oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının altısı sosyoloji, ikisi kamu yönetimi, ikisi de eğitim bilimleri alanlarında görev yapmaktadır.

Veri toplama arıcını araştırmacı danışmanıya birlikte geliştirmiştir. “Eğitimin Kültürel İşlevleri Bağlamında Yükseköğretimin Kültürel Değişim Sürecindeki Rolü” bağlamında öncelikle 5 soru belirlenmiştir. Daha sonra beş öğretim üyesine incelemek üzere gönderilmiştir. Öğretim üyesinde 3’ü geri dönmüş ve geri dönmüş olanların düzeltmeleri ve eklemeleri doğrultusunda altı soru belirlenmiştir. Daha sonra bu sorular anlaşılabilirlik ve araştırmanın amacını karşılayıp karşılamadığını belirlemek açısından edebiyatçılara ve alan uzmanlarına tekrar gönderilmiştir. Gelen incelemeler doğrultusunda nihayi şekli verilen sorular şöyledir:

1. Eğitimin toplumsal işlevleri konusundaki düşüncelerinizi yükseköğretim bağlamında kısaca açıkla mısınız?
2. Eğitimin kültürel işlevleri konusundaki düşüncelerinizi, yükseköğretim bağlamında olumu ve olumsuz yönleriyle açıkla mısınız?
3. Toplumsal kültürün eğitim üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerinizi; yükseköğretim bağlamında açıkla mısınız?
4. Eğitimin toplumsal kültür üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerinizi, yükseköğretim bağlamında olumu ve olumsuz yönleriyle açıkla mısınız?

5. Eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerinizi yükseköğretim bağlamında kısaca açıklayınız?

6. Eğitimin toplumsal kültürün değişimi sürecindeki etkisini, yükseköğretim bağlamında olumlu ve olumsuz yönleriyle açıklayınız?

Araştırma verileri, görüşme formunda yer alan sorulara gönüllü olarak cevaplandıran katılımcılardan mail yoluyla elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanacağı katılımcılarla öncelikle bir ön bilgilendirme yapılmıştır. Yükseköğretimin kültürel değişimindeki rolüyle alakalı önceden hazırlanmış 6 soru katılımcılara ulaştırılarak katılımcıların görüşleri alınmıştır. Nitel verilerin analizinde katılımcılardan gelen formlar öncelikle A1, A2, A3,... şeklinde numaralandırılmıştır. Daha sonra katılımcıların cevapları, sorulara göre gruplandırılmıştır. Bu aynı zamanda ana temaları oluşturmuştur. Daha sonra katılımcıların verdiği cevaplardan soruların karşılığı olan ana cevaplar çıkarılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar bulgular kısmında değiştirilmeden bire bir verilmiştir.

BULGULAR

Eğitimin İşlevlerine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanlarının yüksek öğretim bağlamında eğitimin toplumsal işlevleri konusundaki düşünceleri incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir.

Katılımcı A7 tarihsel süreç içinde toplumların eğitimin işlevlerine ilişkin arayış içinde olduğu, eğitimin dinamik bir yapısının olduğunu, değişen ve gelişen şartlara göre eğitimin verilmesi gerektiği üzerinde durmuştur: *“Eğitim oldukça eski zamanlara kadar gitmekte ve insanlar eğitimle ilgilenmeye başladığı andan itibaren eğitimin ne olduğunu hangi işleve sahip olduğunu nasıl yapılabileceği dair sorulara cevaplar aranmıştır. Eğitim sürecinin dinamik bir yapıya sahip olmasından dolayı eğitimle ilgili araştırmaların yenilenmesi ve değişen şartlarda ve durumlarda verilmesi gereken eğitim hizmetlerinin değişmesi gerekir”*.

Katılımcı A9 eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireysel işlevlerinden söz ederek şöyle ifade etmiştir: *“Eğitim kurumunu dört ayrı kategori olarak değerlendirebilir. Bunlar toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyseldir ve her birisi ayrı temel işlevleri vardır. Eğitim kurumu da bu işlevleri hayata geçirmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumunun işlevleri farklı formlarda olmasına rağmen dünyadaki bütün toplumlarda bulunmaktadır”*.

Katılımcı A10 toplumların sosyalleştirme süreci ve aynı zamanda bu süreçte eğitimin öneminden bahsedip şöyle açıklamıştır: *“Sosyalleşme top-*

lum içindeki yaşantılar yoluyla gerçekleşeceği gibi, planlı ve programlı bir şekilde de gerçekleşebilir. Eğitim tabii haldeki sosyalleşme sürecinin planlı, programlı ve amaçlı şekilde yaptırılmasıdır. Toplumun değer yargılarının, normlarının çocuğa amaçlı ve iradi olarak aşılmasıdır. Bunu sağlamak eğitimin önemli işlevleri arasında yer alır. Toplumlar sosyalleştirme süreciyle bireye kültürel mirası aktararak onu toplumun uyumlu bir üyesi haline getirirler. Diğer taraftan kendi kültürünü nesillere aktararak varlığını da devam ettirmiş olur”

Katılımcı A10 eğitimin işlevlerini bir millet için çok önemli olduğunu vurgulayarak toplumun bütünleşmesini ve birlikteliğinin yanı sıra siyasal işlevlerinin oluşunu söylemiş şu şekilde devam etmiştir: *“Bir millet için istenilen, birlikteliktir ve bunun anlamını işlevsel kılmadır. Dolayısıyla toplumun bütünleşmesinden bahsettiğimizde toplumu oluşturan parçalar arasında karşılıklı etkileşimi işbirliğinin dayanışmanın bütünleşme şuurunun varlığını kastetmiş bulunuyoruz. Eğitim kurumu bunun bilincinde olarak siyasal işlevini ve içeriğini bu paralelde kurar. Son dönemlerde eğitim bilimlerinde mevcut anlayış ve uygulamalarda önemli değişim ve dönüşümler gerçekleşmiştir. Bu değişimlerin başında öğrenci merkezli uygulamalar yer almaktadır”*

Katılımcı A4 eğitimin bireysel işlevlerinin olduğunu söyleyerek; bireylere statü, meslek, yaşantı biçimi kazandırarak toplumsal hareketliliği sağladığını ifade etmiştir: *“Eğitimin bireylere belli statü kazandırması, toplumsal hareketlilik sağlanması, meslek gelir, yaşantı biçimi gibi sosyal sınıf ölçütleri açısından daha iyi duruma gelmesi, eğitimin bireysel işlevleri sayesinde mümkün olur”*.

Katılımcı A3’de eğitimle insanın kendini tanıdığı, insanlarla iletişim ve işbirliğini geliştirdiği, sağlıklı yaşamasını öğrettiğini ifade etmiştir: *“Toplumsal yaşam içinde insanın kendini tanıması, başkaları ile ilişki ve işbirliği içine girmesi diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi, sağlıklı olması hayatını sürdürebilmek için geçimini sağlayacak bilgi birikimine sahip olması da gerekmektedir. Eğitim bireysel işlevleri aracılığıyla bireyler ihtiyacı olan bu davranışları kazanabilmektedir”*.

Eğitimin Kültürel İşlevi

Katılımcılar yükseköğretim bağlamında eğitimin kültürel işlevleri konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Katılımcı A1 eğitimin kültürel işlevlerini, kültürün yaşam şekli olduğundan hareketle, ortak buluşma yeri, sosyal hayatın inşasında eğitimin önemli bir yerinin olduğu, eğitim, din, ideoloji, coğrafya, teknoloji, ekonomi gibi tüm unsurlar kültürün oluşumunda etkili olduğunu belirterek ifadeyle şöyle açıklamıştır: *“Kültür toplumlara atfedilen özelliktir; zira*

kültür yaşam şeklidir, ortak bir kulvarda buluşma yeridir, ötekini var eden öznedir, değişim gösterir. Araştırmacılar tarafından irdelenen bir konudur; çünkü sosyal hayatın inşasında önemli bir aktördür. Bu bağlamda kültür toplumdan soyut düşünülemez. Kültürün belirleyicileri ise hemen hemen her toplumda aynıdır. Eğitim, Din, ideoloji, coğrafya, teknoloji, ekonomi gibi tüm unsurlar kültürün oluşumunda etkilidir dolayısıyla kültürün eğitimdeki olan işlevi ve payı da oldukça önemlidir”.

Katılımcı A2 kültür ve değişim kavramların birbirleryle ilişkili fakat farklı yapılarara sahip olan kavramlar olarak görmüş, toplumun ortak kültürü paylaşan; belli anlam, değer ve kullara sahip yapılar olduğunu belirterek şöyle devam etmiştir: “*Kültür, değişim, bununla bağlantılı olan kültürel değişim ve toplum kavramları birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklı yapılara ve adlandırmalar sahiptir; bu bağlamda sosyolojinin konusu olan toplum; sosyal gereksinimlerini karşılamak için etkileşen ve ortak bir kültürü paylaşan çok sayıda insanın oluşturduğu bir birlikteliktir. Bununla birlikte toplum, belli anlam, değer ve kurallara sahip olan, belli bir çevrede bu anlam, değer ve kuralları birbirleriyle yaptıkları etkileşimlerde kullanan bilinçli kişi ve gruplardır”*

Katılımcı A2 kültürel değişiminin kaçınılmaz olduğu ve aynı zamanda her toplumun kendine öz bir kültürün olduğunu, kültür değişince toplumun değişeceğini eğitimin kültür üzerindeki etkisinin inkar edilemeyeceğini söyleyerek şöyle devam etmiştir: “*Kültürel değişimin neticesinde değişmeyen bir toplum yoktur. Bir diğer ifade ile toplumsal değişim kaçınılmaz ve evrensel bir fenomendir; zira toplumlar hiçbir zaman statik bir yapıya sahip olmamışlardır. Her toplumun kendine özgü bir dinamizmi vardır. Her toplum az veya çok değişim yaşamaktadır. Bu minvalde tarih boyunca eğitimin kültür üzerindeki olan etkisi inkar edilemez olup sürekli etkileşim halinde olmuşlardır”*

Katılımcı A3 eğitimin toplumsallaştırma, kültürü muhafaza etme, toplumsal hareketliliği sağladığı dolayısıyla değişime yol açtığından bahsederek, şu şekilde açıklamıştı: “*Eğitim, yerine getirdiği bu tutucu işlevi sayesinde çocukları toplumsallaştırarak, toplumsal yapı ya da düzenin sürdürülmesine yardımcı olur. Aksi halde Durkheim’in ifadesiyle “anomik” durum ortaya çıkar. Öte yandan eğitim toplumun yetenekli kişilerini seçerek en başarılı ve azimli olanların yüksek konumlara gelmesini de sağlamaktadır. Böylece, toplumdaki hareketliliğin hız kazanmasına ve dolayısıyla toplumsal düzenin yeni görüşler ve değerler yönünde değişmesine de yol açmaktadır”*

Katılımcı A6 eğitimin sadece toplumun devamını sağlamasında değil aynı zamanda, ekonomik ve kültürel önemini ortaya koymuş, son yıllarda değişim yerine, planlı ve programlı yenileşme kelimesinin konduğunu ifa-

de ederek şöyle ifade etmiştir: “*eğitime, ister toplumun devamının sağlanmasında, ister bireysel ve toplumsal değişmeyi başlatan bir süreç olarak bakılsın; son tahlilde eğitimin, toplumsal, ekonomik, kültürel vb. alanların gelişmesinde ya da kalkınmasında son derecede etkili bir kurum olduğu konusunda uzlaşıldığı görülmektedir. Son yıllarda da değişme kuramı yerine, daha çok yenilik kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Bu anlamda yenilik, önceden tasarlanmış belirli bir değişme, bir rastlantıdan çok istenmiş ve planlanmış bir eylem olarak algılanmakta ve tanımlanmaktadır*”

Toplumsal Kültürün Eğitim Üzerindeki Etkisi

Katılımcılar yükseköğretim bağlamında toplumsal kültürün eğitim üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Katılımcı A3 kültürün değişmesinin siyasi, idari, toprak, iskan, inanç üzerinde etkisi olduğu gibi eğitim üzerinde de önemli bir etkisinin olduğunu ifade ederek şöyle devam etmiştir: “*Kültür değişmesi, bir cemiyetin mevcut düzenini yani sosyal, maddi ve manevi medeniyetini bir tipten başka bir tipe dönüştüren bir süreçtir. Böylece kültür değişmesi, bir toplumun siyasi yapısında, idari kurumlarında ve toprağa yerleşme ve iskân tarzında, inanç ve kanaatlerinde, bilgi sisteminde, eğitim biçimlerinde, kanunlarında, maddi araçlarında, bunların kullanılmasında, toplumsal ekonominin dayandığı tüketim maddelerinin kullanımında az çok gerçekleşen değişim ve dönüşümleri içerir. En geniş manasıyla kültür değişmesi, insan medeniyetinin/kültürünün sürekli bir faktörüdür ve her yerde ve her zaman meydana gelmektedir*”

Katılımcı A5 kültürün ve eğitimin birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görüp ve ikisi de eşit şekilde önem verilmesi gerektiğini vurgulayarak şöyle açıklamıştır: “*Kültüre önem vermemek eğitimde çok zararlı olabilir. Kültürün eğitimle iç içe olması için, ihmal edilmesi temel ve yükseköğretimin başarısız olmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarda kültüre dikkat etmeleri gerekir. Kültür ve kültürel faktörlere dikkat etmek eğitim ve öğrenmeyi iyileştirebilir veya engelleyebilir, bu nedenle öğrenmeyi geliştirmek için bu faktörleri kullanmak ve göz önünde bulundurmamak daha iyidir.*”

Katılımcı A6 kültür dünya ve toplum tasavvurumuzu şekillendiren bir faktör olarak görüp hayal gücümüzü bile etkileyen bir unsur olduğunu eğitim, öğrenme ve öğretme stilleri üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Okullarda kültür temelli eğitimin olması gerektiğini, kültür temelli eğitimin, herhangi bir kültürün ruhunda yer alan ilkelere, standartlara, algılara ve uygulamalara odaklanan bir eğitim biçimi olduğunu ifade etmiştir. öğretim ve öğrenme sürecinin çocuğun fiziksel ve kültürel önceliklerini barındırması gerektiğini belirterek şöyle ifade etmiştir: “... ”

Kültür, dünyayı nasıl algıladığımızı, toplumumuzu nasıl yorumladığımızı ve birbirimizle nasıl konuşup hareket ettiğimizi içerir. Sonuç olarak, kültürün eğitim ve onun öğrenme ve öğretme stilleri üzerinde güçlü bir etkisi vardır. Kültür temelli eğitim, herhangi bir kültürün ruhunda yer alan ilkelere, standartlara, algılara ve uygulamalara odaklanan bir eğitim biçimidir. Harvard Profesörü Bruner'e göre, "kültür hayal gücünü etkiler; bize sadece toplumumuzu değil, kendimizi ve yeteneklerimizi yenilememizi sağlayan alet çantasını sunuyor...Okulda, farklı geçmişlere ve kültürlere sahip öğrenciler, genellikle güçlü bir kültürel önyargıya sahip bir müfredat öğretildiği için dışlanır. Alıştıkları ve uyum sağladıkları kültürle bağdaşmaz... Öğretme ve öğrenme süreci çocuğun fiziksel, sosyokültürel ve kültürel önceliklerini barındırmalıdır."

Eğitimin Toplumsal Kültür Üzerindeki Etkisi

Katılımcılar yükseköğretim bağlamında Eğitimin toplumsal kültür üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Katılımcı A5 yükseköğretimin kültür üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu ve temelde doğru bir şekilde kurulduğu takdirde toplumdaki bir çok sorunların çözülmesini söyleyerek şöyle açıklamıştır: "Yükseköğretim toplumun kültürü üzerinde en fazla etkiye sahiptir. Bu temel baştan doğru bir şekilde kurulursa, farklı kültürel ve sosyal alanlarda pek çok sorun yaratılmayacak, Aynı zamanda eğitim alanındaki eğitim uzmanları, günümüz dünyasının üstün gücü olan aile ve medya da dahil olmak üzere diğer kurumlar bir arada ve koordine olmadıkça bu kurumun tek başına toplum kültüründe etkili olamayacağına inanmaktadırlar. Eğitim ve aile, ebeveynler ve sanal alan ve sanal ortamlar gibi etkili medya aracılığıyla desteklenen baskın kültür arasındaki uyum ve koordinasyon eksikliği, en büyük zararı toplumun gelecekteki kurucuları olarak öğrencilere olan kültürel bir kopuşa yol açabiliyor"

Katılımcı A9 eğitimin toplumdaki insanlar arasında fark yaratan ve aynı zamanda toplumdaki insanları eşit hale getirebilen bir unsurun yanı sıra kültür üzerinde kesinlike etkisi olduğunu, farklı fikirleri kitleler arasında yaydığı, bilim, sanat ve siyasi olaylara erişimi sağladığı, zengin ve fakir arasında oyun alanını eşitlediğini vurgulayarak şöyle devam etmiştir: *"Eğitimin kesinlikle kültür üzerinde etkisi vardır. Bir kere eğitim, farklı fikirleri kitleler arasında yayar, insanlara eskisinden farklı düşünmeyi öğretir ve onlara zamanın bilimlerine, sanatlarına ve siyasi olaylarına erişmelerini sağlar. Eğitim, zengin ve fakir arasındaki oyun alanını eşitleyerek yardımcı olur. Eğitim olmadan efendi ve hizmetkar kültürü hala geçerli olabilir. Örneğin Avrupa'yi ele alalım. Bir zamanlar temelde kraliyet ve köylüler vardı. Esnaf sınıfının ve tüccar sınıfının gelişmesine izin veren (resmi veya gayri resmi) eğitimdi. Güçlü bir fikir tartışması olmadan, bir*

kültürün aynı kalması muhtemeldir. Bu tartışmanın gerçekleşmesini sağlayan eğitimidir”

Katılımcı A9 toplumlardaki kültürlerin gelişmesi için kaliteli bir eğitimin şart olması ve aynı zamanda bu iki kavram iç içe geçmiş ve yakından ilişkili olduklarını söyleyerek şöyle ifade etmiştir: *“Her kültür, üyeleri için bir diyalog dünyası yaratmaya çalışır. İnsanların deneyimlerini yorumlama şekli ve başkalarının kullanımına sunmak gibi. Belli kurallara göre düzenlenmiş ortak bir duygu sistemi olmadan hayat anlamsızlaşır ve ortak kavramlara ulaşma çabaları boşa çıkar. Buradan yola çıkarak, eğitimin toplumsal kültür üzerindeki etkisi daha anlaşılır hale gelebilmektedir. Görünen eğitim ve kültür iç içe geçmiş ve birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Demek istenen şu ki: hem eğitim hem de kültür bir toplumun gelişmesinde ve geri kalmasında önemli rol oynamaktadır. Toplumsal kültürün gelişmesi ve kaybolmaması için kaliteli bir eğitim şarttır aynı zamanda kaliteli bir eğitimin inşasında ve altyapının oluşturulmasında toplumun kültürü hangi seviyede olduğu çok önem taşımaktadır”*

Eğitimin Toplumsal Değişim Üzerindeki Etkisi

Katılımcılar yükseköğretim bağlamında Eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir.

Katılımcı A9 bireylerin toplumun değerlerini, normlarını ve tutumlarını özenmesi aslında eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi anlamına geldiği ve aynı zamanda başarılı bir toplumun inşasında eğitimin oldukça önemli olduğunu söyleyerek şöyle ifade etmiştir: *“Günümüz dünyasında eğitimin önemi o kadar büyüktür ki, birçok sosyolog onu başarılı bir toplum inşa etmede en önemli kurum olarak görmektedir. Ne yazık ki, hızlı değişimler ve bazen siyasi kararlar bu kurumun üzerine her zaman ağır bir gölge düşürmüştür. Eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi, bir kişinin bir sosyal grubun değerleri, normları ve tutumları ile özümsemesi ve uyması anlamına gelir. Başka bir deyişle sosyalleşme, her bireyin gruba, sosyal hayata etkin ve aktif katılım için gerekli bilgi ve sosyal becerileri edindiği bir süreçtir. Değerler, normlar, tutumlar, bilgi ve beceriler dizisi, kişinin toplumdaki gruplar ve bireylerle ilişki ve etkileşim kurmasını sağlar. Eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi sürekli ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir”*

Katılımcı A1 toplumsal değişimin hayatın her aşamasında dikkat edildiği takdirde yaşam boyu sosyal ve duygusal becerileri geliştirir ve aynı zamanda başka insanlarla sağlıklı iletişim kurmaya sebep olacağını ifade ederek şöyle açıklamıştır: *“Toplumsal değişim, çocukluk, ergenlik ve okul ve eğitim ile etkileşime özellikle dikkat edilerek yaşam boyu sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesidir. Sağlıklı toplumsal değişim, aile,*

arkadaşlar, öğretmenler ve hayatımızdaki diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmamızı sağlar. Sosyal gelişim, sosyal etkileşimin değerlerini, bilgilerini ve becerilerini öğrenmeyi içerir...Eğitim, kişisel sosyal becerileri geliştirmenin en önemli yollarından biridir. Eğitim, doğrudan ve dolaylı olarak öğrencilere/gençlere okulda veya okul sonrası kulüplerde sosyal becerilerini geliştirme fırsatı verir; öğrenciler diğer öğrencilerle/insanlarla etkileşime girer; arkadaşları, öğretmenleri ve farklı yaş ve kültürlerden diğer öğrencilerle ilişkilerini geliştirir. Bu nedenle, sosyal gelişim, eğitim ve bir okul ortamında diğer öğrencilerle başarılı bir şekilde etkileşime girme yeteneği ile ilişkilidir..."

Katılımcı A2 günümüz dünyasında farklı toplumlar arasında bir rekabet söz konusu olduğu her ülke bilginin yayılması ve kültürlerin gelişimi için çaba gösterdıklarını, kültürel gelişim ve bilginin yaygınlaştırılmasında eğitimin ve özellikle yükseköğretimin rolünü dile getirdiğini söyleyerek şöyle devam etmiştir: *"Yeni çağda ve toplumlar arası rekabet mücadelesinde ülkeler, kültürel gelişim ve bilginin yaygınlaştırılmasında eğitimin ve özellikle yükseköğretimin rolüne dikkat çekmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle yükseköğretimin kültürel gelişimdeki rolü kaçınılmazdır. Aslında toplumun sahip olduğu en değerli kaynaklardan birinin üniversite olduğu söylenebilir. Gelişmiş ülkelerin çoğunda ve gelişmekte olan ülkelerde sorunların çözümü ve ulusal kalkınma hedeflerinin gereksinimlerinin karşılanması üniversiteler ve akademisyenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkelerin kültürleri arasındaki temel fark, bilimsel gelişmeye yönelik tutumları ve kalkınmanın temel dayanağına değer vermeleridir. Ne kadar kaliteli eğitim verilirse kültürel gelişim o kadar hızlı gerçekleşir."*

Eğitimin Toplumsal Kültürün Değişimi Sürecindeki Etkisi

Katılımcılar yükseköğretim bağlamında Eğitimin toplumsal kültürün değişimi sürecindeki etkisini konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Katılımcı A5 yükseköğretimi farklı kültürlerin toplandığı kültürlerin birbirilerinden etkilendiği bir yer olarak değerlendirerek, üniversiteyi toplum kültürünü etkileyen bir kurum olarak kabul etmekte, akademik kültürün herhangi bir toplumda bilimsel gelişme ve bilgi yaratmanın önemli altyapılarından biri olarak kabul edildiğini dolaysı ile eğitimin toplumsal kültürün değişim sürecinde olan etkisi ortaya çıkartığını şöyle ifade etmiştir: *"...üniversite, toplum kültürünü etkileyen bir kurum olarak kabul edilmekte ve üniversite toplum kültürünün unsurlarından biri olduğu düşünüldüğünde çifte öneme sahiptir. Akademik kültür, herhangi bir toplumda bilimsel gelişme ve bilgi yaratmanın altyapılarından ve ön koşullarından biri olarak kabul edilir. Dolayısıyla eğitimin toplumsal kültürün değişim*

sürecinde olan etkisi ortaya çıkmaktadır... eğitim toplumsal kültürün değişim sürecinde önemli role sahiptir. Fakat, zaman zaman, bağımsız ve özgür bir eğitim sistemine sahip olmayan toplumlar yabancı kültürlerden maruz kalabilmektedirler. Bir toplumun yabancı kültürlerden maruz kalması ya da aşırı bir şekilde etkilenmesi o toplumun kendi öz kültürlerini kaybolmasını yol açabilmektedir...”

Katılımcı A4 eğitimin, insanı değiştirmede en güçlü araç olarak kabul ederek, bir yandan eğitimin, bireyi kültürleştirdiğini öte yandan toplumun kültürünü koruduğunu söyleyerek şöyle ifade etmiştir: “...Bir yandan eğitim, bireyi kültürleştirir; öte yandan bir toplumun kültürünü korur, iletir ve geliştirir...Toplumun kültürel örüntüsü, onun eğitim örüntüsünü koşullandırır. ...Bir ülkenin kültürünün eğitim modeli üzerinde çok güçlü bir etkisi vardır. Eğitimin başlıca amaçlarından birinin çocuğa kültürel mirasını aktarmak olduğu gerçeğinden açıkça görülmektedir. Kültürün çeşitli unsurları ve parçaları binlerce yıllık deneyimden sonra gelişir ve bunlar bir bütün olarak sonraki nesillere aktarılır. Dolayısıyla her birey, yaşamın farklı alanlarındaki davranışlarına rehberlik eden belirli davranış kalıpları ve değerler sağlayan belirli bir kültürün içine doğar... Kültür, doğal çevreye uyum sağlamada, kişiliğin gelişmesinde ve sosyalleşmede insanın yaşamında önemli bir rol oynar”

Katılımcı A6 Mevcut eğitimin kültürel ihtiyaçları karşılamak yerine, ekonomik ihtiyaçlara, hakim üretim ve ekonomik sisteme cevap vermek için geliştiğini, eşitsizlikleri meşrulaştırdığını, itaat etmeye uygun insanlar yetiştirdiğini, kendi kaderlerinden memnun olmalarına yardımcı olmaktan başka bir amacı olmadığını belirterek şöyle ifade etmiştir: “...Kültürün çeşitli tanımları yapılmıştır: “Kültür, edebiyat, sanat ve öğrenme bilimi anlamına gelen kültürden ayrılmıştır ve kültürün kendisi de edebiyat, bilim, insani nitelikler ve sanat anlamına gelmektedir. Kültürel ihtiyaçlar ve standartlar yerine eğitim, ekonomik ihtiyaçlara ve hakim üretim ve ekonomik sisteme yanıt olarak büyümüş ve genişlemiştir. Mevcut eğitim sisteminde okulların eşitsizlikleri meşrulaştırmaktan, kişisel gelişimi itaat ve itaate uygun formatlarla sınırlamaktan ve bu süreçte gençlerin kendi kaderlerinden memnun olmalarına yardımcı olmaktan başka bir amacı yoktur”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yükseköğretimle ilgili araştırmalar yükseköğretimin; felsefesi, tarihi, zorlukları, misyonları ve rolleri hususlarında yoğunlaşmıştır. Tarihsel açıdan bakıldığında eğitim ve kültür birbiriyle bağlantılı olup bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesinde oldukça önemli roller üstlenmektedir. Kültürel değişim ve gelişme, ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli dayanaklarından biridir. Bununla birlikte yükseköğretimdeki bilimsel tutum ve yaklaşım kültürle birlikte kalkınmanın temelini oluşturmaktadır. İnsan

kaynaklarını yetiştirerek toplumun kültürel gelişim sürecini daha ileri bir seviyeye taşıyabilmesi için bu önemli görevi üstlenen başlıca merkezler yüksek eğitim kurumları görülmektedir. Yükseköğretimin kendine özgü işlevleri vardır, bunlardan en önemlisi kültürel işlevidir. Toplumların kültürel gelişimi, kendi yerel kültürleri doğrultusunda hareket etmesinin sonucudur. Büyüme, zenginleşme, dinamizm, kültürel gelişme toplumların yükseköğretimin zenginliğinin, dinamizminin, verimliliğinin, hareketliliğinin ve dönüşümünün bir sonucudur.

Bu araştırmadan öğretim elemanlarının eğitimin toplumsal işlevleri konusundaki düşünceleri incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Katılımcılar eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireysel işlevlerinden olduğunu ifade etmişlerdir. Yükseköğretimin bireysel işlevlerini; meslek sahibi yapması, toplum içinde rol ve statüyü belirlemesi, sosyal sınıf ve yaşantı biçimi kazandırması olarak belirlemişlerdir. Sadeghi, Zainab, Mohashmi, Reza, Miri, Amir, ve Sadeghi, Subhan (2010) yükseköğretim, yaratıcı ve yenilikçi insanların yetiştirilmesi ile sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde ve yaygınlaştırılmasında rol oynadığını ifade etmişlerdir. Herhangi bir toplumun kültürünün bir tezahürü olarak yüksek öğretim, öğrenenlerin yaratıcılığında büyük bir role sahiptir.

Katılımcılar eğitimin siyasal işlevlerini; kültür aktarımla toplumsal sosyalleşmeyi sağlaması, toplumsal bütünleşmeyi sağlamasıyla siyasi işlevini yerine getirmesi olarak görmüşlerdir. Katılımcılar eğitimin dinamik bir yapısının olduğunu, değişen ve gelişen şartlara göre eğitimin düzenlenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada önerilen kültür aktarma konusunda Arlene Goldbard (2008) araştırmasında okullarda ve yükseköğretimde yapılan kültürel, sosyal ve eğitim faaliyetlerinin öğrenciler için tatmin edici olduğu, ancak bu alanda nihai ve kesin sonuçlara ulaşmak için hala uzun bir yol olduğunu belirtmiştir. Yükseköğretimin rolü sürekli bir değişim içindedir. “ABD’de Yüksek Öğretimin Değişen Rolü” üzerine Cross (1987) yaptığı çalışmada; yükseköğretimin rolünün değiştiği ve bunun rekabete neden olduğu sonucuna varmıştır. Eğitimin yaygınlaşması ve fırsat eşitliği toplumda yaygın olarak istenir hale gelmiştir. Tam zamanlı yükseköğrenim, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi yükseköğretimin rolündeki değişimlerdir. Bu durum üniversitelerin gelişimi ve kültürel aktarımı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim bağlamında eğitimin kültürel işlevleri konusundaki düşünceleri incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Katılımcılar, kültürün yaşam şekli olduğundan hareketle, ortak buluşma yeri, sosyal hayatın inşası olduğunu ifade etmişlerdir. Kültür inşasında eğitimin önemli bir yerinin olduğunu ve aynı zamanda kültürel değişimin kaçınılmaz olduğunu ve her toplumun kendinde öz bir kültürün olduğunu ifade etmişlerdir. Philip Altbach (1990), araştırmasında bu bul-

gulara paralel, yükseköğretimin en önemli işlevlerinden birinin “kültürel işlev” olduğu ortaya konmuştur. Samira Afshari Safavi (2014), eğitimin kültürel aktarımda önemli bir rol oynadığını, tarih, bilim tarihi ve gelişmeler dikkate alındığında görüleceğini ifade etmiştir.

Başlangıçtan günümüze dünyanın farklı kültürlerinin şekillenmesinde eğitimin üstlendiği rolü açıkça görmek mümkündür. Ortaya çıkışı ve gelişimi sürecinde daha geniş rolü olduğuna inanılan yükseköğretim, günümüzde daha özel alana indirgenmiştir. Ancak Safavi (2014) yükseköğretimin tüm sosyal ve bireysel konularda derin, resmi ve gayri resmi etkisi şüphe götürmediğini belirtmiştir. Yükseköğretim kültürün aktarıcısı değil değiştiricisi de olmuştur. Ahmed Fazali (2006), yükseköğretimin kültürel görev ve rollerini tarihsel gelişimi içinde incelenmiş şu sonuçları ortaya koymuştur. Yükseköğretimin sadece toplum kültürünün destekleyicisi ve pekiştiricisi rolünü değil, toplumlarda bilimsel bir otorite olarak da etkin ve öncü rolünü ortaya koymuştur.

Yükseköğretim bağlamında toplumsal kültürün eğitim üzerindeki etkisi konusundaki düşüncelere bakıldığında katılımcılar, kültürün toplumsal bir ürünün yanı sıra değişken bir olgu olduğunu kültürün ve eğitimin birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görüp ve ikisine de eşit şekilde önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mohammad Baqer Babaei (2008), kültürün, toplum üyelerinin bireysel ve toplumsal yaşamlarından ortaya çıkan ortak; örf, adet, değer, inanç ve normlar olduğunu ifade etmiştir. Yükseköğretim bu unsurların kurumsallaştığı ve güncellendiği merkez olduğunu ifade etmiştir. Toplumu yönlendiren kültür ve entelektüel çabalardır. Bu nedenle kültür, toplumun altyapısını oluşturur, kimlik ve yön verir, büyüme ve gelişme sürecini tanımlar. Bununla birlikte De Long, David ve Fahy, Liam (2000), uygun olmayan kültürün bilgi sermayesinin yaratılması ve yaygınlaşmasının önündeki en önemli engel olduğunu belirtmişlerdir.

Yükseköğretim bağlamında eğitimin toplumsal kültür üzerindeki etkisi konusundaki düşünceleri incelendiğinde, katılımcılar yükseköğretimin kültür üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu ve temelde doğru bir şekilde kurulduğu takdirde toplumdaki birçok sorunların çözüleceğini ve aynı zamanda eğitimin toplumdaki insanlar arasında fark yaratan, toplumdaki insanları eşit hale getirebilen bir unsurun yanı sıra kültür üzerinde kesinlikle etkisi olduğu üzerinde durmuşlardır. Nakhai ve Esmailzadeh (2008) yükseköğretimin her zaman toplumun en temel kültür merkezlerinden biri olarak görüldüğü ve öneminin her yerde hissedildiği gerçeğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar kalkınmayı sadece sermaye, teknoloji olarak görmemiş, toplumun kültüre, eğitim ve yükseköğretime karşı tutumuyla da ilişkilendirmiştir. Yükseköğretim geliştirirken, öğretim ve eğitim vermenin yanında kültürün aktarılmasında ve geliştirilmesinde de önemli bir rolünün olduğunu ifade etmiştir.

Yükseköğretim bağlamında eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisi konusundaki düşünceleri incelendiğinde katılımcılar bireylerin toplumun değerlerini, normlarını ve tutumlarını özenmesi aslında eğitimin toplumsal değişim üzerindeki etkisinin anlamına geldiği ve aynı zamanda başarılı bir toplumun inşasında eğitimin oldukça önemli olduğunu ve aynı zamanda toplumsal değişimin hayatımızdaki her aşamasında dikkat edildiği takdirde yaşam boyu sosyal ve duygusal becerilerimizi geliştirdiği ve aynı zamanda başka insanlarla sağlıklı iletişim kurmamıza sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumun ilerlemesinde bazen kültürel değişim bir faktör olarak görülmektedir. Jean Poul Sartre (1998) kültürel değişimin bir toplumun ilerlemesinin anahtarı olduğunu belirtmekle birlikte değişim ve gelişim arasındaki farkı incelemektedir. Değişimin illaki ilerleme olmadığını ifade etmektedir. Sartre göre kültürel, manevi, ahlaki yönden değişim ve toplumun kültürüne karşılık gelen boyutlar, gelişmişlik kategorisine dahil edilmeyebilir. Ayrıca, ilerleme kalkınmaya indirgenirse bile, hiçbir ortak yanı olmayan bir dizi farklı kalkınma paradigmasıyla karşı karşıya kalınacağını belirtir.

Yükseköğretim kurumları gençleri günümüz dünyasında kültürel değişim ve dönüşümlere hazırlaması gerekmektedir. Ancak sadece bilimsel ve teknik yeterlilikleri ile yetinmeyip, kültürel misyonlarını kendi yerel sosyal ve kültürel yapılarına göre düzenlemeleri gerekmektedir. Nijhoff Publishers Martinus (1987), Avustralya, İngiltere, ABD, Batı Almanya ve İsveç'teki üniversitelerin gelişimini ve kurumsallaşmasını incelemiştir. Bu ülkelerde eğitimin yaygınlaşması ve gelişmesine çok önem verildiğini belirtmiştir. Bu ülkelerdeki kurumsal ödül sistemi, eğitimde üstün araştırma performansını desteklemektedir. Bazı ülkelerde eğitimin geliştirilmesine verilen önem o kadar fazladır ki, insanların üniversitelerde eğitim görmesini ve okumasını zorunlu kılmaktadır.

Katılımcıların yükseköğretim bağlamında eğitimin toplumsal kültürün değişimi sürecindeki etkisine bakıldığında ise şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Katılımcılar üniversiteyi farklı kültürlerin toplandığı bir yer olarak değerlendirmekte ve birbirlerinden etkilendiği bir yer olarak görüp aynı zamanda bağımsız bir eğitim sistemine sahip olmayan toplumlar yabancı kültürlerden etkileneceğini söyleyerek eğitim toplumdaki yaşayan insanları değiştirmelerinde en önemli araç olarak görmenin yanı sıra, insanların kültürlenmelerinde ve uygarlaştırmalarında oldukça önemli yere sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Bireylerin kültürel ve sanatsal değişiminde yüksek öğrenimin rolü konulu yapılan araştırmalarda Eisner (1992), fikir ve inancın kültürel bir kazanım olduğunu ve toplumsal kültürün, aklın ve inancın gelişmesi için yol, yön ve gerekli koşulları oluşturduğunu belirtmektedir. Yaygın eğitim, insanların gizli yeteneklerini geliştirmek için toplumun ihtiyaçlarını karşı-

lamaya yetmediğinden, toplumlar eğitim merkezlerini oluşturur. Örgün ve yaygın eğitim merkezlerin her şeyi öğretemeyeceği göz önüne alındığında toplumun eksikleri tamamlaması önemlidir. Eisner, eğitim kurumlarında bireyin yetiştirilmesinin, kültürel ve sanatsal değişiminin önemi ve gerekliliğini vurgulamakta ancak verilen birçok hizmetin eğitimin amacına uygun olmadığını belirtmektedir.

Yükseköğretimin kültürel kalkınmadaki belirleyici rolüne inanarak, eğitilmiş insanların uzmanlıkları ve öğrencilerin yaratıcı gücü kullanılarak dünyadaki gelişim alanlarının sağlanması umulmaktadır. Neyestani ve Rameshgar (2013), kültürün ekonomik ve sosyal kalkınmanın temeli olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, ülke kalkınmasının gerekli ön koşullarından biri de toplum kültüründe bilimsel tutumun hakimiyetidir. Yükseköğretim bilimsel tutumu topluma aktarabilen en önemli merkezlerden biridir. Yükseköğretim, ülkenin gelişme ve ilerleme sürecinde bir toplumun bilim kurumları piramidinin en tepesinde yer alan ve toplumun gerçek ihtiyaçlarına cevap verebilecek çeşitli alanlarda verimli, yetkin ve yetenekli insan kaynağı yetiştiren ve hazırlayan merkezlerdir.

Sürdürülebilir kalkınma için üniversitenin rolü konusundaki yapılan araştırmalarda Arasteh, Hamid Reza ve Amiri, Elham (2012), yükseköğretimin sürdürülebilir kalkınmadaki rolünü, gerekli eğitim yaklaşımlarını ve sürdürülebilir kalkınma yeteneklerini incelenmektedir. Sürdürülebilir kalkınmada ihtiyaçlar, özel yetenekler ve eğitim sistemleri önemli rol oynamaktadır.

Yükseköğretim genel eğitim felsefesiyle büyük ölçüde tutarlı olan sürdürülebilir bir yaklaşım gerektirir. Dolayısıyla düşünce biçimini, yaşam tarzını, olgulara yeni bakış açısını değiştirmek ve gelecek nesillerin ihtiyaç duyduğu yetenekleri geliştirmek için bakış açılarını gözden geçirmesi gerekmektedir. Toplumun, üniversitelerin sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesinde rol oynamasını istemesi, üniversitelerin toplumun ihtiyaçlarına cevap verme görevini vurgulamaktadır. Hashimi ve Kaousi (2011) devletler için eğitimin aslında bir tür yatırım olduğunu belirtmiştir. Bu yatırım, birçok ekonomik faaliyetten farklı olarak, getirisi geç elde edilecek, eğitilmiş nesilin toplumun işlerini devraldığı anda ortaya çıkacaktır.

İstikrarsızlık ve kalıcı savaşlar yüzünden Afganistan, eğitim, kültür ve kalkınma hususlarında var olanları kaybederek oldukça zayıf duruma düşmüştür. Uzun zamandan biri istikrarsızlık ve güvensizlik yaşanan Afganistan'da yükseköğretim kurumlarında herhangi bir gelişme ve ilerleme olmadığı gibi kültürel yapıda da önemli kırılmalar olmuştur. Her toplum durum ve koşullarına uygun olarak eğitimi geliştirmek ve derinleştirmek için stratejik bir yaklaşım ve programlar geliştirmektedir. Eğitimin iyileştirilmesi, toplumda sürdürülebilir güvenliğin temellerini atmaktadır.

Toplumun sosyo-kültürel yapısına uygun bir yükseköğretim, öncelikle toplumun sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik ve politik ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneğine sahip olmalı. İkinci olarak bilimsel ve kültür anlamında toplumun ihtiyaçlarını karşılaması için güven yaratabilmeli. Üçüncüsü, ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmalı ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bilim ve teknoloji üretmelidir. Aksi takdirde yükseköğretimin rolü marjinal kalacaktır. Bunun sonucunda, bilgiyi üretme yerine Batı'nın taklidi, salt bilgi tüketicisi olacaktır. En önemlisi, toplumun yükseköğretime, akademisyenlere, ürettiği bilgiye ve araştırmalara güvenmemesi olacaktır. Bu açıdan bakıldığında, yükseköğretimle toplum arasındaki karşılıklı ilişki ve güven, ülkenin gelişmesi için çok önemli görülmelidir.

KAYNAKÇA

- Afshari Safevi, Samira (2014). *Kültürün aktarımında eğitimin rolü*. www.modir-yar.com/index
- Altbach, Philip (1990). *Kültürel Etkinliklerin Teşvikinde Üniversitelerin Rolü*. 440-485.
- Altbach, Philip (2000). *20. yüzyılda yüksek öğrenim*. Tercüme: Shayan Reza Mashtanian. Tahran: Bilim, Araştırma ve Teknoloji Bakanlığı
- Aqa Dawood, Seyed Rasool (2010). Ülkenin yüksek öğretim sisteminin temel sorunları. *Ulusal Yönetim ve Liderlik Zorlukları Konferansı*, İsfahan İslami Azad Üniversitesi, Bilim ve Araştırma Birimi, Temmuz 2019.
- Arasteh, Hamidreza ve Amiri, Elham (2012). *Sürdürülebilir kalkınma eğitiminde üniversitelerin rolü*. Nesha Alam dergisi, 2. yıl, sayı, 2.
- A.K.B. (2003). *Afganistan'ın Eğitim Sektörü İçin Yeni Bir Başlangıç*. Filipinler, Manila: Asya Kalkınma Bankası Yayını Stok No. 041003.
- Azizabadi Farahani, Fatemeh (2008). Kültürel gelişim ve ulusal medya. İslami Azad Üniversitesi, Bilim ve Araştırma Birimi, 281 sayfa <https://www.ke-tablia.ir/>
- Babaei, Mohammad Baqer (2008). *Ülkenin kültür inşasında üniversitenin rolü*. İslam Üniversitesi dergesi, 12 yıl, sayı, 2.
- Balata, Refet Yağın (2003). Afan Hanları Dost Muhammed Han ve Yar Muhammed Han tarafından Sultan Abdulmecid'e gönderilen Fransızcaya bir arz. *Tarih incelemeleri dergisi*, 8(2), 95-98.
- Bashiriyah, Hüseyin (1991). *Gelişim ve kültür yuvarlak masa toplantısı*. Farhang Mektubu, 2. yıl, 2 numara.
- Coen, Bruce (1999). *Sosyolojinin Temelleri*, çevirmenler: Gholam Abbas Tusli, Reza Fazel. Tahran: Üniversitelerin Beşeri Bilimler Kitaplarını İnceleme ve Derleme Örgütü.
- Cross, K. Patricia (1987). Amerika Birleşik Devletleri'nde Yüksek Öğretimin Değişen Rolü. *Yüksek Öğretim Araştırma ve Geliştirme*, 6(2), Harvard Eğitim Enstitüsü.
- Dashti, Zabihullah (2021). ABD'nin Afganistan'dan çekilmesi ile Taliban'ın yeniden iktidara gelmesi. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 195-212.
- Davis, Stanley (1997). *Örgüt kültürü yönetimi*. (Çeviren: Nasser Mir Sepasi ve Prichher Motamed Gurji). Tehran: Marvarid Yayınevi.
- De Long, David. ve Fahey, Liam (2000) *Bilgi Yönetiminin Önündeki Kültürel Engelleri Teşhis Etmek*. Yönetim Akademisi. Cilt, 14, No.4 Sayfa 113-127, Briarcliff Manor, NY 10510-8020, USA

- Eisner, E.W. (1992). *Bireyin Kültürel ve Sanatsal Gelişiminde Eğitimin Rolü*. Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Organizasyonu, Paris.
- Farhang, Mir Mohammad Sediq (1992). *Son beş yüzyılda Afganistan*. Kabil: İrfan Yayınevi
- Fathi Vajargah, Koresh ve Nevruzzade, Reza (2008). *Akademik Müfredat Planlamasına Giriş*, Tahran: Yüksek Öğrenim Araştırma ve Planlama Enstitüsü Yayınları.
- Fereydoun, Abdul Hossein (2004). *Yüksek öğretim ve ulusal kalkınma*. Tehran: Farhang.
- Foroghi Abri, Ahmad Ali Yarmohamedian, Mohammad Hossein ve Toreghi, Jafar (2004). *Yüksek Öğretimde Etkililik*, Great Farsi Encyclopaedia Foundation, Tahran. 85-86.
- Fulton, O. (1992) *Eşitlik ve Yüksek Öğretim*. Burton. R. Clark ve Guy R. Neave (Eds) Yüksek öğretim ansiklopedisi: 2. cilt analitik bakış açıları. Oxford: Pergamon Basını.
- Ghobar, Mirgholam Mohammad (1989). *Tarihin yolunda Afganistan*. Mohsen Yayınevi, Kabil: Mayıs 2012.
- Giddens, Anthony (1989). *Sosyoloji*. Cambridge, (çev. H.Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Goldbard, Arlene (2008). *Yüksek öğretimde kültür ve toplum gelişimi*. İmaging America. <http://surface.syr.edu/ia/13>
- Gulami, Muhammed Rıza (2011). *Kültürel gelişme ekonomik cihadın temelidir*. <http://www.modiryar.com>
- Hamşioğlu, Oğuz (2006). *Afgan Modernleşmesi ve Türkiye (1880-1993)*. Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri Ve İnkilap Tarihi Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Harvey, Lee (1999). *Yüksek eğitim ve istihdam arasındaki ilişki*. Birmingham, Kalite Araştırma Merkezi (CRQ), Avrupa Kurumsal Araştırma Forumu Derneği.
- Harry, Terry Yandis (2001). Kültür ve Sosyal Davranış. *Ulusal çalışmalar dergisi*, 2 (5), Nisan, 74-77.
- Hayri, A. (2007). *Afganistan'da Türkçe Eğitimin Tarihi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hüseyini, Seyyid Hüseyin (2011). *Kültürün önemi ve yüksek öğretim sisteminin rolü*. Sayı, 104 , <http://marifat.nashriyat.ir/node/153>
- İsmaili, Muhsin (1995). *Öğrenci seminerinden seçilmiş makaleler ve dersler*. Üniversite ve siyaset. Tahran: Allameh Tabatabai.
- Kazemi, Mahmud (2008). *Küreselleşme ve Üçüncü Binyılda Yüksek Öğretim Karşılaştığı Zorluklar. Geliştirme yönetimi ve planlaması*. Beşinci cilt. www.ensani.ir/fa/content/111748/default.aspx

- Kazemi, Mohammad Hossein ve Shakri Navaci, Gholamreza (2004). *Yönetim okullarının örgüt kültürünün incelenmesi*. Beşeri Bilimler Dergisi, Sayı 36, sayfa 37-62.
- Martinus, Nijhoff Publishers (1987). *Yüksek öğretim*. Dordrecht, Hollanda
- MOHE (2005). *Yüksek Öğretim Bakanlığı Stratejik Kalkınma Planı*. <http://www.mohe.gov.af/?lang=en&p=plan>
- MOHE (2012). *Yıllık istatistikler 2011-2012*. Afganistan Merkezi İstatistik Kurumu.
- MOHE (2014). Afganistan Yüksek Eğitim Bakanlığı Sitesi. www.mohe.gov.af
- Nakhai, Hamid ve Esmailzadeh, Asma (2008). *Kültürel gelişimde yüksek öğretimin rolü*. www.aftabir.com adresinde mevcuttur.
- Nazarpour, Mohammad Taghi (1999). *Değerler ve Gelişim*. Tahran: İslam Kültürü ve Gelişimi Araştırma Enstitüsü.
- Nazimi Ardakani, Mehdi ve Keshavarz, Sosan (2006). *Kültürel dönüşüm yönetiminin teorik temelleri*, Sayfa 2-15. Makale <https://elmnet.ir/>
- Neyestani, Mohammad Reza ve Rameshgar, Rehane. (2013). *Üniversitelerin kültürel etkinliklerinin toplumun kültürel değişimindeki rolü*. Kültürel inşası. Sayfa 146-149.
- Pazargadi, Mehrnoosh (1998). *Yüksek öğretimde kalite değerlendirmesine ilişkin uluslararası gelişmeler*. Rihafat dergisi, sayı 18.
- Pehlivan, Çengiz (2003). *Kültürel çalışmalar, kültür ve medeniyet üzerine söylemler*. Tehran: Qatra Yayınları.
- Rad, Firoz (2002). *Kültürel Gelişim Sosyolojisi*, Tehran: Cha Pakhsh yayınları.
- Ramshek, Musa (2009). *Kültürel değişme*. <http://www.hormozganprisons.ir/index.php>
- Rashidpour, Abdul Majeed (1999). *Eğitim ortamının sosyalleştirilmesi*, İslami okullardan dersler, sayı 2.
- Sartre, J. P. (1998). *Sosyal İlerleme ve Kültürel Değişim Durumları*. Paris, 1998.
- Sadeghi, Zainab, Mohtashmi, Reza, Miri, Amir ve Sadeghi, Subhan (2010). *Yüksek öğretimde yaratıcılık; sürdürülebilir kalkınmaya yönelik temel bir adım*. Eğitim Stratejileri Dergisi, 3(1).
- Sedghi Bukani, Nasır ve Sufi, Salah (2010). *Araziyi test etmeye vurgu yaparak ulusal kalkınmada yüksek öğretimin rolü*, Sayfa 107 – 112.
- Schneider, Susan C. & Barsoux, Jean-Louis (1997). *Kültürler arası yönetim*. Harlow, İngiltere; New York: Financial Times, Prentice Hall
- UNESCO (1997). *Kültür ve gelişme (gelişmeye antropolojik yaklaşım)*. Çeviren: Nematullah Fazlı ve Mohammad Fazli. Tehran: Kültür ve İslami Rehberlik Bakanlığı.

- Özkan, H. ve Rıgıderakhshan, M. (2020). Afganistan’da Basının Tarihsel Gelişimi: Monarşi Rejiminden Taliban Dönemi’ne (1873-1994). *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Aralık, s.438-449.
- Woodhall, Maureen (1992) *Yüksek Öğretimde Öğrenci Kredileri*. Paris: Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü.
- Yemeni Dozi Surkhabi, Muhammed (2009). *Yüksek öğretimde yeni yaklaşımlar ve bakış açıları*. Tahran, Kültürel ve Sosyal Bilimler Araştırma Okulu Yayınları. <http://ensani.ir/fa/content/87368/default.aspx>.
- Yılmaz, A. (2005). *Afganistan’da Kadının Sosyal Statüsü Ve Din Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zahidi, Seyid Muhammed (2004). Örgüt kültürü araştırmaları. *Yönetim Çalışmaları*, Üç Aylık 41-43. https://jmsd.atu.ac.ir/article_4771.html

BÖLÜM 14

AVUSTURYA EĞİTİM SİSTEMİNDEN TÜRKİYE İÇİN ÇIKARIMLAR: BİR KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM ARAŞTIRMASI¹

Muhammed Mehmet MAZLUM²

1 Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları konusundaki katkılarından dolayı Prof. Dr. Ali Balcı'ya teşekkürlerimi sunarım.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Giriş

Eğitim, hemen hemen bütün ülkelerde; ekonomik, sosyal, politik ve kültürel açıdan kalkınma ve toplumun refah düzeyini artırma amacıyla kullanılan önemli bir yönetim ve toplumsal dönüşüm aracıdır. Ülkeler, umdukları toplumsal gelişimi daimi kılabilmek için sistemli eğitim etkinliklerine başvurmaktadır. Ülkeler arasında tarihi, ekonomik, kültürel, sosyal, politik pek çok zenginliğin yanı sıra eğitim alanında da paylaşılacak köklü bir birikim vardır. Bu doğrultuda dünya genelinde pek çok ülke; araştırma ve geliştirme birimlerine belli oranlarda bütçe ayırarak özellikle eğitimde başarıyı yakalamış diğer ülkelerin eğitim sistemlerini incelenmekte ve kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerini geliştirecek girişimlerin önünü açmaktadır. Böylelikle, makro ölçekte, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı araştırılması; mikro ölçekte ise Türk eğitim sistemi için çeşitli çıkarımlarda bulunulmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Avrupa kültürünün ve batı uygarlığının özelliklerini yansıtan önemli bir ülke olan Avusturya, bilim ve sanat hayatına yaptığı önemli katkılarla (Memduhoğlu, 2008) ve zengin, modern bir refah devleti olmasıyla (EU, 2015) bilinen bir Avrupa Birliği ülkesidir. Bir ülkenin eğitim sistemi, etkilendiği kültür ve demografik özelliklerinden bağımsız düşünülemez. Bu çalışmada öncelikle Avusturya'nın coğrafi, sosyal ve siyasi yapısı üzerinde durulmuştur. Ardından Avusturya eğitim sistemi incelenmiş ve son olarak Türkiye açısından çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

Avusturya'nın Coğrafi, Sosyal ve Siyasal Yapısı ve Özellikleri

Önceleri Avusturya-Macaristan İmparatorluğunun merkezi gücünü oluşturan Avusturya, Birinci Dünya Savaşı sonrasında İmparatorluğun çökmesinin ardından küçük bir cumhuriyet devleti olarak kurulmuştur. 1955 yılında imzalanan Devlet Anlaşması ile bağımsızlığı tanınan Avusturya; Avusturya ve Slovenya'nın kuzeyi ile Almanya ve Çek Cumhuriyeti'nin güneyinde yer alan bir Orta Avrupa ülkesidir. Batısında İsviçre, doğusunda Macaristan ve Slovakya bulunan ülkenin yüzölçümü 83.871 kilometrekare, kara sınırı ise 2524 kilometredir. Ülke nüfusu %0,31 oranında artış gösterdiği 2023 yılı verilerine göre 8.940.860'tır. Ülkede bireyin doğumu anındaki tahmini ömür süresi 82,4 yıl olarak dikkat çekmektedir (www.cia.gov). Bu oran pek çok Avrupa ülkesi arasında oldukça ileri bir seviye olarak kabul edilebilir ve yaşam standartlarının yüksek olmasına işaret etmektedir.

Federal bir cumhuriyet olan Avusturya'nın eyaletleri; başkent Viyana, Steiermark, Aşağı ve Yukarı Avusturya, Vorarlberg, Burgenland, Salzburg, Tirol ve Karnten'dir. Avusturya'da devlet başkanı, altı yıllık bir süre için

doğrudan halkın seçtiği Federal Cumhurbaşkanı iken; hükümet başkanı ise Federal Başbakanıdır (Şansölye). Avusturya parlamentosu; 183 üyesini doğrudan halkın seçtiği Ulusal Meclis (Nationalrat) ve dokuz eyaletin, nüfusları oranında temsilci (toplam 61 üye) gönderdiği Federal Konsey (Bundesrat) olmak üzere iki meclisten oluşmaktadır (www.mfa.gov.tr). Avusturya, 1 Ocak 1995 yılında (Finlandiya ve İsveç’le birlikte) Avrupa Birliğine katılmıştır. O dönemde, üye devlet sayısını 15’e yükselten bu katılım, Soğuk Savaş Dönemi sonrasında Avrupa Birliğine yapılan ilk üyelik olmuştur (EU, 2015a).

Başkenti Viyana olan Avusturya’da nüfusun büyük çoğunluğu Almanca dilini kullanmaktadır. Ülkede resmi olarak tanınmış, yerleşik azınlıklar; Hırvatlar, Slovenler, Macarlar, Çekler, Slovaklar ve Romanlardır. 1960’ların sonlarından itibaren Avusturya, bir göç ülkesi haline gelmiş ve büyük ölçüde (eski) Yugoslavya’dan ve Türkiye’den genç işçiler için cezbedici bir ülke olmuştur. Bu işçi grupları günümüzde halen, ülkedeki göçmenlerin büyük bir kısmını oluşturmaktadır (EU, 2015). Avusturya nüfusunun %1,8’ini Türkler oluşturmaktadır (www.cia.gov; www.mfa.gov.tr).

Dünya Bankası sıralamasında dünyanın en büyük 28. ekonomisine sahip olan Avusturya, Avrupa’yı sarsan ekonomik krizden en az etkilenen ülkeler arasındadır. Öyle ki, krizden sonra Avusturya ekonomisi, 2010 ve 2011 yıllarında hızlı bir toparlanma sürecine girmiş; 2012 yılında ise yeniden büyümeye geçmiştir (EU, 2014). 2021 yılı verilerine göre Avusturya’da Gayri Safi Milli Hâsıla (GSMH) 484,6 milyar dolar iken kişi başına düşen yıllık gelir 54.100 dolardır (www.cia.gov).

Avusturya, çok büyük ölçüde Katolik bir ülke olsa da diğer dini gruplar da uzun yıllar boyunca hoşgörüyü karşılanmıştır. Ancak son 10 yıldır bu durum, özellikle Müslüman gruplara karşı duyulan düşmanlıkla bozulmuş durumdadır. 1912’den itibaren yasal olarak kabul gören İslami İnanç Toplulukları, düşmanca kışkırtmalara maruz kalmıştır. 2014 yılında, yasadaki değişikliklerle Kuran’ın Almanca diline çevrilmesinin zorunlu kılınması ve yabancı ülkelere gelen mali yardımların yasaklanması kararı, ülkede şiddetli tartışmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Buna rağmen genel bir bakışla, Avusturya’da 14 farklı dini topluluğun yasal olarak tanındığı görülmektedir (EU, 2015).

Avusturya’da Eğitim Politikası ve Amaçları

Avusturya Federal Anayasasınının 14. maddesinde eğitimin temel ilkeleri; demokrasi, hümanizm, dayanışma, barış ve adalet ile ırk, sosyal statü ve mali durumu ne olursa olsun herkese karşı açıklık ve hoşgörülülük olarak belirtilmiştir. Avusturya’da insanların daha fazla gelişmesini ve kalitede ilerlemeyi sağlama; mümkün olan en yüksek eğitim standartlarının

yakalanmasında eğitimin temel ilkelerine rehberlik etmektedir. Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler; Avusturya’da, Avrupa’da ve tüm dünyada insanlık, çevre ve gelecek kuşaklar için kendi sorumluluğunu alabilen; sağlıklı, özgüveni yüksek, mutlu, başarı odaklı ve yaratıcı vatandaşlar olmak için işbirliği yaparlar. Avusturya’da ayrıca, orijinali 1867 yılına dayanan ve 2010 yıllarında güncellenen Genel Yurttaş Hakları Temel Kanunu (The Basic Law on the General Rights of Nationals) ile vatandaşlar için eşitlik, vicdan ve inanç özgürlüğü, bilgi öğrenme ve öğretme özgürlüğü ve yasalar çerçevesinde yeterliği kanıtlanmak kaydıyla bireylerin, eğitim-öğretim faaliyetleri için kurum açma hakkı garanti altına alınmıştır (Eurydice, 2022). Avusturya Anayasasında temel eğitimin zorunlu ve parasız olduğuna ilişkin hüküm bulunmamakla birlikte eğitimin amaçları ve eğitime ilişkin değerler oldukça ayrıntılı şekilde düzenlenmiştir (Elmas ve Seven, 2022, 5).

Avusturya Federal Hükümetinin 2013-2018 Çalışma Programı Raporuna (AFG, 2013) yansıyan, eğitim hedeflerinden bazıları şunlardır: (1) Bireylerin en azından 18 yaşına kadar okumasını sağlamak, okul terklerini tamamen önlemek. (2) Tüm yaş gruplarında eğitim-öğretimin devamını sağlayarak bireylerin temel yeterlilik ve becerilerini geliştirmek. (3) İlköğretimin ve ilköğretimde eğitim tesislerinin geliştirilmesi ve güçlendirilmesi. (4) Avusturya’yı Avrupa’nın öncü ve en yenilikçi araştırma ülkesi haline getirmek. (5) Yüksek kalitede çocuk bakımı ve ilköğretim eğitimi sağlamak. (6) Öğrenciler için alternatif eğitim-öğretim fırsatları yaratmak. (6) Okulların özerkliğini (autonomy) güçlendirmek. (7) Ortaöğretim düzeyindeki bütün çocuklar için siyasal eğitim vermek. (8) Okullar ve çocuklar için elektronik ortam araçlarına erişimi artırmak. (9) Okulların işbirliğini güçlendirmek. (9) Çıraklık eğitim saatlerini tüm öğrenciler için eşitlemek. (10) Bölgesel sinerjiyi kullanarak yeni bir öğretmen yetiştirme sistemi kurmak. Çalışma Raporu 2015 yılında mecliste teklif haline getirilmiş (OECD, 2016) ve girişimlerin önü açılmıştır.

Ayrıca federal düzeyde Eğitim, Bilim, Araştırma ve Ekonomi Bakanlığı’nın (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMBWF] gençlerde sağlamayı hedefledikleri kazanımlar şunlardır (www.bmbwf.gv.at): (a) Kendi kendine yetebilme. (b) Güçlü yanlarını ve yeteneklerini bilme. (c) Dijital çağda sürekli değişen bir toplumda başarı şansını görebilme. (d) Özel ve profesyonel yaşamda başarı için fırsatlardan yararlanabilme. (e) Toplumun aktif üyeleri olarak demokratik katılımın ve ortak karar almanın önemini benimseme. Avusturya eğitim sisteminde eğitim ve araştırmaya ilişkin birçok genel ve özel planın yapıldığı görülmektedir. Planların somut şekilde yapılandırılarak rapor edilmesi, Avusturya’da eğitime yönelik stratejik bir yaklaşımın olduğunu göstermektedir.

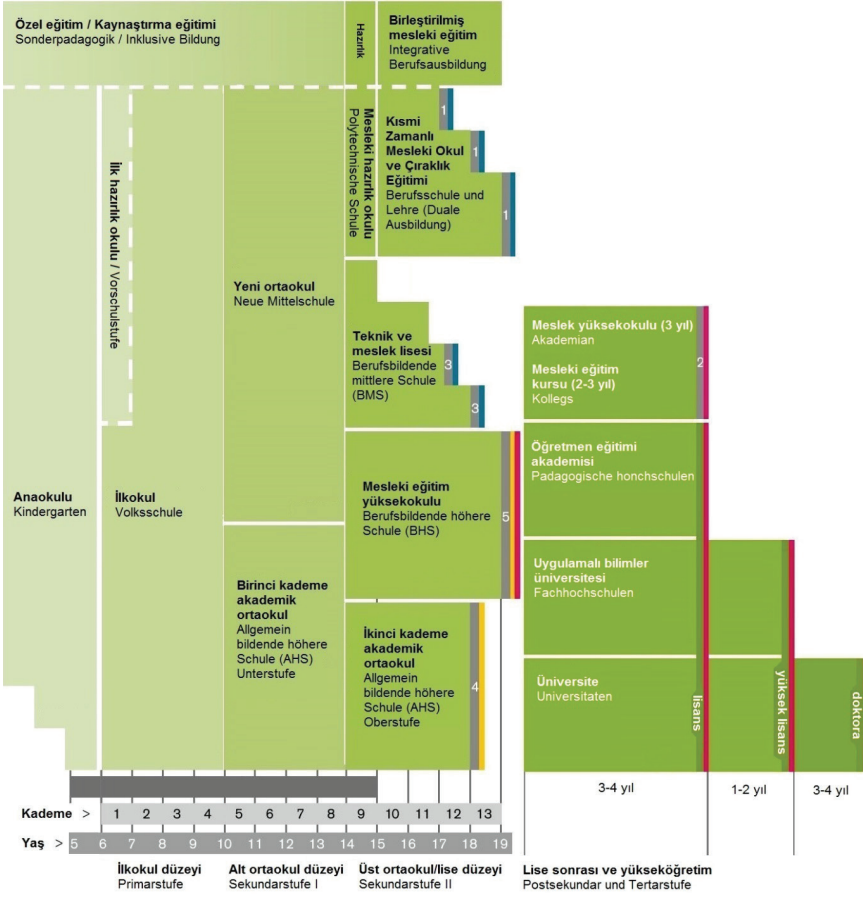
Avusturya Eğitim Sisteminin Yönetsel Yapılanması

Avusturya eğitim sisteminin yönetsel yapılanması federal, eyalet ve yerel düzeyde gerçekleşmektedir. Genel olarak; yerel otoriteler anaokullarından, eyalet hükümetleri ilkokullardan ve genel ortaöğretimden, federal hükümet ise akademik ortaöğretimden sorumludur. Yönetsel yapılanmadaki, dolayısıyla da sorumluluk alanlarındaki farklılıklar öğretmen istihdamı, yönetsel organların devamlılığı ve okul bölgelerinin işleyişı gibi konuları önemli ölçüde etkilemektedir. Avusturya’da yerel, eyalet ve federal düzeydeki yönetim organlarının birbirinden bağımsız olması yönetsel yapılanmayı karmaşık ve aşırı dağınık hale getirmiştir (Eder ve Thonhauser, 2015, 45-46).

Avusturya’da eğitimle ilgili mevzuatı yürütme yetkisi Federal devlet düzeyinde Eğitim, Bilim, Araştırma ve Ekonomi Bakanlığı’na (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMBWF], Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research) aittir. Eğitimle ilgili uygulama yetkisi eyaletler düzeyinde ise yerel yönetimler ve belediyeler arasında bölünmüştür. Ancak ülkede gerekli görüldüğü takdirde diğer bazı bakanlıklarla da aktif işbirlikleri yapılabilmektedir. Federal devlet, okullardaki eğitim-öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve özel okullar gibi konularda hizmet verir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin memuriyet, ücret ve emeklilik işlemleri ile ilgilenir. Federal devletin düzenlediği ve ele aldığı tüm konu ve uygulamalar, mevzuat şeklinde düzenlenip yasalarla korunur. Ayrıca ülkedeki üniversiteler özerk olarak yapılandırılırsa da tüm devlet üniversiteleri ile uygulamalı bilimler üniversiteleri ve özel üniversiteler, federal yasalarla düzenlenir. Yerel düzeydeki yetkililer ise genel olarak, zorunlu eğitim kapsamında eğitim veren kamu okullarına öğretmen istihdamını sağlamakdan sorumludur. Bununla birlikte yönettikleri bölgelerdeki okulların inşa, bakım ve onarımında belediyelere destek sağlayarak ayrılan fonların bu yönde kullanılmasına ön ayak olurlar. Eyalet düzeyinde ise yetkililer kalan diğer tüm okul bölgelerine ve okul türlerine öğretmen ve diğer okul çalışanlarını atamakla görevlidir. Bu işlemler bölgesel anlamda eyalet hükümetleri tarafından gerçekleştirilir (Eurydice, 2022a, Eurydice, 2023; Eurydice, 2023a).

Avusturya Eğitim Sisteminde Okul Yapılanması

Avusturya eğitim sisteminde okul yapılanması; okul öncesi, ilkokul, ortaöğretim (alt ortaöğretim ile üst ortaöğretim) ve lise sonrası/yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Avusturya eğitim sisteminde okul yapılanması Şekill’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Avusturya eğitim sisteminde okul yapılandırması*

* BBWF, 2022; Eurydice, 2022c; Eurydice, 2022b; Eurydice, 2023a kaynaklarından yararlanılarak geliştirilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü üzere 5-15 yaş aralığındaki öğrencilerin eğitimini kapsayan 10 yıllık zorunlu eğitimin yerine getirilmesi için bir yıllık okul öncesi eğitimin ardından dörder yıllık ilkökullük ve alt ortaöğretim eğitimi ile birlikte üst ortaöğretimin en az bir yılı da tamamlanmalıdır (Eurydice, 2022c; Eurydice, 2022b; Eurydice, 2023a). Avusturya eğitim sisteminde 2010 yılında ilk kez tanıtılan ve 2022 Eylül ayında yapılan düzenleme ile 5 yaşını doldurmuş bütün çocuklar, anaokuluna veya başka uygun onaylı bir kurumda eğitime katılmakla yükümlüdür (Eurydice, 2023a). Bu yeni düzenlemede merkezi hükümet ve eyaletler arasında imzalanan anlaşma ile zorunlu eğitim 10 yıla çıkmıştır. Ayrıca akademik ve mesleki eğitim sunan okulları etkileyecek olan üst ortaokul kademesiyle ilgili pilot uygulaması başlatılan yeni düzenleme (www.bmbwf.gv.at) ülke genelinde yaygınlaşmadığı için Şekil 1’e yansıtılmamıştır.

Okul öncesi eğitim. Bu eğitim kademesi Avusturya’da, yaş gruplarına göre iki kademeli olarak tanımlanabilir: İlk olarak 0-3 yaş aralığındaki çocuklar için hizmet veren kreşler (kinderkrippen) mevcuttur. Bu yaş aralığındaki çocuklar için ayrıca günlük bakım hizmetinin garanti edildiği çocuk yuvaları ve çocuk bakıcıları (tageseltern/ tagesmütter) da bulunmaktadır. İkincisi ise, çocukların 3 yaşından itibaren (bazen de 3 yaşına çok az kala) katılabildikleri anaokullarıdır (kindergarten) (EACEA, 2019).

İlkokul (volksschule, primary school). Avusturya’da ilkokul kademesi 6-10 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır (EP-Nuffic, 2015). 31 Ağustos tarihinden önce altı yaşına giren çocuklar, o yılın eylül başında ilkokula kayıt yaptırmak zorundadır. Çocukların ilkokulda eğitim programını takip edebilecek yeterlikte olmaları gerekmektedir (BBWF, 2022). Bunun için, ilkokul çağına gelmiş (6 yaş) ancak programı takip edebilecek olgunlukta olmayan çocuklar, eğitime başlangıç teşkil etmeyen bir yıllık İlk Hazırlık Okullarına (vorschulstufe, pri-primary school) kaydolabilirler (IBW, 2019). İlkokul eğitimi kamu okullarının yanı sıra özel okullarda da verilebilmektedir (BBWF, 2022).

Ortaöğretim kademesinde alt ortaöğretim düzeyi (sekundarstufe I, lower secondary level). Avusturya eğitim sisteminde öğrenciler için seçme imkânı ilk kez alt ortaöğretim düzeyinde sunulmaktadır. Buna göre öğrenciler, dört yıl süren ve zorunlu eğitim kapsamında bulunan iki farklı yol izleyebilirler: (1) Öğrencileri üst ortaöğretime hazırlayıcı akademik temel eğitimin verildiği Alt/Genel Ortaokul (Lower Secondary School, Hauptschule). (2) Öğrencilere kapsamlı (broad) ve ileri düzey eğitimin verildiği Birinci Kademe Akademik Ortaokul (Lower Cycle of Secondary Academic School, Allgemein Bildende Höhere Schule [AHS] - Unterstufe). Birinci kademe AHS’ler, farklı ilgi alanlarına yönelik olarak öğrencilere; Klasik Akademik Ortaokul (Classical Secondary Academic School, Klassisches Gymnasium), Latin Dili Okulu ve Akademik Ortaokul (Secondary Academic School, Realgymnasium) seçeneklerini sunmaktadır (IBW, 2019).

Avusturya’da 2008/2009 eğitim-öğretim yılında, 10-14 yaş aralığındaki çocuklara alt ortaöğretim düzeyinde hizmet vermesi tasarlanan Yeni Ortaokullar’ın (New Secondary School, Neue Mittelschule [NMS]) pilot uygulaması yapılmış; 2015/2016 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm alt ortaöğretim okullarında hayata geçirilmeye başlanmış (IBW, 2019); 1 Eylül 2012’den itibaren NMS, yasal olarak tüm örgün eğitim veren alt ortaöğretim okulları için standart belirleyici olmuştur (BBWF, 2022).

Ortaöğretim kademesinde üst ortaöğretim/lise düzeyi (sekundarstufe II, upper secondary level). Avusturya’da üst ortaöğretim düzeyindeki eğitimin ilk yılı, zorunlu eğitim kapsamındadır. Öğrencilerin, bu düzey-

deki eğitimi tamamlamaları için iki temel yol bulunmaktadır (IBW, 2019): (1) Mesleki Eğitim-Öğretim (Vocational Education and Training, [VET]). (2) İkinci Kademe Akademik Ortaokul (Upper Cycle of Secondary Academic School, [AHS]). Bunun yanı sıra genel eğitim ve mesleki becerileri kazandırmayı amaçlayan meslek öncesi okullar aracılığıyla şirket ziyaretleri, uygulamalı iş deneyimi gibi pratik araçlar sunularak öğrencilerin kariyer seçimleri için amaç odaklı yönlendirilmeleri sağlanmaktadır (BBWF, 2022).

Avusturya’da mesleki eğitim-öğretim görmek isteyen öğrencilerin üç farklı seçeneği bulunmaktadır (BBWF, 2022): (1) Öğrenciler, ikili sistemin (duale ausbildung, okul ve atölye derslerinin bir arada olması) uygulandığı ve 2-4 yıl süren Kısmi Zamanlı Mesleki Okul ve Çıraklık Eğitimi (part-time vocational school/ apprenticeship, Berufsschule und Lehre) alabilirler. Ancak bu okullara kayıt yaptırabilmek için öğrencilerin, alt orta-öğretimin ardından Mesleki Hazırlık Okullarında (Pre-vocational School, Polytechnische Schule) bir yıllık eğitimi tamamlamaları gerekir. Bu süre gönüllülük esasına göre bir yıl daha uzatılabilir. Mesleki Hazırlık Okullarında; ileri genel eğitim, mesleki rehberlik ve temel mesleki eğitim yoluyla öğrencilerin hayata, özellikle de iş hayatına hazırlanmaları amaçlanır. (2) Öğrenciler için bir başka seçenek, 1-4 yıl arası eğitim alabilecekleri Teknik ve Meslek Liseleridir (Secondary Technical and Vocational School, Berufsbildende Mittlere Schule [BMS]). Bir ya da iki yıllık bir eğitimin alındığı BMS, “kısmi mesleki eğitim” (partial vocational training) ile; üç ya da dört yıllık bir eğitimin alındığı BMS ise “tam mesleki eğitim” (full vocational training) ile sonuçlanır. (3) Öğrencilerin bir diğer seçeneği ise beş yıllık bir sürede kapsamlı genel eğitimin (broad general education) verildiği Mesleki Eğitim Yüksekokullarıdır (College for Higher Vocational Education, Berufsbildende Höhere Schule [BHS]).

Avusturya’da ayrıca, üst ortaöğretim/lise düzeyine erişen öğrencilerin, genel eğitim programlarına devam edebilecekleri İkinci Kademe AHS’ler bulunmaktadır. Dört yıllık eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencileri üniversite odaklı eğitim programlarına hazırlayan bu okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre tercih edebilecekleri klasik, ticaret, bilim, müzik ve sanat ya da dil bilimi alanları bulunmaktadır (BBWF, 2022; IBW, 2019).

Lise sonrası ve yükseköğretim düzeyi (Postsekundar und Tertarstufe, postsecondary and tertiary level). Avusturya’da 1997 yılından bu yana lise sonrası eğitim en az 180 AKTS (ECTS) kredilik dersin verildiği (bazı durumlarda 240 AKTS olabiliyor), kayıt şartı olarak üniversiteye giriş yeterliklerinin arandığı, yer aldığı bölgenin yasalarına göre eğitim enstitüsü niteliğinde olan eğitim kurumları tarafından verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (University Organisation and Studies Act, 2002). Avusturya eğitim sisteminde, lise düzeyi eğitimi tamamlayan öğrenci-

lerin eğitimleri, lise sonrası ve yükseköğretim düzeyinde yer alan okullarda devam etmektedir. Bu düzeyde öğrencilerin eğitimi için dört temel yol bulunmaktadır (BBWF, 2022): (1) Meslek Yüksekokulu (Akademien, Postsecondary VET Colleges) ve Mesleki Eğitim Kursları (Kollegs, Postsecondary VET Courses) (2) Öğretmen Eğitimi Akademisi (Padagogische Hochschulen, University Colleges of Teacher Education). (3) Üniversite (Universitäten). (4) Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri (Fachhochschulen, Universities of Applied Sciences).

Toplumsal hizmet, öğretmen eğitimi ve yardımcı hekim (paramedical) eğitimi olmak üzere üç çalışma alanı bulunan Meslek Yüksekokulları, ilgili alanlara yönelik olarak altı yarıyıl (3 yıl) boyunca teorik ve uygulamalı eğitim vermektedir. Dört ya da altı yarıyıl (2-3 yıl) süren Mesleki Eğitim Kurslarında ise genel eğitime devam etmek istemeyip kısa sürede temel mesleki beceriler kazanma isteğinde olan öğrencilere eğitim verilir. Bu kurslarda mühendislik, işletme ve hizmet sektörü gibi alanlarda verilen teorik ve uygulamalı eğitimlerin yanında kreş öğretmenliği ve sosyal hizmet eğitimi almak da mümkündür (www.bmbwf.gv.at). Öğretmen Eğitimi Akademisi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri (compulsory school teachers) yetiştirmek amacıyla eğitim vermektedir (IBW, 2019). Avusturya’da Öğretmen Eğitimi Akademilerinde verilen eğitimin süresi ve uygulanan eğitim programının içeriği gibi konularda bir dönüşüm söz konusudur. Buna göre ilkokul öğretmenliği eğitim programında yapılan değişiklik 2015/2016 eğitim-öğretim yılından itibaren; ortaokul öğretmenliği eğitim programı için yapılan değişiklik ise 2016/2017 eğitim-öğretim yılından itibaren hayata geçirilmiştir. Ayrıca her iki öğretmenlik programında da lisans eğitimi süresi üç yıldan dört yıla çıkartılmıştır (BBWF, 2022). Lisans yeterliğini elde ettikten sonra adayların, seçtikleri konu alanına ve kredi uyumuna bağlı olarak bir üniversitede ya da uygulamalı bilimler üniversitesinde yüksek lisans eğitimine devam etmesi mümkündür (IBW, 2019).

Avusturya’da üniversiteler; bilim ve sanatı geliştirme/yayma, uygulamalı bilimsel etkinlikler için yeterliği sağlayıcı temel eğitim sunma, gelecek nesillerin bilim insanlarını ve sanatçıları yetiştirme, özellikle mezunlar için sürekli eğitimi sağlama, bilimsel araştırma alanında ulusal ve uluslararası işbirliği ile araştırma sonuçlarının kullanımını ve uygulanmasını destekleme gibi görevleri yerine getirir (University Organisation and Studies Act, 2002). Üniversitelerde lisans programları, ilgili bölüme göre 3-4 yıl aralığında; yüksek lisans programları ise 1-2 yıl aralığında süren bir eğitimi kapsamaktadır. Öğrencinin bilimsel araştırmaları bağımsız şekilde yapabilecek olgunluğa eriştiğini gösteren doktora derecesi 3-4 yıl aralığında süren bir eğitimin ardından elde edilebilir (BBWF, 2022). Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri ise staj eğitimi yoluyla öğrencileri mesleki yeterlikle donatmayı amaçlayan tam zamanlı ya da yarı zamanlı lisans (üç yıl)

ve yüksek lisans (iki yıl) programları sunmaktadır. Uygulamalı Bilimler Üniversitelerinin amaçları; üniversite düzeyinde uygulama odaklı eğitimi garanti etmek, farklı meslek alanlarında ihtiyaç duyulan becerileri duyurmak ve mezunlarına iş alanı çeşitliliğini sağlamaktır (BBWF, 2022; IBW, 2019).

Özel eğitim/ kaynaştırma eğitimi (sonderpedagogik/ inklusive bildung). Avusturya’da özel eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilen öğrenciler, kaynaştırma programının uygulandığı özel ihtiyaç okullarına (Special Needs School, Sonderschule) katılabilirler. Zorunlu eğitim kapsamında düşünüldüğünde 5 yaşından 15 yaşına kadar bu okullara devam eden öğrenciler, ardından yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre liseye ve yükseköğrenime devam edebilirler (BBWF, 2022; IBW, 2019). Avusturya’da özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ve gençler, ebeveynlerinin isteklerine bağlı olarak birleştirilmiş sınıflarda (integrative school) ya da özel eğitim okullarında (school of special needs) eğitim görebilirler. Bir çocuğun özel eğitime ihtiyaç duyup duymadığı yasal varisin talebi üzerine resmi eyalet yetkilileri tarafından değerlendirilir. Özel eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilen çocuklar yasal olarak tüm eğitim kademelerinden yararlanma hakkına sahiptir. Bu öğrencilere genel okul müfredatının yanı sıra özel eğitim ihtiyaçlarını giderecek şekilde müfredat hazırlanır ve uygulanır (BBWF, 2022).

Özetle; Avusturya eğitim Sisteminde özel eğitim, bu eğitime ihtiyacı olan ve olmayan öğrencilerin bir arada yer aldığı sınıflarda, kaynaştırma programlarının uygulanması yoluyla da yürütülmektedir. Ayrıca Şekil 1 incelendiğinde özel eğitimin, eğitim kademelerinin temel bir parçası olarak tasarlandığı görülmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar, okul öncesi dönemden başlayarak birleştirilmiş mesleki eğitime kadar devam eden bir eğitim almakta, bu aşamadan sonra çeşitli meslek alanlarına yönlendirilmektedir.

Yetişkin eğitimi (yaşam boyu öğrenme). Avusturya’da yetişkin eğitimi, temel becerileri yetersiz olan tüm bireylerle birlikte alt ortaöğretimden mezun olamayıp eğitimine devam edemeyen öğrencilere hitap etmektedir ve 2011 yılından bu yana ücretsizdir (Eurydice, 2018). Temel beceri kurslarında (basisbildung); öğrenme becerilerinin yanı sıra okuryazarlık, matematik becerileri ve bilişim teknolojilerine yönelik eğitimler verilir. Alt ortaöğretimi terk edenlere yönelik verilen sertifika eğitimi (vorbereitungskurse auf den pflichtschulabschluss) ise, bu düzeydeki eğitim kurumlarına kaydı bulunan ancak eğitime devam etmemiş ve henüz mezun olmamış bireylere yönelik verilen eğittir. Bu eğitim; büyük ölçüde genel dersleri (Matematik, Dil Eğitimi, Bilim ve Teknoloji, Sağlık) içermesinin yanında az da olsa mesleki ve eğitimsel rehberlik uygulamalarını da içermektedir (EACEA, 2015).

Avusturya’da hangi eğitim kurumlarının yetişkin eğitimi vereceğinin belirlenmesinde görevli bir Akreditasyon Kurulu bulunmaktadır. Bu kurumun akredite ettiği eğitim kurumları, Federal Hükümet ve Federal Bakanlık tarafından finanse edilir (EACEA, 2015). Avusturya hükümeti, yetişkin eğitime yönelik olarak esnek katılım şartları sağlama, sunduğu eğitim seçeneklerinin sayısını artırma ve finansal destek sağlama gibi girişimlerde bulunmaktadır (Eurydice, 2018). Avusturya’da Yaşam Boyu Öğrenme 2020 Ulusal Stratejisi; yükseköğretim kurumlarının, grubun ihtiyacına özgü öğretme-öğrenme yöntemlerini sağlamasını ve çalışan öğrenciler için gündüz sınıflarının haricinde farklı vakitlerde eğitime imkân sunan esnek programları kapsamını öngörmektedir. Ancak halihazırda Avusturya’da yetişkin eğitimi, yalnızca bazı üniversiteler tarafından bir misyon olarak görülmektedir (EACEA, 2020).

Avusturya Eğitim Sisteminde Eğitim-Öğretim Süreçleri

Avusturya’da Eylül 2022 tarihinde getirilen düzenleme ile 5 yaşından itibaren çocukların anaokullarına katılmaları zorunludur. Okul öncesi eğitim boyunca ailelerin, çocuklarının eğitimi ve gelişim süreci hakkında bilgi almaları ve çeşitli paylaşımlarda bulunmaları için yılda iki kez “akşam veli buluşmaları” (elternabend, parents’ information evenings) düzenlenmektedir. Eğitim takviminin başlangıcında (eylül veya ekim ayında) düzenlenen buluşmada yeni öğretmenlerin, okul gezilerinin ve çalıştayların tanıtılması için bir fırsattır (Allen ve Flannery, 2019). Erken çocukluk eğitimi ve bakımının planlanması ve finansmanı, merkezi otoriteler olan BMBWF ve Federal Aile ve Gençlik Bakanlığının sorumluluğunda olsa da büyük ölçüde yerel otoriteler tarafından sağlanmaktadır (Eurydice, 2018a).

Avusturya’da eyaletlere göre farklılık gösterse de genel olarak ilkokul ve ortaokul düzeyinde iki yarıyıldan oluşan eğitim-öğretim her yıl 14 Eylül-8 Temmuz zaman aralığını kapsar. Yalnızca başkent Viyana’da bu zaman aralığı 1 Eylül-1 Temmuz’dur. Tatiller; bölge yetkililerinin kararına göre farklılık gösterebilse de, temelde birer haftalık Karnaval ve Paskalya tatilleri ile dokuz haftalık yaz tatilinden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik yıl takvimi, öğretmenler için de geçerlidir (EC, 2022). Avusturya’da ilkokul yaşına (altı yaş) ulaşmamış, ancak takip eden 1 Mart’ta altı yaşına girecek olan ve okula katılım açısından yeterli sosyal becerileri bulunan çocuklar, ailelerinin talepleri doğrultusunda ilkokula erken kaydolabilirler. Ancak okula erken kaydedilen öğrencinin aşırı zorlandığı ve derslerin üstesinden gelemediği tespit edilirse, kaydı iptal edilerek takvim yılı sonunda ilan edilir. Bu gibi durumlarda aileler, çocuklarını İlk Hazırlık Okullarına kaydettirebilirler (BBWF, 2022). İlkokul eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyanlarla birlikte tüm öğrencilerin sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel beceri ve kabiliyetlerinin geliştirilmesini amaçlar. İlkokul programlarının

da ayrıca, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların bireysel yetersizlikleri de dikkate alınmaktadır (IBW, 2019).

Avusturya’da Yeni Ortaokullarda uygulanan eğitim programları, birinci kademe AHS’nin geleneksel eğitim beklentileri ile yeni öğretme-öğrenme akımı kültürünü birleştirme iddiası taşımaktadır. Bu programa göre eğitim rehberliği ve danışmanlığı, geleceği kestirmek ve kariyer basamakları oluşturmak için temel oluşturmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde öncelikli amaç, temaya ve eğitim içeriğine yönelik grup çalışmaları yoluyla öğrencilerin anlama ve kavrama becerisini geliştirmektir. Yeni program, kitle iletişim araçlarının etkileşimli bilgi transferi sağlamasının yanında internetin eğitimde kullanılması yoluyla e-öğrenme olanaklarını geliştirmeyi de ilke edinmiştir. Bu okullarda öğrencilerin bireysel öğrenme ve akademik başarısındaki gelişmeler rapor haline getirilir. Öğrencinin yeni ortaokulda başardığı hedefler ve düzenli gerçekleştirilen veli-öğrenci görüşmeleri doğrultusunda üst ortaöğretim düzeyindeki okullardan birine kaydı gerçekleştirilir (IBW, 2019; www.bmbwf.gv.at).

Avusturya’da alt ortaöğretim düzeyindeki eğitimini tamamlayan öğrencilerin çoğu üst ortaöğretim düzeyinde bir mesleki eğitim-öğretim programını (VET) tercih etmektedir (IBW, 2019). Üst ortaöğretim düzeyindeki bir okula kayıt yaptırmak için belirli bir merkezi sınav şartı aranmazken; üst ortaöğretim düzeyindeki eğitimi bitiren öğrencilerin, belirli sınavlara girmeleri gerekmektedir. Buna göre ikinci kademe AHS’yi bitiren öğrenciler yeterlik sınavı mahiyetinde sözlü ve yazılı final sınavına (reifepfprüfung) girerek “Final Sınavı Sertifikası” (Reifezeugnis or Reifeprüfungzeugnis) almaya hak kazanırlar. Bu belgeyi alan öğrenciler, diledikleri yükseköğretim okuluna erişme fırsatını yakalar. Mesleki eğitim yüksekokullarında öğrenciler, beş yıllık bir eğitimin ardından yeterlik ve diploma (çıraklık diploması) sınavlarına (matriculation and diploma examination) girerler. Bu sınavlardan aldıkları diploma (Reife- und Diplomprüfungzeugnis) sayesinde çeşitli meslek gruplarında işe başlamanın yanı sıra diledikleri yükseköğretim okullarına kayıt yaptırmaya şansını da elde ederler. Kısmi zamanlı mesleki okul ve çıraklık eğitiminde öğrenciler an az üç yıllık bir eğitimin ardından dört konu alanından oluşan (Matematik, Almanca ve Yabancı Dili de içeren) bir çıraklık sınavına (lehrabschlussprüfung, apprenticeship examination) girerler. Bu sınavdan başarılı olan öğrenciler diledikleri yükseköğretim okullarına erişme şansını yakalarlar (EP-Nuffic, 2015). Benzer şekilde Teknik ve Meslek Liselerinde (BMS) öğrenciler, bitirme sınavını (abschlussprüfung, leaving examination) kazanmaları durumunda diledikleri yükseköğretim okuluna kayıt yaptırmaya şansını yakalarlar (BBWF, 2022).

Avusturya’da kamu üniversitelerinde ve öğretmen eğitimi akademilerinde eğitim-öğretim her yıl 1 Ekimde, uygulamalı bilimler üniversitele-

rinde ise enstitünün inisiyatifine bağlı olmakla birlikte genellikle 1 Eylül ile 10 Ekim tarihleri arasında başlar. Ayrıca eğitim-öğretim yılı; kamu üniversitelerinde sekiz ay (dört ay güz, dört ay bahar yarıyılı), uygulamalı bilimler üniversitelerinde (enstitü inisiyatifine göre değişebilen) 8-12 ay (4-6 ay güz, 4-6 ay bahar yarıyılı), öğretmen eğitimi akademilerinde ise 9 ay (beş ay güz, beş ay bahar yarıyılı) sürmektedir (EC, 2022a). Avusturya'da 2023 yılı itibariyle 14 Öğretmen Eğitimi Akademisi 39 üniversite (22'si devlet, 17'si özel) ve 21 Uygulamalı Bilimler Üniversitesi bulunmaktadır (www.bmbwf.gv.at). Ayrıca (2023 yılı verilerine göre) devlet üniversiteleri (268.586 öğrenci), uygulamalı bilimler üniversitelerine (53.401 öğrenci) ve özel üniversitelere (13.656 öğrenci) oranla öğrenci sayısı açısından yükseköğretim düzeyinde eğitimin büyük bölümünü oluşturmaktadır (www.bmbwf.gv.at).

Üniversiteler öğrencilere; beşeri bilimler ve kültürel çalışmalar, teknik ve güzel sanatlar, üst ortaöğretim öğretmenleri için öğretmen yetiştirme programları, tıp, doğa bilimleri, hukuk, sosyal bilimler, ekonomi, tasarım ve güvenlik alanlarında programlar sunmaktadır (BBWF, 2022). Bologna Süreci kapsamında Avusturya'da üniversiteler 2002 yılından bu yana uluslararası ölçekte üniversitelerle birleşik derece (joint degree) programları oluşturmaktadır. 2008/2009 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamalı bilimler üniversitelerinin eğitim programlarının %95'inde, tüm üniversitelerdeki eğitim programlarının da %82'sinde Bologna sürecine uygun lisans ve yüksek lisans eğitimleri verilmeye başlamıştır. Özel üniversitelerin de neredeyse tamamı Bologna sürecine uygun eğitim programları ile hizmet vermektedir (EP-Nuffic, 2015).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi. Avusturya'da öğretmenlerin yetiştirilmesi, Öğretmen Eğitimi Akademilerinde yapılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde 2015/2016 eğitim-öğretim yılından itibaren, ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ise 2016/2017 eğitim-öğretim yılından itibaren ulusal düzeydeki bütün akademilerde yeni mesleki eğitim programına geçilmiştir. Genel akademik ve metodolojik eğitimin yanı sıra kaynaştırma eğitimi, özel eğitim, sağlık eğitimi, sosyal eğitim, kariyer rehberliği, çok dillilik ve medya eğitimi gibi çok çeşitli fırsatlar sunan yeni eğitim programları, kamu ve özel tüm akademilerde 4 yıllık lisans ve 1-1,5 yıl aralığında değişen yüksek lisans eğitimini içermektedir. Öğrencilerin, bir öğretmen eğitimi lisans programına kayıt olabilmeleri için genel üniversite giriş sınavında başarılı olmalarının yanında öğretmenlik uygunluk belgesine sahip olmaları gerekmektedir (BBWF, 2022).

Avusturya'da öğretmenlerin sahip olmaları gereken asgari yeterlikler, çalışılacak okul türüne göre değişiklik göstermektedir (Eurydice, 2017). Yeni eğitim programına göre dört yıl süren lisans eğitimi boyunca ilköğretim (kamu ve özel) ve ortaokul (genel eğitim ve mesleki eğitim) öğretmen

adayları 240 AKTS ders almak zorundadır. Buna ek olarak ilkökul öğretmen adayları ile mesleki eğitim veren ortaokul öğretmen adayları en az bir yıl süren 60 AKTS'lik yüksek lisans eğitimi; genel eğitim veren ortaokul öğretmen adayları ise en az 1,5 yıl süren 90 AKTS'lik yüksek lisans eğitimini tamamlamak zorundadır. Ayrıca bölgesel ihtiyaçlara göre adaylardan farklı özellikler de aranabilmektedir (BBWF, 2022).

Avusturya'da stajyer öğretmenlerin eğitimi, kuramsal alan çalışmalarının yanında mesleki beceri kazandırmaya yönelik okuldaki öğretim sürecini gözlemlemeyi ve bu süreçle ilgili doğrudan sorumluluk almayı içeren uygulamalı okul eğitimini de kapsamaktadır. 2015/2016 eğitim-öğretim yılından itibaren göreve yeni başlayan öğretmenlerin, maddi karşılığını almak kaydıyla deneyimli öğretmenlere tanımlı görevlerin bir kısmını ya da tamamını yaptıkları "göreve başlama evresi" (induction phase, 1 yıl) ile deneyimli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere yaptığı mesleki rehberlik olan "mentorluk süreci" zorunlu olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için okul müdürleri, Sürekli Mesleki Gelişim Planının hazırlanması ve uygulanmasından sorumludur (Eurydice, 2017).

Yöneticilerin yetiştirilmesi. Avusturya'da okul müdürlerinin; öğretmen, öğrenci, veli ve denetmenler arasında etkileşimi ve eşgüdümü sağlama, okul dışındaki paydaşlarla iletişim halinde olma, istediği anlarda ders denetimi yaparak öğrenci davranışlarını takip etme ve öğretmenlere tavsiyelerde bulunma gibi görevleri vardır. Avusturya'da müdürlük pozisyonu, dört yıllık bir staj eğitiminden sonra daimi şekilde kazanılmış bir hakktır. Bu hakkı kazanan yöneticiler, okul yönetimi eğitimini (school management training) başarı ile bitirmek zorundadır. Bu eğitimin hemen ardından müdürlerin ataması yapılır. Ancak değişen şartlar ve ihtiyaçlar dâhilinde müdürlerin görev yerlerinde değişikliğe gidilebilir (Schratz, 2016, 310).

Okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları Avusturya parlamentosunun belirlediği yasalarla düzenlenir. Müdürler; yetki sınırlarının dışına çıkan unsurlar ve okul denetimi dışında federal yasalara bağlı kalarak okuldaki tüm sorunları düzeltmek ve iyileştirmek zorundadır. Müdürlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etme ve öğretim yöntem ve tekniklerinde tespit ettiği eksiklikleri gidermeye rehberlik etme gibi görevleri bulunmaktadır. Ayrıca müdürler, okuldaki öğretmen ve ihtiyaç duyulan diğer personellerin listesini belirleyerek stratejik planlar oluşturur (Schratz, 2016, 311).

Eğitim denetimi. Avusturya'da uzun yıllardır başarılı şekilde yürütülen saygın bir okul denetim sistemi bulunmaktadır. Köklü bir geleneğe sahip olan denetim sisteminin, düzenli işleyen bir temele oturtulduğu görülmektedir (Ehren vd., 2013). Ancak eğitim sisteminin yapılanmasından dolayı milli bir teftiş kurulunun varlığından söz etmek mümkün değildir.

Zira ülkede, Federal Bakanlığa bağlı merkez okulların yanı sıra Eğitim Departmanları (Education Departments) ve İlçe Yönetimlerine (Provincial Governments) bağlı okullar da bulunmaktadır. Avusturya eğitim sisteminin denetiminde genel olarak iki temel yapı uygulanmaktadır (SICI, 2018): (1) Devlet okulları için denetim kurullarının organize edilmesini Eğitim, Bilim, Araştırma ve Ekonomi Bakanlığı üstlenmektedir. (2) eyalet ve bölge düzeyinde ise okullar Fedaral düzeydeki Eğitim Kurullarındaki müfettişler tarafından denetlenir.

Avusturya’da eğitim denetimi sisteminin temel ilkeleri herkes için fırsat eşitliği ve başarılı eğitimi sağlamak, tüm okullarda öğretim ve öğrenimin niteliğini artırmak adına ortak kalite ölçütleri geliştirmektir. Bu kapsamda Avusturya’da yer alan 390 denetmen; öğretmen ve öğrenmeyi, okulu ve personeli geliştirmeyi, her türlü kaynağı tahsis etmeyi, eğitim programını geliştirmeyi, geleceğe yönelik eğitim stratejileri belirlemeyi ve kalite geliştirmeyi güvence altına alma görevini üstlenmektedirler. Bunun için denetmenlerden, çok yönlü ve çeşitli beceriler gerektiren faaliyetleri yerine getirecek donanımına sahip olmaları, diğer Avrupa ülkelerine kıyasla çok daha fazla beklenir. Her bir denetmen; sorumlu olduğu okulla sürekli iletişim halinde olmalı, okulun yıl içindeki gelişimini araştırmalı ve takip etmelidir. Ayrıca denetmenler, düzenli aralıklarla okul müdürleri ile bir araya gelmeli, öğrencilerle ilgili tüm tartışma konularını, soru ve şikâyetleri görüşmelidir (SICI, 2018). Pedagojik ve yönetsel süreçler dâhil tüm uygulamalara yön verecek bir danışman, kontrolör ve strateji uzmanı konumunda olan denetmenlerin diğer pek çok Avrupa ülkesine oranla Avusturya’da daha geniş bir çalışma alanına sahip olduğunu söylenebilir.

Eğitimin finansmanı. Avusturya’da eğitim finansmanı; Federal Bakanlık, eyalet yönetimleri ve yerel yönetimler olmak üzere üç koldan sağlanır. Ancak eğitim çoğunlukla, bölgesel yönetimler tarafından finanse edilir (Güngör ve Göksu, 2013). Avusturya’nın, bölgesel ve yerel düzeyde yapılan harcama ve fonlar hariç, 2015 yılı kamu eğitim harcaması toplam 11.207.295.000 Euro’dur (EACEA, 2015a). Avusturya’da okul öncesi eğitim masrafları, özel olarak öğrencilerin ailelerinden karşılanmaktadır. Genelde; federal hükümet doğrudan ya da dolaylı yollarla, her okulun bulunduğu bölgenin yeterliliğini dikkate alarak okulları finanse eder (Eder ve Thonhauser, 2015, 47). Avusturya’da zorunlu eğitim parasızdır; ders kitapları ve öğrencilerin ulaşımı gibi pek çok eğitim ihtiyacı devlet tarafından finanse edilir (Memduhoğlu, 2018, 192). Ancak son yıllarda ulaşım ve ders kitabı ücretlerinin bir kısmı öğrencilerden tahsil edilmeye başlanmıştır (Eder ve Thonhauser, 2015, 46). Okula devam eden öğrencilerin sigortası devlet tarafından karşılanır; ancak özel okullarda öğrenim gören öğrencilere sağlanan hizmetin ücreti velilerden ya da kısmen federal hükümetten tahsil edilebilir (Memduhoğlu, 2018, 192). Üniversitelerde ise 2001 yı-

lından beri her bir yarıyıl için 360 Euro harç ücreti alınmaktadır. Ancak alınan bir kararla 2009 yılından itibaren okulunu zamanında tamamlayan öğrencilerden alınan ücretler geri ödenmektedir. Devlet üniversitelerinde okuyan öğrenciler; harç ücreti dışında ek bir ücret ödemeyip yalnızca kendi eğitim-öğretim materyallerini tedarik etmekle mükelleftirler (Eder ve Thonhauser, 2015, 47).

Karşılaştırmalı Analiz ve Türk Eğitim Sistemi için Çıkarımlar

Avusturya'da bireylerin; eğitimin temel ilkeleri olan demokrasi, dayanışma, barış, adalet, hoşgörü gibi temel ilkelere dayanarak insanlık için sorumluluk alabilen, sağlıklı, özgüveni yüksek, mutlu, başarı odaklı birer vatandaş olmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlar, Türk eğitim sisteminin amaçları ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte Türk eğitim sistemini oluşturan temel taşlardan birisi olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlılık duyma vurgusu da yapılmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Ayrıca tüm eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi Devlet adına Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlanmıştır. Avusturya'da ise eğitimin yönetsel yapılanması; federal, eyalet ve yerel düzeyde gerçekleşir ve görece daha karmaşıktır. Örneğin Avusturya'da genel eğitim-öğretim süreçleri ile öğretmenlerin özlük işlerinin düzenlenmesi federal hükümet tarafından ve çoğunlukla Eğitim, Bilim, Araştırma ve Ekonomi Bakanlığı (BMBWF) kanalıyla yapılırken; öğretmen atamaları, eyalet ve yerel düzey yöneticilerinin görev alanındadır. Avusturya ve Türkiye'nin eğitim amaçları açısından benzerlik taşıdıkları; ancak yönetsel yapılanma açısından Türkiye'de kararların çok daha büyük ölçüde merkezden alındığı ve Avusturya'da görece daha geniş bir yetki devrinin söz konusu olduğu söylenebilir.

Avusturya'da zorunlu eğitim; okul öncesi (1 yıl), ilkokul (4 yıl) ve alt ortaöğretim (4 yıl) ile birlikte üst ortaöğretimin ilk yılı olmak üzere toplam on yıldır ve ücretsizdir; ancak ulaşım ve ders kitabı ücretlerinin bir kısmı öğrencilerden tahsil edilmektedir. Türkiye'de ise dörder yıllık ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki eğitimden oluşan toplam 12 yıllık zorunlu eğitim süresince yasal olarak öğrencilerden kayıt ve kitap parası alınmamaktadır. Türkiye'de üniversitelere kayıt esnasında herhangi bir ücret alınmazken Avusturya'da her dönemin başında alınan harç ücretleri, öğrencilerin okulu zamanında bitirmesi durumunda iade edilmektedir. Bu uygulama, okudukları bölümü zamanında bitirme konusunda öğrencileri teşvik edici bir sistem olarak örnek teşkil etmektedir.

Avusturya eğitim sisteminde okul öncesi eğitim 2022 Eylül ayından itibaren zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Öğrenciler anaokulu eğitimi-

nin son yılına, hiç değilse yarım gün, katılım göstermek zorundadır. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve Avusturya’dakine benzer bir yarım gün eğitim uygulamasından da bahsedilemez. Her iki ülkede de benzer şekilde ilkokula başlama yaşı olan altı yaş, ailelerin talepleri doğrultusunda altı ay geriye çekilebilir. Ancak Avusturya’da öğrencinin, fiziksel beceriye ve eğitim programını takip edebilecek zihinsel yeterliğe sahip olmadığı anlaşılırsa, aileler çocuklarını İlk Hazırlık Okullarına kaydettirebilirler. Türkiye’de benzer bir durumla karşılaşan öğrenciler için özel bir uygulama bulunmamakla birlikte, aileler çocuklarının fiziksel ve zihinsel yeterliğe sahip olmadığına kanaat getirir ve bunu sağlık raporuyla belgelerse, kayıt yaşı altı ay ötelenebilir. Bu süre içerisinde çocuk, herhangi bir eğitim almaz. Dolayısıyla Avusturya’da ilkokula başlama aşamasında karşılaşılabilecek sorunların önlenmesine yönelik daha sistematik bir yaklaşımın uygulandığını söylemek mümkündür ve Türkiye açısından örnek teşkil etmektedir.

Avusturya eğitim sisteminde, ilkokulu bitiren öğrenciler, tıpkı Türkiye’de olduğu gibi, doğrudan ortaokula kaydolabilirler. Türkiye’deki ortaokulun Avusturya’daki karşılığı alt ortaöğretimdir. Her iki ülkede de dört yıl süren bu eğitimin ardından öğrenciler, lise düzeyinde eğitim almaya hak kazanırlar. Ancak Türkiye’deki TEOG sınavının aksine Avusturya’da alt ortaöğretimden lise düzeyine geçişte öğrenciler herhangi bir merkezi sınava girmemektedir. Bunun yerine Avusturya’da öğrencilerin bireysel öğrenme ve başarısındaki değişme ve gelişmelerin rapor edildiği bir sistem dikkate alınır. Avusturya’da alt ortaöğretim düzeyindeki eğitimini tamamlayan öğrencilerin çoğu üst ortaöğretim/ lise düzeyinde bir mesleki eğitim-öğretim programını tercih etmektedir (IBW, 2019). Zira Avusturya’da lise düzeyinde eğitim veren okulların neredeyse tamamında mesleki ve teknik eğitim verilirken genel akademik eğitim yalnızca İkinci Kademe AHS’lerde verilmektedir. Türkiye’de ise bunun tam aksi bir durum söz konusudur ve lise düzeyinde okul çeşitliliğinin, Avusturya’dakine benzer şekilde, mesleki ve teknik okullar lehine artırılması düşünülebilir. 2021 yılı OECD verilerine dayanarak her iki ülkedeki genç nüfusun yaş gruplarına göre işsizlik oranları Tablo1’de (OECD, 2021) verilmiştir.

Tablo 1.

*Avusturya’da ve Türkiye’de Yaş Gruplarına Göre Genç Nüfusun İşsizlik Oranları**

	15-19 yaş		20-24 yaş		15-29 yaş	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Avusturya	%4,9	%8,3	%12,4	%12,2	%11,6	%11,2
Türkiye	%20,6	%12,7	%44	%22,8	%39,5	%18,4

Tablo1’de görüldüğü gibi Türkiye’de genç nüfusun işsizlik oranları

bütün yaş gruplarında, Avusturya'ya kıyasla oldukça yüksektir. Her iki ülke arasında işsizlik oranlarına etki eden pek çok değişken bulunabilir. Ancak Avusturya eğitim sisteminin; lise düzeyinde mesleki ve teknik eğitime yönelmeyi teşvik edici yapısı sayesinde öğrencilerin iş hayatına daha erken atılmalarının önünü açtığı düşünülmektedir. Türkiye'deki genç nüfus işsizlik oranları ise kaygı vericidir. Türkiye'de yıllarca süren genel akademik eğitimin sonunda öğrencilerin, işsizlikle daha fazla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bunun için, Avusturya'dakine benzer şekilde, gençlerin çeşitli meslek gruplarına istihdamını sağlayıcı önlemlerin alınmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Avusturya'da lise öğrenimini bitiren öğrencilerin, devam ettikleri okulun türüne göre “final sınavı”, “çıraklık sınavı”, “bitirme sınavı” gibi sınavlara girdikleri görülmektedir. Bu sınavlardan hiçbirisi merkezi bir sınav olmayıp öğrencilerin diledikleri yükseköğretim kurumunu seçmeleri için gerekli olan diplomayı hak etmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte yükseköğretim kurumları, adaylar için giriş şartı olarak kendi belirledikleri ölçütleri esas alabilir. Türkiye'de ise yükseköğretime girişte öğrenciler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) girmek zorundadır. Lise düzeyine ve yükseköğretime geçiş sistemleri düşünüldüğünde Avusturya'daki uygulamalar Türkiye açısından örnek teşkil edebilir. Elbette sınavsız bir geçiş sistemi planlanırken birçok faktör göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Avusturya'nın toplam nüfusu (yaklaşık 9 milyon), İstanbul'un nüfusunun yarısından biraz fazladır. Dolayısıyla ortaöğretimden yükseköğretime geçişte alternatif çözüm ve uygulamalar, konuyu ilgilendiren tüm paydaşların bir araya gelerek üzerinde çalışmasını gerektirmektedir.

2021 yılı verilerine göre Avusturya'da 25-64 yaş aralığındaki (yetişkin) bireylerin %34,6'sı yükseköğretim, %51,3'ü lise ve %14,1'i liseden önceki bir eğitim düzeyinden mezunken Türkiye'de bu oranlar sırasıyla %24,5, %20,4 ve %55,1'dir (OECD, 2021a). Görüldüğü gibi Avusturya, Türkiye'ye oranla, yüksek eğitim kademelerinde düşük; düşük eğitim kademelerinde yüksek oranda mezun vermektedir. Ayrıca iki ülke arasında lise mezun oranındaki %30'u aşkın fark, Avusturya'da lise düzeyindeki okul çeşitliliğinin Türkiye'ye oranla çok daha zengin olması ile açıklanabilir. Gençlerin okullaşma oranları incelendiğinde ise iki ülkede benzerlikler görülmektedir. Zira 2021 yılı verilerine göre 15-19 yaş aralığındaki gençlerin okullaşma oranı Avusturya'nın farklı eyaletlerinde %67 ile %91 arasında değişirken Türkiye'de %85'tir. Yükseköğretim çağındaki lisans öğrencilerinin okullaşma oranları ise Avusturya ve Türkiye'de sırasıyla %47 ve %43,4'tür (OECD, 2021b). Daha önceki bulgular ile birlikte düşünüldüğünde 20-29 yaş aralığındaki gençlerin; Türkiye'de istihdam sorunu

nedeniyle genel eğitime devam etme; Avusturya’da ise iş hayata atılma eğiliminde oldukları sđylenbilir.

Yükseköğretim düzeyinde yapılan harcamalar incelendiğinde 2019 yılı verilerine göre Avusturya’da eğitim harcamalarının %11’i özel, %89’u kamu kaynaklıdır. Türkiye’de ise bu oran sırasıyla %30,6 ve %68,5’tir (OECD, 2019). Avusturya’da yükseköğretimin finansmanında kamu girişimlerinin yüksek oranı dikkat çekicidir. Zira 2019 yılı verilerine göre yükseköğretimde kamu kaynaklı harcamalar, Avusturya’da GSMH’nin %1,56’sını oluştururken Türkiye’de bu oran %1,11’dir (OECD, 2019a). Bununla birlikte atıf yapılan OECD verilerine göre Avrupa ülkelerinde genel olarak eğitim harcamalarında özel yatırımların her geçen gün arttığını söylemek mümkündür.

Avusturya’da öğretmenler, yükseköğretim düzeyinde eğitim veren Öğretmen Eğitimi Akademilerinde yetiştirilmektedir. Öğretmen olabilmeyi için dört yıllık lisans eğitiminin ardından 1 ila 1,5 yıl aralığında değişen yüksek lisans eğitimini tamamlamaktır. Ayrıca okul müdürü olmak için dört yıllık bir staj eğitimini tamamlamak gerekmektedir. Türkiye’de ise öğretmen olabilmek için adayların Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve bir sözlü mülakattan başarılı olmaları gerekmektedir. Okul müdürü olabilmek için ise iki yıllık müdür yardımcılığı deneyiminin yanı sıra MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı (MEB-EKYS) ve sözlü mülakattan başarılı olmak gerekmektedir. Avusturya’da öğretmenlerin yetiştirilmesinde yüksek lisans eğitimi şartının aranması ile yönetici yetiştirilmesinde dört yıllık staj eğitimi uygulamaları, Türkiye açısından örnek teşkil etmektedir.

Türkiye’de öğretmenlerin, meslek öncesi olmasa da, göreve yeni başladıkları ilk yıllarda bir yıldan az iki yıldan fazla olmayacak şekilde aday öğretmenlik sürecine tabi tutulması olumlu karşılanabilir. Ne var ki okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde Avusturya’dakine benzer bir stajyerlik uygulaması bulunmamaktadır. Eğitimle ilgili kararların merkezden alındığı Türkiye’de öğretmen atamalarında ve müdür görevlendirmelerinde merkezi sınav uygulamasının yanı sıra ön sosyalleşmeyi (eğitim, staj vb.) sağlayacak uygulamalara geçilmesi isabetli olacaktır. Bu çalışmada Avusturya eğitim sisteminden Türkiye için özellikle pratik anlamda örnek teşkil edebilecek çıkarımlar sunulmuştur. Araştırmacıların, diğer Avrupa ülkelerinin yanı sıra benzer coğrafi, sosyal ve siyasal yapıdaki farklı ülkelerin eğitim sistemlerini de karşılaştırmalı bir şekilde inceleyerek Türkiye için çıkarımlarda bulunmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AFG (2013). Austrian Federal Government: Work programme of the AFG 2013-2018. Viyana: Austrian Federal Chancellery, Federal Press Service.
- Allen, S., & Flannery, C. (2019). Handbook for parents: a guide to salis and the austrian school system. Salzburg International School.
- BBWF (2022). Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Educational Paths in Austria 2022/23. Viyana: Print Alliance HAV Produktions.
- EACEA (2015). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Adult education and training in Europe: Programmes to raise achievement in basic skills. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EACEA (2015a). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. National sheets on education budgets in Europe 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EACEA (2019). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Key data on early childhood education and care in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EACEA (2020). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EC (2022). European Commission. Organisation of school time in Europe: Primary and secondary general education 2022/23 school year. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EC (2022a). European Commission. The organisation of academic year in Europe 2022/23. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eder, F. & Thonhauser, J. (2015). Austria (eds. W. Hörner, H. Döbert, L. R. Reuter & B. Kopp). The Education Systems of Europe (2. baskı). Switzerland: Springer International Publishing.
- Ehren, M., Altrichter, H., McNamara, G. & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 25(1), 3-43.
- Elmas, A. ve Seven, Ö. (2022). *Seçilmiş Avrupa Birliğine üye ülke anayasalarında eğitim hakkı*. İksad Pulishing.
- EP-Nuffic (2015). The Austrian education system described and compared with the Dutch system. Hollanda: Internationalising Education-Nuffic.
- EU (2014). European Union. Erawatch country reports 2013: Austria. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EU (2015). European Union. European network of legal experts in gender equality

- and non-discrimination: Country report Austria. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EU (2015a). European Union. Austria: 20 years in the EU – national report. doi: 10.2775/167142.
- Eurydice (2017). Teacher profession in Europe: Practices, perceptions and policies. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018). Education and training in Europe 2020: Responses from the EU member states (updated version of 2013). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2018a). Early childhood education and care in Europe: National information sheets 2014/15 (updated version of 2015). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice (2022). Austria: Fundamental Principles And National Policies. European Commission Report.
- Eurydice (2022a). Austria: Organisation And Governance - Administration And Governance At Central and/or Regional Level. European Commission Report.
- Eurydice (2022b). Compulsory education in Europe 2015/16. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2022c). The Structure of the European education systems: Schematic diagrams. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2023). Austria: Institutions - Public Bodies. European Commission Report.
- Eurydice (2023a). Austria: Overview - Key features of the Education System. European Commission Report.
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1). 59-72.
- <http://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?513fc2b5-40b1-48bd-9292-1d44a28cff57> adresinden 20.01.2023 tarihinde erişildi.
- <https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/Higher-education---universities/Higher-education-system/Post-secondary-higher-education-establishments.html> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişildi.
- <https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/Higher-education---universities/Higher-education-system.html> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişildi.
- <https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/krp/nuc.html> adresinden 02.02.2023 tarihinde erişildi.
- https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/school/school_sys.html adresinden 02.02.2023 tarihinde erişildi.
- <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/au.html> adresinden

sinden 14.01.2023 tarihinde erişildi.

IBW (2019). Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. The Austrian education system. Viyana: IBW.

Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.

Memduhoğlu, H. B. (2018). Avusturya eğitim sistemi, ed. Ali B., *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (ss 173-200) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Tarih: 24/6/1973, Sayı: 14574.

OECD (2016). Reviews of School Resources: Austria 2016, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris.

OECD (2019). Spending on tertiary education (indicator). doi: 10.1787/a3523185-en. <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart> adresinden 01.03.2023 tarihinde erişildi.

OECD (2019a). Public spending on education (indicator). doi: 10.1787/f99b45d0-en. <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm#indicator-chart> adresinden 15.01.2023 tarihinde erişildi.

OECD (2021). Youth not in employment, education or training (NEET) (indicator). doi: 10.1787/72d1033a-en. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm> adresinden 14.01.2023 tarihinde erişildi.

OECD (2021a). Adult education level (indicator). doi: 10.1787/36bce3fe-en. <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm#indicator-chart> adresinden 19.01.2023 tarihinde erişildi.

OECD (2021b). Enrolment rate (indicator). doi: 10.1787/1d7e7216-en. <https://data.oecd.org/eduatt/enrolment-rate.htm#indicator-chart> adresinden 10.01.2023 tarihinde erişildi.

Schratz, M. (2016). Austria: Overcoming a bureaucratic heritage as a trigger for research on leadership in Austria. (304-329) (eds. Arlestig, H., Day, C. & Johansson, O.) *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Springer.

SICI (2018). The Standing International Conference of Inspectorates. Inspection Profiles: Austria Country Profile Report.

University Organisation and Studies Act (2002). National Council of the Republic of Austria. No. 120/2002 / 9th August, 2002.

BÖLÜM 15

TÜRKİYE’DE COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ YAPILAN AKADEMİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ANALİZ

Emine ARUĞASLAN¹

Hanife ÇİVRİL²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, ORCID ID: 0000-0002-8153-9117

2 Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, ORCID ID: 0000-0003-2925-3688

Giriş

2020 yılı başında dünya genelinde başlayan COVID-19 salgını, birçok sektörde olduğu gibi eğitim sistemlerini de önemli ölçüde etkilemiştir. Salgının yayılmasını önlemek amacıyla alınan tedbirler kapsamında, birçok ülkede okullar ve üniversiteler kapatılmıştır (Ferri, Grifoni ve Guzzo, 2020). Bu durum, öğrencilerin eğitimlerine ara vermeden devam edebilmesi için acil bir çözüm gerektirmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Alan yazında pandemi sürecindeki uzaktan eğitime geçiş “Acil Uzaktan Eğitim” olarak tanımlanmıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Acil uzaktan eğitim, acil bir duruma yanıt olarak geleneksel, yüz yüze öğretimden uzaktan öğretime hızlı bir geçiş anlamına gelmektedir. Acil uzaktan eğitim öğrencilerin kriz zamanlarında eğitimlerine devam etmeleri ve akademik ilerlemelerini sürdürmeleri için bir yol sağlayabilir. Uzaktan eğitimin aksine acil uzaktan eğitim, eğitimin ara verilmeden yürütülmesi için geçici bir önlemdir ve yeterli hazırlık yapılmadan hızlı bir şekilde uygulanmıştır. Uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitimin her ikisi de zamandan ve mekândan bağımsız bir eğitim imkânı sağlasa da amaçları, planlamaları ve uygulamaları bakımından farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenme sürecinin tüm bileşenlerinin başından sonuna kadar belirli plan ve program çerçevesinde tasarlandığı bir eğitim sistemidir. Acil uzaktan eğitim ise acil bir duruma yanıt olduğu için uzaktan eğitim ile aynı hazırlık düzeyine sahip değildir. Acil uzaktan eğitim, çeşitli dijital araçlar ve platformlar aracılığıyla sağlanabilir. Ancak genellikle hızlı ve doğaçlama bir çözümdür ve öğretimin kalitesi, eğitimcilerin ve öğrencilerin kullanabileceği kaynaklara bağlı olarak değişebilir (Bozkurt, 2020).

Türkiye’de 2020 yılı Mart ayında eğitim-öğretime ara verilmiş ve sonrasında tüm eğitim kademelerinde eğitimlerin kesintisiz devam edilmesi için hızlı bir şekilde gerekli düzenlemeler yapılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu geçiş sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ilk, orta ve lise eğitim kademeleri tarafından başlıca ortam olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda ders anlatım videolarının yayınlandığı TRT EBA TV de uzaktan eğitim sürecinde hizmet vermiştir (Öztürk ve Çetinkaya, 2021). Yükseköğretim kurumları ise Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) belirlediği uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar doğrultusunda uzaktan eğitime geçiş yapmışlardır (YÖK, 2020). Her kurum kendi imkânları çerçevesinde belirledikleri uzaktan eğitim platformlarını kullanmışlardır. Bu süreçte bünyelerinde bulunan uzaktan eğitim merkezleri ve bilgi işlem merkezleriyle koordineli olarak çalışmışlardır. Uzaktan eğitimin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için açık ve uzaktan öğrenme konusunda öncü olan Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi gibi kurumlar tecrübelerini çalıştaylar vasıtasıyla diğer kurumlara

aktarmışlar ve öğretim materyallerini kullanıma açmışlardır (YÖK, t.y.).

Pandemi döneminde acil uzaktan eğitime geçiş, eğitim paydaşlarının büyük bir çoğunluğu için ilk kez deneyimlenen bir süreç olmuştur. Öğretmenler, öğretim elemanları, öğrenciler, veliler ve yöneticiler kısa sürede bu yeni eğitim modeline adapte olmak zorunda kalmışlardır. Tüm bu yaşanan değişim ve gelişmeler, araştırmacılar için yeni bir araştırma alanı olmuştur. Pandemi süreci boyunca uzaktan eğitimle ilgili birçok farklı alanda akademik çalışmalar yapılmıştır. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi konu alan bilimsel yayınların incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Bond (2021), beş uluslararası veri tabanında indekslenen, COVID-19 salgını sırasında öğretme ve öğrenme üzerine odaklanan 89 adet K-12 araştırmanın sistematik analizini yapmıştır. Ozdamli ve Karagozlu (2022) ise Web of Science ve SCOPUS veritabanlarında arama yaparak 94 adet makaleyi analiz etmiştir. Avcı (2023), çalışmasında YÖK Ulusal Tez Sistemi ve DergiPark veri tabanı üzerinde taramalar yapmış ve 32 lisansüstü teze ve 75 makaleye; Zırhlıoğlu ve Çelik (2021) TR-Dizin indeksinde yer alan 140 dergiyi inceleyerek 2020-2021 (Nisan ayına kadar) yılları arasında yayınlanan 77 makaleye; Daşdemir ve Cengiz (2021) ise ULAKBİM, Google Akademik, Ebscohost Türk Eğitim İndeksi veritabanlarını tarayarak 83 makaleye ulaşmıştır. Bu çalışmalarda, bilimsel yayınların araştırma konusu, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama yöntemleri ve veri analizleri değerlendirilmiştir. Balım, Altay ve Öztaş (2022) ise pandemi sürecinde öğretmenler üzerine yapılan bilimsel yayınları incelemiştir. Ayrıca bu konu üzerine bibliyometrik (Topal, İstanbullu ve Kucuk-Avcı, 2021; Yavuz, Kayalı ve Tural, 2021) ve meta analiz çalışmaları da (Korucu ve Kabak, 2020) bulunmaktadır.

Pandemi döneminde uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmaların konularına ve araştırma yöntemlerine ait eğilimlerinin ortaya çıkarılmasının, açık ve uzaktan öğrenme alanındaki araştırmacılara bir bakış açısı oluşturacağı düşünülebilir. Bu çalışmada pandemi sürecinde Türkiye'deki uzaktan eğitimle ilgili yapılan akademik çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan araştırma soruları şu şekildedir:

1. Makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Makalelerin çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?
3. Makalelerin araştırma yöntemleri ve modellerine göre dağılımı nasıldır?
4. Makalelerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. Makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim üzerine yapılan akademik çalışmaların incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren basılı veya elektronik materyallerin toplanmasını ve analiz edilmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin Toplanması

Çalışmaya dâhil edilecek makalelerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada pandemi sürecinde Türkiye’deki acil uzaktan eğitimle ilgili durumun tespit edilmesi amaçlandığından, çalışmaların Türkiye’de yürütülmüş olması, 2020 Mart ayından sonra yayınlanmış olması ve doğrudan pandemi ile ilişkili olması makalelerin seçiminde bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Diğer ölçüt ise makalelerin tam metnine erişilebiliyor olmasıdır. Bu ölçütler göz önünde bulundurularak Tablo 1’de gösterildiği şekliyle DergiPark veritabanı kullanılarak 14 Şubat 2023 tarihinde tarama yapılmıştır.

Tablo 1

Arama Kriterleri

Ana Arama Kriteri	Arama Sorgusu
Uzaktan Eğitim	(keywords: “uzaktan eğitim” OR keywords: “uzaktan öğrenme” OR keywords: “acil uzaktan eğitim” OR keywords: “çevrim içi öğrenme” OR keywords: “çevrimiçi öğrenme” OR keywords: “yükseköğretim” OR keywords: “açıköğretim” OR keywords: “acil uzaktan öğretim” OR keywords: “e-öğrenme” OR keywords: “eöğrenme” OR keywords: “eöğrenim” OR keywords: “e-öğrenim” OR keywords: “distance education” OR keywords: “distance learning” OR keywords: “emergency distance education” OR keywords: “emergency remote teaching” OR keywords: “online learning” OR keywords: “e-learning” OR keywords: “elearning”)
VE	AND
Covid-19 Pandemisi	(keywords: “covid19” OR keywords: “covid-19” OR keywords: “kovid19” OR keywords: “kovid-19” OR keywords: “pandemi” OR keywords: “covid 19” OR keywords: “kovid 19” OR keywords: “pandemic” OR keywords: “salgın” OR keywords: “koronavirus” OR keywords: “coronavirus”)

DergiPark'ta yapılan sorgulama sonucunda toplam 1117 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu akademik çalışmalar arasında editöre mektup, kısa bildirim, kitap incelemesi, toplantı zeti ve rapor niteliğinde olan çalışmalar ile doğrudan uzaktan eğitim ile ilgili olmayan veya Türkiye'de yürütülmeyen akademik çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde tespit edilen akademik çalışmaların 108 adet olduğu görülmüş ve bu çalışmalar kapsam dışında bırakılarak 1009 makale araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

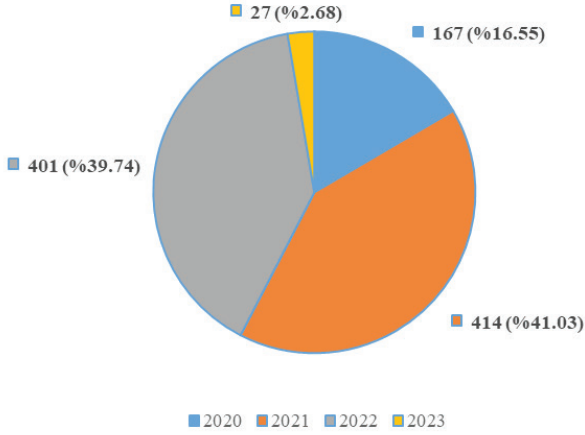
Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. DergiPark taraması sonucunda ulaşılan makalelerin bilgileri, zetleri de dâhil olacak şekilde Excel formatında indirilmiş ve bu bilgiler, MAXQDA 2022 programına aktarılmıştır. Çalışmanın amacına bağlı olarak her bir makalenin zeti araştırmacılar tarafından incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Makale özetlerinde gerekli bilgilerin yer almaması durumunda ilgili makalenin tam metnine ulaşılmış ve sonrasında kodlamalar yapılmıştır. Araştırma makalelerinde makalenin yayın yılı, çalışma grubu, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi için temalar, analiz öncesinde oluşturulmuş ve kodlamalar buna göre yapılmıştır. Makalelerin alışma konuları ile ilgili olarak da araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yaparak temalar oluşturmuş ve sonrasında bir araya gelerek kodlamaları ve temaları değerlendirmişlerdir. Araştırmacılar arasındaki uyumun belirlenmesinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılarak uyum yüzdesi %91 olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda veriler tablolaştırılarak frekans ve yüzde değerleri şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı, çalışma konuları, çalışma grupları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri detaylı olarak sunulmuştur.

1. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde pandeminin başladığı yıl olan 2020’de 167 (%16.55), 2021 yılında 414 (%41.03), 2022 yılında 401 (%39.74) ve 2023’te ise 27 (%2.68) çalışmanın olduğu görülmüştür. 2023 yılındaki çalışmaların görece daha az olmasının sebebi bu araştırma için yapılan taramanın 2023 yılı Şubat ayı içerisinde gerçekleştirilmiş olmasıdır.

2. Makalelerin çalışma konularına göre dağılımı

Bu çalışmada 2020-2023 yılları aralığında DergiPark altyapısı içerisinde basılmış olan ve Covid-19 Pandemisi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili yapılmış makalelere ait çalışma konuları genel başlıklar halinde Tablo 2’de verilmiştir. Toplamda 1009 makaleden, 1113 çalışma konusu araştırmacılar tarafından 15 başlık altında toplanmıştır. Makalelerde birden fazla konunun araştırılmış olması durumunda her konu ayrı ayrı değerlendirilmiş ve tüm tablolara bu şekilde yansıtılmıştır. Örneğin hem öğrenci hem öğretmen hem veli hem de yöneticilere ait uzaktan eğitim görüşlerini kapsayan çalışmalar bir makalede dört farklı konu olarak işlenmiş ve dört farklı hedef kitlede çalışılmış gibi değerlendirilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde bu süreçte %33.6 ile en çok öğrenciler üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür. İkinci sırada ise %21.1 ile öğretmenler ile çalışmalar yürütülmüştür. Pandemi sürecinde geleneksel olarak verilen dersler zorunlu olarak uzaktan eğitimle verilmeye başlandığından, araştırmacılar bu derslerin dönüşümü ile ilgili değerlendirmeleri içeren çalışmalar da yapmışlardır. Derslerin, etkinliklerin vb. incelendiği bu çalışma konusu da %10.4 ile üçüncü sırada yer almıştır.

Tablo 2*Makalelerin genel çalışma konuları*

Çalışma Konuları	f	%
Öğrenciler üzerine alışmalar	374	33.6
Öğretmenler üzerine alışmalar	235	21.1
Uzaktan eğitimle verilen derslerin, etkinliklerin vb. incelenmesi üzerine alışmalar	116	10.4
Eğitim politikaları, dijital eğitime geçiş, paradigma değişimi vb. üzerine alışmalar	76	6.83
Öğretim elemanı üzerine alışmalar	66	5.93
Veliler üzerine alışmalar	53	4.76
Kurumların uzaktan eğitim deneyimleri üzerine alışmalar	50	4.49
Uzaktan eğitim üzerine genel değerlendirmeler üzerine alışmalar	44	3.95
Yöneticiler üzerine alışmalar	34	3.05
Covid-19 döneminde uzaktan eğitim üzerine yapılan akademik çalışmaların incelenmesi	28	2.52
Ölçek geliştirme alışmaları	9	0.81
Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim karşılaştırma alışmaları	9	0.81
Uzaktan eğitimde kullanılan web araçları üzerine yapılan alışmalar	8	0.72
Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme alışmaları	6	0.54
Sosyal medya alışmaları	5	0.45
Toplam	1113	100.00

Tablo 2 incelendiğinde bu süreçte üzerinde en az çalışılan konuların %0.45 ile sosyal medya ortamlarını kapsayan çalışmalar, %0.54 ile uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi içeren çalışmalar ve %0.72 ile uzaktan eğitimde kullanılan web araçları üzerine yapılan çalışmalar olduğu görölmüştür.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimi deneyimleyen ve eğitimin paydaşları olan öğrenciler, öğretmenler, öğretim elemanları, veliler ve yöneticiler üzerine yapılan çalışma konuları detaylı olarak Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde paydaşlar içerisinde en çok çalışmanın genel toplam içerisinde %49.08 ile öğrenciler üzerine yapıldığı görölmüştür.

Tablo 3

Öğrenci, öğretmen, öğretim elemanı, veli ve yöneticiler üzerine yapılan makalelerin çalışma konuları

Çalışma Konuları	f	%	
Öğrenciler üzerine çalışmalar (%49.08)	Öğrenci Görüşleri	150	40.11
	Öğrenci Algıları	44	11.76
	Öğrenci Deneyimleri	40	10.70
	Öğrenci Tutumları	37	9.89
	Öğrenci Psikolojisi ve Fizyolojisi	27	7.22
	Öğrenci Memnuniyeti	25	6.68
	Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Engeller	15	4.01
	Öğrenci Yeterlikleri	15	4.01
	Öğrenci Başarısı/Performansı	12	3.21
	Öğrenci Motivasyonları	6	1.60
Öğrenci Devamsızlığı	3	0.80	
Toplam	374	100.00	
Öğretmenler üzerine çalışmalar (%30.84)	Öğretmen Görüşleri	122	51.91
	Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Zorluklar	33	14.04
	Öğretmen Deneyimleri	23	9.79
	Öğretmen Yeterlikleri	18	7.66
	Öğretmen Algıları	15	6.38
	Öğretmen Psikolojisi	10	4.26
	Öğretmen Tutumları	10	4.26
	Öğretmen Motivasyonları	4	1.70
Toplam	235	100.00	
Öğretim elemanı üzerine çalışmalar (%8.66)	Öğretim Elemanı Görüşleri	43	65.15
	Öğretim Elemanı Deneyimleri	10	15.15
	Öğretim Elemanı Algıları	7	10.61
	Öğretim Elemanları Yeterlikleri	4	6.06
	Öğretim Elemanı Tutumları	2	3.03
Toplam	66	100.00	
Veliler üzerine çalışmalar (%6.96)	Veli Görüşleri	39	73.58
	Veli Deneyimleri	8	15.09
	Veli Beklentileri	2	3.77
	Veli Algıları	2	3.77
	Velilerin Karşılaştıkları Sorunlar	1	1.89
	Veli Memnuniyeti	1	1.89
Toplam	53	100.00	

Yöneticiler üzerine çalışmalar (%4.46)	Yönetici Görüşleri	21	61.76
	Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve İhtiyaçlar	5	14.71
	Yönetici Algıları	4	11.76
	Yönetici Deneyimleri	3	8.82
	Yönetici Tutumları	1	2.94
	Toplam	34	100.00
Genel Toplam		762	

Tablo 3 incelendiğinde, her paydaş için en çok çalışılan konunun, uzaktan eğitim hakkındaki görüşler üzerine olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci görüşleri %40.11, öğretmen görüşleri %51.91, öğretim elemanları görüşleri %65.15, veli görüşleri %73.58 ve yönetici görüşleri ise %61.76 olarak hesaplanmıştır. Çalışma konularında ortak olarak çalışılan konular başta görüş olmak üzere, algı ve deneyimi inceleyen çalışmalar olmuştur. Öğretim elemanları haricindeki tüm paydaşlarda, karşılaşılan engeller ve zorluklar üzerine de çalışmalar yapılmıştır.

3. Makalelerin araştırma yöntemleri ve modellerine göre dağılımı

Pandemi sürecinde yapılan araştırma makalelerine ait araştırma yöntem ve araştırma modelleri Tablo 4’te verilmiştir. İncelenen bazı makalelerde araştırma yöntem ve modellerine ait bilgilere, makaleleri yapan araştırmacılar tarafından yer verilmediği tespit edilmiştir. Çalışmaların içerikleri incelenerek belirtilmemiş olan araştırma yöntemleri, bu çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından nitel/nicel/karma olarak kodlanmıştır. Araştırma modeli belirtilen çalışmalar makalelerde paylaşılmışsa kodlamalara dahil edilmiş, belirtilmeyenler üzerinde bu çalışmayı yapan araştırmacılar herhangi bir fikir yürütmemiş ve araştırma modeli belirtilmeyen çalışmalara tabloda “Belirtilmemiş” olarak verilmiştir. Genel toplamda, 867 model içerisinde “Belirtilmemiş” olanların oranı 284 çalışmayı kapsayacak şekilde %32.75 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4*Makalelerin araştırma yöntem ve modelleri*

Araştırma Yöntem ve Modelleri		f	%
Yöntem	Model/Desen		
Nitel (%53.86)	Olgubilim (Fenomenoloji) Çalışması	181	38.76
	Durum Çalışması	175	37.47
	Betimsel Araştırma	16	3.43
	Eylem Araştırması	4	0.86
	Anlatı (Narrative) Araştırması	2	0.43
	Netnografi Araştırması	1	0.21
	Etnografik Araştırma	1	0.21
	Gömülü Teori	1	0.21
	Belirtilmemiş	86	18.42
Toplam		467	100.00
Nicel (%41.14)	Genel Tarama Modeli	114	70.37
	Kesitsel Tarama Modeli	38	23.46
	Korelasyonel (İlişkisel) Araştırma Modeli	24	14.81
	Deneysel Model	10	6.17
	Belirtilmemiş	162	100.00
Toplam		348	74.52
Karma (%6.00)	Sıralı Desen (Açıklayıcı/Keşfedici)	8	15.38
	Yakınsayan Paralel Desen	5	9.62
	İç İçte Karma Desen	3	5.77
	Belirtilmemiş	36	69.23
Toplam		52	100.00
Genel Toplam		867	

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek oranla %53.86 ile Nitel çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Nitel çalışmalar içerisinde en yüksek oranda seçilen araştırma modeli %38.76 ile Olgubilim olmuştur. Nicel çalışmalar içerisinde en çok %70.37 ile genel tarama modeli kullanılmıştır. Karma araştırma yönteminde ise en çok %15.38 ile sıralı desen kullanılmıştır.

4. Makalelerin çalışma grubuna göre dağılımları

Pandemi süresince yapılmış olan makaleler incelendiğinde çalışma grubu ile yürütülen makaleler olduğu gibi herhangi bir çalışma grubu içermeyen makaleler de bulunmaktadır. Çalışma grubu içermeyen makalelere; derleme çalışmalarının, uzaktan eğitimde verilen derslerin, web araçlarının, sosyal medyanın ve akademik çalışmaların incelendiği makale konuları örnek olarak verilebilir. Bir çalışma grubu üzerinde yürütülen makale-

lerdeki dağılımlar öğrencileri, öğretmenleri ve diğerlerini içerecek şekilde Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Makalelerin çalışma grupları

Çalışma Grubu		f	%
Öğrenci (%50.11)	Önlisans / Lisans Öğrencileri	345	75.99
	Okul Öncesi ve K12 Öğrencileri	90	19.82
	Lisansüstü Öğrenciler	12	2.64
	Kursiyerler	7	1.54
	Toplam	454	100.00
Eğitmen (%38.52)	Öğretmenler	273	78.22
	Öğretim Elemanları	76	21.78
	Toplam	349	100.00
Diğer (%11.37)	Veliler	66	64.08
	Yöneticiler	33	32.04
	Üniversite İdari Personeli	4	3.88
	Toplam	103	100.00
Genel Toplam		906	

Tablo 5 incelendiğinde çalışma konularında olduğu gibi çalışma grubunda da %50.11 ile en çok öğrencilerle çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Öğrenci grupları içerisinde ise %78.63 ile yükseköğretim öğrencileri (önlisans, lisans ve lisansüstü) en üst sırada yer almıştır. Eğitim kategorisinde %78.22 ile en çok öğretmenler ile diğer kategorisinde ise %64.08 ile en çok velilerle çalışmalar yürütülmüştür. Tüm gruplar içerisinde en düşük orana sahip olan çalışma grubu ise %1.54 ise yaygın eğitim içerisinde yer alan kursiyerler olmuştur.

5. Makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri toplama araçlarına ait veriler Tablo 6'da sunulmuştur. İncelenen çalışmalarda birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı görülmüş ve tablo bu çerçevede oluşturulmuştur. Araştırma yöntem ve modeli olarak nitel/olgubilim çalışmalarının çoğunlukta olduğu düşünüldüğünde bu bulguyla bağlantılı olarak, nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan görüşme ve soru formlarının da %48.02 ile en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu görülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinde anket ve ölçeğin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalar %43.30 ile ikinci sırada yer almıştır.

Tablo 6*Makalelerde kullanılan veri toplama araçları*

Veri Toplama Aracı	f	%
Görüşme Formu / Soru Formu (Çevrimiçi veya yüz yüze)	437	48.02
Ölçek / Anket	394	43.30
Dokümanlar	31	3.41
Odak Grup Görüşmesi	17	1.87
Gözlem Formu	11	1.21
Başarı Testleri	9	0.99
Sosyal Medya	6	0.66
Sayısal Veriler / Sistem Kayıtları	5	0.55
Toplam	910	100.00

6. Makalelerin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

Araştırmanın kapsamı bağlamında incelenen çalışmalara ait tespit edilen veri analiz yöntemleri Tablo 7’de verilmiştir. Nitel/olgubilim çalışmalarının ağırlıkta olduğu göz önüne alındığında %39.70 ile içerik analizinin bu yöntem ve modelde en çok kullanılan yöntem olduğu, bu tabloda ile de ortaya çıkmıştır. Betimsel (tanımlayıcı) istatistiklere ait veriler eğer makalelerin yöntem kısmında belirtilmiş ise yazılmış, belirtilmemişse tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 7*Makalelerde kullanılan veri analiz yöntemleri*

Veri Analizi	f	%
İçerik Analizi	374	39.70
Betimsel (Tanımlayıcı) İstatistikler	197	20.91
Parametrik Testler	145	15.39
Betimsel Analiz	88	9.34
Parametrik Olmayan Testler	48	5.10
Korelasyon Analizi	28	2.97
Regresyon Analizi	20	2.12
Yapısal Eşitlik Modeli	11	1.17
Faktör Analizi	10	1.06
Tematik Analiz	9	0.96
Metin Madenciliği	4	0.42
Duygu Analizi	3	0.32
Kümeleme Analizi	2	0.21
Doküman Analizi	2	0.21
Anlatı (Narrative) Analizi	1	0.11
Toplam	942	100.00

Tartışma ve Sonuç

Bu alışmada, DergiPark veritabanı kullanılarak ulaşılan ve pandemi sürecinde Türkiye’deki uzaktan eğitimi konu alan toplam 1009 makale; yayın yılı, çalışma konusu, araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemi açısından incelenmiştir.

Pandemi sürecinde yayınlanan makalelerin büyük çoğunluğunun 2021 ve 2022 yıllarına ait olduğu görülmüştür. 2020 Mart ayından sonra uzaktan eğitime geçildiği için bu kapsamdaki çalışma sayılarının hızla arttığı söylenebilir. Bu çalışmanın 2023 yılı tamamlanmadan ve şubat ayında yapılması nedeniyle 2023 yılında az sayıda çalışmaya ulaşılmış olması, beklenen bir sonuçtur. Bu duruma bağlı olarak 2023 yılında da pandemi dönemi ile ilgili uzaktan eğitim çalışmalarının yapılmaya devam edeceği düşünülebilir. Pandemi ilan edilmesinden bu yana üzerinde sıklıkla çalışılan konu olan uzaktan eğitim, sadece sosyal ve eğitim bilimleri araştırması yapan araştırmacıların çalıştığı bir alan olmaktan çıkmış ve tüm disiplinler için incelenmesi gereken bir konu haline gelmiştir. Bu sebeple akademide farklı bilim dallarındaki araştırmacıların da ilgisini çeken bu konuda yapılan ve yapılacak olan araştırmaların uzaktan eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre incelenen makalelerin çalışma konuları çeşitlilik göstermektedir. Uzaktan eğitimin en önemli paydaşı olan öğrenciler üzerine yapılan çalışmaların, çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte bu yöntem değişikliğinden en çok etkilenenden birinin öğrenciler olduğu söylenebilir. Bu yüzden öğrencilerin görüşleri, algıları, deneyimleri, tutumları ve memnuniyetlerinin araştırılması, uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi açısından önem kazanmıştır. Dolayısıyla, araştırmacıların en yüksek oranda çalışma yürüttüğü hedef kitle öğrenciler olmuştur. Öğrenci görüşlerinin üzerine çalışmaların yapılması, ğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin ortaya çıkarılması, eğitim sisteminin iyileştirilmesi, eğitim sürecindeki zayıf noktaların belirlenmesi ve öğrencilerin eğitim deneyimlerinin geliştirilmesi için önemlidir (Richardson, 2005). Bu alışmalar görüşlerine başvurulması sebebiyle öğrencilerin kendilerini önemli hissetmeleri için de fırsatlar sunar.

İncelenen makalelere ğrenci grubu olarak bakıldığında en fazla tercih edilen grubun yüksek ğretim kurumlarındaki öğrenciler olduğu görülmüştür. alışmaları yapan araştırmacıların büyük çoğunluğunun yüksek ğretim kurumlarında çalışıyor olması bu durumun nedeni olarak açıklanabilir. Eğitim alanında yapılan alanyazın taraması çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Büyükkol Köse, Cetin ve Yünkül, 2018; Daşdemir ve Cengiz, 2021).

Bir diğer önemli eğitim paydaşı olan öğretmenler ise üzerinde en çok çalışılan konular içerisinde ikinci sırada yerini almıştır. Uzaktan eğitime geçişin, uzaktan eğitimi daha önce hiç deneyimlememiş olan öğretmenler için zor bir süreç olduğunu söylemek elbette ki yanlış olmayacaktır. Bu geçiş ile birlikte öğretmenler; yeni eğitim materyalleri tasarlamak, teknolojik araçları kullanmak ve öğrencilerle çevrimiçi etkileşim kurmak gibi birçok sebeple yeni öğretim yöntemlerini öğrenmek ve bunları etkili bir şekilde kullanmak durumunda kalmışlardır. Bu süreçte, öğretmenlerin uzaktan eğitim ile gerçekleştirecekleri eğitim öğretim faaliyetlerine ne kadar iyi hazırlandıkları, ne kadar iyi adapte oldukları ve öğrencilere ne kadar iyi destek sağladıkları öğrencilerinin başarılarını doğrudan etkileyecektir. Eğitimin geleneksel ortamlardan sanal ortamlara taşınması onların hazırlıksız bir şekilde ders vermelerine neden olmuş ve adapte olmaları kolay olmamıştır. Öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar, uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri, deneyimleri ve uzaktan eğitimin zorluklarına karşı nasıl mücadele ettikleri ve yeterli düzeyleri gibi konuları ele almaktadır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum sağlama sürecinde yaşadıkları deneyimler ve zorluklar hakkında önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu bilgiler de eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ve doğru stratejilerin öne çıkarılması konusunda yol gösterici olacaktır.

Pandemiye kadar geleneksel yüz yüze eğitimle verilen derslerin veya yapılan öğrenme etkinliklerinin, uzaktan eğitim ile ilk defa uygulanmasından dolayı bu derslerin ve etkinliklerin verilmesinde uzaktan eğitimin ne kadar etkili olduğu da araştırmacılar tarafından üzerinde önemle durulan bir diğer araştırma konusu olmuştur. Örneğin uygulama ağırlıklı derslerin uzaktan eğitimle verilmesinin zorluğu karşımıza çıkmaktadır (Kahraman, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Lassoued, Alhendawi ve Bashithalshaaer, 2020). Bu nedenle de uygulama ağırlıklı derslerin uzaktan eğitimle verilmesinin incelenmesi de araştırılan konular arasındadır. İncelenen makalelerde eğitim politikaları, dijital eğitime geçiş, paradigma değişimi gibi konular üzerinde yapılan çalışmalar da dikkat çekmektedir. Ayrıca eğitimin diğer paydaşları olan öğretim elemanlarının, velilerin ve yöneticilerin görüşleri, deneyimleri, karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmalar da mevcuttur. İncelenen makalelerin konuları ele alındığında görüş, algı ve deneyim üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğunu diğer akademik çalışmaların sonuçları da desteklemektedir (Avcı, 2021; Zırhloğlu ve Çelik, 2021). Pandemi dönemindeki uzaktan eğitim çalışmalarının belirli bir konu üzerine daha çok yoğunlaştığı ancak ölçme ve değerlendirme, çevrimiçi ortamlardaki kullanılan platformların etkili kullanımı gibi daha birçok konu üzerinde yeterli düzeyde araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir.

Nitel araştırma yöntemi, karmaşık bir gerçekliği ve belirli bir bağlamdaki eylemlerin anlamını ortaya çıkarmayı amaçken, nicel araştırma

yöntemi ise istatistiksel bir analize izin veren doğru ve güvenilir ölçümler elde etmeyi amaçlamaktadır. Her iki yöntemde de araştırmacılar tarafından keşfedilmesi ve bilinmesi gereken bir dizi yöntem, potansiyel ve sınırlama bulunmaktadır (Queirós, Faria ve Almeida, 2017). Araştırmalarda en önemli nokta hangi yöntemin kullanılacağına iyi bilinmesidir (Hammarberg, Kirkman ve de Lacey, 2016). İncelenen çalışmalar, araştırma yöntemi ve modeline göre analiz edildiğinde araştırmacılar tarafından en çok nitel araştırma yönteminin tercih edildiği görülmüştür. Eğitim üzerine yapılan akademik yayımların incelendiği çalışmalar, daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını göstermektedir (Gürel vd., 2017; Tutar, Kurt ve Karamustafaoğlu, 2017; Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2018; Özdamli ve Karagozlu, 2022). Sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan olgubilim ve durum çalışması incelenen makalelerde yüksek oranda kullanılan nitel araştırma modellerinden olmuştur. Pandemi ile ilgili eğitim araştırmalarını inceleyen çalışmalara bakıldığında nitel araştırma yönteminin ilk sırada yer aldığı, model olarak da durum çalışmasının daha çok öne çıktığı görülmüştür (Daşdemir ve Cengiz, 2021; Zırhlıoğlu ve Çelik, 2021; Balım vd., 2022). Nitel araştırma yöntemleri, özellikle bireylerin düşünceleri, deneyimleri veya davranışları hakkında derinlemesine bir anlayış sağladığından (Hammarberg, Kirkman ve de Lacey, 2016) pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında da bu modellerin daha fazla tercih edilmiş olması beklenen bir durumdur. Olgubilim ve durum çalışması modellerinde bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, sorunlarına vb. ilişkin bilgi elde etmek amacıyla, veri toplama aracı olarak görüşme formunun sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna paralel olarak da incelenen araştırma makalelerinin veri toplama araçları içerisindeki en yüksek orana sahip olan veri toplama aracı; görüşme formu veya soru formu olmuştur. Pandemi dönemi olması nedeniyle görüşmeler çevrimiçi ortamlarda yapılmış ve ayrıca soru formları için de çevrimiçi araçlar kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise nitel veri analizinde kullanılan içerik analizi yöntemi ile birlikte betimsel analiz yöntemi sıklıkla kullanılmıştır. Bu sonuç, önceki alanyazın inceleyen çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Avcı, 2021; Daşdemir ve Cengiz, 2021; Zırhlıoğlu ve Çelik, 2021; Balım vd., 2022).

İncelenen makalelerde, nicel araştırma yöntemlerinde en çok kullanılan model genel tarama modeli olmuştur. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evrenin tamamında ya da evrenden alınacak bir çalışma grubu üzerinde yapılan ve evren hakkında genel bir kanıya varmak için kullanılan bir modeldir (Karasar, 2012). İncelenen makalelerde katılımcı sayısının fazla olduğu durumlarda, araştırmanın çalışma konusu hakkında bilgi edinmek amacıyla genel tarama yöntemi kullanılmış ve bu doğrultuda veri toplama aracı olarak da ölçek ve anketler kullanılmıştır.

Nicel araştırma yöntemlerinin veri analizinde ise betimsel istatistik yöntemleri ve parametrik testler araştırmacılar tarafından en çok kullanılan analiz yöntemleri olmuştur. Tüm bu sonuçlar, nicel çalışmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek ve anketin; verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerin ve parametrik testlerin daha yüksek oranda kullanıldığını gösteren çalışmaların sonuçları ile uyumludur (Avcı, 2021; Daşdemir ve Cengiz, 2021; Zırhlıoğlu ve Çelik, 2021; Balım vd., 2022). İncelenen makalelerde karma araştırma modellerine ise daha az yer verildiği görülmüştür.

İncelenen makalelerin önemli bir kısmında araştırma yöntemlerinin ve/veya araştırma modellerinin araştırmacıların tarafından belirtilmediği görülmüştür. Bilimsel çalışmalarda araştırma yönteminin belirlenmesi, doğru ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilmesi için büyük önem arz etmektedir. Araştırma yöntemi, verilerin doğru bir şekilde toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması için gerekli olan araç ve teknikleri sağlamaktadır. Bu nedenle araştırma yönteminin çalışmalarda özellikle belirtilmesi gerekmektedir (Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2018).

Sonuç olarak, uzaktan eğitim alanında yapılan araştırmaların incelenmesi, eğitimin değerlendirilmesi, eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyiminin sağlanması açısından oldukça değerlidir. Bu sebeple yapılacak çalışmaların literatür tarama çalışmalarının meta-analiz yönteminin kullanılarak yapılması, çalışma sonuçlarının daha net bir şekilde ortaya konması açısından önemli katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Avcı, F. (2023). Türkiye’de pandemi sürecinde uzaktan eğitimi konu alan bilimsel araştırmaların değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 401-430.
- Balım, A. G., Altay, E. ve Öztaş, B. (2022). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2022(62), 503-526.
- Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Büyükkol Köse, E., Cetin, G. ve Yünkül, E. (2018). A content analysis of studies related to educational technologies in biology education. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 1(2), 1-15.
- Daşdemir, İ. ve Cengiz, E. (2021). Türkiye’de salgın döneminde Covid-19 ile ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 387-404.
- Ferri, F., Grifoni, P. ve Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Gürel, D. K., Ölmeztürk, A., Durmaz, B., Abul, E., Özün, H., Irak, M., Subaşı, Ö. ve Baydar, Z. (2017). 1990-2016 yılları arasında Türkiye’de fizik eğitimi alanında yayınlanmış tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 1141-1172.
- Hammarberg, K., Kirkman, M. ve de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: When to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. ve Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648> adresinden edinilmiştir.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Karamustafaoğlu, O. ve Değirmenci, S. (2018). Eğitim fakültesi dergilerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntem eğilimlerinin analizi. *Caucasian Journal of Science*, 5(2), 50-64.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korucu, A. T. ve Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.

- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. ve Bashithalshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education sciences*, 10(9), 232.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Ozdamli, F. ve Karagozlu, D. (2022). Online education during the pandemic: A systematic literature review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(16).
- Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: TRT EBA TV. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 6 (1), 140-162. DOI: 10.47107/inifedergi.886813
- Queirós, A., Faria, D., ve Almeida, F. (2017). Strengths and limitations of qualitative and quantitative research methods. *European Journal of Education Studies*, 3(9), 369-387.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Tutar, M., Kurt, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri eğitimindeki be-yin temelli öğrenme araştırmalarının incelenmesi 2000-2015 yılları arası. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 236-249.
- Yavuz, M., Kayali, B. ve Tural, Ö. (2021). Trend of distance education research in the covid-19 period: A bibliometric and content analysis. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2), 256-279.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Topal, M., Istanbulu, A. ve Kucuk-Avcı, S. (2021). Covid-19 effects on distance education in higher education: A comparison with bibliometric analysis before Covid-19 pandemic and the Covid-19 pandemic periods. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(4), 864-879.
- YÖK (2020). YÖK'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx> adresinden edinilmiştir.
- YÖK (t.y.). YÖK Dersleri. <https://yokdersleri.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Zırhhoğlu, G. ve Çelik, Ş. N. (2021). Ulakbim TR-Dizinde taranan eğitim dergilerinde Covid-19 Salgınıyla İlgili Makalelerin İncelenmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 275-299.

BÖLÜM 16

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE (BİLSEM) GÖREV YAPMAKTA OLAN MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERDE KULLANILAN EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

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

Birey, sosyal bir varlık olup; doğumdan itibaren yaşadıkları ortamın kültürüne, geleneklerine ve kurallarına uyum sağlar. Bireylerin eğitimi ise, ailede başlar ardından okullarda devam eder. Eğitim en genel tanımıyla, “bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972). Eğitim, bireylerin yaşadıkları toplumun kültürüne, geleneklerine ve yaşantılarına hazırladıkları tüm süreci kapsar. Başka bir tanımında eğitim, insanın doğuştan sahip olduğu temel ihtiyaç ve becerilerini yönlendirerek bunları kendi sınırları içerisinde en üst noktaya ulaştırma sürecidir (Ertürk, 1988). Eğitim kendi içinde formal ve informal olmak üzere ikiye ayrılır. Formal eğitim, bireyin okul ya da kurumlarda belirli bir program ve müfredat dâhilinde almış olduğu eğitim modelidir. İnfomal eğitim ise, bireyin yaşadığı toplumda yer alan diğer bireyleri rol model olarak gözlem ve taklit yoluyla kendisini geliştirdiği bir modeldir (Özer ve Atik, 2015).

Bireylerin okudukları okullarda nasıl bir eğitim alacakları belirli bir müfredat çerçevesinde hazırlanır. Her eğitim alanının farklı bir müfredatı, hedefleri ve kazanımları vardır. Her bireyin toplumda yer alabilmesi için yeterli düzeyde eğitim almış olması elzemdir. Ülkemizde zorunlu eğitim dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul, dört yıl lise olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır (https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf). Bireyler, okullarda aldıkları zorunlu eğitim dışında ilgi duydukları farklı alanlara yönelerek o alanda da formal bir eğitim alabilmektedir. Her bireyin ilgi duyduğu farklı alanlar vardır. Müzik de bu alanlardan birisidir. Müzik eğitimi, bireylere müzikal davranış kazandırmayı ve müzikal anlamda geliştirmeyi hedefler. Bu süreç çalgı çalabilme, şarkı söyleme ve dinleme, müzik tarihi ve müzik teorisi şeklinde geniş bir süreci kapsar (Çuhadar, 2016). Müzik eğitimi bireylerin müzikal becerilerini geliştirmesinin yanında farklı becerilerine de katkı sağlar. Bu becerilere enstrüman çalan bir bireyin el göz koordinasyonunu sağlaması, sayısal ifadelerin müzikal terimler içinde kullanılması, enstrüman çalarken uzun süreli olarak dikkatini sağlaması gibi pek çok örnek verilebilir (Şendurur ve Barış, 2002). Her alanda olduğu gibi müzik alanında da özel yetenekli bireyler vardır. Özel yetenekli bireyler yaratıcılık, akademik ve sanat gibi alanlarda yaşıtlarına göre daha yüksek düzeyde performans gösterebilen bireylerdir (Bilgiç vd., 2021).

Ülkemizde, örgün eğitim kurumlarının yanında yaşıtlarına göre farklı alanlarda daha fazla gelişim gösteren öğrencilere yönelik destek eğitimi veren en önemli kurumlardan birisi Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’lerdir. BİLSEM’ler farklı alanlarda yaşıtlarından fazla gelişim gösteren uzman kişiler tarafından tanımlanarak IQ’sunun 130 ve üzeri olduğu belirlenen öğrencilerin örgün eğitim kurumundan kalan zamanda destek

eğitimi aldıkları kurumdur (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). BİLSEM'ler, Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığına bağlı olarak çalışmaktadır. Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Daire Başkanlığı; BİLSEM'lerde öğrenim verecek olan öğretmenlerin seçimi, öğrencilerin seçimi, öğrenci tanılama sürecinin belirlenmesi, resim ve müzik alanında uygulanan programların geliştirilmesi, özel yetenekli bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal, akademik gelişim süreçlerini planlamak ve geliştirmek, özel yetenekli bireylerin ailelerine yönelik eğitim vermek, öğretmen ve yöneticilerin hizmetiçi eğitim planlarını düzenlemek, kurumlarda bulunan atölyelerin ihtiyaçlarını belirlemek ve düzenlemek vb. basamaklarından sorumlu kurumdur (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yeteneklerin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/111>).

Özel yetenekli bireylerin gelecekte bilime ve sanata katkı sağlayacak potansiyelleri bulunmaktadır. Bu nedenle, alacakları eğitimin niteliği ile birlikte; özel yetenekli bireylerin gelişimlerinin doğru desteklenmesi açısından uygulanan eğitim programı da büyük önem taşımaktadır. Eğitimin niteliğinin artması için uygulanan müfredatın içeriğinin geliştirici ve donanımlı olması bu bağlamda yadsınamaz öneme sahiptir. Bu bağlamda, BİLSEM'de görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin derslerde kullanılan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağını düşündürmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, araştırılan konunun gerçekçi ve bütünsel bir biçimde ortaya konulduğu gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılarak verilerin elde edildiği bir araştırma türüdür (Aydın, 2018). Nitel veri analizi yöntemi dört temel aşama kullanılarak gerçekleştirilir. Bunlar; Kategori oluşturma, kategori atlama, ilintileme ve bağlantı oluşturma şeklindedir (İlgar ve İlgar, 2004).

2. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Akdeniz bölgesinde yer alan BİLSEM'lerde görev yapmakta olan 12 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 5'i erkek 7'si kadındır. Katılımcıların 4'ü yüksek lisans, 8'si ise lisans mezunudur.

2. 2. Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması sürecinde, BİLSEM'lerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin müzik derslerinde kullanılan eğitim programlarına yönelik görüşlerini içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken ilk olarak konu ile ilgili literatür taranmıştır. Konuya yönelik olarak soru havuzu

hazırlanarak uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcılara sorulan sorulara esnek yanıt verme olanağı sağlaması ve sorulan soruya ilişkin derinlemesine yanıt alınabilmesi amacıyla tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminde araştırmacı, katılımcıya sorulan soruların anlaşılmadığı noktalarda soru sorma fırsatının tanındığı görüşmenin gidişatına göre ek soru sorma ya da sorulan soruyu derinleştirme fırsatı tanıyan bir görüşme yöntemidir (Çepni, 2009). Araştırma kapsamında katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

- BİLSEM’lerde uygulanmakta olan eğitim programı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
- BİLSEM’lerde uygulanmakta olan müzik öğretim programı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
- BİLSEM’lerde genel olarak uygulanmakta olan bir çalgı eğitimi programı bulunmakta mıdır? Bu bağlamda, çalgı eğitimi programına yönelik düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.

2. 3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallarla kodlanan metnin bazı sözcüklerinin daha küçük kategoriler ile özetlenen sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir. Hazırlanan kodlara uygun olacak şekilde temalar oluşturulur. Temalar ya da kodlar birkaç kelimedenden oluşabilir (Ültay vd., 2021). İçerik analizi daha çok gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin analizi aşamasında kullanılmaktadır. İçerik analizi yapılırken, analiz edilecek olan materyale göre analiz süresinde farklılıklar görülebilir. Araştırmacı analize başlamadan önce elde ettiği verilere göre kategoriler belirler. Toplanan betimsel bilgilerle konu ilişkilendirilerek analiz hazırlanarak kategoriler ortaya çıkarılır (Büyüköztürk vd., 2018, s.259).

Araştırmaya katılan katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Erkek katılımcılar E-1, E-2...şeklinde; kadın katılımcılar K-1, K-2... şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların verdikleri yanıtlara doğrudan alıntılarla bulgular kısmında yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1’de müzik öğretmenlerine BİLSEM’lerde uygulanmakta olan öğretim programına yönelik sorulan sorulara yönelik yanıtlar Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1. *BİLSEM’lerde uygulanmakta olan öğretim programına ilişkin müzik öğretmenlerin görüşlerine yönelik dağılım*

Temalar	Kodlar	f	%	Öğretmen görüşlerinden örnekler
Olumlu	Öğretim programı esnekliği	6	50	“BİLSEM’lerde uygulanmakta olan müzik programlarında bilindiği üzere esnek bir program uyguluyoruz. Bunun avantajları oluyor elbette. En büyük avantajı etkinlikleri çocukların hazır bulunuşluklarına göre tercih edebiliyorum. Böylece derslerimiz daha verimli ve daha eğlenceli geçiyor” (K-2).
				“Şu an uygulanan öğretim programı daha çok yeni olması sebebiyle çıktılarını çok net göremiyoruz. Fakat modüler olması, kazanım havuzunun olması, esnek bir öğretim programı olması öğretmenin elini oldukça rahatlatan bir durumdur” (K-5).
	Ekipman sorunu	3	25	“Programda sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. Programın uygulanması için yeterli yer, yeterli ekipmanın olmaması ve son yapılan sınavda taban puanın geri çekilip fazla öğrencinin kazanması sonucunda öğretim programını uygulamak zorlayıcı olmaktadır” (E-1).
		3	25	“Velilerin bakış açısı yanlış. Bizim amacımız sistemin istediği değil öğrencinin ihtiyaç hissettiği bilgileri ona aktarmak. Dolayısıyla ile kurs merkezi ve BİLSEM farkını velilere aktarmalıyız ” (E-7).
Olumsuz	Kurs merkezi algısı			“Veliler bazen öğretmenlere yalnızca çalgı dersi veren özel kurs merkezi gibi yaklaşımda bulunuyor bu çok yanlış. BİLSEM’ler bireylere müzik eğitimini müziğin her alanıyla tanıtmaya yardımcı olan bir kurumdur” (K-9).
Toplam		12	100	

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 6’sının öğretim programına ilişkin olumlu görüşler belirttiği görülmektedir. Bu doğrultuda, 2 katılımcının programın esnek olmasına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. 6 katılımcı ise olumsuz görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların 3’ü ekipman sorunu yaşadığını belirtirken; diğer 3’ü ise kuruma yönelik kurs merkezi algısı olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Tablo 2’de müzik öğretmenlerine BİLSEM’de uygulanmakta olan müzik öğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerine yönelik sorulara yönelik yanıtlar Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. *BİLSEM’de uygulanmakta olan müzik öğretim programı hakkında müzik öğretmenlerin görüşlerine yönelik dağılım*

Temalar	Kodlar	f	%	Öğretmen görüşlerinden örnekler
Yeterli	Programı yeterli bulanlar	7	58.3	“Bence, program yeterli. Program incelendiğinde öğrenciye müzik eğitiminin her alanında eğitim vermeye yönelik içerikler yer aldığını görüyoruz. Ancak programı uygulamakta zorlanıyoruz. İdare beklentisi, veli beklentisi vb. sorunlar sebebiyle” (E-8).
Yetersiz	Kaynak sayısı artırılmalı	5	41.6	“Kaynaklar kısmen yeterli. Ancak MEB tarafından standart metotlar verilebilir. Örneğin; örnek piyano eğitim metodu, koro kitabı vb. bulunmamaktadır” (E-11). “Ben yeterli kaynaklar bulamıyorum. Bu doğrultuda, kaynakların artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir” (E-9).
Toplam		12	100	

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların 7’sinin programı yeterli bulduğu görülmektedir. 5’inin ise programı yetersiz bulduğu ve kaynak sayısının artırılmasının gerektiğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 3’de müzik öğretmenlerine BİLSEM’de uygulanmakta olan çalgı eğitimine yönelik bir program bulunup/bulunmadığını, eğer varsa bu programı yeterli bulup/bulmadıklarına yönelik sorulara yönelik yanıtlar Tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3. *Müzik Öğretmenlerinin BİLSEM’de uygulanmakta olan çalgı eğitimine yönelik bir program bulunup/bulunmadığı ile bu programı yeterli bulup/bulmadıklarına ilişkin dağılım*

Temalar	Kodlar	f	%	Öğretmen görüşlerinden örnekler
Var/Yeterli	Çalgı programı var	3	25	“Evet vardır (piyano, gitar, piyano, davul vb.) daha önce de belirttiğim gibi sıkıntı programda değil sıkıntı eğitim öğretimde materyal ve yer sıkıntısı diyebilirim” (E1). “Yayınlanan programda çalgı eğitimi var” (K6).
Yok	Çalgı programı yok	9	75	“Herhangi bir çalgı eğitimi programı yoktur. Bu konu öğretmene bırakılmaktadır” (K-6). “Yönergeye ve çerçeve planlara göre çalgı eğitimi yoktur. Ama çalgı eğitimi vermeyen BİLSEM de yoktur” (E-3). “Çalgı programı yok. Öğretim programının kazanımlarında çalgı eğitimine yönelik bir kazanım da yok. Olmaması da güzel bence. BİLSEM’in kurs merkezine dönmemesi açısından çalgının farklı bir şekilde yer alması gerekir” (K-5).
Toplam		12	100	

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların 3'ünün çalgı eğitim programının olduğuna ve yeterli bulduğuna yönelik görüş belirttikleri; 9'unun ise çalgı programının olmadığına yönelik görüş belirttikleri görülmektedir.

4. SONUÇ

Araştırmanın sonucunda katılımcıların BİLSEM'lerde uygulanmakta olan öğretim programına ilişkin görüşlerine yönelik yanıtları incelendiğinde, katılımcıların bu soruya yönelik olarak 6'sının olumlu görüş belirttiği, 6'sının ise olumsuz görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcılardan 6'sının uygulanan eğitim programının esnek olması sebebiyle olumlu görüş belirttiği; 3'ünün ekipman sorunu sebebiyle olumsuz görüş belirttiği, diğer 3'ünün ise velilerin BİLSEM'e yönelik kurs merkezi algısı sebebi ile olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucunda; katılımcıların BİLSEM'de uygulanmakta olan müzik öğretim programı hakkında öğretmenlerin görüşlerine yönelik yanıtları incelendiğinde, 7'sinin programı yeterli buldukları; 5'inin ise kaynak sayısı sebebiyle yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Diğer bir araştırma sonucunda; katılımcıların BİLSEM'de uygulanmakta olan çalgı eğitimine yönelik bir program bulunup/bulunmadığına eğer varsa katılımcıların bu programı yeterli bulup/ bulmadıklarına ilişkin soruya verdikleri yanıtları incelendiğinde; 3'ünün çalgı programının olduğunu ve yeterli bulduklarını belirtirken; 9'u ise çalgı programının olmadığına yönelik görüş belirtmektedir.

Öneriler

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanan öğretim programının esnek olması ve bunu öğretmenin şekillendirebilmesi açısından rahat bulmaları sebebiyle olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Her ne kadar ders anlatırken öğretmenin kendi belirlediği öğretim yöntemini kullanabilmesi olumlu gözükse de, müzik eğitiminin disiplinli bir biçimde programlanarak verilebilmesi adına her yıl hangi metotların kullanılacağına belirlenmesinin, hangi yaş grubuna hangi çalgının eğitiminin verileceği, verilecek eğitimin kaç ders dönemi verileceği şeklinde programın sınırlandırılması faydalı olabilir.
- BİLSEM'lerde görev yapmakta olan öğretmenlerin bir kısmının, velilerin kurumu kurs merkezi olarak gördüklerine ilişkin görüşleri vardır. Kurs merkezleri özengen müzik eğitimi vermektedir. Fakat BİLSEM'ler müzik alanında üstün yetenekli bireylere müzikal davranış kazandırarak müzik alanında bireyleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Velilerin müzik kurs merkezinde verilen müzik eğitimi ve BİLSEM'lerde verilen müzik eğitiminin farkına

yönelik bilinçlendirilmesi adına seminerlerin düzenlenmesi faydalı olabilir.

- BİLSEM’lerde kullanılan müzik eğitim programında hangi kaynakların kullanılacağına yönelik eksiklikler olduğu görülmektedir. Çalgı, armoni işitme, koro vb. alanlarda kullanılacak kaynaklar dönem başında belirlenebilir. Kullanılacak metotlar da her BİLSEM’e dönem başında MEB tarafından temin edilebilir.
- BİLSEM’lerde uygulanmakta olan çalgı eğitimine yönelik çeşitli sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bazı kurumdaki öğretmenler materyal açısından kurumunun yeterli olduğunu belirtse de; bazı kurumlardaki öğretmenler yetersiz olduğuna yönelik görüş belirtmiştir. Ülkedeki tüm BİLSEM’lerin belirli bir standartta olması ve her kurumda aynı sayıda çalgı olması eğitimde eşitlik ilkesini destekleyebilecektir. Aynı zamanda, öğretmenlerin bazılarının BİLSEM’de çalgı programı olduğu konusunda görüş belirtmelerine karşın; öğretmenlerin bir kısmı ise çalgı programı olmadığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinde tezatlık olmasının sebebinin uyguladıkları müfredata yeteri kadar hâkim olmamaları olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin uygulamakta oldukları programa ilişkin dönem başında bilinçlenmelerine yönelik yapılacak çalışmalar faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*, 2(2), 60-71.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya Avanoğlu, O., & Topal, T. (2021). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama klavuzu, Ankara, MEB, 1-33.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. Ankara: Pegem A.
- Çepni, S. (2009). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. 4. Baskı. Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- İlgar, S. C., & İlgar, M. Z. (2014). Nitel veri analizinde bilgisayar programları kullanılması. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi/IZU Journal of Social Science*, 5, 31-78.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> (05.03.2023, saat: 22.12).
- Özer, N., & Atık, S. (2015). Eğitim bilimine giriş. *Celal Tayyar Uğurlu (Edt.), Eğitimin Temel Kavramları*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- şendurur, Y., & Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1).
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201.
- <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yeteneklerin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/111> (06.03.2023, saat: 23.45).
- https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf(06.03.2023, saat: 00.03)

BÖLÜM 17

MATEMATİK ÖĞRETİMİ VE ARGÜMANTASYON

Kemal ÖZDEMİR¹

¹ Dr. Başöğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, kemalzdmr@yahoo.com ORCID: 0000-0002-1877-0973 Bu kitap bölümü “Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Zenginleştirilmiş İlkokul Matematik Ders Ortamlarından Yansımalar: Bir Eylem Araştırması” Başlıklı doktora tezinde üretilmiştir. Danışman: Özlem DOĞAN TEMUR; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya, Türkiye,

Giriş

Gelişen ve değişen dünyada günlük hayatımızın her alanında matematiği görmek mümkündür. İnsanlar merak duygusu bağlamında çevresinde gördüğü her varlığın özelliklerini tanımak ve bilmek ister. Matematiğin doğuşunda önemli etkenlerden birisi de insanın çevresinde gördüğü nesnelerin nicel özelliklerini anlama çabasının bir sonucudur (Altun, 2016). İnsanların yerleşik hayata geçişi ile birlikte mühendislik bilgisi gerektiren yapılar inşa edilmiş ve süreç içinde matematik günlük hayatta ihtiyaç haline gelmiştir. Matematiğin günlük ihtiyaçlarından doğdu ilk olarak Mezopotamya'da görülmektedir. (Olkun ve Yeşildere, 2011). Özellikle tarımla ortaya çıkan ölçme ihtiyacı, deney ve gözlemlerle birlikte matematik her toplumda pratik ihtiyaçları karşılayacak şekilde başlayarak gelişmeye başlamıştır (Baki, 2014). Bir başka ifadeyle doğayı ve olayları anlamlandırma çabası içinde (Olkun ve Yeşildere, 2011) olan insanların pratik ihtiyaçlarından dolayı matematik ortaya çıkmıştır (Baki, 2014). Matematiğin doğuşuna yönelik bir başka yaklaşım ise uygulamacıların kullandığı araç olarak matematik ve bilme ihtiyacının ortaya çıkardığı teorik matematiktir (Baki, 2018). Günümüzde matematik hayatın her alanında ve neredeyse hayatın içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda matematik bir yönüyle felsefenin de konusu olmuştur.

Günümüzde geleneksel matematik felsefesi yaklaşımıyla matematiksel bilginin doğasını anlamaya çalıştığı diğer bir anlatımla eşyanın hakikatini anlama çabası olarak felsefe, bilim-matematik ilişkisi her zaman gündemde olmuştur. Matematik eğitimi felsefesi; matematik ile bireyin, matematik ile toplumun ilişkilerini ele alır (Baki, 2014). Matematik felsefesi aynı zamanda matematiğin doğasının ne olduğu, rolü ve metodolojisinin tanımlanmasında da rol üstlenmektedir (Handal, 2003). Matematiğin doğası filozoflar kadar eğitimciler içinde önemli olmakta ve bireysel matematik felsefesi sınıf ve okul ortamında belirleyici olmaktadır (Altun, 2016).

Matematiğin ortaya çıkışı ile birlikte matematiğe yönelik felsefi yaklaşımlar ve insanlığın amaçlarına göre matematiğin tanımı çeşitlilik göstermektedir. Matematiğin çeşitli tanımları olmakla birlikte bu tanımların tam olarak matematiği tanımladığını ifade etmek zordur (Ersoy, 1997). Matematikçiler, matematiği soyut bilim, soyutlama bilimi, bilimlerin anası şeklinde tanımlamaktadırlar (Altun, 2016). Matematik, Türk Dil Kurumu'na göre; aritmetik ve cebir gibi matematiğin temel alanlarında niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adıdır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2018). Araştırmacılar (Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014), (Olkun ve Yeşildere, 2011) matematiğe en yalın anlamıyla örüntü ve ilişkiler bilimi olarak ifade etmektedirler. Bir başka tanımla ile matematik, bazı

sembolleri kullanan bir dil (Baykul, 2011) ya da kendine özgü bir dili olan bilim olarak tanımlanabilir (Nasibov ve Kaçar, 2005). Matematik öğrenenler, matematiğin tanımından ziyade öğrendikleri matematiğin içeriği ve sonucu ile ilgilenmektedirler.

Matematik insan emeğinin bir ürünü olarak bilim ve teknolojiadaki yeri ve önemi herkes tarafından kabul görmektedir. İnsanlığın düşünce dünyasını şekillendiren ve yön veren matematik, medeniyetlerin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır (Baki, 2014). Günümüzde matematik, sistemli ve düzenli olarak gelişmeye devam etmekte ve bütün disiplinlerde kullanım alanı bulmaktadır (Nasibov ve Kaçar, 2005). Matematik, ulaşılmış olduğu bilgi birikimini kullanarak pratikte ve teoride matematiğe katkı sağlayan akademik matematik ve bu matematikten farklı olarak toplumun ihtiyaç duyduğu ve her bireyin sahip olması gereken matematik okuryazarlığı ise okullarda öğretilen matematik olarak bahsedilmektedir (Baki, 2018). Matematik okuryazarlığı; akademik matematikten süzülen toplumun ihtiyaç duyduğu matematik olarak ifade edilebilir (Altun, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018) matematik programında bireylerin matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde nasıl kullanılacağını genel ve özel amaçlar bölümlerinde yer vermektedir. Matematik öğretiminin başlangıcında matematiksel kavramlardan sayı ve şekiller gelmektedir. Bir grup nesnenin miktarları ya da nesnelerin nasıl konumlandığı ya da günlük hayatın içinde kullanılan hesaplamalar matematiğin konusu içine girmektedir. (Olkun ve Uçar, 2006). Okullarda öğretilen matematik sayılar-işlemler, cebir, geometri, ölçme ve veri analizi-olasılık olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır (Walle, Karp ve Bay-Williams,2014). Okullarda öğretilen matematik bu alanlar bağlamında kurgulanmakta ve öğretim süreçleri yapılandırılmaktadır.

Matematik öğrenmek ve matematik yapmanın birçok nedeni olabilmektedir. Bununla birlikte okullarda matematik öğretiminin iki amacından bahsedilebilir. Bunlardan birincisi bireylerin günlük hayatın akışı içinde kullanacakları matematik bilgilerinin öğretilmesi; ikinci olarak akademik ya da pür matematik olarak adlandırılan matematik alanında yetişecek matematikçiler yetiştirmek içindir (Baki, 2018). Okullarda öğretilen matematik günlük hayatın akışında bireylerin ihtiyaç duyduğu matematiksel becerilere odaklanmaktadır. Bu becerilerin neler olduğuna ilişkin açıklamaları ve matematiğin nasıl öğretileceğini matematik müfredatlarında görmek mümkündür.

Okullarda matematik öğretiminin nasıl olacağı ile ilgili olarak çeşitli öğretim kuramları vardır. Matematik öğrenme kuramları şu şekilde sıralanabilir: Gestalt yaklaşımı sezgisel öğrenme, Bruner'in yaklaşımı buluş yoluyla öğrenme, Ausubel'in yaklaşımı anlamlı öğrenme, Lev Vygostky'nin yaklaşımı öğretimi içselleştirme, Hans Freudental'in yaklaşımı

mı gerçekçi matematik eğitimi gibi kuramlar ifade edilmektedir (Altun, 2016). Bu yaklaşımlardan başka matematik öğretiminde, matematik alanlarının belirli konularına yönelik öğretim yaklaşımlarından söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar: bloom taksonomisi, solo taksonomisi, soyutlama kuramı, apos kuramı, kanıt şemaları, geometrik anlama (Baki, 2018), öğrenci anlayışlarını modelleyen anlayış-bilgi-kavram teorisi, Duval'ın bilişsel modeli, Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri, zihnin geometrik alışkanlıkları, Dienes'in matematik öğrenme teorisi, didaktik dönüşüm teorisi, didaktik durumlar teorisi, soyutlama teorisi, Steffe'nin öğrenme teorisi, çoklu temsillerin kullanımı (Bingölbali, Arslan ve Zembat, 2016; Altun, 2016), modelleme (Güzel, 2016), ayrıca öğretim mühendisliği, öğretim tasarımı, öğretim deneyi, probleme dayalı öğrenme modeli, dörtlü bilgi modeli, söylem çözümlemesi gibi yaklaşımlardan söz edilmektedir (Olkun ve Uçar, 2006; Olkun ve Yeşildere, 2011; Bingölbali, Arslan ve Zembat, 2016). Öğrencilere matematik yapma fırsatı sunacak öğretim yaklaşımlarından biri de argümantasyon tabanlı öğrenmedir. Argümantasyon; felsefe, iletişim, hukuk, bilgisayar, Fen Bilimleri, matematik gibi zengin bir disiplinler arası araştırma alanıdır (Walton, 2013).

MEB (2018) Fen Bilimleri programında derslerin yürütülmesi ve planlanma sürecinde katılımcıyı işin içine katarak öğretmenin rehber-yönlendirici olduğu ortamların oluşturulduğu öğrenim yaklaşımlarının kullanılmasını tavsiye etmektedir. Bu öğretim yaklaşımlarından biri de argümantasyondur. Argümantasyon yaklaşımından amaç araştırma-sorgulama, keşfetme, deneyin ötesinde açıklama ve argümanlar oluşturma süreci olarak ele alınmaktadır. Fen Bilimleri öğretiminde bilimsel okuryazarlık (Norris ve Phillips, 2003), bilimsel yöntemi kullanma becerisi (Bell ve Linn, 2000; Zohar ve Nemet, 2002), bilimsel bilginin yapılandırılması ve değerlendirmenin nasıl yapıldığını anlamalarına yönelik olduğu ifade edilmektedir (Erduran ve Jiménez-Aleixandre, 2008; Dawson ve Ven-ville, 2009). Argümantasyon; gündelik söylemler, bilimsel tartışmalar gibi özel bağlamlarda argümanların (çıkarım) yapılarını içerir (Toulmin, 2003). Argümantasyon, öğrenciler tarafından öğrenilecek bir konu, fikir ya da ifadeler hakkında düşünceler ortaya koyma, kanıtlama, eleştirme, destekleme, değerlendirme ve kavram yanılgılarından uzaklaşarak temel bilimsel bilgiye ulaşma süreci olarak da ifade edilmektedir (Van Eemeren, 2015). Matematik yapan öğrencilerin matematik öğrenme süreçlerinde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının öğrencilere katkıları olacaktır.

Matematik Öğretimi Süreci

Günlük hayatın her alanında kullanılan matematik, temel eğitimin bütün kademelerinin öğretim süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bir toplumun ilerleyebilmesi için toplumu oluşturan bireylerin yaratıcılıkları-

nın en üst seviyeye çıkarılması önemli hale gelmektedir. Matematik, insanların yeni ürünler ve yaratıcılıklarını ortaya koyabileceği en önemli araçlardan birisi olarak ifade edilebilir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2014). Bireylerin matematik başarılarının artırılması yeni ürünlerin ortaya çıkmasında önemli katkılar sağlamaktadır (Baykul, 2011). Okullarda iyi bir matematik öğretiminin gerekliliği toplumun her kesimi tarafından kabul gören bir durumdur. İyi bir matematik öğretiminin diğer derslere nazaran daha ön plana çıkarıldığı herkesin ortak kanısı olduğu ifade edilebilir (Wtizel ve Little, 2018). Toplumun taleplerine etkili cevaplar verebilecek bireylerin yetiştirilmesinde matematik önemli bir ders aracı olarak kabul görmektedir (Van Eemeren, 2015). Bu açıdan MEB (2018) programı incelendiğinde matematik dersinin genel ve özel amaçları ile birlikte bireysel yetkinliklerin geliştirilmesi ve kazanımlardaki hedeflerin yerine getirilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımının kullanılması önemli bir işlev görecektir.

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının tercih edildiği öğrenme ortamlarında, öğrencilerin akranları ile birlikte okuma yazma ve tartışmayı kullanarak ders içeriklerini öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Van Eemeren, 2015). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı; araştırma, sorgulama, düşünme ve bilimsel süreçleri desteklemektedir (Aslan ve Tertemiz, 2004). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında kullanılan bilimsel süreç yapısı gereği öğrenciler bu sürecin faydalı olduğuna güven duyduklarında iddia, kanıt, gerekçe arasındaki ilişkilerin farkındalığının oluşması öğrencilerde kritik düşünme ve iletişim becerileri geliştirir (Erduran, Simon, Osborne, 2004). Öğrenciler öğrenme ortamlarında çalıştıkları konuları öğrenirken bilimsel bir süreç izlediklerinden dolayı araştırma ve sorgulama becerileri gelişmektedir (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımının araştırma, sorgulama, iddia, kanıt, gerekçe, bilimsel süreçlerinin öğretim ortamında uygulanması, matematik programının beklentilerini karşılamada etkin bir rol üstlenecektir.

Bilimsel çalışma sürecinde öğrencilerden beklenen; nedensellik ilişkileri, hipotez oluşturma ve geliştirme, deney düzenekleri hazırlama, gerçek hayat problemlerine yeni yaklaşımlar ileri sürme, araştırma becerilerini geliştirme, birlikte çalışma olarak ifade edilebilir (Aslan ve Tertemiz, 2004). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğretim ortamlarında öğrenciler tartışmalarda bilimsel süreçlere katılarak fikirleri karşılaştırma, sorgulama, ispatlama, tahmin etme, kanıtları değerlendirme gibi etkinliklerle konuları öğrenebilmektedirler (Hitchcock ve Verheij, 2006; Yerrick, 2000; Niaz, Aguilera, Maza ve Liendo, 2002; Aslan ve Tertemiz, 2004; Uluçınar Sağır, Aslan ve Cansaran, 2008). Öğrenme süreçlerinde geleneksel yöntemler yerine öğrencilerin ilk yıllarında

rında yaratıcılığını artıran yaklaşımlar geliştirilmeli ve kullanılmalıdır. Argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımının öğrencilerin okul hayatına atıldığı yıllardan itibaren bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının matematik dersinde uygulanmasının öğrencilerin her alanda gelişimine katkı sağlayacağı aşikârdır.

Okullarda ders içeriklerinin öğretimi yapılırken öğrenme ortamlarında çok farklı strateji ve yöntemler uygulanmaktadır. Her yöntem ve stratejinin kendine özgü avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Öğretmenler sınıf ortamlarında öğretme stratejilerini tercih ederken; ders içeriği, kazanımlar, dersin amaçları, öğrenci, çevre, kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerini dikkate aldıkları ifade edilmektedir (Hesapçıoğlu, 1994). Öğretim yöntem ve stratejisinin belirleyicisi olarak öğretmenin bireysel özellikleri ders içi uygulamalarda etkili olduğu ifade edilmektedir (Sönmez, 2014). Özellikle öğrencilerin fiilen işin içine dahil edildiği öğretim yaklaşımlarında öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrendiği için bilgiler daha kalıcı hale gelmektedir (Güzel, 2016). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı, diğer öğretim strateji ve yöntemleri de içine alacak biçimde uygulama fırsatı sunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında öğretmenler bir içeriğin öğretilmesi sürecinde temelde bir bütünlük içinde diğer tüm öğretim yöntemlerini de içine alacak bir düzeyde sistemli ve düzenli bir model oluşturduğu ifade edilebilir (Van Eemeren, 2015). Bu yaklaşımda her öğrencinin kendi kapasitesini en üst düzeye çıkarabilecek yapılandırma süreci öğretmenler tarafından sağlanmış olacağı düşünülmektedir.

Matematik programında MEB (2018) genel ve özel amaçları ile dijital ve bireysel yetkinlik çerçeveleri doğrultusunda programın beklentisini en üst düzeyde karşılayacağı düşünüldüğünde yapılan çalışmanın önem arz ettiği söylenebilir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı alandan bağımsız ve disiplinler arası bir yaklaşım olması nedeniyle matematik dersi uygulamalarından elde edilen bireysel kazanımlar diğer alanlarda da kullanılabilmesine olanak sağlaması açısından önemli olduğu düşünülebilir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının yapısı gereği öğrencilerin matematiksel-mantıksal-eleştirel-bilimsel düşünme, akıl yürütme, yaratıcılık, gibi becerilerinin tümünün birlikte gelişimine katkılar sunar.

Alan yazında yapılan araştırmalardaki bulgulara göre argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımı uygulamalarının klasik öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin verimli kullanımına fırsat verdiği, öğrencinin daha aktif olduğu, öğrenmenin keşfedilmesi, akran öğrenmesini desteklemesi ile birlikte yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmektedir.

Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı

Erduran ve Jiménez-Aleixandre (2008) göre bilimsel argümantasyon; argümanların doğal ve sosyal ortamlarda bilimsel süreçleri işe koşarak açıklayabilme olarak tanımlanmıştır. Bilimsel bir argümantasyonda ileri sürülen iddialar; olgular, örnekler ve gözlemlerden oluşan veriler ile desteklenir. Veriler iddiaya destek olmalı, iddia ve kanıt arasındaki ilişki, kurallar ve prensiplerle gerekçeli hale getirilmelidir (Simosi, 2003; Tümay ve Köseoğlu, 2011; Bell ve Linn, 2000; Erduran, Simon ve Osborne, 2004). Argümantasyonda iddiaları destekleyen kanıtlarla birlikte iddianın geçerli olamayacağı durumlara da işaret edilerek argümantasyonun sınırlılıkları ortaya çıkarılmalıdır. Bu durum argümanın geçerli seviyesini belirleme açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Güneş, 2013; Erduran, Simon ve Osborne, 2004;). Argümantasyonda sınırları belirlemek için olasılık durumları, argümanı sınırlandıran alanı belirler. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının çerçevesini veri, iddia ve gerekçeler oluşturmaktadır (Van Eemeren, 2015). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı süreci yapılandırılırken altı aşamalı Toulmin Argüman Modeli üzerine inşa edilir. Bu altı aşama; veri, iddia, gerekçe, destekleyici, çürütücü ve sınırlayıcı olarak tanımlanmıştır (Toulmin, 2003). Öğrenme ortamlarında argümantasyon sürecinin uygulanmasında bu çerçeve esas alınması gerektiği söylenebilir olmakla birlikte konu bağlamının ve öğretme süreçlerinin de dikkate alınması etkinliğini artıracak ifade edilmektedir.

Argüman; kanıt, tez, iddia, sav olarak ifade edilirken matematiksel olarak bir sayının konumunu bulmak için yararlanılan diğer sayı olarak TDK sözlüğünde ifade edilmektedir. Argüman, Webster sözlüğünde, bir işlemi akıl yürüterek savunma, destekleme, bir bakış açısı oluşturmayı amaçlayan mantıklı bir dizi neden açıklama ya da olgu, bir diğer ifadeyle bir fonksiyonun değeri üzerine bağımsız değişkenlerden her biri olarak tanımlanmaktadır. Toulmin (2003)'e göre bir iddianın doğruluğu ortaya çıkarılmalıdır. Van Eemeren (2015) argümanı, oluşturulan bilginin kanıtlanması olarak ifade etmektedir. Matematik eğitimi alanında argüman, “bir iddianın ortaya atılması ve bu iddianın kanıtlanması ya da çürütülmesi için ortaya atılan nedenler” olarak ifade etmektedir (Güneş, 2013). Hiğde ve Aktamış (2017) ise göre argüman, oluşturulan ürün olarak ifade etmekte ve argümanların ifade edilmesine göre sözlü ve yazılı olarak tasnifinden bahsetmektedir. Driver, Newton ve Osborne'na (2000) göre argümanlar genel olarak sözlü argümanlar, mantıksal argümanlar, diyalektik argümanlar olarak ifade edilmektedir. Hiğde ve Aktamış'a (2017) göre argüman; eğitim alanında başlangıçta ortaya atılan bir iddia ve devamında yapılan tartışmalar ve bu tartışma süreçlerini sistemli bir şekilde geliştiren ve yönlendiren öğretmenin kontrolünde yüz yüze ya da ortaklaşa çalışan gruplarla ifade edilen önermeler olarak tanımlanmaktadır. Knipping'e

(2004) göre argüman bireysel anlamda adım adım sıra ile geliştirilir. Öncelikle verilerden sonuca sonrasında da bu sonuç tekrar veri olarak yeniden kullanılır. Müzakere aşamasında argümantasyon süreci sözlü olarak ifade edilir. Veri, gerekçe ve sonuç süreç içinde sözlü olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle bu tür söylemler akıl yürütme olarak ifade edilmektedir. Argüman ile ilgili tanımlar incelendiğinde; herhangi bir gerekçeden hareketle akıl yürütülerek bir iddia oluşturma ve bu iddiaların sözlü ve yazılı olarak neden ya da nedenleri sürülerek oluşturulan ürün olarak ifade edilebilir.

Argümantasyon, Webster sözlüğünde gerekçeleri oluşturma ve sonuç çıkarma eylemi veya süreci olarak ifade edilmektedir. Argümantasyon; nedenler oluşturma, tümevarım, sonuçlar ortaya koyma, tartışmak, savunmak, kanıtlama amacıyla yazılı ya da sözlü yapılan eylemlerdir (Güneş, 2013). Argümantasyon; kanıt sunma, geçerli gerekçeler üretme, içeriğin delillere dayandırılarak ispatlanması yönteminin kullanıldığı çalışmaları ifade eder. Bu yöntem; fikir, hipotez ya da düşüncenin kanıtlar kullanılarak savunma ve açıklama çalışmasıdır (Erduran ve Jimenez-Alexandre, 2008). Argümantasyonda; olgu, olay ya da durumun nedenlerini sorgulama ile birlikte iddialar ortaya çıkmaktadır. Bu iddiaları ispatlamak ya da çürütmek için çeşitli kanıtlar ileri sürülmektedir. Bu iddialar süreç içinde kanıtları ya da çürütülür (Bikner-Ahsbabs, Knipping ve Presmeg, 2015). Argümantasyonda; bir durumla ilgili bakış açısını kabul ya da reddetmek amacıyla yürütülen süreçte genellikle iki durumdan birine odaklanılarak tanımlanan iddia ile ilgili kolay kabul edilebilir bir argüman yerine kesin kanıtla birlikte iddiaları açıklayan önermeler yer almalıdır (Van Eemeren, 2015). Argümantasyon sürecinde ortaya çıkan durumda; öğrenci, sezgi, fikir ve iddiaları ileri sürerken aynı zamanda kanıtlar ileri sürmeye başlamaktadır. İleri sürülen kanıtlarla birlikte sezgiler, fikirler ve iddialar zihinsel bir çerçeve oluşturarak birbirinden farklı düşünceler ortaya çıkmaktadır (Toulmin, 2003; Krummheuer, 2015). Argümantasyon uygulamalarında temel iki amaç vardır. Tartışma yetkinliğinde sistemli analiz, sorgulama, ikna becerilerinin geliştirilmesi; söylem süreçlerinin tasarımı ise açık ve ayrıntılı bir dikkat becerisi, iletişim becerisi, düşünce biçimi, karşıt tartışma, çürütme, dengeli rekabet söylemi vardır (Van Eemeren, 2015). Hiçde ve Aktamış (2017) ise argümantasyonu bir iddia için ortaya atılan argümanların aşama, aşama çeşitli kaynaklardan alınan kanıtlara dayandırılarak ispatlanması ya da çürütülmesi için yapılandırılmış bilimsel bir süreç ve bu süreç içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak ifade etmektedir. Argümantasyon ile ilgili görüşler incelendiğinde olgu, olay ya da herhangi bir durumla ilgili önceki bilgilerden hareketle sezgiler ve fikirler ileri sürme, bu sezgi ve fikirler için iddialar oluşturma ve bu iddialar için çeşitli argümanlar oluşturma, bu argümanları desteklemek

ya da çürütmek için kanıtlar ileri sürme, bu süreci bir bilim insanı gibi düşünerek yazılı ve sözlü olarak olgu, olay ve durumla ilgili zihinsel bir çerçeve oluşturma süreci olarak ifade edilebilir.

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ders içeriklerinin öğretilmesinde kullanılırken içerikle ilgili bir ifadeyi, modeli ya da iddiayı desteklemek ve yanlışlamak için teori ve deliller kullanılarak farklı argümanlar ileri sürme süreci olarak ifade edilmektedir (Van Eemeren 2015). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında; okuma, yazma ve konuşma etkin bir biçimde ön plana çıkarılmaktadır ve bu yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi sorguladıkları, iddialar ortaya koydukları ve bu iddiaları çeşitli kanıtlar ileri sürerek ispatlamaya çalıştıkları araştırma ve sorgulamaya yönelik bir öğrenme yaklaşımıdır (Günel, Kingir ve Geban, 2012). Bu yöntem okullarda öğrencilerin bilimsel bilgiyi detaylı bir şekilde düşünmesini, tartışmasını ve çeşitli argümanlarla nasıl yapılandığı anlamlandırması için öğrencilere fırsatlar sunmaktadır (Hitchcock ve Verheij, 2006). Ders içeriklerinin sınıf ortamında argümantasyon tabanlı öğrenim ile yapılandırılması öğrencileri hayata hazırlama açısından önemli olduğu düşünülebilir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili (Van Eemeren, 2015; Hiğde ve Aktamış 2017; Günel, Kingir ve Geban, 2012; Hitchcock ve Verheij, 2006; Driver ve diğ. 2000; Günel, Memiş ve Büyükkasap, 2010; ...gibi araştırmalar). Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde ders içeriklerinin öğretilmesi etkinliklerinin planlanmasında öğrencilerden içerikle ilgili okuma ve gözlemler sonucunda ön bilgilerinin harekete geçirilerek içerikle ilgili sezgilerini, düşüncelerini ve fikirlerini ileri sürme, bu sezgi ve fikirler için iddialar oluşturma bu iddiaları kanıtlayacak ya da çürütecek gerekçeler ileri sürerek ders içeriği ile ilgili zihinsel bir şema oluşturma süreci olarak ifade edilebilir.

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı öğretim süreçlerinde öğrencilerin ders içerikleri ve konularında argümanlar oluşturmaları, oluşturulan argümanları sorgulamaları, farklı açılardan oluşturulan argümanları değerlendirmeleri, açıklamalarındaki niteliğin arttığından bahsedilmektedir (Driver ve diğ. 2000). Bu yaklaşımın uygulandığı ortamlarda öğrencilerin fiili olarak öğrenmeye katılımları sağlanmaktadır. Öğrenciler bu yaklaşımla ders içeriklerini yaparak, yazarak, yaşayarak ve uygulayarak öğrenme fırsatı yakaladığı ifade edilmektedir (Günel, Memiş ve Büyükkasap, 2010). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenciler grup içinde sürekli olarak birbiri ile etkileşim içindedirler. Öğrenciler argümantasyon uygulama sürecindeki etkileşim ortamında sezgilerini, fikirlerini, iddialarını ileri sürdüğünden bahsedilmektedir (Güneş, 2013). Argümantasyon sürecinde iddia, kanıt, sorgulama ve tartışma ile birlikte öğrenciler iddiaları için destekleyici ya da karşıt iddialar için çürütücü kanıtlar ileri sürerken hem kendilerini hem de kar-

şısındaki bireyleri anlama, açıklama, fikirlerini ortaya koyma, yansıtma, gibi durumlarda öğrencilerin bilgileri doğru yapılandırmasına önemli katkılar sunduğu ifade edilmektedir (Cobb ve Yackel, 1996; Cobb, Stephan, McClain ve Gravemeijer, 2001; Krummheuer, 2015). Okullarda öğrenciler farklı fikir ve düşüncelerle karşı karşıya kaldıklarında hem kendi hem de başkalarının düşünceleri üzerine derinlemesine düşünebilir ve kavram yanlışlarını düzeltmeleri ve doğru anlam geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı ileri sürülmektedir (Cobb ve Yackel, 1996; Kuhn ve Udell, 2003). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğrenme ortamlarında öğrencilerin çok yönlü gelişmesine katkılar sağladığı söylenebilir.

Öğrenme ortamlarında argümantasyon uygulamalarının desteklenmesi ile birlikte; teoriler sorgulanır, tahmin ettirilir, gözlem yaptırılır ve açıklanır. Öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu durumlarda, argümantasyon yöntemi ile sürece dahil ederek onların kavramsal yanlışlarının değişimi kolaylaştırılabilir (Güneş, 2013; Tekin-Dede, 2018). Öğrenciler bilimin sürekli olarak fikirlerin öne sürüldüğü, sorgulandığı, geliştirildiği ve değiştiği bir süreç olarak farkındalığa ulaşmalarında argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmaktadır (Krummheuer, 2015). Bu yaklaşımda öğrencilerin akıl yürütme, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünme gibi becerilerinin geliştirilmesinden bahsedilmektedir (Van Eemeren, Jackson ve Jacobs, 2015). Bu yaklaşımda matematiksel bir ifade, olgu, problem ya da durumu öğrenirken nedenlerini sorgulama, bu nedenlere geçerli açıklamalar getirerek savunma ve kanıtlama süreci olarak düşünülebilir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; öğrencilerin, olgu ve durumla ilgili olarak gözlem yapma, gerekçeli yorumlar yapma, akıl yürütme, nedenler ileri sürme, sorgulama, tahmin yapma, savunma yapma, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilimsel süreçleri anlama yönünden katkılar sağladığı ileri sürülebilir.

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin; bakış açısı kazanma, kavramları anlamlandırma, öğrenilen içeriğin derinlemesine öğrenilmesi için fırsatlar sunmakta ve matematik başarısını desteklemektedir (Cross, 2009; Schwarz, Hershkowitz ve Prusak, 2010). Matematiksel bir ifadeyi açıklama, kanıtlama, matematikle ilgili içerikleri derinlemesine öğrenmede argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı önemli bir rol aldığı gibi aynı zamanda öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmede ve tartışmaya yönelik tutumlarında da etkili olduğu belirtilmektedir (Öztürk 2013). Argümantasyon tabanlı öğrenme ortamlarında grup ve bireyler birbirlerini öğrenmeye teşvik ettiğinden bahsedilmektedir (Schwarz ve Assterhan, 2010; Baker, 2003). Argümantasyon süreci nedeniyle bilişsel görev zorlukları azalmakta ve bireyler daha çok kavramlara, olgulara ve içeriğe

yöneldiği ifade edilmektedir (Means ve Voss, 1996; Schwarz, 2009). Bilişsel görevlerde azalma ile birlikte öğrencilerde beklenen öğrenmeler daha üst seviyelere çıkmaktadır. Öğrencilerde argümantasyon süreci bağlamında üst düzey öğrenmeler sonucunda grup içi ve dışı müzakerelerde farklı fikirlerin gerçekçi ilkelerle değerlendirmesi ve bakış açısının yansıtılmasının sağlanabileceği söylenmektedir (Baker, 2003). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme süreçlerini yönetme ve öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkılar sağlayacağı ifade edilebilir.

Toulmin Argüman Modeli

Gelişmiş toplumlarda hak ve sorumluluklarını bilen üst düzey düşünme becerilerine sahip ve bunları etkin bir biçimde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi istenilmektedir. Genel anlamda eğitim ve öğretim müfredatlarında yer alan temel amaçlar içinde yer almaktadır. İlkokulu tamamlayan bireylerin günlük hayatta ihtiyaç duyacakları temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütmeyi etkin bir şekilde kullanacakları bireylerin yetiştirilmesi önerilmektedir (MEB, 2018). Argümantasyon, bilimsel düşünme süreci olarak ifade edildiğinde bu süreç bağlamında bireyler, akıl yürütme, mantıksal düşünme, kritik düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini işe koştukları ifade edilmektedir (Van Eemeren, Jackson, Jacobs, 2015).

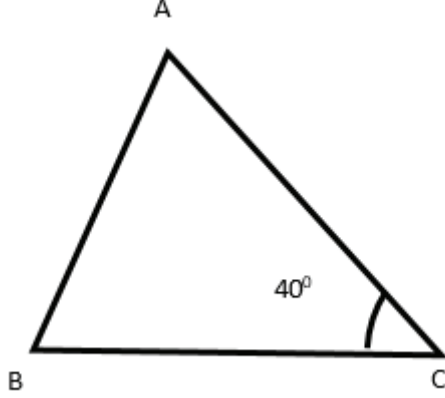
Argüman bir iddiayı ya da bir fikri, bir teoriyi destekleme ya da çürütme amacıyla ortaya çıkan ifadeler olarak söylenebilir, diğer bir ifadeyle argümantasyon sürecinde ileri sürülen düşünce, fikirlerin tümü argüman olarak ifade edilmektedir (Torun, 2017). Toulmin'e (2003) göre argümanın bir bütünlüğü vardır. Argüman bilimsel açıklamalar inşa edilirken ileri sürülen teori ve fikirleri birbirine bağlayan dokular olarak ifade edilebilir. Argüman, bir iddia ya da teorinin doğruluğunu ya da yanlışlığını ispatlamak istediğimizde ileri sürülen yapılardır. Bu yapılar teori ya da iddiayı ispatlama ya da yanlışlama amacıyla karşı tarafı ikna etmeyi amaçladığı ileri sürülmektedir (Erduran, Ardaç ve Yakmacı Güzel, 2006). Bir argüman ileri sürülürken verilerin incelenmesi, incelenen bu verilerin geçerli varsayımlarla desteklenmesi ve ileri sürülen teori ya da iddiayı desteklemesi ya da çürütmesi için geliştirilen söylemler olarak ifade edilmektedir (Peker, 2012). Argümanlar, makul, geçerli ve sonuçları açıklayıcı olmalı ayrıca argüman için tek bir açıklamanın yeterli olmadığı gibi nesnel ve bir bütünlüğü olması gerektiği de ifade edilmektedir (Toulmin, 2003). Öğretim süreçleri açısından argüman ise teori ve iddiayı gerekçelendiren, destekleyen, çürüten ve sınırlayanlar olarak ifade edilebilirken argümantasyon ise bu süreçlerin bir bütünü olarak ifade edilmektedir (Simon, Erduran ve Osborne, 2006). Argümantasyon iddialar ve ileri sürülen önermeler arasındaki ilişkiler bütünü olarak ifade edilmektedir (Toulmin, 2003).

Argümantasyon sürecinde bilmenin diğer olaylarla ilişkisine yönelik olarak ne, neden, nasıl sorularıyla birlikte verilerden alınan kanıtlara dayalı gerekçeler ileri sürülerek iddia ya da teorilerin savunulması süreci olarak ifade edilebilir. Süreçle birlikte eleştirel düşünme, yargılama mantığı ve çatışma ile birlikte bilgi yeniden yapılandırılarak kavramsal değişimin ortaya çıkarılması olarak söylenebilir.

Argümantasyon, akıl yürütülerek oluşturulan düşünce ve fikirlerin temelini oluşturmaktadır. Argümantasyon sürecinde bireyler; akıl yürütme, mantıksal düşünme ve kritik düşünme becerilerini işe koştuklarından bahsedilmektedir (Van Eemeren, 2015). Özellikle mantıksal düşünme becerisi matematik ve fen bilimleri ile ilişkilidir. Mantıksal düşünmede; akılı kullanma, yanılgılar ve tümdengelim yer aldığı ifade edilmektedir (Van Eemeren, Jackson ve Jacobs, 2015). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalarda çeşitli modeller kullanılmaktadır. Bu modeller şu şekilde sıralanabilir: Giere modeli (Loving, 1991; (Driver ve diğ. 2000). Schwarz, Neuman, Gil ve Ilya modeli (Schwarz, vd., 2003; Sampson ve Clark, 2008); Zohar ve Nemet Modeli (Zohar ve Nemet, 2002). Lawson Modeli (Lawson, 2010; Sampson ve Clark, 2008; Aktamış ve Hiğde 2015). Toulmin modelindeki üç aşama; veri, iddia ve gerekçe üzerine temellendirilmektedir (Bell ve Linn, 2000; Erduran, Simon ve Osborne, 2004; Sampson ve Clark, 2008). Hiğde ve Aktamış'ın (2015) yaptığı çalışmada alandan bağımsız olan Toulmin modeli argümanların ne olduğundan çok; veri, gerekçe, destekleyici ve sınırlayıcılar, nicelik ve yapısal anlamda akıl yürütme, destekleyici ve çürütücülere bağımlı olarak içeriği de dahil ederek argümanların kalitesini değerlendirmektedir.

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili araştırmalarda çeşitli modeller kullanılmaktadır. Toulmin modelindeki üç aşama; veri, iddia ve gerekçe üzerine temellendirildiği söylenebilir (Toulmin 2003). Asterhan, Schwarz (2007) ve Harris, McNeill, Lizotte, Marx ve Krajcık, (2006) çalışmasında Toulmin Modeli'nin bileşenlerini; veri, iddia, akıl yürütme, destekleyici, çürütme olarak belirlemişlerdir. Yalçınkaya'nın (2018) çalışmasında Toulmin 'in (2003) modelindeki üç aşamalı olarak ifade edilen argümantasyon sürecinin veri, iddia, gerekçe, destekleyici, sınırlayıcı ve çürütücü olarak altı temel öğeden oluştuğu ifade edilmiştir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında çeşitli modeller kullanılmakla birlikte uygulama sürecinde araştırmacılar tarafından ifade edilen öğelerin birbiri ile iç içe geçmiş olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinde her bir öğenin yer alıp almaması süreç içinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda her bir öğenin her süreçte yer alacağı anlamına gelmemelidir. Şekil 1'de Toulmin Modeli'ne göre altı öğenin birbiri ile ilişkileri ve detayları açıklanmaya çalışılmıştır.

Soru: Aşağıda verilen ikizkenar üçgenin tepe açısı 40° 'dir. Buna göre bu üçgenin taban açılarından biri kaç derecedir?



Şekil 1 Toulmin Modeli'ne Göre Bir Matematik Sorusunda; Veri İddia, Gerekçeler, Destekleyiciler, Çürütücüler ve Sınırlayıcılar

Veri

İddiyayı destekleme amacıyla ileri sürülen söylemler ve açıklamalar olarak ifade edilebilir. Veriler, ileri sürülen iddiayı destekleyici ya da çürütücü özellikte olabilir. Örneğin “Ali, Türk vatandaşdır.” İddiasını destekleyen ya da çürüten her türlü bilgi, ifade, kanıt, olgu ya da durumlar veri olarak ifade edilmektedir (Toulmin, 2003). Şekil 1’deki soruda yer alan ifadelerle birlikte üçgenin iç açılarının toplamının 180° olması, tepe açısının değeri, ikizkenar üçgen ifadesi, ikizkenar üçgende taban açıların birbirine eşit olması, taban açılardan birinin ölçüsünün istenmesi, bir diğer anlatımla sorunun çözümü için istenilenler, verilenler ve soru çözümü için gerekli diğer bilgilerin tümü bu soru sınırlılıkları bağlamında verileri oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde verilerin geçerli ve güvenilirliğini sorgulamak için kaynakların sorgulanması için “Hangi kaynak?”, “Bu verinin doğruluğunu nasıl ispatlarsın?” gibi sorular yöneltilebilir. Verilerin farklı söylemleri sözlü olarak ifade edilebilir nedenler verilerden hareketle ifade edilir (Kinipping, 2004). Veri, iddiayı kanıtlamak amacıyla başvurulacak konu bağlamı ile sınırlı kalmak kaydı ile farklı kaynaklardan elde edilen düzenlenmiş bilgiler olarak düşünülebilir. Verilerin güvenilirliğini sorgulama amacıyla sınıf seviyesine farklı niteliklerde sorular da yöneltilebilir.

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımında matematik problemleri, bir problemin cevabı, deney sonucu, karikatürler, kavramlar, şekiller, cisimler, grafikler, bir problemin çözüm yöntemleri, görseller, kısa filmler, hikayeler, yapılan ölçmeler, çözüm önerileri ... veri seti olarak kullanılabilir.

İddia

Veriye dayalı olarak ileri sürülen sonuçlar, teoriler ve önermelerdir. Bir başka anlatımla bir soru ya da soruna yönelik ileri sürülen çözüm önerileridir. İddia öne sürülen fikirler, teorilerdir. İddiayı ileri süren taraftan bir hak olarak ifade edilir ve sahiplenilir ve iddia sahibi tarafından argümanlarla desteklenmeli ve gerekçelendirilmesi ifade edilmektedir (Toulmin, 2003).

Şekil 1'deki soruya verilen cevapların her biri birer iddia olarak ifade edilebilir. Örneğin "A açısının ölçüsü 40^0 'dir.>"; "A açısının ölçüsü 70^0 'dir.>"; "B açısının ölçüsü 70^0 'dir.>"; "B açısının ölçüsü 40^0 'dir.>"; "Bu soruyu cevaplandıramayız.>"; "Cevabı bulamadım." ... gibi sorunun cevabına yönelik söylenen ifadelerin tümü iddia olarak ifade edilebilir. İleri sürülen iddiaların geçerli ya da geçersiz olmasından ziyade iddia sahibinin iddiayı sahiplenmesi, makul ve mantıklı gerekçelerle desteklemesi gerektiği söylenebilir.

Eğitim ve öğretim sürecinde bir iddianın ileri sürülebilmesi için "çözüm önerin nedir?" "Bu soruya vereceğin cevap nedir?" ... gibi "Ne? Nedir?" gibi soruların cevaplandırılması gerektiği ifade edilebilir. Uygulama sürecinde öğrencilerden beklenen; matematik probleminin cevabı, konu anlatımı için deney sonucu ile ilgili açıklamalar, karikatürlerden hareketle yapılan yorumlar, problemin çözüm yöntemi, ölçüm sonucu, işlem sonucu, ... gibi açıklamalar iddia olarak kabul edilebilir. Eğitim-öğretim süreçlerinde iddia bireysel çalışma sonucunda ortaya çıkabileceği gibi müzakere süreci içinde de yeni iddialar olabileceği gibi açıklanan iddiaların değişmesi de söz konusu olabilir.

Gerekçe

Gerekçeler ileri sürülen iddianın kanıtlanması için verilerden hareketle ifade edilen ve bir bütün olarak akıl yürütme yoluyla öğrenciler tarafından ileri sürülen ve grup ya da sınıfın bütünü tarafından kabul gören yazılı ve sözlü ifadeler açık olarak ifade edilir ve tüm sınıf ya da grup tarafından kabul görür ve yazılı hale getirilir (Knipping, 2004). Veriye dayalı olarak ileri sürülen iddiayı doğrulayan nedenler, ilkeler, kurallardır. Veri ile iddia arasındaki bağlantıyı ortaya çıkaran ifadeler ya da kanıtlardır. Örneğin; "Ali bir Türk'tür." İddiasında "Ali'nin Ankara'da doğması" iddiayı destekleyen bir gerekçe olarak ifade edilebilir. Karşıt bir soru olarak şu soru yöneltilebilir "Ankara'da doğmuş olmak, Türk olmak için yeterli midir?" Bu soruya verilecek cevap "hayır" ise iddiayı desteklemek için ikinci bir gerekçe daha ileri sürülmelidir (Toulmin, 2003). Bu durumda ileri sürülen argümanlar, destekleyici ya da çürütücüler olarak ifade edilebilir.

Şekil 1'deki sorunun cevabı olarak ileri sürülen iddiaları gerçekleştirenlerken ileri sürülen destekleyiciler ve çürütücüler alandan bağımsız değildirler ve alanla bağımlıdır. İddia sahibi tarafından ileri sürülen gerekçeler güvenilir olmalıdır. İddia sahibi tarafından ileri sürülen gerekçelerden başka bir gerekçe yoksa geçici olarak kabul edilebilirler ve bu durumda gerekçelerde olasılıklar gündemdedir.

Eğitim ve öğretim sürecinde ise gerekçelerin ortaya çıkarılması için “Neden? Nasıl? Kanıtın nedir? Nasıl ispatlarsın? Nasıl çözdün? ...” gibi sorular yöneltilebilir. Argümantasyon sürecinde gerekçeler ileri sürerken yeni iddialar ve yeni gerekçeler ortaya çıkabilir. Uygulama sürecinde öğrencilerin iddiaları ile ilgili yapmış oldukları; matematik problemine verilen cevabın nedenleri, konu anlatımı için deney sonucu ile ilgili yapılan açıklamaların nedenleri, karikatürlerden hareketle yapılan yorumların nedenleri, problemi çözme sürecinde kullanılan yöntemin nedenleri, ölçümün yapılma süreci ile ilgili açıklamalar, işlem sonucunu bulunma yöntemi, ... gibi her türlü açıklamalar gerekçe olarak açıklanabilir.

Şekil 1'de verilen soruda iddia olarak “A açısının ölçüsü 70° 'dir.” ifadesini kabul edildiğinde bu iddia için yapılan “verilerde yer alan tepe açısı 40° ve ikizkenar üçgende taban açılar birbirine eşit olduğu için yaptığım hesaplamadan bu cevabı buldum.” Açıklaması nasıl bulunduğunu detaylı açıklamamakla birlikte iddia sahibi için bir gerekçe olarak ifade edilebilir.

Destekleyici

Veri ve iddia arasındaki ilişkinin varlığına yönelik ileri sürülen varsayımları ve kanıtları destekleyen düşünceler ve fikirlerdir. İddialar için ileri sürülen gerekçeleri destekleyen argümanlar destekleyici olarak ifade edilmektedir (Yalçınkaya, 2018). İddiaların ispatı için garanti bir argüman (destekleyici) yoksa ileri sürülen argümanlar geçici ya da muhtemel destekleyiciler olarak ifade edilmektedir. Matematik ve Fen Bilimlerinde destekleyiciler çoğunlukla somut ve kesin argümanlar olarak ifade edilmektedir (Toulmin, 2003).

Şekil 1'deki sorunun cevabı olarak ileri sürülen “C açısının ölçüsü 40° 'dir.” İddiasına yönelik ileri sürülen “ikizkenar üçgenin eş kenarlarının kesişim noktası tepe açıdır. Bu nedenle B açısı 70° 'dir. Üçgenin iç açıları toplamı 180° olduğu için $180-40=140$; $140/2=70$, ise üçgenin taban açılarından birinin ölçüsü verir.” Şekil 1'deki soru için ileri sürülen “B açısı ya da A açısı 70° 'dir.” iddiasını kanıtlamaktadır. İddianın geçerliliği kanıtlamak için, B ya da A açısının bir açıölçer ile ölçülmesi, üçgenin iç açılarının toplamının 180° olduğunun kanıtlarının ortaya konulması iddia için ek destekleyiciler olarak ifade edilebilir. Destekleyici kanıtların alanla sınırlı olduğu eğitim ve öğretim sürecinin işleyişinde öğrencilerin bilgilendirilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Uygulama sürecinde

gerekçelerle ilgili verilerden hareketle yapılan her türlü açıklamalardır. Bu açıklamalar, bir problemin farklı çözüm yolları, iddia ile ilgili diğer öğrenicilerin yapmış oldukları açıklamalar, önceki derslerde öğrenilen bilgiler, öğretmenin daha önce konu ile ilgili anlattıkları, ders kitaplarında geçen ifadeler, çözüm yolları, diğer bilgiler, daha önce öğrenilmiş bilgiler, farklı kaynaklara yapılan atıflar, ... destekleyiciler olarak öğrenciler tarafından açıklanabilir. Öğrenciler tarafından yapılan tüm açıklamalar aynı zamanda karşı iddialar için çürütücü niteliğindedir.

Çürütücü

İddia ya da teorinin yanlışlığını ortaya çıkaran kanıtlar, gerekçeler, destekleyiciler olarak ileri sürülen ifadelerdir. Çürütücüler iddiayı ileri sürene karşı itiraz eden ya da meydan okuyan tarafından ileri sürülen gerekçelerdir.

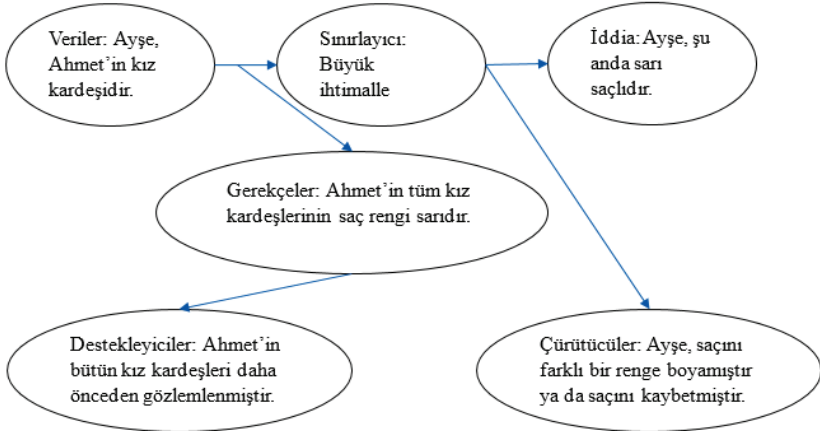
Şekil 1'deki sorunun cevabı olarak ileri sürülen "B açısının ölçüsü 40^0 'dir." İddiasına yönelik ileri sürülen "şekil 1'deki üçgenin tepe açısını A açısının kabul edilerek C açısının da 40^0 olduğu ve A açısının kâğıda yazılan yazıya göre üst bölümde yer aldığı için ileri sürülerek tepe açısı olarak kabul edilmesi..." ileri sürülen bu destekleyicilerle iddia kabul ediliyor görünebilir. İleri sürülen bu iddiayı çürütmek için "üçgenin tepe açısının ikizkenar üçgenlerde eşkenarların kesişim köşesi olması"; "soruda taban açılardan birinin sorulması, ikisinin de verilmediği anlamı çıkarılabilir"; "görsel anlamda A açısının 90^0 'den büyük geniş açı olmaması" ... gibi ifadeler ise "C açısının ölçüsü 40^0 'dir." İddiasına yönelik ileri sürülen iddianın çürütücüleri olarak kabul edilebilir. Çürütücü kanıtların alanla sınırlı olduğu eğitim ve öğretim sürecinin işleyişinde öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekli olduğu ifade edilebilir. Uygulama sürecinde karşı iddia için; verilerden ve çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerden hareketle yapılan her türlü açıklamalardır. Çürütücüler; konu bağlamı dışına çıkmadan veriler ve diğer öğrencilerin kendi iddiaları için yapmış olduğu açıklamalardan hareketle ortaya çıkan gerekçelerin tutarlı açıklamalarla reddi anlamındadır. Bu açıklamalar aynı zamanda iddia sahibi açısından destekleyici niteliğindedir.

Sınırlayıcı

İddia ya da teorinin doğruluğunu sağlayan şartlardır. İddia ile ilgili kanıtların ve destekleyicilerin sınırlarını ifade eden düşüncelerdir. Argümanların veya iddiaların geçerliliği, gerekliliği, titizliği ya da imkansızlığı ile ilgili sorular alanın sınırları dahilinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Toulmin, 2003) diğer bir anlatımla bir alanda geçerli olan argümanlar bir başka alanda geçerli olmayabilir. Bu durumun argümantasyon süreci dahilinde veriler, iddialar ve gerekçelerin sınırlılıklarını belirleyeceği söylenebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde veri, iddia ve gerekçeleri sınır-

layıcı olarak ilgili alan olduğunu öğrenciler tarafından bilinilmesi ileri sürülecek gerekçelerin kabul ya da reddinin alanla sınırlılığı ifade edilebilir. Şekil 1'deki soru ile ilgili olarak öğrenme alanı olarak ilkökul matematik dersi geometrik şekillerden üçgen ve üçgenin özellikleri ile sınırlı olduğu söylenebilir. Argümantasyon sürecinde veri, iddia ve gerekçelerin alanla sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu durumun argümantasyon sürecinde sınırlılıkların yer aldığı ifade edilmektedir (Toulmin, 2003). Şekil 1'de yer alan soruda yer alan üçgen öklit geometrisi (iki boyutlu) temel alındığı için temelde üçgenin iç açılarının toplamının 180^0 olduğu varsayımı doğru olarak kabul edilmektedir. Bu durumda küresel geometri (üç boyutlu) alanındaki üçgende ise bu varsayım geçerli olmadığını ileri sürerek iddianın çürütülmesi argümantasyon sürecinin sınırlılıkları dahilinde bu çürütücünün reddinin gerektiği söylenebilir.

Bir argümantasyon deseninde iddialar vardır. Bu iddiaları ispatlamak ya da çürütmek için ileri sürülen gerekçeler yer almaktadır. Gerekçeler ise iddiaları kanıtlama ya da çürütmek amacıyla çeşitli kaynaklardan derlenen bilgiler ise verileri oluşturmaktadır. İddiayı ileri süren tarafından iddia, iddiayı ispatlayan gerekçelerle desteklenmelidir. İddiaya karşı itiraz eden, diğer bir anlatımla meydan okuyan ise ileri sürülen iddiayı çürütecek gerekçeler ileri sürmelidir. Sınırlayıcı ise iddia ya da teoremin doğruluğunu ya da yanlışlığını sağlayan alanla sınırlıdır. Toulmin argüman modelindeki üç aşamayı ve bu üç aşamanın ifade edildiği altı ögeyi içeren örnek şekil 2'de açıklanmıştır.



Şekil 2 Toulmin argüman modeli örneği (Toulmin, 2003). Kaynak: Toulmin, 2003, s. 117. Uyarlanmıştır.

Şekil 2 incelendiğinde “Jack’ın kız kardeşi Anne’dir ve geçmişte kızıl saçlı olduğu gözlemlenmiştir.” Bu olgu bir veridir. İddia ise “Anne, şu an

kızıl saçlıdır.” Gerekçeler ise destekleyici ve çürütücülerdir. “Anne’nin saçını kaybetmesi ya da boyamamış olma olgusu” çürütücüdür. İddia sahibi tarafından ileri sürülen kanıt ise “Anne’nin ve diğer kardeşlerinin de kızıl saçlı olduğu gözlemlenmesidir.” Bu olgu ise kanıtlayıcı gerekçe olarak ifade edilebilir. Kardeşlerden herhangi birinin, annesinin ya da babasının saç renginin kızıl olması durumu ise destekleyici kanıtlar olarak ifade edilebilir. İddianın sınırlılığı ise Anne ve ailesi ile ilgili olması durumudur. Bu durumda “Anne’nin kızıl saçlı olduğu bir varsayım olarak kabul edilebilir.” Bu olgu ise iddianın kabul edilebilir olduğunu gösterdiğinden bahsedilmektedir (Toulmin, 2003; Carrascal, 2015).

Toulmin Argüman Modelinin Avantajları ve Dezavantajları: Literatürde Toulmin argüman modelini argümantasyon sürecinin analizinde kullanan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Kind, P., Kind, Hofstein ve Wilson (2011); Simosi, (2003); Toulmin, (2003); Driver ve diğ. (2000); Yerrick, (2000) gibi araştırmacılar Toulmin argüman modelinin bazı sınırlılıkları olduğunu vurgulamışlardır. Bu sınırlılıklar Toulmin modelinin avantajları ve dezavantajları olarak ifade edilebilir. Bunlar:

- Argümanların geçerliliği, gerekliliği, titizliği ya da ihtimal dışı olması ile ilgili sorular alanla sınırlıdır.
- Argümanların geçerliliği alanlar arasında değil, alan içinde sınırlıdır. Bir alanda geçerli olan bir argüman bir başka alanda geçerli olmayabilir.
- Aynı argüman farklı alanlarda farklı anlamlara gelebilir. Bu nedenle ileri sürülen argümanın içeriğinin alanla ilgili olması dikkate alınmalıdır.
- İddialar ve iddiaları destekleyici ve çürütücüler tartışma alanı ile ilişkilidir.
- Argümanlar biçimsel ya da mantıksal olarak geçerli olmakla birlikte “gözlem, deney, rapor vb.” olgulara atıfta bulunularak gerekçelendirilmelidir.
- Argümantasyon sürecinde ileri sürülen gerekçelerde geçen “biliyorum, biliyordum, öyle gibi, ... Bilmiyordum, muhtemelen öyle görünüyordu, tahmin ediyorum.” gibi ifadeler iddiaların ya da gerekçelerin gücünü zayıflatmak ve geçerliliğini azaltmaktadır. İhtimal dahilinde ileri sürülen iddia ve gerekçelerin belirsizliğini ortadan kaldırmak için tam destekleyici ya da çürütücü argümanlar ileri sürülmesi gerektiği ifade edilmektedir.
- Bazı argümanlar ima yoluyla anlatılmış olabilir.
- Süreç istenilen sırayla gerçekleşmeyebilir.

- Süreçte tüm noktalar konuşma yoluyla anlatılamayabilir. Bunun yerine beden dili gibi farklı yöntemler kullanılabilir.
- Akıl yürütme sürecinde argümana yönelik bakış açısı aynı zamanda karşıt fikirleri de içinde barındırmakta olabilir.
- Akıl yürütme sürecinde nitelikli iddialar ortaya çıkabilir.
- Mantıksal çıkarımlardan daha nitelikli argümanlar ileri sürülebilir.
- Akıl yürütme alanla sınırlı olabilir.
- İhtimal dahilindeki iddialar ve gerekçeler kesinleştirilmediği sürece örtük olanlardan daha etkili olabilir.
- Argümanlardaki sadelik yanıltıcı olabilir.
- İleri sürülen bir argüman aynı zamanda farklı iddialar açısından hem destekleyici hem de çürütücü olabilir.

Argümantasyon sürecinde ileri sürülen argümanlar muhtemel, tartışmalı, muhtemel, güçlü ve kesin olabilir. Argümantasyon süreci alandan bağımsız olmakla birlikte ileri sürülen argümanlar alandan bağımsız olmadığı söylenebilir. Argümantasyon sürecinde ileri sürülen bir iddia için alana özgü veriler ve bu verilere dayalı gerekçelerin ileri sürülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Gerekçeler için ileri sürülen argümanların geçerliliği alandan bağımsız olmamakla birlikte aynı zamanda birer iddia olarak da düşünülebilir. Argümantasyon süreci sonucunda alanla sınırlı olacak şekilde ileri sürülen gerekçelerle (destekleyiciler ya da çürütücüler) birlikte iddia kabul ya da reddedilir. Argümantasyon süreci iddianın kabul ya da reddine kadar devam ettiği söylenebilir. Argümantasyon süreci eğitim ve öğretimde veriler verilir bu verilerden iddia ileri sürülmesi beklenebilir ya da bir iddia ileri sürülebilir. Süreçte veri, iddia, gerekçeler (destekleyici, çürütücü) alanla sınırlı olmakla birlikte birbiri içine geçebilir.

Argümantasyon Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Stratejileri

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı, öğrenme ortamlarında fen bilimleri, sosyal bilgiler, dil öğretimi, matematik gibi derslerde öğrencilerin öğrenecekleri konularla ilgili olarak kullanılan bir öğretim yaklaşımı olarak bahsedilmektedir (Van Gasteren, 1988; Hitchcock ve Verheij 2006; Van Eemeren, 2015). Öğrencilerin öğrenecekleri olgu, olay ve durumları argümantasyon sürecine göre tasarlayarak öğrencilere sunma ve sürecin işleyişine rehberlik görevinin öğretmene ait olduğundan bahsedilmektedir (Dinçer, 2011). Günel, Kingir ve Geban (2012), Ulu ve Bayram (2015), Memiş (2016) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı öğretim ortamlarında öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları öğrenci ve öğretmen

şablonlarından bahsedilmektedir. Öğrenci şablonlarında göze çarpan ana başlıklar şu şekilde tasarlanmıştır.

- Başlangıç: Sorularım neler? Ne anlamalıyım?
- Yapabileceklerim: Ne anladım? Neler yapabilirim?
- Gözlemler: Neler gördüm? Nasıl gördüm?
- İddialar: Olgu, olay durum vb. ile ilgili iddialarım nelerdir?
- Gerekçeler: Neden bu iddialarda bulundum? Nasıl biliyorum?
- Destek-Çürütme: Fikirlerim, diğerlerinin fikirleri ile nasıl karşılaştırılabilir?
- Değişim-Öğrenme: Fikirlerimde ortaya çıkan değişimler nelerdir?

Memiş (2016), Ulu ve Bayram (2015), Günel, Kingir ve Geban (2012), Aydın ve Kaptan (2014) gibi araştırmacıların yaptıkları çalışmalar incelendiğinde öğretmen şablonlarında göze çarpan ana başlıklar: Ön Bilgilerin Ortaya Çıkarılması, Soru Sorma Etkinlikleri, Etkinliğe Katılma, Müzakere Süreci, Olguları Anlamlandırma şeklindedir. Öğrenme ortamlarında istenilen sonuçların alınabilmesi ve sürecin daha etkin yürütülmesi için çeşitli tartışma stratejilerinin kullanılmasına fırsat verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Erduran, Osborne, Simon, 2004).

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamlarında nasıl kullanılabileceği ile ilgili çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemler; Öğrencilere tablolar, kavram haritaları, deney sonuçları, karikatürler, hikâyeler, fikirler ve kanıtlar öğrencilere tartışma yapabilecekleri şekilde hazır olarak sunulur. Öğrencilerin bu sunulan durumla ilgili olarak tartışmaları istenir. Driver ve diğ. (2000); Yerrick, (2000); Clark, Anderson, Kuo, Kim, Archodidou ve Jahiel, (2003); Simosi, (2003); Erduran, Osborne, Simon, (2004); Aldağ, (2005); Erduran ve Jimenez-Aleixandre, (2008); Kind, vd., (2011); Günel, Kingir ve Geban, 2012; Kingir, Geban ve Günel, 2013); Köseoğlu ve Tümay, (2013); Aydın ve Kaptan, (2014); Yalçınkaya, (2018) gibi araştırmacılar argümantasyonun öğretim ortamlarında uygulanmasında grup çalışmalarını önermektedirler. Çalışma etkinlikleri tasarlanırken; Keogh ve Naylor (1999) kavram karikatürleri, Sampson, Grooms ve Walker (2011) laboratuvar uygulamaları, Keys, vd., (1999) araştırma-sorgulama yöntemini, Aydın ve Kaptan (2014) bilimsel tartışma ortamlarını, argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile tasarlayarak çalışmalarında kullanmışlardır. Doruk, Duran ve Kaplan (2018), Douek (1999), Lin ve Tsai (2016), Keith (2006) gibi araştırmacılar argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımını ortaokul ve ilkökul düzeyinde yaptıkları çalışmalarındaki etkinlikleri uygulamada herhangi bir strateji ile birlikte kullanmamışlardır.

Her öğrenme yaklaşımının kendi içinde sınırlılıkları olduğu gibi Toulmin Modeli'nin de sınırlılıkları bulunmaktadır. Toulmin Modeli ile ilişkili olarak argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımının sınırlılıklarını Driver, Newton ve Osborne (2000), Yerrick (2000), Simosi (2003), Kind P. ve diğ., (2011) gibi araştırmacılar tarafından “bir ifade farklı içeriklerde farklı anlamlara gelebilir. Tartışma süreci beklenen sırayla gerçekleşmeyebilir. Bazı gerekçeler ima edilmiş olabilir. Süreç içinde kabul ve ret gibi ifadeler beden diliyle ifade edilebilir” şeklinde ifade etmişlerdir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının avantaj ve dezavantajları yönüyle değerlendirildiğinde bir bütün olarak hem öğrencilere hem de öğrenme süreçlerinde öğretmenin işini kolaylaştırdığı söylenebilir.

Öğretim Sürecinin Yapılandırılması

Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı matematik dersi bağlamında yapılandırılmasında iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin bireysel çalışmaları, ikinci bölümde ise müzakere sürecidir. Birinci bölüm bireysel çalışma süreci olarak ta ifade edilebilir. Bu bölümde öğrencilere sınıf düzeyine uygun veri seti verilmelidir. (Veri seti; deftere yazdırılabileceği gibi, hazır verilebilir, akıllı tahtada ya da yazı tahtasına öğretmen tarafından yazılabilir).

Birinci bölüm ise beş aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; veri setinde yer alan soruya her bir öğrencinin cevap yazması istenilecektir. Bu süreçte bazı öğrenciler verilen soruya doğal olarak cevap veremeyeceklerdir. Bu durumda öğrencilerden “bulamadım” cevabını verebilecekleri öğretmen tarafından açıklanmalıdır. Bireysel çalışma sürecinde öğrenciler soru ile ilgili cevaplarını açıklamak isteyeceklerdir. Ancak cevaplarını şimdilik açıklamayacaklarını sonra açıklayacakları ifade edilmelidir. İkinci aşamada öğrencilerden yazdıkları cevabın nedenini açıklamalarını yazmalarını isteyiniz. Nedenini açıklarken veri setinden yararlanmaları, gerekirse önceki bilgilerini de kullanabilecekleri açıklanmalıdır. (Not: cevap bulamayan öğrencilerin de cevabı neden bulamadıklarını açıklamalarını isteyiniz.) Üçüncü aşamada öğrencilerden yazdıkları cevabı nasıl bulduklarını yazarak açıklamalarını isteyiniz. (Not: cevap bulamayan öğrencilerin problemde anlamadıkları ifadeleri yazmalarını isteyin. Problemin neresini/nerelerini/hangi ifadeleri/ anlamadıklarını yazmalarını isteyin.) Dördüncü aşamada ise öğrencilere «arkadaşlarının cevapları» şeklinde bir başlık yazdırın ve bu başlığın altına diğer öğrencilerden gelen cevapları yazmalarını isteyiniz. (Tekrarlayan cevapları tekrar tekrar yazdırmayın. Tahtaya cevapları siz de yazın.) Beşinci aşamaya geçmeden önce ortaya çıkan cevaplardan hareketle öğrencilerin tümüne verilen cevapların birbirlerine göre yanlış olduğunu açıklayın. (Not: ya cevaplardan biri doğru ya da hepsi yanlış gibi) Acaba cevaplardan hangisi doğru? Verdiğiniz cevap yanlış denilirse

ne cevap verirsin? Gibi sorularla öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilgili şüphe duymalarını hissettirin.

Beşinci aşamada öğrencilerden verilen cevaplar ve verdikleri cevaplarla ilgili görüşlerini yazmalarını isteyiniz. Öğrenciler hem kendi hem de arkadaşlarının cevapları ile ilgili görüşlerini tamamladıktan sonra ikinci bölüme geçilmelidir. İkinci bölüm aynı zamanda müzakere süreci olarak ta adlandırılabilir. Müzakere sürecinde tahtaya yazdığınız cevaplarda doğru varsa doğru cevabı hissettirmeyin.

Müzakere süreci bölümü iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğrencilerin ifade ettikleri iddialarla ilgili gerekçelerini açıkladıkları aşamadır. Bu aşamada öğretmenin rehberliğinde öğrencilerden öncelikle cevabı «bulamadım» diyenleri konuşturun. Öğrencilerden bazıları cevap bulduğunu söyleyeceklerdir. Öncelikle neden bulamadığını açıklamasını sonrasında da yeni cevabı nasıl bulduğunu açıklamasını isteyin. (Her bir öğrenci için aynı şekilde devam edin.) bireysel çalışma bölümünde tüm iddiaların geçerli ya da tüm iddiaların geçersiz olduğu durumlarda öğretmenin rehberliğinde süreç yürütülmeli ve açıklanan iddialarla ilgili öğretmenin yönlendirmesi ile müzakere süreci yürütülmelidir.

Öğrencilerden yanlış cevap verenlere sıra ile söz verin. Aynı cevabı verenler varsa onlardan birini konuşturmanız yeterli olur. Diğerlerine de anlatmakta zorlanırsa söz vereceğinizi söyleyin. Anlatan öğrenciye sınıftaki diğer öğrencilerin soru sormaları için teşvik ediniz. Soru gelmez ise öğrenciye siz soru yöneltin. (Soru çözüm sürecinin her bir aşamasını sorgulayın.) İlk etkinlikte olmasa bile süreç içinde sınıftan da sizin sorduğunuz soruların benzerleri gelmeye başlayacaktır.

Öğrencinin cevabı yanlış olduğu için sorduğunuz sorulara cevap veremeyecek ya da ilgisiz cevaplar verecektir. Gelen cevaplar doğrultusunda sorularınızı değiştirerek sürdürün. (Not: öğrenci cevap vermek istemez ise cevabını ispatlayamadığı için yanlış olduğunu vurgulayın. Aynı cevabı veren diğer öğrencilere aynı soruları yöneltin.) Sınıftaki diğer öğrencilere de sorduğunuz soruların benzerlerini tahtaya kalkan öğrencilere sorabileceklerini söyleyin ve soru sormaları için teşvik ediniz. Doğru cevabın dışındaki her bir cevap için benzer müzakereyi yürütün.

Doğru cevap veren öğrencilerden de birini kaldırıp, yanlış cevap veren öğrencilere yönelttiğiniz soruların benzerlerini siz ya da sınıftaki öğrencilerin yöneltmesini sağlayınız. Sınıfın müzakere sürecinde ortak bir cevabı kabul edinceye kadar müzakere süreci devam ettirilmelidir. Sınıfta bir öğrenci bile yanlış bir cevapta ısrar ediyorsa o ve doğru cevap veren bir öğrencinin müzakereyi karşılıklı sürdürmesi için ortam hazırlayın. Ortak cevapta karar verildikten sonra problemin çözümü için açıklanan her bir farklı yöntemi ayrı ayrı yazdırarak müzakere sürecinin birinci aşaması tamamlanır.

Müzakere bölümünün ikinci aşaması aynı zamanda değerlendirme süreci olarak ta ifade edilebilir. Bu aşamada kimlerin nerede, hangi yanlışı yapmış olduklarını açıklamaları için «bulamadım» ile yanlış cevap veren öğrencileri sıra ile söz vererek konuşturunuz. Bu konuşmalar tamamlandıktan sonra süreç tamamlanmıştır. Her bir aşamada ortaya çıkabilecek olası durumlar etkinlik süreci tasarlanırken göz önüne alınarak yapılandırılmalıdır.

Sonuç olarak argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımında ilkokul matematik öğretilmi süreci yapılandırılırken ister küçük gruplarla, isterse bütün sınıf ortak çalışma yürütürken temelde iki bölüme ayrılarak sürecin yürütülmesi uygun olacaktır. Birinci bölümde öğrenciler yazılı olarak bireysel çalışma yürütmeleri gerekiyor, ikinci aşamada ise öğrenciler grup üyeleri ile birlikte müzakere süreci yürütülerek öğretim süreci tamamlanır.

Etkinlik Örneği

Adı ve Soyadı:

Birinci Bölüm (Bireysel Çalışma Süreci)

Veriler: Bu bölümde yapılacak etkinlikte yer alan verilere yer verilecektir. Bir problemle ilgili verilen verilere örnektir. “24 litre zeytin yağının 12 litresini birer; kalan 12 litresini ise üçer litrelik şişelere dolduruluyor. Toplam kaç şişe kullanılmıştır? “Ayşe yukarıdaki problemi çözerken 24 litre zeytinyağının 12 litresini üçer litrelik 3 şişe kullandığını; 12 litre için ise 12 şişe kullandığını ve toplam şişe sayısının 15 olduğunu iddia etmektedir.” Ayşe’nin iddiasının doğru olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

İddia: Verilerde yer alan bilgiler doğrultusunda öğrencinin bireysel olarak ifade ettiği bir cevap, durum ya da olgudur. Örneğin verilerde bir problem var ve bunun cevabı isteniyorsa, probleme verilen cevap ya da bulamadım ifadesi iddia olarak kabul edilir.

Gerekçeler: Bu bölüm aynı zamana iddianın açıklandığı bölümdür. Bireysel olarak düşünülen iddianın nedenlerinin açıklandığı bölümdür. Bu bölümde iddiaların nedenleri açıklanır. Verilere dayalı çözüm yöntemleri ve iddia ile ilgili açıklamalar olabilir.

Diğer cevaplar: Bu bölümde etkinliğe katılan diğer öğrencilerin iddialarının yazıldığı bölümdür. Öğrenciler tarafından açıklanan farklı iddiaları yazdığı bölümdür. Grupla çalışma yürütülürken diğer grupların iddialarının yazıldığı bölümdür.

İkinci Bölüm (Müzakere Süreci)

Destekleyiciler: Bu bölümde öncelikle öğrencini bireysel olarak açıkladığı iddiayı gözden geçirerek sorgulaması ve diğer iddialara karşılık kendi iddiası için verilere dayalı destekleyiciler açıklaması beklenilmektedir. Süreç içinde öğrenci iddiasından vazgeçebilir farklı bir iddiada açıklayabilir.

Çürütücüler: Bu bölümde öğrencilerin diğer iddiaların çürütülmesi için verilere dayalı olarak iddiayı yanlışlaması beklenilmektedir. Süreç içinde öğrenci iddiasından vazgeçebilir yeni bir iddia açıklayabilir ya da diğer iddialardan birini kabul edebilir.

Değerlendirme: Bu bölümde birinci bölüm ve ikinci bölümde yapılan çalışmaların bir bütün halinde değerlendirilmesi ve grupların ya da grubun ortak bir iddiayı kabul etmesi ile sonuçlandırılmalıdır. Bu bölümde “bulamadım” ve reddedilen iddiaların çürütülmesi nedenleri ile birlikte kabul edilen iddianın kanıtları ortaya konulmalıdır. Öğrencilerin kabul edilen ve reddedilen iddialarla ilgili zihninde şüpheye yer bırakılmaması esastır.

KAYNAKÇA

- Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2015). Fen eğitiminde kullanılan argümantasyon modellerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 136-172.
- Aldağ, H. (2005). *Düşünme aracı olarak metinsel ve metinsel-grafiksel tartışma yazılımının tartışma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Altun, M. (2016). *Matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi Bas. Yay. Dağ. Ltd. Şti.
- Arslan, A. G. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Asterhan, C. S. ve Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal Of Educational Psychology*, 99(3), 626-639
- Aydın, Ö. ve Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.
- Baker, M. (2003). Verbal adjectives as adjectives without phi-features. *In Proceedings of the fourth Tokyo conference on psycholinguistics*, (pp. 1-22) Tokyo: Keio University.
- Baki, A. (2014). *Matematik tarihi ve felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretim bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bell, P. ve Linn, M. C. (2000). *Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE*. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.
- Bikner-Ahsbahs, A., Knipping, C. ve Presmeg, N. (2015). *Approaches to qualitative research in mathematics education*. Publisher: Springer Netherlands: Imprint: Springer,
- Bingölbali, E., Arslan, S. ve Zembat, İ. Ö. (Ed.). (2016). *Matematik eğitiminde teoriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carrascal, B. (2015). Proofs, mathematical practice and argumentation. *Argumentation*, 29(3), 305-324.
- Clark, A. M., vd. (2003). Collaborative reasoning: Expanding ways for children to talk and think in school. *Educational Psychology Review*, 15(2), 181-198.
- Cobb, P., vd. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *The journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 113-163.

- Cobb, P. ve Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 175-190.
- Cross, D. I. (2009). Creating optimal mathematics learning environments: Combining argumentation and writing to enhance achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(5), 905-930.
- Dawson, V. ve Venville, G. J. (2009). High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445.
- Diñçer, S. (2011). *Matematik lisans derslerindeki tartışmaların Toulmin modeline göre analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doruk, M., Duran, M. ve Kaplan, A. (2018). Argümantasyon tabanlı olasılık öğretiminin ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıklarına ve olasılıksal muhakeme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 83-121.
- Douek, N. (1999). Argumentation and conceptualization in context: a case study on sunshadows in primary school. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1-3), 89-110.
- Driver, R., Newton, P. ve Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Erduran, S., Ardac, D. ve Yakmacı-Güzel, B. (2006). Learning to teach argumentation: Case studies of pre-service secondary science teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 1-14.
- Erduran, S. Simon, S. ve Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science education*, 88(6), 915-933.
- Erduran, S. ve Jiménez-Aleixandre, M. P. (Eds.). (2008). *Argumentation in science education. Perspectives from classroom-Based Research* 35, 3-27. Dordrecht: Springer.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda matematik eğitimi: Matematikte okur-yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 115-120.
- Günel, M., Kingir, S. ve Geban, Ö. (2012). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 316-330.
- Günel, M., Memiş, E. K. ve Büyükkasap, E. (2010). Yapararak yazarak bilim öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 49-62
- Güneş, S. (2013). *Matematik eğitiminde argümantasyon ve kanıt süreçlerinin analizi ve karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe

Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güzel, E. B. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Handal, B. (2003). *Philosophies and pedagogies of mathematics*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/2877292_Philosophies_And_Pedagogies_Of_Mathematics/link/545d3e240cf27487b44d4c9a/download
- Harris, C. J., vd. (2006). Usable assessments for teaching science content and inquiry standards. In McMahon, M., Simmons, P., Sommers, R., DeBaets, D., ve Crowley,
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon temelli fen derslerinin incelenmesi: Eylem araştırması. *Elementary Education Online*, 16(1), 89-113.
- Hitchcock, D. ve Verheij, B. (2006). *Arguing on the Toulmin model*. Dordrecht: Springer. In A. E. Kelly, R. A. Lesh ve J. Y. Baek (Eds.), *Handbook of design research methods* In M. Van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Proceeding of the 25th PME International Conference, 1*, 9-24. Utrecht, Holland: IGPME.
- Keith, A. (2006). Mathematical Argument in a Second Grand Class: Generating and justifying generalized statements about odd and even numbers. *Teachers Engaged in Research: inquiry into mathematics classrooms, grades prek-2. Education Review, Arizona*, 35-68. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Keogh, B. ve Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Keys, C. W., vd. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1065-1084.
- Kind, P. M., vd. (2011). Peer argumentation in the school science laboratory exploring effects of task features. *International Journal of Science Education*, 33(18), 2527-2558.
- Kingir, S., Geban, O. ve Gunel, M. (2013). Using the science writing heuristic approach to enhance student understanding in chemical change and mixture. *Research in Science Education*, 43(4), 1645-1663.
- Knipping, C. (2004). Argumentations in proving discourses in mathematics classrooms. In *Developments in Mathematics Education in German-speaking Countries. Selected Papers from the Annual Conference on Didactics of Mathematics* 73-84. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.205.6026verep=rep1vetype=pdf>
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma*. An-

kara: Pegem Akademi.

- Krummheuer, G. (2015). Methods for reconstructing processes of argumentation and participation in primary mathematics classroom interaction. *In Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (pp. 51-74). Springer, Dordrecht.
- Kuhn, D. ve Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development, 74*(5), 1245-1260.
- Lawson, A. E. (2010). Basic inferences of scientific reasoning, argumentation, and discovery. *Science Education, 94*(2), 336-364.
- Lin, P. J. ve Tsai, W. H. (2016). Enhancing students' mathematical conjecturing and justification in third-grade classrooms: the sum of even/odd numbers. *Journal of Mathematics Education, 9*(1), 1-15.
- Loving, C. C. (1991). The scientific theory profile: A philosophy of science model for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(9), 823-838.
- Means, M. L. ve Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and instruction, 14*(2), 139-178.
- Memiş, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22* (2), 400-418.
- Merriam-webster (Sözlük) (2019, 15 Kasım). Erişim adresi: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/thinking?src=search-dict-box>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(2), 339-346.
- Niaz, M., Aguilera, D., Maza, A. ve Liendo, G. (2002). Arguments, contradictions, resistances, and conceptual change in students' understanding of atomic structure. *Science Education, 86*(4), 505-525.
- Norris, S. P. ve Phillips, L. M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education, 87*(2), 224-240.
- Olkun, S. ve Uçar, Z. T. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hizmetleri.
- Olkun, S. ve Yeşildere, S. (2011). *Sınıf öğretmeni adayları için temel matematik*. Ankara: Maya Akademi.

- Öztürk, M. (2013). *Argümantasyonun kavramsal anlamaya, tartışmacı tutum ve öz yeterlik inancına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Peker, D. (2012). Bilimsel açıklamalar ve argümanlar. İçinde Ö. Taşkın (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar* (s. 265-283). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sampson, V., Grooms, J. ve Walker, J. P. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217-257.
- Sampson, V. ve Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92(3), 447-472.
- Schwarz, B. B., Hershkowitz, R. ve Prusak, N. (2010). Argumentation and mathematics. *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*, 115-141. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Rina-Hershkowitz2/publication/273143587_Argumentation_and_mathematics/links/571905c008ae30c3f9f2bcd3/Argumentation-and-mathematics.pdf
- Schwarz, B. B., vd. (2003). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 219-256.
- Schwarz, B. B. ve Asterhan, C. S. C. (2010). Argumentation and reasoning. In K. Littleton, C. Wood ve J. Kleine Staarman (Eds.), *International handbook of psychology in education* (pp. 137-176). Bradford: Emerald Group.
- Schwarz, C. (2009). Developing preservice elementary teachers' knowledge and practices through modeling-centered scientific inquiry. *Science Education*, 93(4), 720-744.
- Simon, S., Erduran, S. ve Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260.
- Simosi, M. (2003). Using Toulmin's framework for the analysis of everyday argumentation: Some methodological considerations. *Argumentation*, 17(2), 185-202.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim yöntemleri*, (7. Basım). Ankara: Anı yayıncılık
- Tekin-Dede, A. (2018). Matematik eğitimi alanındaki ortaklaşa argümantasyon çalışmalarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 9(3), 636-661.
- Torun, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanımı. İçinde R. Turan; H. Akdağ (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde argümantasyon yönteminin kullanımı* (s. 150-166). Ankara: Pegem Akademi.

- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119.
- Türk Dil Kurumu (2018, 24 Kasım). Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gtsvearama=gtsveguid=TDK.GTS.5bfe-de858377e1.40384135
- Ulu, C. ve Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine etkisi: yaşamımızdaki elektrik ünitesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 61-75.
- Uluçınar Sağır, Ş., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 496-511.
- Van Eemeren, F. H. (Eds.). (2015). In Reasonableness. In *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse* (pp. 223-244). Springer, Cham
- Van Eemeren, F. H., Jackson, S., ve Jacobs, S. (2015). Argumentation. In *Reasonableness and Effectiveness in Argumentative Discourse* (pp. 3-25). Springer, Cham.
- Van Gasteren, A. J. (1988). *On the shape of Mathematical Arguments* (Doctoral dissertation), Technische Universiteit, Eindhoven.
- Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2014). *Elementary and Middle School Mathematics*. (Ç. S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Walton, D. (2013). *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wtizel, B. S. ve Little, M. E. (2018). *Zorlanan çocuklar için ilköğretim matematik öğretimi*. (M. F. Öçal; T. Kar, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçınkaya, I. (2018). *Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yerrick, R. K. (2000). Lower track science students' argumentation and open inquiry instruction. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(8), 807-838.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of research in science teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

BÖLÜM 18

ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİ

Esra İŞGÖR ŞİMŞEK¹

Nuray YILMAZ²

1 Öğretim Görevlisi, Yalova Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, esra.isgor@yalova.edu.tr, ORCID: 0009-0001-9894-2498

2 Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, npyilmaz@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8368-4556

GİRİŞ

Günümüzde yapılandırmacı anlayışla birlikte açık uçlu öğrenme ortamları, mikro dünyalar, bağlantılı öğretim, probleme dayalı öğretim, hedefe dayalı senaryolar gibi öğrenme yaklaşımları daha çok uygulanmaya başlanmıştır (Jonassen, 1999). Bu yaklaşımlar, farklı öğrenen ihtiyaçlarını karşılamak ve bunlara hizmet etmek üzere geliştirilmiştir (Saçak ve diğerleri, 2022). Bu kapsamda öğretim tasarımı rolü, standart kurs tasarımı ve geliştirmenin ötesinde bir büyüme göstermiş ve proje yönetimi, öğrenme analitiği, eğitim araştırmaları, fakülte rehberliği ve iş birliği gibi ek sorumluluklar da getirmiştir (Brown ve diğerleri, 2020). Öğretim, öğrenim ve teknoloji topluluklarının yeni yöntemler, süreçler ve bilimsel çalışmalar ortaya koymasına öğrenme deneyimi tasarımcısı ve öğrenme mühendisi gibi yeni unvanların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Brown ve diğerleri, 2020). Öğrenme Mühendisliği; veri bilimi, bilgisayar bilimi ve öğrenme bilimlerinden yararlanan disiplinlerarası bir yaklaşımdır (Wagner, 2019). Her ne kadar yeni ortaya çıkmış bir kavram gibi görünse de aslında Carnegie Mellon Üniversitesi profesörü ve yapay zekâ uzmanı Herbert A. Simon ve meslektaşları tarafından 1967 yılında ortaya atılmıştır. Öğrenme mühendisliği, öğrenenleri ve onların gelişimlerini desteklemek için insan merkezli mühendislik tasarım metodolojilerini ve verilere dayalı karar vermeyi kullanarak öğrenme bilimlerini uygulayan bir süreç ve uygulamadır (Kessler ve diğerleri, 2021). Öğrenme mühendisliği öğrenmeyi ilerletmeye yardımcı olacak yeni araçların ve mimarilerin geliştirilmesinde mühendisliğin uzmanlık alanından yararlanır.

Öğrenme mühendisliği yaklaşımı, Ufuk Horizon 2020 raporunda eğitim ve öğretimin geleceğinde büyük bir etki yaratma potansiyeline sahip teknoloji ve uygulamalardan biri olarak açıklanmıştır (Brown ve diğerleri, 2020). Öğrenme bilimi çalışmalarına bağlı olarak ortaya çıkan bu yeni terim son yıllarda popülerlik kazanmaya başlamıştır (Lee, 2022). Bu çalışmada, öğrenme mühendisliği, öğrenme mühendisliğinin mühendislik boyutu, diğer disiplinlerle ilişkisi, henüz alanda çok fazla bilinirliği olmayan öğrenme mühendisinin rolü ve öğrenme mühendisliğinin geleceği hakkındaki bilgilere yer verilecektir.

MÜHENDİSLİK NEDİR?

Toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya ve problemleri çözmeye yönelik bir yaklaşım olan mühendislik, teknoloji ile iç içe geçmiş bir terim olarak ifade edilebilir. Yeni teknolojilerle birlikte mühendislik uygulamaları da büyük ilerlemeler göstermiştir (Alpaslan, 2011). Sadece mühendislikte değil, eğitim dünyasında da etkisi ciddi olarak hissedilen bu gelişmeler, bu iki alanın bulunduğu “Öğrenme Mühendisliği” kavramını ortaya çıkar-

maktadır. Bu kapsamda ilk olarak mühendis ve mühendislik kavramlarının tanımlarına bakmak faydalı olacaktır.

Mühendis; pratik, basit, hızlı, etkin ve uyarlanabilir tasarımları yapabilen bilgilere sahip kişi olarak tanımlanabilir (Şen, 2020). Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) Sözlüğü'nde ise mühendis “İnsanların her türlü ihtiyacını karşılamaya dayalı yol, köprü, bina gibi bayındırlık; tarım, beslenme gibi gıda; fizik, kimya, biyoloji, elektrik, elektronik gibi fen; uçak, otomobil, motor, iş makineleri gibi teknik ve sosyal alanlarda uzmanlaşmış, belli bir eğitim görmüş kimse” olarak tanımlanmıştır. Mühendisin eleştirel bir bakış açısına sahip olan, düşünen, sorgulayan, tasarlayan, planlayan, uygulayan kişi olması beklenmektedir (Atmaca ve diğerleri, 2005).

Mühendislik ise, doğadaki malzemelerin ve kuvvetlerin, matematik ve temel bilimler alanında eğitim ve deneyimle elde edilen bilgilerin yardımıyla en verimli biçimde yapılara, makinelere, ürünlere ve süreçlere dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir (Özçep ve diğerleri, 2003). Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kurulu'na (The Accreditation Board for Engineering and Technology, 1986) göre mühendislik, doğa bilimleri ve matematik yardımıyla doğadaki kaynakların ve gücün, uygulama, pratik ve deneyim ile insanlığın yararına sunulması olarak tanımlanır. TDK (2023) Sözlüğü'nde ise mühendislik, mühendis olma durumu olarak tanımlanmaktadır.

ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİ NEDİR?

Gelişen teknolojilerin en çok etkilediği iki alan eğitim ve mühendisliktir. Yaşanan hızlı gelişmelerle öğrenen ihtiyaçlarının farklılaşması, beklentilerin artması ve eğitimde kullanılan teknolojik araçların da hızlı bir şekilde değişmesine neden olmaktadır. Bu değişimler farklı uygulama alanlarını ve yaklaşımları da beraberinde getirmektedir. Öğrenme mühendisliği de bu yaklaşımlardan biridir.

Öğrenme mühendisliği ilk olarak 1967 yılında Herbert A. Simon tarafından “The Job of a College President” makalesinde ortaya atılmış bir terimdir (Simon, 1967). Simon (1967) bu makalesinde çalıştığı kurumda fakülte ile iş birliği içerisinde çalışacak, belirli disiplinlerde öğrenme deneyimi tasarlayacak, öğretim üyelerinin öğrenme hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlayacak, öğrenme mühendisi adı altında ücretli bir pozisyonda çalışacak kişileri aradığını duyurmuştur. Günümüzde öğrenme mühendisliğinin ne olduğuna ve hangi disiplinlere dayandığına dair farklı bakış açıları ve tanımlamalar mevcuttur. IEEE ICICLE'ye (Industry Connections Industry Consortium on Learning Engineering) göre öğrenme mühendisliği, öğrenenleri ve onların gelişimlerini desteklemek için insan merkezli mühendislik tasarım metodolojilerini ve verilere dayalı karar vermeyi kullanarak öğrenme bilimlerini uygulayan bir süreç ve uygulamadır

(IEEE, 2019). Baker ve diğerleri (2022) öğrenme mühendisliğini, eğitim sistemleri ve metodolojilerini geliştirerek ve iyileştirerek kalıcı ve yüksek kalitede öğrenme sağlamak için teori, veri ve analizin kombinasyonu şeklinde ifade etmektedirler. Bir diğer tanıma göre de öğrenme mühendisliği, uygulamalı öğrenme bilimleri olarak ifade edilebilir (Kessler ve diğerleri, 2021). Öğrenme mühendisliği, mühendislik metodolojilerinin, öğrenme teknolojilerini ve ilgili mimarileri nasıl bilgilendirebileceğine ve geliştirebileceğine odaklanan bir alandır ve bu alan beraberinde dijital alanlarda öğrenmenin nasıl, nerede ve ne ölçüde gerçekleştiğini ölçmek için yeni bir sistem ve daha iyi araçlar getirmiştir (Brown ve diğerleri, 2020).

Öğrenme mühendisliği, hangi öğretim stratejilerinin optimal öğrenmeyi mümkün kıldığını daha iyi anlamak için öğrenme analitiği, eğitsel veri madenciliği gibi yöntemleri tasarım tabanlı araştırmalarla birleştirir (Baker ve Yacef, 2009). Öğrenme analitiği ve eğitsel veri madenciliği, eğitim ortamlarından gelen benzersiz veri türlerini keşfetmekle ilgilidir (Dede ve diğerleri, 2018). Öğrenme mühendisliğinin odaklandığı nokta, veri analitiği, insan-bilgisayar etkileşimi, modelleme, ölçüm, enstrümantasyon ve sürekli iyileştirmeyi kullanmaya yöneliktir (Wagner, 2021).

Özet olarak, disiplinlerarası bir yaklaşım olan ve farklı bakış açılarına göre farklı tanımlamaların yapıldığı öğrenme mühendisliği tanımı şu şekilde özetlenebilir: Öğrenme mühendisliği, kalıcı, yüksek kaliteli, verimli öğrenmeyi sağlamak, eğitim sistemlerini ve metodolojilerini geliştirmek ve iyileştirmek için bilimsel bilgiyi uygulama ve verilerle birleştirmedir (Baker ve diğerleri, 2022).

ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİNİN YAYGINLAŞMASI

Öğrenme tasarımının tamamlayıcısı olarak hizmet etme potansiyeline sahip bir uygulama şeklinde ortaya çıkan öğrenme mühendisliği (Wagner, 2021), son yıllarda sıklıkla yeni girişimler, yenilikler ve ilerlemelerle adından söz ettir olmuştur. İlk olarak bünyesinde MOOC'ları barındıran Massachusetts Institute of Technology (EdX), Harvard, Stanford Üniversitesi (Udacity, Coursera) gibi kurumlarda öğrenme mühendisliğine karşı bir ilgi başlamıştır (Wagner, 2021). Carnegie Mellon Üniversitesi'nde 2014 yılında öğrenme mühendisliği ile ilgili "The Simon Initiative" merkezi oluşturulmuştur. Adını Herbert A. Simon'dan alan bu merkez Carnegie Mellon Üniversitesi'nde onlarca yıldır gelişen disiplinlerarası bir öğrenme mühendisliği ekosisteminden yararlanarak öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçülebilir şekilde iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Bu merkezde yürütülen projelerde disiplinlerarası bir model olarak kullanılan öğrenme mühendisliği ekosistemi; eğitim verilerini, veri madenciliği ve makine öğrenmesini, bilgisayar destekli iş birliğine dayalı öğrenmeyi, sanal ekran, eğitici oyunlar, öğrenmenin nöral temelinin, nedensel öğrenmeyi, geliştir-

me ve öğrenme gibi birçok alanı kapsamaktadır (The Simon Initiative, nd). Diğer yandan ABD’deki Northwestern Üniversitesi 2016 yılında öğrenme mühendisi adı altında bir rol tanımlanmıştır. Bu tanıma göre, nasıl ki mühendisler sorunları çözmeye bilim ve teknolojiye yararlanıyor ise, öğrenme mühendisleri de öğrenme ve öğretme ile ilgili sorunları çözmek için pedagoji ve bilişsel bilimi, eğitim teknolojisi ile harmanlamaktadır. Bu kurumda tanımlanan role göre, öğrenme mühendisliği sınıfları çevrimiçi sınıflara dönüştürmek, geniş program tasarımları yapmak ve değerlendirmek, uzun vadede teknoloji girişimleri ve fakültelerin gelişimi için danışmanlık yapmaktadır (Dyar ve Jackson, 2017). Öğrenme mühendisliği terimini kullanan bir diğer kurum ise ABD Ulusal Bilim Vakfı’dır. Bu vakıf tarafından finanse edilen “Al Institute for Adult Learning and Online Education” projesi 2021 yılında öğrenme mühendisliğinin bilimsel sürecinden yararlandığını ifade etmektedir (National Science Foundation, 2021). Henüz yeni yeni yaygınlaşmaya başlasa da bazı üniversitelerde öğrenme mühendisliği ile ilgili programlara da rastlanmaktadır. Örneğin, Boston College eğitim kurumunda Öğrenme Mühendisliği yüksek lisans programı mevcuttur. Bu yüksek lisans programında öğrenme mühendisliği en güncel öğrenme teknolojilerinden ve pedagojilerinden yararlanan; ilgi çekici, erişilebilir ve uygulamalı öğrenme deneyimi tasarımlarını öğrencilerine sunan; disiplinlerarası bilgi ve teknik alt yapısıyla öğrenci yetiştiren bir program olarak tanımlanmaktadır. Bu yüksek lisans programı müfredatı dört alanı birleştirmektedir. Bu alanlar; öğrenme teorileri ve bilişsel bilimler; öğrenci merkezli tasarım; sosyal adalet, çeşitlilik ve eşitlik gibi tasarım konuları ve liderlik becerileridir (Boston College, 2022). Ayrıca Carnegie Mellon Üniversitesi’nde Eğitim Teknolojisi ve Uygulamalı Öğrenme Bilimleri (Masters of Educational Technology and Applied Learning Sciences) yüksek lisans programı mevcuttur. Bu program öğrencilerini öğrenme mühendisi ve öğrenme deneyimi tasarımcısı olmak için eğiten disiplinlerarası bir programdır. Bu programın mezunları eğitim kaynaklarını ve teknolojilerini tasarlamak, oluşturmak ve geliştirmek için öğrenme bilimi ilkelerini, kanıta dayalı araştırmayı, nitel ve nicel bilişsel görev analizini ve veriye dayalı yöntemleri uygular (METALS, 2023). Ayrıca NIIT Üniversitesi’nde 2009 yılından bu yana “Öğrenme Mühendisliği İlkeleri ve Uygulamaları” adı altında bir kurs sunulmaktadır. Üniversitenin kurucu profesörü olan Vijay V Mandke 2009’dan bu yana öğrenme mühendisliği alanında çalışmakta; okullar, öğretmenler, supervizörler için öğrenme mühendisliği ile ilgili programları araştırmakta, tasarlamakta, geliştirmekte ve uygulamaktadır (NIIT University, nd).

Yükseköğretimdeki bu programlar dışında ayrıca öğrenme mühendisliğini çalışma alanlarına dahil eden bazı kuruluşlar, örgütler ve topluluklar da bulunmaktadır. Bunlar; Eğitimde Bilişimi Geliştirme Derneği (The

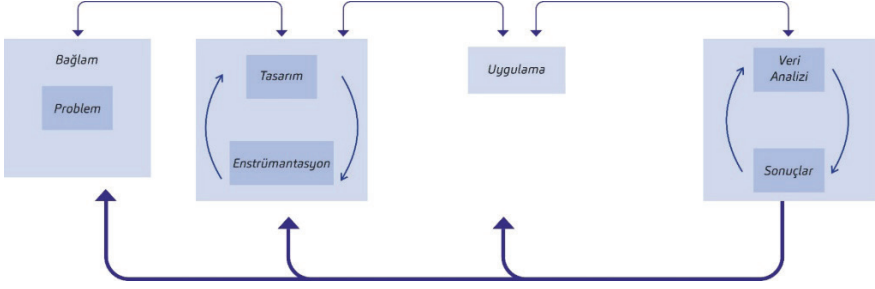
Association for the Advancement of Computing in Education, AACE), Eğitim İletişimi ve Teknolojisi Derneği (The Association for Educational Communications and Technology, AECT), Uluslararası Öğrenme Bilimleri Topluluğu (The International Society of the Learning Sciences, ISLS), Öğrenme Analitiği Araştırmaları Derneği (The Society for Learning Analytics Research, SoLAR), Uluslararası Eğitsel Veri Madenciliği Topluluğu (International Educational Data Mining Society, IEDMS), IEEE IC Öğrenme Mühendisliği Endüstri Konsorsiyumu (IEEE IC Industry Consortium on Learning Engineering, ICICLE), Öğrenme Üzerine Gelecek Forumu (Future Forum On Learning, FFoL)'dur (Zhang ve Zhu, 2022).

Diğer yandan IC Öğrenme Mühendisliği Endüstri Konsorsiyumu (ICICLE) tarafından 2017 yılından bu yana öğrenme mühendisliği ile ilgili konferanslar ve toplantılar düzenlenmektedir. Bu konsorsiyum, öğrenme mühendisliğinin bir meslek ve akademik bir disiplin olarak geliştirilmesine kendini adanmış gönüllü bir meslek kuruluşudur. ICICLE’de araştırmacılar öğrenme mühendisliği için araçlar geliştirip uygulamak, fikir alışverişinde bulunmak, öğrenme mühendisliği sürecinde öğrenme deneyimlerinin nasıl iyileştiği ve geliştiği hakkında konuşmak için akademi, hükümet, endüstri ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlarla bir araya gelmektedir. Aylık toplantıların yanı sıra 2019 ve 2022 yıllarında alandaki eğilimleri tartışmak için sektörler arası katılımcılarla iki tane Öğrenme Mühendisliği konferansı düzenlemişlerdir (IEEE, 2019; 2022). Goodell (2022) ICICLE’de öğrenme mühendisliği hakkında araştırma yapan bir grupta röportaj yapmak istemiş ve buradan yola çıkarak “Learning Engineering Toolkit” isminde bir kitap yayınlamıştır. Bu kitap, öğrenenleri desteklemek için öğrenme bilimlerini, öğretim tasarımını, mühendislik tasarımını ve diğer metodolojileri sentezleyen ve disiplinlerarası bir yaklaşım olan öğrenme mühendisliği hakkında çeşitli uygulamalar sunan bir kılavuz niteliğindedir.

Bu alanda uygulanan girişimlerden bir diğeri de “2022 Öğrenme Mühendisliği Araçları Yarışması”dır. Bu yarışma erken çocukluk döneminden ortaöğretime kadar öğrencilerin acil ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojiden, veri ve öğrenme biliminden yararlanan, 3 milyon doların üzerinde ödül veren, eğitim teknolojileri alanındaki en büyük yarışmalardan biridir (Tools Competition, 2022).

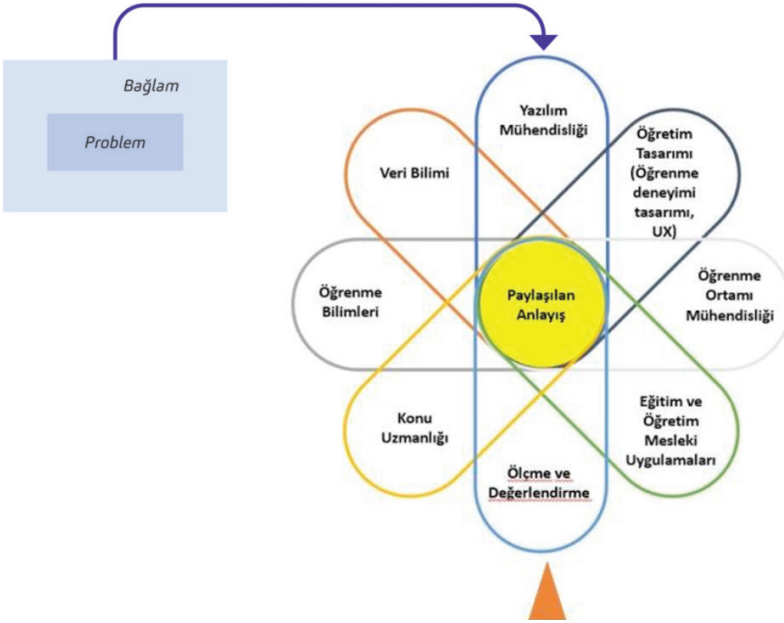
ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİ SÜRECİ

Öğrenme mühendisliği, yükseköğretim kurumlarında kurslar geliştirmekten, K-12 ortamlarında teknolojiyle bütünleşik bir müfredat oluşturmaya, özel şirketler için çevrimiçi öğrenme ortamları geliştirilmesine kadar birçok bağlamda faydalı bir uygulamadır (Goodell ve diğerleri, 2020). Bu uygulamanın süreci her durumda aynıdır ve bu süreç Şekil 1’deki gibi gösterilmektedir (Kessler ve diğerleri, 2020).



Şekil 1: Öğrenme mühendisliği süreci (Kessler ve diğerleri, 2020)

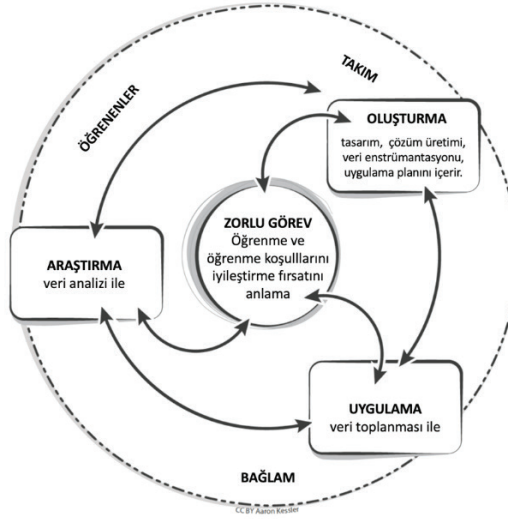
Şekil 1’de gösterilen öğrenme mühendisliği süreci şu şekilde özetlenebilir (Kessler ve diğerleri, 2020): İlk olarak çözülecek sorun ve bu sorunun yer aldığı bağlamsal ortam tanımlanmalıdır. Bu tanımlama sırasında öğrencilerin, kaynakların ve sorunun çözüleceği kültürel ortam dikkate alınmalıdır. Çözülecek sorun, sürecin sonraki adımında seçilecek olan insan kaynağını belirlemektedir. Bazı problemler geniş bir beceri yelpazesine sahip tek bir kişi tarafından çözülebilir. Bazen de çeşitli alanlarda derin uzmanlığa sahip profesyonellerden oluşan bir ekibin uygulanabilir çözümler tasarlamak, üretmek ve uygulamak için iş birliği yapması gerekebilir. Bu adımda Şekil 2’de gösterilen yazılım mühendisliği, öğretim tasarımı, öğrenme ortamları mühendisliği, eğitim ve öğretim mesleki uygulamaları, ölçme ve değerlendirme, konu uzmanlığı, öğrenme bilimleri ve veri bilimi disiplinlerinden ihtiyaç duyulduğu doğrultuda insan kaynağını oluşturulur.



Şekil 2: Öğrenme mühendisliği ekibini kurma (Kessler ve diğerleri, 2020)

Öğrenme mühendisliğinin ilerleyen sürecinde tasarlanan çözüm öğrenenlere otantik yollarla uygulanır ve veriler, tasarlanmış enstrümantasyon kullanılarak uygulama boyunca toplanır. Veri analiz ve sonuç adımı da ise veriler, diğer veri analizlerini bilgilendiren sonuçlarla analiz edilir. Tüm bu değerlendirme, problemin anlaşılması ve çözümü hakkında bilgi verir. Değerlendirmeden elde edilen iç görüler, problemleri ve bunları ele almak için kullanılan yinelemeli çözümleri besler, bilgilendirir ve tanımlanmasına yardımcı olur (Kessler ve diğerleri, 2020).

Öğrenme mühendisliği süreci Goodell (2022) tarafından da Şekil 3'teki gibi ifade edilmiştir.



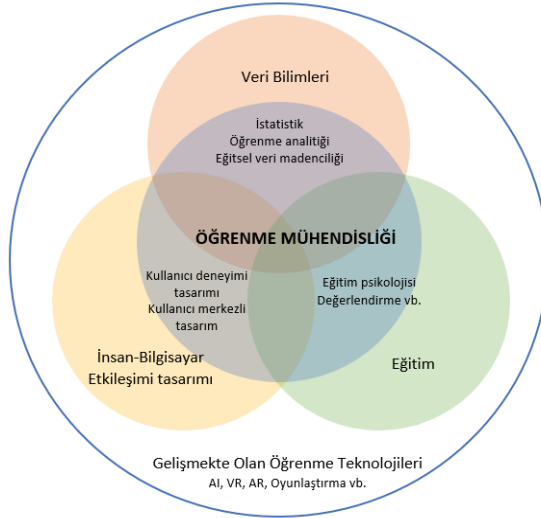
Şekil 3: Öğrenme mühendisliği süreç modeli (Kessler ve diğerleri, 2022)

Goodell (2022) Şekil 3'teki gibi gösterilen öğrenme mühendisliği sürecini şu şekilde açıklamaktadır: Öğrenme mühendisliği süreç diyagramının merkezinde zorlu bir görev (challenge) vardır ve süreç, merkezdeki bu görev ile başlar. Çözölmeye çalışılan problem veya görev bir bağlam içerisinde var olur ve anlamlanır. Bu bağlam, tasarımı yapılan öğrencileri, çözümü geliştiren ekibi, çevresel faktörleri, kültürel faktörleri, motivasyonel yönleri yani bu zorlu görevi etkileyen tüm faktörleri içerir. Öğrenme mühendisliği süreci yinelemeli bir süreçtir ve içinde bulunulan adım, sonrasında hangi adıma gidileceğini belirlemektedir. Bu süreç, oluşturma (creation), uygulama (implementation) ve araştırma (investigation) olmak üzere üç aşamadan oluşur. Oluşturma aşaması, öğrenme deneyimleri oluşturma, daha iyi öğrenme ve ürünün daha iyi yinelenmesi hakkında bilgi vermek için uygulama planlarını ve veri enstrümantasyonunu içerir. Eğer zaten ortada bir ürün var ise görev doğrudan uygulama aşaması ile de başlayabi-

lır. Bu aşama var olan ürünün yeni bir şekilde uygulanması, geliştirilmesi ve daha iyi anlaşılması için ek verilerin toplanması aşamasıdır. Araştırma aşaması ise verilerin analizini ve ürünün geliştirilebilmesi için bu analizin ne anlama geldiğine bakılması konusunda araştırma yapılma aşamasıdır.

ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİNİN DİSİPLİNLERARASI OLMASI

Öğrenme mühendisliği eğitim, teknoloji ve bilim alanındaki çeşitli teknolojilerden yola çıkan, yeni ve gelişmekte olan bir alandır. Öğrenenleri desteklemek amacıyla birçok disiplinden yararlanır (Goodell ve Thai, 2020). Bu kapsamda öğrenme mühendisliğinin diğer alanlarla arasındaki ilişkileri Şekil 4’te gösterilmektedir:



Şekil 4: Öğrenme mühendisliği ve ilgili alanlar (Zhang ve Zhu, 2022)

Zhang ve Zhu'ya göre (2022) disiplinlerarası bir yaklaşım olan öğrenme mühendisliği eğitim, veri bilimi ve insan-bilgisayar etkileşimi tasarımı ile ilişkilidir. Bu ilişkilerin ayrıntıları şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme mühendisliğinin eğitim alanında derin kökleri vardır, çünkü öğrenme deneyimi ve sonuçlarını iyileştirmek için eğitim psikolojisi ve değerlendirme teorilerini ve uygulamalarını kullanmaktadır. Eğitim alanında eğitim psikolojisi, bilişsel bilimler ve değerlendirme ile ilişkilidir.

- Veri bilimleri alanında istatistik, öğrenme analitiği, eğitsel veri madenciliği ile ilişkilidir.

- İnsan-bilgisayar etkileşimi tasarımı alanında kullanıcı deneyimi tasarımı, öğrenme deneyimi tasarımı ile ilişkilidir. Öğrenme mühendisliği,

daha iyi öğrenme deneyimleri veya uyarlanabilir öğrenme ekosistemleri yaratmak için insan-bilgisayar etkileşimi tasarımının ilkelerini takip etmektedir.

Ayrıca tüm bu alanları kapsayan Gelişmekte Olan Öğrenme Teknolojileri alanı ise eğitimde yapay zekâ (AI), sanal gerçeklik (VR), artırılmış gerçeklik (AR), oyunlaştırma gibi alanları içermektedir. Gelişmekte olan bu öğrenme teknolojileri bir yandan öğrenmenin kapasitesini arttırırken diğer yandan öğrenme mühendisliği hakkında daha fazla araştırma yapılması gereğini ortaya koymaktadır (Zhang ve Zhu, 2022).

ÖĞRENME MÜHENDİSİ Mİ, ÖĞRETİM TASARIMCISI MI?

Öğrenme mühendisliği ve öğretim tasarımı kendi içlerinde farklılıkları bulunan iki alandır. Öğretim tasarımcıları, öğrenme mühendisi unvanının ortaya atılmasıyla alanın gereksiz yere karmaşık hale geldiği görüşünü savunmaktadır ve bunun nedeni de bu iki unvan arasındaki ayrımın yeterince açık olmamasından kaynaklanmaktadır (Lieberman, 2018). Lieberman (2018) öğrenme mühendisi ve öğretim tasarımcısı rollerinin ayırt edici özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Öğrenme mühendisleri yöneticilerle daha yakın çalışırken, öğretim tasarımcıları doğrudan eğitimcilerle iş birliği yapmaktadır.

- Öğrenme mühendisleri öğrenme ve veri bilimi üzerine araştırmalar yapmakta, nicel veri analizine dayalı kararlar almaktadır. Diğer taraftan öğretim tasarımcıları, bireysel ihtiyaçlara ve bazı durumlarda mevcut öğrenme bilimi araştırmalarına dayalı olarak nitel yargılarda bulunmaktadır.

- Öğrenme mühendisleri program düzeyinde inisiyatif kullanıp değişiklikler yapmaktadır. Öğretim tasarımcıları ise, bireysel kurslar tasarlamaya ve yeniden şekillendirmeye yardımcı olmaktadır.

Bu kapsamda, öğrenme mühendisliği, öğrenme tasarımının yerini alacak bir yaklaşım olarak görülmemelidir. Öğretim tasarımcısına bir dizi içerik ve teknoloji sunulur ve bu doğrultuda çalışması istenir; diğer yandan, öğrenme mühendisi bir deneyimi iyileştirmek, yaratmak için teknolojik ve pedagojik olarak çalışır ve ardından bu çalışmalardan elde ettiği verileri değerlendirir (Jerome, 2013). Mühendislik yaklaşımının teknik beceri ve çözümler sunması noktasında öğrenme-öğretme sürecine dahil olması, öğrenme mühendisliği yaklaşımını öğretim tasarımından ayırmaktadır. Nasıl ki yazılım geliştiricilerle, yazılım mühendisleri aynı değillerse, öğrenme ortamı tasarlayanlarla, öğrenme mühendisleri aynı değillerdir. Yazılım geliştiriciler kod yazarken, yazılım mühendisleri işin içine tasarımı da dahil etmektedir (Jerome, 2013). Benzer şekilde öğrenme mühendisi de sadece öğrenme ortamını sunmaz, aynı zamanda öğrenme ortamını daha iyi hale getirmek, iyileştirilmiş öğrenme çıktıları sunmak

için diğer disiplinlerden yararlanır. Öğrenme süreçlerinin giderek daha sofistike hale gelmesi; bu tasarımı oluştururken veri görselleştirme, programlama, veri analitiği gibi öğrenme tekniklerinin de sürece dahil olması anlamına gelmektedir (Wagner, 2019). Bu noktada bilimsel odaklı problem çözüme uzmanlarından yardım alınması gerekmekte ve bu kapsamda da öğrenme mühendislerine ihtiyaç duyulmaktadır.

ÖĞRENME MÜHENDİSLİĞİNİN GELECEĞİ

Disiplinlerarası bir yaklaşım olan öğrenme mühendisliği, eğitim süreçlerinin daha verimli ve etkili olması için ortaya çıkan bir alandır. Bu alana olan talebin önümüzdeki yıllarda artması öngörülmektedir. Ortaya çıkan yeni teknolojilerin öğrenme ekosistemini iyileştirmek için kullanılması, büyük ölçekli hızlı öğrenme sağlanması, eğitim için etkili kaynakların oluşturulması gibi nedenlerden dolayı disiplinlerarası bir alana ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayacak alan da öğrenme mühendisliğidir.

Öğrenme mühendisliği elde ettiği verilerle daha etkili ve güçlü öğrenme ortamları vadetmektedir. Her ne kadar bu vaatler eğitim kurumları tarafından ilgi çekici gibi görünse de henüz yeni olması nedeniyle yeterince yatırım yapılacak noktaya ulaşmamıştır. Yaygınlaşmanın sağlanması ve gelecekte öğrenme mühendisi rolüne gereken önemin verilmesi için akademi, endüstri, hükümet ve fon sağlayıcı kuruluşlar gibi paydaşların iş birliği yaparak süreçte aktif rol alması gerekmektedir. Bu disiplinin yeniliği göz önüne alınmalı; anlamı, tanımı, uygulama alanları hakkında derin araştırmalar ilgili paydaşlar tarafından yapılmalıdır.

Öğrenme mühendisliğinin gelecekte daha da yaygınlaşmasını sağlamak için atılması gereken adımlardan biri de, eğitim alanında yer alan profesyonellerin eğitim süreçlerine mühendislik alanını dahil etmeleridir. Öğrenme mühendisliği farklı disiplinlerden yararlandığı için daha profesyonel eğitim ortamları hazırlanmasına katkı sunabilir. Eğitim camiasındaki bazı profesyoneller eğitim işinin sadece eğitimcilere bırakılması gerektiği görüşündedirler. Ancak gelişen teknoloji, eğitimde kullanılan teknolojik araçların farklılaşmasına neden olmuştur. Giyilebilir teknolojiler, akıllı ve taşınabilir cihazlar, etkileşimli araçların eğitim ortamlarında kullanılması; tasarlanan eğitim ortamlarının farklılaşmasına, tahmin edilenlerden farklı problemlerin ortaya çıkmasına, öğretim tasarımı uzmanlarının bu alanda yeni beceri setlerine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır. Böyle durumlarda öğrenme ortamlarının tasarımında mühendislik disiplininden yararlanmak faydalı olacaktır.

Öğrenme mühendisliği alanının gelecekte daha da yaygınlaşmasını sağlayacak adımlardan bir diğeri de, kurumların eğitim ihtiyaçlarının çözümünde öğretim tasarımı uzmanlarının yanı sıra öğrenme mühendisi pozisyonlarına da yer vermeleri biçiminde olabilir. Henüz bu rolün ne

olduğu ve iş tanımı netlik kazanmasa da, öğrenme mühendisi pozisyonu iş ilanları ara sıra yayınlanmaktadır. Örneğin, yükseköğretimde lider bir kurum olan ve bünyesinde öğrenme mühendisliği yüksek lisans programı barındıran Carnegie Mellon Üniversitesi'nde yayınlanan pozisyonun iş tanımında teknoloji destekli öğrenme ortamı tasarlayacak bir pozisyondan bahsetmektedir. Bu pozisyona başvuracakların öğrenme mühendisi, öğrenme deneyimi tasarımcısı veya öğrenme tasarım uzmanı olabileceği, ancak veri analizi, veri görselleştirme, öğrenme analitiği gibi becerilere sahip olması gerektiği vurgusu vardır. Günümüzde bir pozisyon olarak öğrenme mühendisi bulmak biraz güç olabilir. Bu noktada da ihtiyaç duyulan bu becerilere sahip olan yetenekli insanların alana kazandırılması için, bu alanın yaygınlaşmasına katkı sağlayan kuruluşlar veya organizasyonların bir araya gelmesi gerekmektedir. Öğrenme mühendisliği alanı yaygınlaştıkça çeşitli düzenleme ve standartlar da geliştirilmeli, etkin bir uygulama ortamı yaratılmalıdır.

SONUÇ

Sonuç olarak, son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile dijital öğrenmenin kapsamı ve etkisi büyük ölçüde değişmektedir. Bu kapsamda öğrenme ihtiyaçları şekil değiştirmekte, öğrenme ve öğretmede kullanılan modeller farklılaşmaktadır. Farklılaşan bu öğrenme ihtiyaçları ve gelişen teknoloji ile öğrenme-öğretme faaliyetleri de farklı bir boyuta geçmekte, farklı disiplinlerden yararlanma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bir iş unvanı olarak ortaya çıkan öğrenme mühendisliği Simon (1967) tarafından ilk olarak yayınlandığında büyük ölçüde yükseköğretimin ve üniversite temelli öğrenimin iyileştirilmesine yönelik olmuştur. Ancak günümüzde bu bağlam sadece yükseköğretimi değil, her seviye ve kurumdaki eğitim sürecini kapsayan bir hale gelmiştir. Geçmiş her ne kadar 1967'lere dayansa da popülerliği yeni yeni artmaya başlayan bu alanın ne olduğu ve öğrenme mühendislerinin görev tanımları için netliğe ihtiyaç vardır. Henüz yeni bir alan olduğu için de öğrenme-öğretme süreçlerinde mühendislik disiplininden faydalanılması ve bu kavramın akademiye ve eğitim teknolojisi endüstrisine entegre edilmeye çalışılması zaman isteyen bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, öğretmenlerin nasıl öğrettikleri hakkında daha fazla veri edinilmeli ve edindiğimiz bu verileri kullanarak eğitimi daha etkili ve verimli hale getirmeye çalışmalıyız. Bu kapsamda da öğrenme mühendisliğini öğretim tasarımıyla karşılaştırmak yerine; gelişen teknoloji, farklılaşan öğrenen kitlesi ve öğrenme ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı; öğrenme mühendisliğinin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynayabileceği düşünülerek hareket edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Accreditation Board for Engineering and Technology (1986). ABET brochure AB-1. New York:Author.
- Alpaslan, N. (2011). Mühendislik Tarihi ve Felsefesi Üzerine Bir Araştırma. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (1), 1-10.
- Atmaca, M., Can, S., Çankaya, S., Demet, Y., & Ertem, İ. (2005). Mühendislik Felsefesi ve Etik. TMMOB Harita ve Kadastro Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kuruluşu Kurultayı.
- Baker, R. S., Boser, U., & Snow, E. L. (2022). Learning engineering: A view on where the field is at, where it's going, and the research needed. *Technology, Mind, and Behavior*.
- Baker, R. S., & Yacef, K. (2009). The state of educational data mining in 2009: A review and future visions. *Journal of educational data mining*, 1(1), 3-17.
- Boston College (2022). *Design innovative learning experiences*. Erişim Tarihi: 15.12.2022 <https://www.bc.edu/bc-web/schools/lynch-school/academics/departments/dfe/ma-learning-engineering.html>
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D. C., Grajek, S., Alexander, B., ... & Weber, N. (2020). *2020 Educause Horizon Report Teaching And Learning Edition* (pp. 2-58). Educause.
- Dede, C., Richards, J., & Saxberg, B. (Eds.) (2018). *Learning engineering for online education- Theoretical Contexts and Design-Based Examples* (Vol. 95). Routledge.
- Dyar, A., Jackson, R. (24.10.2017). *Meet Northwestern's Learning Engineers*. Digital Learning Educational Innovation Across Northwestern. Erişim Tarihi 23.12.2022 <https://digitalllearning.northwestern.edu/article/2017/10/24/meet-northwestern%E2%80%99s-learning-engineers>
- Goodell, J., Lee, M., & Lis, J. (2020, May). What we discovered at the roots of learning engineering. In *Proceedings of the 2019 Conference on Learning Engineering*. In *IEEE ICICLE proceedings of the 2019 Conference on Learning Engineering, Arlington, VA*.
- Goodell J. (2022). *Learning Engineering with Jim Goodell*. Erişim Tarihi 01.02.2023 <https://www.leadinglearning.com/episode-331-jim-goodell/>
- Goodell, J., & Thai, K. P. K. (2020, July). A learning engineering model for learner-centered adaptive systems. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 557-573). Springer, Cham.
- IEEE (2019). *What is Learning Engineering?* Erişim Tarihi 16.01.2023 <https://sagroups.ieee.org/icicle/>
- IEEE (2022). *What is Learning Engineering?* Erişim Tarihi 16.01.2023 <https://sagroups.ieee.org/icicle/>

- Jerome, B. (2013). *The Need For Learning Engineers (and Learning Engineering)*. Erişim Tarihi 03.02.2023 <https://eliterate.us/learning-engineers/>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). University Park: Pennsylvania State University.
- Kessler, A., Craig, S. D., Goodell, J., Kurzweil, D., & Greenwald, S. W. (2022). Learning Engineering is a Process. *Learning Engineering Toolkit: Evidence-Based Practices from the Learning Sciences, Instructional Design, and Beyond*.
- Kessler, A. & Design SIG colleagues (2020). Learning Engineering Process Strong Person. Erişim Tarihi 17.01.2023 <https://sagroups.ieee.org/icicle/learning-engineering-process/>
- Kessler, A., Kolodoner, J., Forssell, K., Totino, L., & Lis, J. (2021). Bringing applied learning sciences to your InsZtuZon: Examples from learning engineering as models. In N. Rummel, U. Hoppe, & A. Wichmann (Eds.), *Proceedings of the 2021 International Society of the Learning Sciences Annual Meeting*. Bochum, Germany: ISLS.
- Lee, V. R. (2022). Learning sciences and learning engineering: A natural or artificial distinction?. *Journal of the Learning Sciences*, 1-17.
- Lieberman, M. (2018). Learning engineers inch toward the spotlight. *Inside Higher Ed*, 26. Erişim Tarihi 30.12.2022 <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/09/26/learning-engineers-pose-challenges-and-opportunities-improving>
- METALS (2023). *Masters of Educational Technology and Applied Learning Sciences (METALS)*. Erişim Tarihi 30.12.2022 <https://metals.hcii.cmu.edu/>
- National Science Foundation (2021). *AI institute for adult learning and online education (ALOE)*. Erişim Tarihi 16.01.2023 https://www.nsf.gov/award-search/showAward?AWD_ID=2112532
- NIIT University (nd). Prof Vijay Vasant Rao Mandke. Erişim Tarihi 16.01.2023 <https://niituniversity.in/faculty/prof-vijay-v-mandke>
- Özçep, F., Karabulut, S., Alpaslan, N., Makaroğlu, Ö., Özçep, T., & Çağlak, F. (2003). Mühendislik felsefesi ve tarihsel gelişimi. *Mühendislik Bilimleri Genç Araştırmacılar I. Kongresi, Bildiriler Kitabı*, 649-657.
- Saçak, B., Bozkurt, A., & Wagner, E. (2022). Down the rabbit hole: Revisiting etymology, epistemology, history and practice of instructional and learning design. *eLearn*, 2022(3).
- Simon, H. A. (1967). The job of a college president. *Educational Record*, 48(1), 68-78.
- Şen, Z. (2020). *Mühendislikte Felsefe Mantık Bilim ve Etik*. Su Vakfı.

- TDK (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Erişim Tarihi 16.01.2023 <https://sozluk.gov.tr/>
- The Simon Initiative (nd). *Simon Initiative Projects*. Erişim Tarihi 16.01.2023 <https://www.cmu.edu/simon/projects/index.html>
- Tools Competition (2022). *2022 Learning Engineering Tools Competition*. Erişim Tarihi 17.01.2023 <https://toolscompetition.org/competition-overview-2022/>
- Wagner, E. (2019). Learning engineering: A primer (Community & Resources for ELearning Professionals). eLearning Guild. Erişim tarihi 02.02.2023 <https://www.learningguild.com/insights/238/learning-engineering-a-primer/>
- Wagner, E. D. (2021). Becoming a Learning Designer. In J. K. McDonald & R. E. West (Eds.), *Design for Learning: Principles, Processes, and Praxis*. EdTech Books. https://edtechbooks.org/id/learning_designer
- Zhang, K., Zhu, M. (2022). Define “Learning Engineering” with the TRAP Framework. *Engineering Technology Open Access Journal*. 4(2).

BÖLÜM 19

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNDE MODELLEME İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ

Nesrin ÜRÜN ARICI¹

Mustafa DERMAN²

1 Dr, Atatürk Üniversitesi, 0000-0003-3394-4860

2 Dr, Atatürk Üniversitesi, 0000-0002-5263-4262

Bilimsel modelleme, “*doğrudan gözlemlenmesi zor olan gerçek bir olgunun fiziksel, kavramsal veya matematiksel temsilinin oluşturulmasıdır*” (Rogers, 2012). Bilim insanları modelleri, yaptıkları çalışmalar sonucunda açıklanması ve anlaşılması zor olan durumları tahmin etmek için bilimsel modellerden faydalanırlar (Gilbert, Boulter & Elmer, 2000; Harrison & Treagust, 1998; Rogers, 2012). Dahası, araştırmacılar, yaptıkları çalışmalardaki bulguları veya açıklamaya çalıştıkları bilimsel teorileri formüle etmek için bilimsel modeller oluşturup, bu modeller üzerinden açıklamalar sunarlar (Jong, Chiu & Chung, 2015). Ancak Gilbert (1991) bilim ve modelleme arasındaki ilişkiyi tanımlamak için bilim tanımı içerisinde modellemeye yer vererek bilimi “*tahmine dayalı kavramsal modeller oluşturma süreci*” şeklinde tanımlamıştır.

Bilimsel modeller, bilim insanları tarafından evrenimizdeki birçok doğal fenomenin anlaşılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle fen bilimlerinde birçok model bulunmaktadır. Ancak bilimsel modeller açıklanmaya çalışılan durumu tam anlamıyla yansıtmayabilir. Bundan dolayı geliştirilen modeller sürekli modifiye edilir. Diğer bir deyişle bilimsel modeller elde edilen bilimsel veriler ışığında zamanla değişebilir ve güncellenebilirler (Gilbert vd., 2000; Harrison & Treagust, 1998; Rogers, 2012).

Bilimsel modeller, eğitim alanında öğretim metodu olarak kullanılmaktadır. Eğitimciler öğrencilere fenomenleri ya da bilimsel gerçekleri sunarken modellerden faydalanabilmektedirler. Fen eğitimcileri kavramlar ve bilimsel fenomenler arasındaki ilişkiyi daha iyi canlandırabilmek ve öğrencilerin bilimsel gerçekleri daha iyi anlamalarını sağlamak için modellerden faydalanırlar (Lee, Chang, Wu, 2017). Bundan dolayı modeller, fen eğitiminde bilimsel gerçeklerin somutlaştırılmasında ve anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir (Van Driel & Verloop, 1999). Örneğin DNA'nın yapısını açıklamak için çift sarmal modelinin kullanılmaktadır. Modeller, öğrenme sürecini anlamlandırmak ve kavramların zihinde yapılandırılabilmesi için kullanılacak yararlı araçlardır (Treagust et al., 2002). Diğer bir deyişle anlaşılması zor olan süreci basitleştirilmiş bir şeklidir (Gilbert vd., 2000). Modeller genellikle analogilere dayanırlar. Bilim insanları, bilinmeyen bir durum ile bilinen arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak modeller geliştirirler. Bundan dolayı geliştirilen modellerin temellerinde analogilerin yattığını söylemek mümkündür (Chamizo, 2013). Doğal dünyada var olan birçok güzelliğin ve ilginçliğin daha anlamlı ve anlaşılır hale getirilmesinde modeller kullanılmaktadır (Harrison & Treagust, 1998). Fen eğitiminde özellikle ilköğretim kademelerinde öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırmalarında modeller kullanılır. Açıklanmaya çalışılan fenomen makroskobik boyutta ve üç boyutlu olarak öğrencilere sunulmaktadır. Çünkü öğrencilerin kavramları tam olarak

zihinlerinde yapılandıramadıklarında öğrenme gerçekleşmez. Diğer bir ifade ile öğrenciler açıklanmaya çalışılan durumu kısa süre sonra unuta-bilmektedir. Ancak öğretmenler tarafından modellerin kullanımında bilim insanlarının oluşturduğu modellerin bilimsel doğasının bilinmesi öğretmen ve öğrencilere fayda sağlayabilir (Hardman, 2017). Bundan dolayı son yıllarda yapılan araştırmalarda modelleme ve modelleme sürecinin fen eğitimindeki önemine yönelik araştırmalar yoğunlaşmıştır. Araştırmacılar modelleme sürecindeki becerileri ve bu becerileri geliştirmeye yönelik yapılması gerekenler konusunda araştırmalar yaparak öğretmen ve öğrencilerin modelleme sürecini derslerinde daha etkili şekilde kullanmalarına imkân sağlamaktadırlar. Özellikle modelleme sürecinde bilim insanlarının bilimsel bilgiye nasıl ulaştıkları, bilimsel olguları modellerle nasıl sundukları ve bilimsel bilgiyi nasıl yorumladıkları konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayabilir. Çünkü bilimin doğasının anlaşılması ve bilimsel süreçlerin öğrenciler tarafından aktif olarak uygulanması bilimsel süreç becerileri ve bilimsel bilgiyi anlamlı şekilde sunmayı olumlu yönde etkileyecektir. Bilim insanları var olan probleme çözüm üretme ve hipotezlerini ispatlama sürecinde model oluşturma, değerlendirme ve modelleri değiştirme konusunda bütün becerilerini ortaya koymaktadırlar. Bu süreçte bilim insanlarına yardımcı olan en önemli beceriler düşünme ve problem çözmedeki yeterlilikleridir. Bundan dolayı öğrencilerin modelleme becerilerini geliştirilmesinde bilimsel okuryazarlığın önemli bir yere sahip olduğu unutulmamalıdır (Chiu & Lin, 2019).

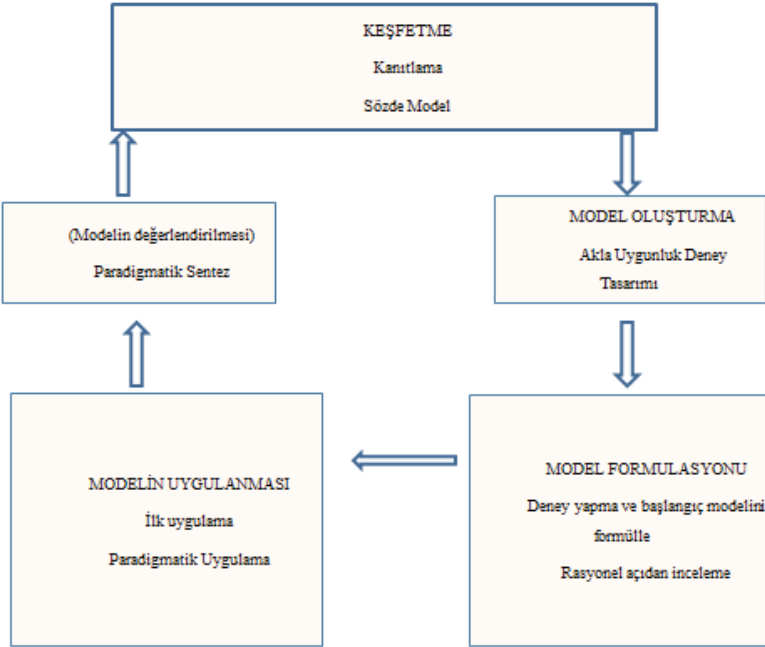
Modellerin özellikleri (Chamizo, 2013; Gobert & Buckley, 2000; Schwarz vd., 2009; Van Driel & Verloop, 1999);

- Bilimsel modeller her zaman bir hedefle ilişkilidir.
- Modellerin en önemli özelliği gözlemlenmeyen ve ölçülemeyen hedefler için oluşturulmasıdır. Ölçeklendirme ile sunulan ve gerçek boyutun minyatürü şeklinde ifade edilen sunumlar model olarak kabul edilmez.
- Model ile hedef benzerlikler taşır. Böylelikle modellerden yola çıkarak yeni bilgiler üretilir.
- Model ile hedef her zaman bire bir benzerlik göstermeyebilir. Çünkü model, hedefin daha samut ve basitleştirilmiş halini oluşturur.
- Modeller güncellenmeye açıktır.

Modelleme ve model oluşturma süreci

Şekil 1'de gösterildiği gibi model oluşturma beş aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk aşama *keşfetme* aşamasıdır. İyi tanımlanmış yeni bir mo-

del oluşturmaya yönelik öğrencileri motive etmek ve ardından bu yönde olası durumları değerlendirmek. *Model oluşturma* aşamasında öğrencilerin mantıklı ve akla uygun modellerin oluşturması beklenmektedir. Bu aşama sonunda, oluşturulan model ile bilimsel gerçekler arasındaki uyum büyük oranda örtüştürülür. *Model formülasyon* aşaması öğrencilerin sonuçları değerlendirme aşmasıdır. Ortaya atılan durum denendikten sonra sonuçların gözden geçirilmesini kapsamaktadır. Son aşamada ise *modelin değerlendirmesi* yer almaktadır. Model ile gerçek arasındaki uyumun değerlendirilmesidir.



Şekil 1. Modelleme ve model oluşturma süreci (Halloun, 2004).

Modelleme ile ilgili yapılan çalışmalar

Modelleme konusunda farklı öğretim kademelerini kapsayacak şekilde birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda farklı kademe eğitim gören öğrencilerin ve öğretmen adaylarının modelleme konusundaki algıları, model oluşturma becerileri, modellerin fen eğitiminde kullanımları ve modellerin önemine yönelik olarak ele alınmıştır. Yapılan çalışmalarda bilim insanların bilimsel süreç becerilerini nasıl kullandıkları, modelleri nasıl oluşturdukları ve modellerin doğasının önemine vurgu yapılmıştır (Adbo & Taber, 2009; Chamizo, 2013; Gilbert vd., 1998,

2000; Gobert & Buckley, 2000; Hardman, 2017; Justi, 2009; Justi & Gilbert, 2002; Lee vd., 2017; Leenaars, Van Joolingen & Bollen, 2013; Park & Light, 2009; Rogers, 2012; Treagust, Chittleborough & Mamiala, 2002; Van Driel & Verloop, 1999, 2002). Grosslight vd. (1991) ğrencilerin modellerin doğasını anlamaları ve model oluşturma becerilerinin gelişmesi için fen ğretiminde daha yaygın şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü ğrencilerin bilgilerini artırmak ve bilimsel fenomenlerin kavramsallaştırabilmeleri için daha fazla deneyimin gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte modellemelerin ğretim metodu olarak hedefine ulaşabilmesi için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle ğretmenler model oluşturma sürecinde öğrenciyi daha analitik bir şekilde gelişmesine katkı sunacak şekilde süreci takip etmeleri gerekmektedir (Oh & Oh, 2011). Çünkü ğrencilerin modelleme becerilerinin gelişmesindeki en önemli unsurlardan birisi modellemeye dayalı etkinliklerin içerisinde daha fazla yer almalarıdır. Bunu da gerçekleştirebilecek faktörlerin başında öğretmenler gelmektedir. Nitekim Bamberger ve Davis (2013) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik modellemeye dayalı bir etkinlik tasarlanmıştır. Yapılan alışma sonucunda öğrencilerin model geliştirme süreçlerinin geliştiği ve elde ettikleri tecrübeleri farklı alanlarda da kullanabildikleri ortaya konulmuştur. Bundan dolayı öğrencilerin kazandıkları beceriler sadece bir disiplinle sınırlı kalamayıp farklı disiplinlerde de bu beceriler başarıyla kullanılabilmektedir.

Oh ve Oh (2011) yaptıkları araştırmalarında modelleme ile ilgili öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri en önemli unsurların neler olduğunu ortaya çıkarmak için alanyazında yapılan çalışmalar farklı boyutlarda değerlendirilmiştir. Öğretmenler derslerinde modellemeleri kullanmadan önce modellerin ne olduğu, modellemenin amacı, aynı fenomen konusunda sunulmuş farklı modellemelerin önemi, bilimsel bilginin gelişmesine bağlı olarak modellerde meydana gelen değişimler ve fen eğitiminde modellerin kullanılması ile ilgili boyutların mutlaka dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bilimin doğası gereği bilimsel olgular değişime açıktır. Yeni bilimsel veriler doğrultusunda daha önce kabul gören durumlar değişebilmektedir. Bundan dolayı bilimin doğası ve modelleme arasındaki ilişki tam olarak öğrencilere sunulmalıdır. Bununla birlikte farklı bilim insanların aynı fenomen konusunda sundukları farklı modellerin doğasında elde edilen farklı verilerin ve bilimsel bulguların yer aldığı unutulmamalıdır. Nitekim farklı bilim insanların aynı fenomen konusunda ortaya attıkları farklı tezlerin farklılığı birçok modellemede kendine yer bulmuştur. şekil 2’de verilen sorulara verilecek cevaplar ile öğretmenler fen eğitiminde modellemeyi daha anlamlı şekilde kullanabileceklerdir.



Şekil 2. Modelleme ile öğretmenlerin dikkate alması gereken boyutlar (Oh & Oh, 2011).

Öğrencilerin modelleme süreçlerini geliştirmek için modellemeye dayalı metinler kullanıldığı ve bu metinlerin öğrencilerin modelleme yeterliklerini geliştirdiği ve öğretmenler tarafından okullarda uygulanmasının yararlı olduğu tespit edilmiştir. Jong, Chiu ve Chung (2015) yaptıkları çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin modelleme yeterliliklerine modellemeye dayalı metinlerin etkilerini araştırmışlardır. Bu süreçte öğrencilerin model oluşturma becerileri farklı parametreler açısından değerlendirilmiştir. Bu parametreler arasında model oluşturma, analiz yapma, modeli değerlendirme ve modeli revize etme yer almaktadır. Araştırma sonucunda modellemeye dayalı metinlerin öğrencilerin hem model oluşturma yeterliklerini hem de bilimsel zihinsel model oluşturma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 1. Fen Eğitiminde Modelleme İlgili Yapılan Bazı Çalışmalar.

Amaç	Kademe	Sonuç	Yazar
<i>Öğrencilerin bilimsel modeller konusundaki algılarını anlamaya yönelik ölçek geliştirme</i>	Ortaokul (n=228)	Modeller ile ilgili beş tema belirlenmiştir (bilimsel modellerde çoklu gösterim, hedefin aynı kopyası, bilim insanların modelleri nasıl kullandığı ve modellerin değişimi).	(Treagust vd., 2002)
<i>Bilimsel modelleme için bir öğrenme süreci geliştirme (öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve fen eğitimindeki önemi).</i>	İlkokul 5. sınıf ve ortaokul 6. sınıf öğrencileri	Modelleme geliştirme konusunda büyük gelişmeler kat edilmiştir. Basit görsellerden daha açıklayıcı modellere doğru gelişim göstermişlerdir. Öğrenciler modelleri revize etme ve bir hedefi birçok yönde açıklayan modeller geliştirmişlerdir.	(Schwarz vd., 2009)
<i>Öğrencilerin model geliştirme becerilerinde öğretmenin rolü.</i>	Ortaokul	Farklı seviyelerdeki modelleme becerileri ile ilgili öğretmenlerin farklı rolleri olduğu belirlenmiştir (Örneğin, öğrenci modelleri ile mevcut kanıtlar ve önceki bilgiler arasındaki muhtemel tutarsızlıkların fark edilmesine yardımcı olmak).	(Justi, 2009)
<i>Deneyimli öğretmenlerin fen eğitiminde modellerin öğretilmesi ve öğrenilmesi konusundaki görüşleri.</i>	Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri (n=74)	Öğrencilerin soyut kavramları anlamakta zorlandıkları ve modelleri oluşturmada yeterli becerilere sahip olmadıkları belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin modellerin geliştirilmesinden ziyade modellerin bilimsel içeriğine yönelik derslerini işledikleri ifade edilmiştir.	(Van Driel & Verloop, 2002)
<i>Öğrencilerin oluşturdukları mental modellerin incelenmesi.</i>	Üniversite öğrencileri (n=20)	Uygulama sonucunda sadece üç öğrenci kendi bireysel ve tutarlı bilimsel modelleri sunabilmişlerdir.	(Park & Light, 2009)
<i>Farklı kademedeki öğrencilere göre modellerin anlaşılması ve fen eğitiminde kullanılması.</i>	Ortaokul 7. sınıf (n=33) ve lise 11. sınıf (n=22) öğrencileri.	Modeller, öğrenciler tarafından gerçeğin fiziksel kopyaları şeklinde algılandığı tespit edilmiştir.	(Grosslight, Unger, Jay & Smith, 1991)
<i>Öğrencilerin modelleme ve bilim konusunda sahip oldukları kavramsallaştırmalar ve modelleme bilgilerinin gelişen bilimsel sürece aktarabilmesi.</i>	Üniversite öğrencileri (n=687)	Bilimin model oluşturma süreci şeklinde tanımlanması öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarına olumlu yönde yansıtılabileceği ifade edilmiştir.	(Gilbert, 1991)
<i>Modellemeye dayalı metinlerin modelleme yeterliliği üzerindeki etkisi</i>	10. sınıf öğrencileri (n=15).	Modellemeye dayalı metinlerin öğrencilerin hem model oluşturma yeterliliklerini hem de bilimsel mental model oluşturma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.	(Jong vd., 2015)

Tablo 1’de özetlenen araştırmalar ile daha önce yapılan çalışmalarda modelleme konusunda araştırmacılar farklı değişkenleri inceleyerek modellemenin fen eğitimindeki yeri ele alınmıştır. Araştırmacılar tarafından en fazla ele alınan başlıklar; modelleme konusundaki öğrenci görüşleri, kavramsal anlamaya olan etkisi, farklı öğretim kademesine devam eden öğrencilerin model oluşturma yeterlilikleri ve modellemenin doğasının anlaşılmasıdır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kavramları zihinlerinde tam anlamıyla somutlaştıramadıkları ve modelleme oluşturma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmadığı vurgulanmıştır (Gobert & Buckley, 2000; Grosslight vd., 1991; Jong vd., 2015; Justi, 2009; Justi & Gilbert, 2002; Louca & Zacharia, 2012; Oh & Oh, 2011; Treagust vd., 2002; Van Driel & Verloop, 2002). Öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalarda ise modellemelerin doğası ve bilimsel temellerinden ziyade ders içeriğindeki kavramsal boyutuna yönelik alındığı ve bazı eğitimciler tarafından modellemenin ve bilimsel bilginin elde edilmesi arasındaki ilişkinin tam olarak anlaşılmadığı ifade edilmiştir (Adbo & Taber, 2009; Van Driel & Verloop, 1999, 2002). Çünkü bilim doğasının anlaşılması, bilim insanların bilimsel bilgiye nasıl ulaştıklarının bilinmesi ve bilimsel bilginin sunulması konusunda bilimsel modellerin önemli bir yeri olduğu bilinmekle birlikte öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları yapılan çalışmalarda belirlenmiştir. Nitekim bazı çalışmalarda teorik olarak modellemenin bilmesine karşın modellemenin nasıl kullanılacağı yeterli düzeyde bilinmemektedir. Bu konuda eksikliklerin olduğu vurgulanmıştır (Treagust vd., 2002). Bundan dolayı öğretmen ve öğretmen adaylarının modelleme ile ilgili en önemli beş boyutu (Şekil 2) yeterli düzeyde öğrenmeleri gerekmektedir (Oh & Oh, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin modellemeyi etkin bir şekilde sınıflarda kullanabilmeleri için öğretmenlerin modelleme ve model oluşturma yeterliliklerinin artırılması büyük önem arz etmektedir (Chiu & Lin, 2019; Jong vd., 2015). Bu bağlamda modellemenin önemi, bilimsel bilgiyi öğrenmedeki rolü (Gilbert vd., 2000; Gilbert, 1991; Gobert & Buckley, 2000) ve öğretmenlerin modellemenin fen eğitiminde kullanılmasının önemi göz önüne alındığında öğretmen adaylarının modelleme konusundaki görüş ve algılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bundan dolayı bu araştırma, fen bilgisi öğretmen adaylarının modelleme konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Fenomenolojik çalışma, bireylerin bir kavram ya da olgu ile ilgili yaşamışlıklarına, algılarına ya da bakış açılarına odaklanmaktadır. Tek bir kavramın ifade edilmesi için bir olguya vurgu yapılmaktadır (Creswell, 2014).

1.2. Araştırmanın Örneklem Grubu

Çalışma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında 12 fen bilgisi bölümüne devam öğretmen adayı ile yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme yöntemine göre öğretmen adayları seçilmiştir. Bu yöntem, örneklemdeki örneklem olup amaç, ortak bir temel oluşturmak yerine, ana değişiklikleri belirlemektir (Patton, 2014).

Örneklem için, modelleme yöntemi ile dersin işlendiği gruptan 12 öğretmen adayı seçilmiştir. Seçilen öğretmen adayları, çalışmaya gönüllü olarak katılmış olup, çalışmaya katılma konusunda istekli olmayan ya da katılmak istemeyen katılımcılar yerine gönüllü katılım gösterme isteğinde yeni katılımcılar seçilmiştir. Katılımcılar ile birebir görüşülerek mülakat yapılmıştır. Katılımcıların isimleri araştırmada doğrudan kullanılmamıştır. Bunun yerine her bir katılımcı için kodlar kullanılmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

1.3.1. Görüşme

Öğretmen adaylarının modelleme konusundaki düşüncelerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Mülakat sorularına son şekilleri verilmeden önce alanında uzman 4 araştırmacıdan yardım alınmıştır. Uzmanların görüş ve tavsiyeleri doğrultusunda mülakat soruların son hali oluşturulmuştur. Tavsiyeler doğrultusunda yeni sorular eklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular için 4 uzman görüşüne başvurulmuş ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Pilot uygulama gruptaki üç öğretmen adayıyla yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, soruların sohbet tarzında sorulmuş olup, geri bildirimde bulunulmasına Patton (2014) dikkat edilmiştir.

Öğretmen adaylarına görüşmelerin Zoom uygulaması ile kayıt altına alınacağı, isterlerse kameralarını kapalı tutabilecekleri, ses kayıtlarının yazılı hale dönüştürmesi amacıyla alındığı, kimseyle paylaşılmayacağı bildirilmiş ve öğretmen görüşmenin amacı açıklanmıştır. Her bir görüşmenin süresi ortalama 20 dakikadır. Görüşme soruları sırasıyla öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini net olarak teyit etmek için aralıklı olarak verdikleri cevaplar tekrar edilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcılara toplanan verilerin sadece bilimsel amaç doğrultusunda kullanılacağı ve bütün bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. bununla birlikte her bir katılımcı için kodlar kullanılarak çalışmada yer verileceği konusunda bilgilendirme yapılmıştır.

1.4. Verilerin Analizi

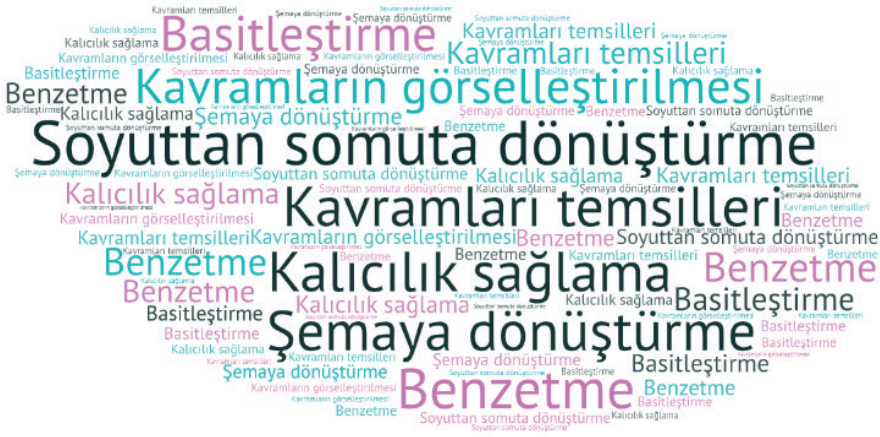
Çalışmada öğrencilerin beyanları doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken, veri-

ler transkript edilmiş, transkript edilen görüşmeler için tekrarlı okumalar yapılmıştır. Daha sonra, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Son olarak, katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Verilerin analizi için kodların oluşturulması ve analizlerin yapılması birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum % 75 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında kodlayıcılar arasındaki uyumun %70 ve üzeri olması istenmektedir (Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Modelleme yöntemi hakkında katılımcılar ile yapılan görüşme sonuçları temalara göre aşağıda verilen şekillere göre düzenlenmiştir.



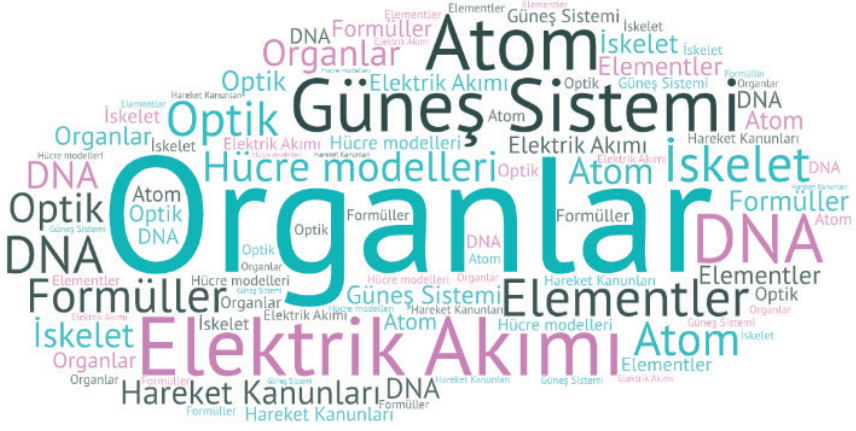
Şekil 3. Bilimsel modellemenin tanımı ile ilişkili bulgular.

Şekil 3'deki gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu tarafından modellemenin “soyuttan somuta dönüştürme” dönüştürme şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları tarafından vurgulanan tanımlamalar arasında “basitleştirme”, “kavramların görselleştirilmesi”, “kalıcılık sağlama”, “kavramların temsilleri”, “şemaya dönüştürme” ve “benzetme” şeklinde tanımlanmıştır. Katılımcılardan K4 kodlu öğretmen adayı modellemenin bir olguyu somutlaştırma olduğunu belirten tanımlaması;

“Bana göre bilimsel modeller gözle görülmesi mümkün olmayan ya da soyut olan durumların somutlaştırılmasıdır. Diğer bir ifade ile bilimsel modeller bir kavramın şekilsel hale getirilmesidir (K4).

Diğer bir katılımcı ise bilimsel modellemeyi ifade ederken aşağıdaki tanımlamayı kullanmıştır;

“Model denince aklıma ilk gelenler arasında bilimsel modeller gelir. Bilimsel modeller bir olgunun ya da fenomenin temsilidir. Bunların temsil haline getirilmiş şeklidir.” (K9)



*Bir öğretmen adayı birden fazla görüş bildirmiştir.

Şekil 4. Model örneklerine ilişkin bulgular.

Şekil 4’te gösterildiği gibi öğretmen adaylarının on yoğun şekilde örnek verdikleri modelleme şekli “organlar” olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra en fazla oranda örneklendirilen model örnekleri arasında; elektrik akımı, elementler, güneş sistemi, atom ve DNA yer aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların bazıları bilimsel modellere verdikleri örnekler ile ilgili görüşleri;

“Örneğin organlarımızı temsil eden ve anların yapısını gösteren modeller” (K10).

Katılımcılardan K5 kodlu öğretmen adayı;

“Öğrencilerin daha iyi algılayabilmeleri için güneş sistemini gösteren modeller” (K5)



Şekil 5. Bilimsel modellerin kullanılmasına ilişkin bulgular.

Bilimsel modellerin kullanılmasının nedenlerine ilişkin öğretmen adaylarının ifade ettikleri nedenler arasında *kavramların anlamlandırılması*, *somutlaştırma*, *ölçeklendirme* ve *kılcılığı sağlama* yer almaktadır. Bununla birlikte katılımcılar tarafından ifade edilen neden arasında *görselleştirme*, *basitleştirme*, *kılcılığı sağlama*, *detaylandırma* ve *öğrenmeyi kolaylaştırma* gibi nedenler sayılmıştır.

Öğretmen adaylarından K3;

“Fen bilimlerinde anlaşılması zor ve zihinde canlandırılması konusunda kolay olmayan kavramların ifade edilmesi için modeller kullanılabilir. Bilimsel modeller öğrencilerin anlamada zorlandıkları kavramları daha anlaşılır hale getirmek için kullanılmalı (K3).

K8 kodlu katılımcı modellemenin kullanılmasına ilişkin nedenin açıklamasına;

“Fen derslerinde farklı boyutta birçok konu bulunmaktadır. Bunların anlaşılması için ölçeklendireler sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar için öğretmenler derslerinde modeller kullanabilirler. Çünkü kafamızda canlandıramadığımız durumlarda zihnimizin dışına çıkabilmektedir. Göremediğimiz durumu hayalimizde farklı ya da yanlış şekilde canlandırma durumumuz olabilmektedir” (K8)

yakın olması, konuyu kapsamaması ve ekonomik olması gibi özellikler ifade edilmiştir.

K6 kodlu katılımcının modellemenin özelliğini ifade ederken kullandığı açıklama;

“Bilimsel modeller kolay ve anlaşılır olmalı. Tanımladığımız hedefi yansıtmalıdır (K6).

K1 kodlu katılımcının modellemenin özelliğini ifade ederken kullandığı açıklama;

“Bir şeyi öğretirken hedeflenen durumun çocukların zihninde canlanmalıdır. Öğrenciler kavramları anlamlandırmak için zihinlerinde canlandırabilmeleri için modeller kullanılmalı. Öğretilmek istenen durum tam olarak ifade edilmelidir. Bununla birlikte öğrencilerin ilgisini çekmelidir” (K1).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fen bilgisinde kullanılan modellemeye ve modellere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirmek için gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının modelleme ve modeller hakkında olumlu görüşleri olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının çoğu modellerin bir fen kavramını somutlaştırmak olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum modellemenin çokça soyut kavramlar barındıran fen bilgisi konularında kullanımının etkili olabildiği yönünde fikir verebilir. Yapılan bazı araştırmalarda bilimsel modeller olgu ve fikirlerin gerçek resimleri olarak algılandığı belirtilmiştir (Harrison & Treagust,1998).

Bir başka sonuç, öğretmen adayları modellemenin fen kavramlarının temsilleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, Lee, Chang ve Wu (2017) öğrencilerin model ve modelleme ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışma ile paralellik göstermektedir. Modellerle öğrenme, temsiller yoluyla anlamlandırmayı ve temsiller oluşturmayı içermektedir. Bazı araştırmacılar, model temsillerinin öğrencilerin modele dayalı akıl yürütmeleri üzerinde güçlü etkileri olduğunu iddia etmişlerdir (Lohner, van Joolingen, Savelsbergh & van Hout-Wolters, 2005). Dahası, modelleme, fiziksel nesnelerin temsillerini ve özelliklerini, fiziksel süreçleri içeren olguların temsilleri olarak öğrencilerin model oluşturması yoluyla gerçekleştirdiği söylenebilir (Louca & Zacharia, 2012).

Yine bir başka sonuçta modellemenin kavramların kalıcılığını sağladığını ve benzetmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Torres, Moutinho ve Vasconcelos (2015), Şimşek ve Hamzaoğlu (2020), Özdemir ve Işık (2015) tarafından yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen başka bir sonuç, öğretmen adaylarının fen bilgisinde modelleme ve modeller kullanılarak, zihinde canlandırılması zor olan olguları görselleştirme, kalıcılığını arttırma, basitleştirme, somutlaştırmayı sağladığını belirtmeleridir. Bu sonuç Güneş, Gülçiçek ve Bağcı (2005) yapmış oldukları çalışma ile paralellik göstermektedir. Güneş vd. (2005) yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının modellerin herhangi bir olguyu zihinlerinde canlandırmasına yardım edeceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında, mikroskobik durumları ifade eden kavramları veya makroskobik durumları ölçeklendirmek ve fen kavramlarının öğrenilmesini kolaylaştırmak için kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Hatta modellerin kavramları anlamlandırmak, detaylandırmak, zihinlerinde canlandırmayı kolaylaştırmak ve kavram yanılgılarını gidermek için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Chittleborough Treagust, Mamiala ve Mocerino (2005) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların verdikleri ifadeler arasında; anlama, kalıcılık, modelleme becerisi, sorgulama, motivasyon ve uzamsal öğrenme gibi birçok etkisi olduğu belirtilmiştir. Harman (2012) yapmış olduğu çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, model ve modelleme, fen bilgisinde yer alan karmaşık, soyut, anlaşılabilirliği zor olan kavram ve süreçlerin öğrenciler tarafından anlaşılır hale getirmesine yardımcı olabilir. Böylelikle hem bilim sürecinde hem de öğrenme sürecinde bilimsel modellerin rolü önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında, modeller ve modellemenin, öğrencilere öğrenme süreci ve bilim süreci hakkında daha doğrudan öğretmek için yararlı araçlar olduğu ifade edilebilir. Modelleme süreci boyunca öğrenci, bir model ile hedef olgu arasındaki ilişkiyi anlamaya odaklanmaktadır. Bunun sonucunda o olguyu basitleştirme, anlamlandırma, görselleştirme, zihinde canlandırma, günlük hayatla ilişkilendirme durumları gerçekleşir ve etraflıca öğreniminin sağlanmaktadır.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretiminde modelleme ve modellere yönelik düşünceleri ele alınmıştır. Farklı alanlarda eğitim alan öğretmen adaylarının modellemeye yönelik görüşleri araştırılabilir. Materyal tasarım derslerinde modeller tasarlama konusunda öğretmen adayları eğitilebilir.

KAYNAKÇA

- Adbo, K., & Taber, K. S. (2009). Learners' mental models of the particle nature of matter: A study of 16-year-old swedish science students. *International Journal of Science Education*, 31(6), 757–786. <https://doi.org/10.1080/09500690701799383>
- Bamberger, Y. M., & Davis, E. A. (2013). Middle-School Science Students' Scientific Modelling Performances Across Content Areas and Within a Learning Progression. *International Journal of Science Education*, 35(2), 213–238. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.624133>
- Chamizo, J. A. (2013). A New Definition of Models and Modeling in Chemistry's Teaching. *Science and Education*, 22(7), 1613–1632. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9407-7>
- Chittleborough, G. D., Treagust, D. F., Mamiala, T. L., & Mocerino, M. (2005). Students' perceptions of the role of models in the process of science and in the process of learning. *Research in Science & Technological Education*, 23(2), 195–212.
- Chiu, M.-H., & Lin, J.-W. (2019). Modeling competence in science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0012-y>
- Gilbert, J. K., Boulter, C. J., & Elmer, R. (2000). Positioning models in science education and in design and technology education. In J. K. Gilbert & C. J. Boulter (Eds.), *Models in Science Education* (pp. 3–17). Dordrecht: Kluwer Academic. <https://doi.org/10.4324/9780203698778-15>
- Gilbert, J. K., Boulter, C., & Rutherford, M. (1998). Models in explanations, Part 1: Horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83–97. <https://doi.org/10.1080/0950069980200106>
- Gilbert, S. W. (1991). Model building and a definition of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 73–79. <https://doi.org/10.1002/tea.3660280107>
- Gobert, J. D., & Buckley, C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning in science education. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891–894. <https://doi.org/10.1080/095006900416839>
- Güneş, B., Gülçiçek, Ç., & Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 1(1), 35–48.
- Grosslight, L., 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. <https://doi.org/10.1002/tea.3660280907>
- Halloun, I. A. (2004). Modeling Theory for Paradigmatic Evolution. *SAARMSTE Conference, January*, 302–324.

- Hardman, M. (2017). Epistemic insight Models, matter and truth in doing and learning science. *School Science Review*, 98(365), 98.
- Harman, G. (2012). Fen bilimleri öğretmen adaylarının model ve modelleme ile ilgili bilgilerinin incelenmesi. X. Fen Bilimleri ve Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 334-350, 2015 348 Matematik Eğitimi Kongresi Kitabı (ss. 545-546). Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1998). Modelling in Science Lessons: Are There Better Ways to Learn With Models? *School Science and Mathematics*, 98(8), 420–429. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17434.x>
- Jong, J. P., Chiu, M. H., & Chung, S. L. (2015). The Use of Modeling-Based Text to Improve Students' Modeling Competencies. *Science Education*, 99(5), 986–1018. <https://doi.org/10.1002/sc.21164>
- Justi, R. (2009). Learning how to model in science classroom: key teacher's role in supporting the development of students' modelling skills. *Educación Química*, 20(1), 32–40. [https://doi.org/10.1016/s0187-893x\(18\)30005-3](https://doi.org/10.1016/s0187-893x(18)30005-3)
- Justi, R. S., & Gilbert, J. K. (2002). Science teachers' knowledge about and attitudes towards the use of models and modelling in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(12), 1273–1292. <https://doi.org/10.1080/09500690210163198>
- Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Wu, H. K. (2017). Students' Views of Scientific Models and Modeling: Do Representational Characteristics of Models and Students' Educational Levels Matter? *Research in Science Education*, 47(2), 305–328. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9502-x>
- Leenaars, F. A. J., Van Joolingen, W. R., & Bollen, L. (2013). Using self-made drawings to support modelling in science education. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 82–94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01272.x>
- Lohner, M., van Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R., & van Hout-Wolters, B. (2005). Students' reasoning during modeling in an inquiry learning environment. *Computers in Human Behavior*, 21, 441–461.
- Louca, L. T., & Zacharia, Z. C. (2012). Modeling-based learning in science education: Cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. *Educational Review*, 64(4), 471–492. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628748>
- Oh, P. S., & Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1109–1130. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.502191>
- Özdemir, G., & Işık, A. (2015). Katı cisimlerin alan ve hacimlerinin matematiksel model ve matematiksel modelleme yöntemiyle öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1251-1276.
- Park, E. J., & Light, G. (2009). Identifying Atomic Structure as a Thres-

hold Concept: Student mental models and troublesomeness. *International Journal of Science Education*, 31(2), 233–258. <https://doi.org/10.1080/09500690701675880>

Rogers, K. (2012). *Scientific modeling*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/science/scientific-modeling>. Accessed 15 February 2023

Schwarz, C. V., Reiser, B. J., Davis, E. A., Kenyon, L., Achér, A., Fortus, D., Shwartz, Y., Hug, B., & Krajcik, J. (2009). Developing a learning progression for scientific modeling: Making scientific modeling accessible and meaningful for learners. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(6), 632–654. <https://doi.org/10.1002/tea.20311>

Treagust, D. F., Chittleborough, G., & Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education*, 24(4), 357–368. <https://doi.org/10.1080/09500690110066485>

Torres, J., Moutinho, S., & Vasconcelos, C. (2015). Nature of science, scientific and geoscience models: Examining students and teachers' views. *Journal of Turkish Science Education*, 12(4), 3-21.

Van Driel, J. H., & Verloop, N. (1999). Teachers' knowledge of models and modelling in science. *International Journal of Science Education*, 21(11), 1141–1153. <https://doi.org/10.1080/095006999290110>

Van Driel, J. H., & Verloop, N. (2002). Experienced teachers' knowledge of teaching and learning of models and modelling in science education. *International Journal of Science Education*, 24(12), 1255–1272. <https://doi.org/10.1080/09500690210126711>

BÖLÜM 20

YETİŞKİN EĞİTİMİ TARİHİNDE HALK LİSELERİ VE GRUNDTVIG'İN EĞİTİM ANLAYIŞI

Gülden AKIN¹

¹ Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, akingulden@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-7875-5898

Giriş

Kültür ve medeniyet inşası sürecinde birçok tarihi aktör rol oynamış ve başta yaşadıkları toplum olmak üzere tüm dünyaya öncülük etmişlerdir. Danimarka denildiğinde uluslararası platformda ünlü filozof Soren Kierkegaard (1813- 1855) ve masal yazarı Hans Christian Andersen (1805-1875) ne çıkmaktadır. Ancak bu iki önemli tarihi figürün çağdaşı sayılabilecek olan ve eğitim, teoloji, şiir ve tarih gibi alanlarda birçok çalışma yapıp fikir üretmiş olan Nicholas Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) hak ettiği farkındalığı kazanamamıştır. Uluslararası bilinirliğini yaygın olarak sadece eğitim alanında elde eden Grundtvig, kendi ülkesi olan Danimarka'da oldukça etkili bir fikir insanıdır. Özellikle teoloji alanında ulusal düzeyde etkisi hissedilen Grundtvig Danca olarak yazılmış olan 754 ilahinin 271'inin sahibidir (Lawson, 1991). Bunun dışında, tarih, şiir, edebiyat ve felsefe alanlarında kaleme aldığı yazıların büyük bir kısmının ya yayınlanmadığı ya da İngilizce'ye çevrilmediği görülmektedir. Kendini tek bir bilim dalına hapsedmeyen Grundtvig'in birden fazla alanda faaliyet göstermesi Grundtvig denilince akıllara farklı çağrışımlar getirmeye vesile olmaktadır. Bunların arasında en önemlisi ise, "Batılı Yetişkin Eğitiminin Babası" unvanını aldığı yetişkin eğitimi çalışmalarıdır (Warren, 2011).

Danimarka toplumundaki gelişmelerle hayatının akışını ve kişisel gelişim ve üretimlerini paralel yürütmeye alışan Grundtvig, milli birlik ve beraberliğin sağlanması için halkın kendi dilinde eğitim alması, kendi tarihini bilerek yetişmesi ve bu süreçlerin çıktısı olarak da kendini gerçekleştirmiş ve aydınlanmış bireyler ve bu bireylerden oluşan bir toplum oluşması için eğitimin temel şart olması gerektiğini savunmuştur. Bu amaç doğrultusunda, Danimarka Halk Okullarının kurulmasına öncülük etmiştir. Genç yetişkinlerin eğitim gördüğü ve ülkenin dört bir tarafında açılan bu yatılı okullar hem Danimarka'nın gelişimine öncülük etmiş hem de başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere dünyanın birçok yerinde yetişkinler için açılan okullara ilham kaynağı olmuştur.

Amaç

Yetişkin eğitimi tarihinde önemli bir yeri olan Halk Liseleri ve bu liselerin fikir sahibi olan N. F. S. Grundtvig, yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme alanında yürütülen çalışmalarda yeterince yer bulamamaktadır. Bu çalışmanın amacı, "Batılı Yetişkin Eğitiminin Babası" olarak bilinen Grundtvig'in eğitim anlayışını ve Grundtvig'in önderliğinde açılan Halk Liselerini inceleyerek analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Yetişkinlerin planlı ve programlı bir eğitim sürecine dahil edilmesi fikrine Halk Liseleri ile öncülük eden Grundtvig kimdir?

- a) Grundtvig'in nasıl bir biyografisi vardır?
 - b) Grundtvig'in yaşamında eğitim anlayışının oluşmasına etki eden dönüm noktaları nelerdir?
 - c) Grundtvig'in eğitim anlayışında öne çıkan kavramlar nelerdir?
2. Halk Liselerinin yetişkin eğitimindeki yeri nedir?
 - a) Halk Liselerinin kuruluş ilkeleri nedir ve bu liseler nasıl ortaya çıkmıştır?
 - b) Halk Liselerinde müfredat nasıl yapılandırılır?
 - c) Halk Liselerindeki fiziki ortam nasıldır?
 - d) Halk Liselerindeki derslerin içeriği nasıldır?
 - e) Halk Liseleri, içerik, fiziki ortam, öğrenci-öğretmen ilişkisi gibi değişkenlere göre ileriki dönemlerde hangi eğitim süreçlerini etkilemiştir?
 3. Andragoji ile Grundtvig'in eğitim anlayışı arasında bir bağlantı kurmak mümkün müdür?

Yöntem

Bu çalışma yetişkinlerin eğitiminin planlı bir şekilde ele alındığı Danimarka Halk Liselerinin ve bu liselerin kurulmasına öncülük eden Grundtvig'in eğitim anlayışının araştırıldığı niteliksel bir çalışmadır. Başta Türkiye'deki alan yazın olmak üzere uluslararası yazında da Grundtvig'in yetişkin eğitimi anlayışının ve konuya yönelik çalışmalarının hak ettiği düzeyde ele alınmadığı düşünüldüğünden konu araştırmaya değer bulunmuştur. Araştırmanın problemi ortaya konduktan sonra veri toplama aşamasında doküman incelemesi yöntemi ile Grundtvig ve Halk Okulları üzerine yapılan çalışmalar ve araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca Grundtvig'in anadili olan "Danca" kaleme aldığı eğitimle ilgili makale ve kitaplarının 1991 yılından itibaren İngilizce'ye çevrilen metinlerine ulaşılmıştır. Doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri toplandıktan; tarama, kaynakları bulma, okuma, not alma, anlam çıkarma, deneysel bilgi geliştirme ve değerlendirme işlemleri yapılmaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu çalışmada da benzer bir yol izlenmiştir. Veri toplama aşamasında ulaşılan dokümanlar araştırmanın amaçlarını karşılayan düzeye geldiğinde veri analizi aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın veri işleme ve sunumu sürecinde betimsel analiz çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem toplanan verilerin araştırma sorularına veya önceden belirlenen temalara göre özetlendiği bir çözümleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da araştırmanın alt amaçlarına yönelik verilerin yer aldığı tüm bilgiler incelenmiş ve alt amaçlarda belirtilen sıraya göre özetlenmiştir.

Bulgular

Grundtvig'in (1783- 1872) Biyografisi ve Eğitim Anlayışını Oluşturan Yapıtaşları

Danimarka'nın Sjælland bölgesindeki Udby şehrinde Lutherci Protestan bir babanın oğlu olarak 1783 yılının Eylül ayında dünyaya gelmiştir. Doğduğu andan itibaren Hristiyan dininin Protestan mezhebine göre yetiştirilmeye namzet olan Grundtvig, 1792 yılında Jutland kasabasına ilköğretim eğitimi için yatılı olarak başka bir papazın yanına gönderilir. 1798 yılında ise Aarhus'ta şimdiki dönemin lise seviyesi eğitimine denk gelen Katedral Okuluna (Latin Okulu) kabul edilir. 1800 yılında ise, Kopenhag Üniversitesinde teoloji eğitimi almaya hak kazanır. Küçüklüğünden itibaren kendisinden beklenen dini eğitimleri tamamlayan Grundtvig, 1802 yılından itibaren tüm fikirlerini kaleme aldığı günlüğünü tutmaya başlar (Auken, 2005). Zaten birçok alanda Grundtvig'e ait yazılı kaynaklar bulunmasının temel sebebi neredeyse hiç aksatmadan her gün yazıyor olmasıdır.

Aarhus'taki Latin Okuluna ait fikirlerini paylaştığı satırlarında “okulun çok sıkıcı ve boş olduğunu ya okuldan kaçması gerektiğini ya da anavatan sevgisi ve tarihe duyduğu merakı gizleyip bundan utanması gerektiğini” (Brandley, 2008) yazan Grundtvig, ikisini de yapmamış ve içinde bulunduğu eğitim sistemini daha o yıllarda eleştirerek ne yapılması gerektiği konusunda fikirler üreterek çözüm odaklı yazılar kaleme almaya başlamıştır. Kopenhag Üniversitesindeki eğitimi sırasında “kendini büyük şehirde bir şeyler başarmaya çalışan bir taşralı” gibi görse de kendini geliştirmeye devam eder. Akademik olarak özellikle Latince ve Yunanca derslerinde çok başarılı olamasa da Shakespeare, Cervantes yanında Goethe'nin yazılarına duyduğu derin ilgi ile Alman romantizminin etkisinde kalması Grundtvig'in hayata bakışını ve fikirlerini geliştirir.

Üniversiteden mezun olduktan sonra birkaç yıl özel öğretmenlik yapan Grundtvig, papaz olarak atanmak için girdiği sınavda “*Rabbin sözü neden onun evinden kayboldu?*” başlıklı bir vaaz hazırlayınca bu eleştirel bakış açısı kilise tarafından hoş karşılanmayacak ve ataması yapılmayacaktır (Brandley, 2008). Bu olaydan sonra yedi yıl boyunca düzenli bir geliri olmadan babasının evinde ikamet eden Grundtvig, Latince'den Danca'ya Kuzey ülkelerin tarihleri ile ilgili eserleri çevirirken kendi kaleme aldığı fikir yazılarına da devam eder. Dönemin Danimarka kralının kilise ile olan gergin ilişkisinin de etkisiyle Grundtvig, Danimarka tarihi ile ilgili metinleri çevirmek için kral tarafından çevirmen olarak işe alınır. Bu süreci Kopenhag'taki bir kiliseye papaz olarak atanması izler (Warren, 2011).

Danimarka tarihine yaptığı katkılar ve yazdığı ilahilerden dolayı İngiltere'ye ziyaret için Kraliyet bursu kazanan Grundtvig, dört yazını peş

peşe İngiltere’de geçirir. Burada, Oxford ve Cambridge Üniversitelerinin eğitim sisteminden oldukça etkilenir. Bu okullarda seçkin sınıfa verilen eğitimden ziyade, Fransız İhtilalinin de etkisiyle, demokratik bir düzlemde tüm halkı kapsayacak şekilde okullar kurulup eğitim verilmesi fikrini benimser (Kulich, 1964). İngiltere’ye yaptığı ziyaretler Grundtvig’in eğitim anlayışını oldukça etkiler ve “ölü okullar” ve “yaşayan söz” kavramlarını derinleştiren Grundtvig, Halk Liselerinin kurulmasına yönelik adımları atmaya başlar.

Grundtvig’in Eğitim Anlayışında Öne Çıkan Kavramlar

Kaliteli bir okul eğitiminin sadece seçkin sınıfa ait ailelerin tekelinde olmasına karşı duran Grundtvig, ülkenin ilerlemesi ve gelişmesinin anahtarını tüm halkın nitelikli bir eğitim sürecine dahil olması olarak görmüştür.

Ölü Okullar: Grundtvig’in eğitim anlayışı 600 yıldan fazladır Danimarka eğitim sisteminin ana akımını oluşturan Latin Okullarının eleştirisi ile başlar. Günlük hayatta kullanılmayan bir dili sadece ezber yaparak öğrenmeye dayalı bu okul sistemi aynı zamanda kitaplardan ne kadar çok ezberlenirse o kadar başarılı olunacağına inandırılan çocukların rekabet ettiği bir düzendir. Günlük yaşamda konuşulmayan ve iletişim için başvurulmayan yazılı bir dil, bir halkın aydınlanması için ne kadar etkili olabilir? Latin Okullarına yönelik eleştirisini günlüğünde “*Meleklerin parmakları veya gökyüzündeki yıldızların kaburgaları ile yazılısalar da Latin dilinin tüm harfleri ölüdür, kitaplarındaki tüm bilgiler ölüdür. Dolayısıyla, okuyucuların yaşamlarıyla herhangi bir bağı yoktur.*” (Lawson, 1991, sy. 10) şeklinde dile getirir. Bu nedenle, Latin Okullarını “ölü okullar” olarak adlandıran Grundtvig, alternatif olarak “yaşayan sözcük” üstünde durmuştur.

Yaşayan Sözcük: Yaşayan sözcüğün teolojik olarak kullanımı Hristiyanlık inancına göre “İsa’nın Son Akşam Yemeği’nde” görülür. Grundtvig, bu kelimeyi eğitim anlayışına uygun olarak tekrar yapılandırmış ve Ölü Okulların yerini alacak biçimde yeniden tanımlamıştır. Buna göre yaşayan sözcük; “öğrenen ve öğreten arasında sürekli olarak etkileşim ve iletişimin temsili” şeklinde açıklanabilir. Yaşayan sözcüğün başat olduğu ortamda ezberle öğrenme, yazılı kurallar ve düzenlemeler yoktur. Temel hedef bireyin aydınlanmasıdır. Birey, ancak kendi içinde bir aydınlanma yaşarsa iyi bir hayat yaşayabilir ve bunun için de kitaplara ihtiyaç duymaz. Grundtvig kaleme aldığı günlüğünün eğitim anlayışı ile ilgili bölümünde bunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Faydalı ve zevk alınan bir yaşamın nasıl sürdürüleceğini öğrenmek için insanların çoğu gerçekten de kitaplara ihtiyaç duymazlar. Onların ihtiyacı olan şeyler; dürüst bir kalp, sağlam bir sağduyu, oldukça iyi bir kulak (iyi bir dinleyici olmak), oldukça iyi bir dil (kendini ifade edebilen iyi bir konuşmacı olmak) ve son olarak da başkalarının dikkatlerini çekebilecek

ve onlara güneş parladığında hayatın nasıl görüldüğünü gösterebilecek, dürüst ve aydınlanmış insanlarla konuşabilmek için gereken canlılıktır. (Grundtvig, 1855, sy. 3/ 1991)

Grundtvig'in yaşayan sözcüğü oluşturmasında Latince temelli sürdürülen dini eğitime başkaldırısının da etkisi vardır. Dünya için eğitim ile öbür dünya için eğitimin birbirinden ayrılması gerektiğini savunan Grundtvig, bir nevi seküler eğitim anlayışı üzerinde durmuştur. Dönemin yerleşik Hristiyan eğitim anlayışının yerine 'İlk önce insan, sonra Hristiyan ol.' anlayışını savunan Grundtvig, insan olma yolunda ilerlemek ve aydınlanmak isteyen insanın eğitiminin yaşayan sözcükle mümkün olacağını iddia etmiştir (Warren, 1989). Zira, iyi bir dindar olmanın önceliği iyi bir insan olmaktan geçer.

Değişim, yoldaşlık ve özgürlük: Grundtvig'e göre, dönemin yerleşik düzeninin aksine vatandaşlar devlet için var olmazlar, devlet vatandaşların bir eseridir. Ancak, vatandaşlar bu eseri yarattıktan sonra durağan hale gelen bu yapı değişime kapalı bir hale dönüşür. Bu nedenle, tüm halk çok dikkatli olmalıdır. Ne din ne de devlet insanların, vatandaşların önüne geçmemelidir ve onların yaşamının bir parçası olmalıdır. İnsanlar ancak bu şekilde özgür olabilir. Vatandaşların bu bilinç seviyesine çıkmasını sağlayacak tek yol ise yaşayan sözcük yoluyla sürekli olarak kurulacak olan karşılıklı iletişim ve etkileşimdir. İnsanlar fikirlerini ve dostluklarını paylaştıkça özgürleşir ve yaşayan sözcüğün temel alındığı Halk Liselerinde bunu sağlamak mümkündür.

Özgürlük vurgusu yaparken Grundtvig'in kullandığı kelime "*folkelighed*"tır. Uluslararası alan yazında "popüler kültür" olarak çevrilen bu terim aslında geçerli olan ve yaşanan kültürün eğitime entegre edilmesi anlamında kullanılmıştır (Kulich, 1964). Zira Grundtvig'e göre birbirine bağlı olarak var olan bir ulusun kökleri paylaştığı kültürden gelir. O halde, okullarda yapılması gereken şey bu kültürün eşitlikçi bir anlayışla geliştirilerek sunulmasıdır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler bu yaygın kültürü paylaşarak ve derinleştirerek özgürleşirler.

Dört yapraklı yonca: Bilindiği üzere, geleneksel batıl inanca göre dört yapraklı yonca şans getirdiğine inanılan nadir bir bitkidir. Grundtvig bu metaforu, eğitim anlayışının önemli bir yerini teşkil eden "içerik" için kullanmıştır. Buna göre (Grundtvig, 1855/ 1991);

1. Kral: Grundtvig'e göre içinde bulunduğumuz gerçek dünyada yaşarken bu ülkenin yönetiminde söz sahibi olan kralın tanınması gerekir. Dolayısıyla, gerçek yaşamda halkın hayatını etkileyen en yetkili kişinin bilinmesi eski çağ mitolojilerinde kalmış olan figürlerin bilinmesinden önceliklidir. Ayrıca, başta Almanya olmak üzere komşu ülkelerin saldırısı altında olan Danimarka'nın kendi kaderini tayin edecek tek milli liderinin

öncülüğünde milli beraberliği uyandırması için de bu farkındalık şarttır.

2. Halk: Milli birlik duygusunun uyanmasındaki en önemli bileşenlerden bir tanesi de üzerinde yaşanan topraklardaki insanların vatandaşlık bilincinin uyandırılması ve bir “ülke halkı” haline dönüştürülmesidir. Grundtvig’e göre yaşayan sözcük merkezli devam eden Halk Liselerinde bunu gerçekleştirmek mümkündür.

3. Anavatan: Grundtvig’e göre, ancak toprak bütünlüğüne sahip çıkma bilinci olan halkların devamlılığı söz konusu olabilir. Bunu sağlayan şey de anavatana sahip çıkan eğitim içerikleri olacaktır.

4. Anadil: Grundtvig, Danimarka halkının konuştuğu dil olan Danca ile eğitimin devam etmesi gerektiğini savunur. Latince halkın dilini temsil etmez. Halkın aydınlanması ve iletişimin sağlanabilmesi için tek çare anadilde eğitimidir.

Şiirler: Grundtvig, Halk Liselerinin eğitiminin temeli olan dört yapraklı yonca içeriğinin sunulması tekniğinde de diyalog ve iletişim temelli bir bakış açısı geliştirirken şiirsel anlatımın üstünde durur. Bireyde derin ve özgürlükçü duygular uyandırması açısından şiirin önemini sıklıkla vurgulamıştır. Halk Liselerinde okutulan şiirlerinden biri olan “Kral ve Halk” temalı aşağıdaki satırlar buna örnek olarak verilebilir (Grundtvig, 1855, sy.24/ 1991):

Kralın köle olduğu yerde asla özgürlükten bahsetme.

Ama küçük kuşlar, Danimarka’nın talihini şakıyın.

Ki burası özgürlüğün hüküm sürdüğü ve köleliğin bittiği yerdir.

Ki burada kral ve halk dil birliği ve el birliği ile,

Mükemmellik bağını göğe çıkaracaktır.

Grundtvig, yukarıdaki gibi ulusal temalı şiirlerin eğitim programlarına dahil edilmesinin önemli olduğunu ve bu nedenle halk liselerinin sık sık ulusal şairler tarafından ziyaret edilip öğrencilerle etkileşime geçmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Halk Liselerinin ulusal temalı şiirler yazan şairlerle temasta olmasının üç temel faydası olduğu üstünde durmuştur:

a) Şairlerin iç görüleri ve belagatleri (güzel söz söyleme becerileri) Halk Liselerinin misyonunu canlandırır.

b) Yaşayan sözcük aracılığı ile öğrencilerin hayatları aydınlanacaktır.

c) Öğrencilerin kendi iç yolculuklarında derinleşmesine ve dolayısıyla da kendi aralarındaki diyalogun artmasına yardımcı olacaktır.

Görüldüğü üzere, başta Fransız İhtilali sonrası Avrupa kıtasındaki atmosfer olmak üzere, Alman romantizm akımı, Aydınlanma felsefesi ve İs-

kandinav ülkeleri tarihi okumalarından etkilenen Grundtvig, komşu lkele-
rin saldırılarına uğrayan bir devletin ayakta kalabilmesi için anadilde eğitim,
diyalog, milli birlik, özgürlük için gerek şartın yeni bir eğitim anlayışını tem-
sil eden “yaşayan sözcük” anahtar kelimesi olduğunu savunmuştur.

Halk Liseleri

Kuruluş ve İlkeler

Grundtvig’in 1832 ile 1855 yılları arasında kaleme aldığı yazılarında eğitim anlayışını temsil eden Halk Liselerinin kuruluş aşamasına temel oluşturan sekiz özelliği aşağıdaki gibidir (Warren, 1989, sy. 217-218):

1. İşlenecek konunun ne olduğu önemli değildir. Önemli olan hem öğrencilerin hem de öğretmenin ilgi duyduğu konuyu belirlemek ve istekli şekilde beraberce çalışmalarını sağlamaktır. Dolayısıyla Halk Liselerinde dışarıdan dayatılan ve önceden belirlenen konuların işlenmesi beklenmez. Konu ilgi, istek ve ihtiyaçlara göre öğrenciler ve öğretmen tarafından birlikte belirlenir.

2. Diyalog öğretimsel iletişimin temel aracıdır. Yazılı kitaplardan okuyarak ve ezberleyerek çalışmak ve dersleri bu kitapları temel alarak işlemek söz konusu değildir. Ayrıca Halk Liselerinde, kitaplardaki bilgileri yorumlayıp verdiği nihai mesajın ne olması gerektiği konusunda uzun nutuklarla ders anlatımı yapan öğretmen ve bu anlatıları defterlerine not edip ezberlemek gibi görevleri olan öğrenciler yoktur. Halk Liselerinin temelini öğrenci- öğretmen, öğrenci-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşim ve diyalog oluşturmaktadır.

3. Halk Liselerinde öğrencilerin öğrenmesini engelleyen ve katılım motivasyonlarını düşürücü etkisi olan sınav, not, derece gibi hiyerarşik değerlendirmeler yoktur ve bu tip ölçme biçimleri öğrencilere dayatılmamalıdır.

4. Öğrencilerin okulda kalma süresi sınırlı tutulmalıdır. Üç ya da dört aylık dönemlerden oluşan okullarda bir dönem, bazı istisnai durumlarda ise iki dönem üst üste kalınabilir. Dolayısıyla, bir öğrencinin Halk Liselerinde kalma süresi maksimum sekiz ay olabilir.

5. Öğrenciler eğitim süreci boyunca okulda kalmak zorundadır. Dolayısıyla, Halk Liseleri yatılı okullardır. Öğrenciler, kaldıkları süre boyunca sadece ders saatlerinde değil, ders dışında geçen saatlerde de informal yollarla öğrenmelerini devam ettirirler. Öğrenciler, genellikle 18-25 yaş arasındaki genç erkeklerdir. Ancak kurullarla belirlenmiş bir yaş sınırlaması yoktur. Halk Lisesinde yatılı olarak eğitimini tamamlayan öğrencilerden yaşadıkları köylere/mahallelere döndüklerinde öğrendiklerini etrafındaki herkesle paylaşması beklenir.

6. Halk Liselerinde sadece diyalog yoluyla bilgi paylaşımı ve iç derinlik için yolculuk amacıyla yaşayan sözcükten faydalanılmaz. İyi ve sağlıklı bir birey olabilmek için fiziksel olarak da kuvvetlenmek gerekir. Bu nedenle, Halk Liselerinde tüm öğrenciler okulun bahçesinde ve okul çevresinde fiziksel olarak çalışıp bünyelerinin kuvvetlenmesi için çaba harcarlar.

7. Her dönemin eğitim komitesi kendi kendini yönetir. Halk Liselerinde merkezi bir hiyerarşi yoktur. Dolayısıyla ülkeye yayılmış olan liselerin ortak bir merkezden yönetildiği merkeziyetçi bir yapısı bulunmamaktadır. Adem-i merkeziyetin temel prensiplerden biri olduğuna sıkça vurgu yapılır. Bunun yanında, bir Halk Lisesinde durağanlaşmış ve standart hale getirilmiş bir eğitim sisteminden ve içeriğinden bahsedilmesi de mümkün değildir. Dönemin öğretmenleri ve öğrencilerinden oluşan eğitim komitesi vasıtasıyla ilgi duyulan konular kararlaştırıldıktan sonra nasıl bir yol haritası çizileceğine hep birlikte karar verilir.

8. Öğretmenler de öğrenciler gibi Halk Liselerinde yaşarlar. Dolayısıyla, Halk Liselerinin yatılılık özelliği sadece öğrencilere has değildir. Tüm öğretmenler öğrencilerle aynı yatakhaneleri ve aynı yemekhaneleri kullanarak aynı hayata ortak olurlar. Bu nedenle de öğrencilerin öğrenme süreleri ders saatleri ile sınırlı kalmaz. Öğretmenlerin yatılı kalması Halk Liselerinde öğretmen sirkülasyonunun artmasını sağladığından aynı okulda yıllarca aynı öğretmenlerin görevli olmaması sağlanır. Bunun doğurgusu ise, yaşayan sözcüğün canlılığını korumasıdır.

Bu özelliklere sahip bir Halk Lisesi, öğrencilerin hayatta faydalı olan duyuşsal ve bilişsel ilkeleri öğrenmelerine yardımcı olur. Böyle bir eğitim kurumunda aktif derin düşünme (tefekkür) ve düşün-yansıt (refleksifitik) eylemleri birleşir, öğrencilerin ve öğretmenlerin aydınlanmış hayatları yaşayan sözcükle daha da motive edilmiş olur. Katılımcıların yaşamları zenginleşir ve özgürleşir. İnsanlar yaşamları boyunca, benlik algılarını yeniden canlandırmak için öğrenci ya da öğretmen olarak halk liselerine dönebilirler. Dolayısıyla, önceki dönemlerde öğrenci olarak katılım sağlayanları öğretmen olarak görmek mümkündür. Warren (1989, sy. 218), Halk Liselerinde geçen bu kısa dönemi “*Grundtvig’in kapsül formundaki yaşam boyu öğrenme felsefesi*” olarak tanımlamaktadır.

Halk Liselerinin Açılması ve Yaygınlaşması

Grundtvig, eğitimle ilgili fikirlerini vaazlarında ve ülkeyi dolaşarak verdiği konferanslarda her fırsatta dile getirmiştir. Özellikle çiftçi sınıfına mensup olanlar arasında düşüncelerini takip eden önemli bir destekçi kitlesi oluşur. Bu destekçilerin büyümesiyle Grundtvigçilik (Grundtvigianism) akımı ortaya çıkar. Grundtvigçiler tarafından ilk kurulan okul 1844 yılında Danimarka'nın Rodding kasabasında eğitime başlar. İlk okulun Rodding'te açılması tam da

Grundtvig'in fikirlerinin yerine ulaştığının kanıtıdır. Zira Alman kültürünün ve dilinin etkisi altına girmek istemeyen halk, kendi milli değerlerine sahip çıkılan bir eğitim kurumunun açılmasına destek vermiştir. 1911 yılına kadar ülke genelinde açılan Halk Liselerinin sayısı 79'a çıkar (Kulich, 1964).

Grundtvig hiçbir zaman Halk Liselerinin açılması için maddi bir destekte bulunmadığı gibi Halk Liselerinde aktif olarak öğretmenlik de yapmaz. Ancak fikir yazıları ve konferansları ile öncülük etmiştir. Halk Liselerinin devamlılığı çiftçi sınıfının (köylülerin) ve öğretmenlerin fedakarlıkları ile sürdürülmüştür (Lawson, 1993). Halk Liselerinin Danimarka'daki etkisi oldukça derindir. Eğitimin tüm sosyal sınıfların hakkı olması, fırsat eşitliği ve eğitimde demokrasi gibi mefhumların ülkede benimsenmesi ve yaygınlaşmasında Halk Liseleri önemli rol oynamıştır. Halk Liselerinin Danimarka'daki başarısı başta İskandinav ülkeleri olmak üzere dünyanın çok farklı yerleşimlerinde benzerlerinin kurulmasına ilham olmuştur.

Halk Liselerine benzer ilk uygulamaları Norveç'te görmek mümkündür. Tıpkı Danimarka'da olduğu gibi anadilinin komşu ülkelerin etkisiyle yok olması endişesi yaşayan Norveç'te Halk Liselerinin açılmasını savunan gruplar üç bölünür: a) Aşırılık yanlısı liberal Grundtvigçiler b) Kültürel geniş görüşlü Hristiyanlar c) Kalvinistlere yakın olanlar. Grundtvigçiliğin Norveç'te üç kola ayrılması, Danimarka'dan farklı olarak çiftçilik yerine balıkçılık ve kerestecilikle uğraşılması ve yerleşim sisteminin bir arada kurulmuş köyler yerine dağınıklık göstermesi gibi nedenlerle Halk Liseleri Danimarka'daki kadar etkili olamamıştır.

Başka bir İskandinav ülkesi olan İsveç'te de Halk Liselerinin kurulduğu görülmektedir. Ancak Danimarka ve Norveç'ten farklı olarak İsveç'te anadilin ya da milli kültürün yok olması gibi tehditler yoktur. Dolayısıyla halk kültürü ile akademik dünyanın mücadelesi olmamıştır. Danimarka'dakinin aksine, akademi ve halk arasındaki bağ İsveç'teki Halk Liselerinin yapısını ve içeriğini etkilemiştir.

Halk Liselerinin kurulduğu başka bir ülke ise Finlandiya'dır. Rusya ve İsveç arasında kalan, anadili ve milli kültürü için mücadele veren Finlandiya, Halk Liseleri konusunda da iki farklı yöntem izlemiştir. Birinci izlenen yol Danimarka temelli olan Halk Liseleri, ikincisi ise İsveç temelli olanlardır. Ancak ne olursa olsun, bu üç İskandinav ülkesinde de Grundtvig'in fikirlerinin etkisini görmek mümkündür (Korsgaard ve Wiborg, 2006).

Dünyada Halk Liselerine benzer birçok uygulamaya rastlanmaktadır. Örneğin; İngiltere'deki Yatılı Yetişkin Okullarının (Adult Residential Colleges) sayısı İkinci Dünya Savaşından önce 10'a yükselmiştir. Ancak, ülke tarihinin hiçbir döneminde anadilinin ve milli kültürünün yok olması gibi bir tehdit yaşamayan İngiltere'deki yatılı yetişkin okulların içeriği Halk Liselerinininkinden oldukça farklıdır. Bunun dışında Polonya, Avusturya ve

(Federal) Almanya gibi Avrupa ülkelerinde de Halk Liselerinin kurulduğu görülmektedir. Avrupa'dan Amerika Birleşik Devletleri'ne giden göçmenlerin girişimleri ile açılan Halk Liseleri Avrupa'dakiler kadar başarı elde edememiştir. Bunun temel sebebi ise, dünyanın birçok yerinden göç alan ABD'nin tek bir dil ya da kültürü korumak gibi önceliği olmamasıdır.

Özellikle Danimarka ve İsveç gibi ülkelerin desteği ile Afrika ülkelerinde yatılı yetişkin eğitimi okullarının açılması teşvik edilmiştir. Örneğin; Kenya'da "Yatılı Kadın Okulları" açılarak toplumsal cinsiyet bağlamındaki dezavantajlılık durumunu azaltmaya yönelik adımlar atılmıştır. Ayrıca Gana ve Etiyopya'da yetişkin okullarının açılmasına rehberlik edildiği görülmektedir. Bunların dışında Hindistan ve Japonya'da da Halk Okulları uygulamalarını görmek mümkündür (Korsgaard ve Wiborg, 2006).

Günümüzde başta Danimarka olmak üzere Halk Liseleri varlıklarını sürdürmektedir. 1988 yılında Aarhus Üniversitesine bağlı bir araştırma merkezi olarak kurulan "Grundtvig Çalışmaları Araştırma Merkezi" 2009 yılında bağımsız bir merkez olarak yeniden yapılandırılarak çalışmalarını genişletmiştir. Grundtvig ve fikirlerine yönelik panel, konferans, yayın, seminer gibi her türlü akademik faaliyetin desteklediği bu kurumda ayrıca İngilizce dilinde çalışmalara ağırlık verilerek Grundtvig'in uluslararası alanda bilinirliğini arttırmak amaçlanmaktadır (Warren, 2011).

Andragoji ve Grundtvig'in Eğitim Anlayışı

"Yetişkinlere öğretmenin bilim ve sanatı" olarak tanımlanan andragoji kavramı çoğu zaman yetişkin eğitimi ile aynı anlama geldiği varsayılarak kullanılmaktadır. Andragojiyi ilk olarak 1839 yılında bir Alman Edebiyat Öğretmeni olan Alexander Kapp'ın (1800-1869) "*Birey İçin Pedagoji ve Devlet Pedagojisi Olarak Platon'un Eğitim Teorisi ya da Pratik Felsefesi*" başlıklı kitabında görürüz. Platon'un eğitimle ilgili düşüncelerinin sadece çocuk ve gençleri değil yetişkinleri de kapsadığını belirten Kapp, "andragoji" kavramını başlık olarak kullanarak ayrı bir bölümde ele almıştır (Loeng, 2017). Alman bilim insanı Eugene Rosenstock tarafından 1921 yılında kullanılıncaya kadar unutulmuş andragoji kavramı, 1926 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Eduard C. Lindeman tarafından "İşçilerin Eğitimi" başlıklı yazısında okyanus ötesinde ilk defa kullanılmıştır (Kaygın, 2020).

Andragojinin bir yetişkin öğrenmesi ve eğitimi kuramı olarak tüm dünyada bilinir hale gelmesini sağlayan Malcolm Knowles, andragoji konusunda kendisini harekete geçiren temel gücün Eduard C. Lindeman olduğunu her fırsatta vurgulamıştır. Ancak Clay Warren (1989) "Lindeman'ın andragoji konusunda fikirlerinin gelişmesine ve olgunlaşmasına vesile olan bir kaynak veya kişi var mıdır?" sorusunu sorar ve bu soruya cevap olarak da Grundtvig'in eğitim anlayışını verir. Warren (1989), araştırmalarını aşağıdaki gibi bir tablo ile özetlemiştir:

Tablo 1

Amerikalı Yetişkin eğitimcilerin Andragoji Anlayışı ve Grundtvig'in Eğitim Anlayışının Karşılaştırılması

Andragoji İlkeleri	Grundtvig'in Eğitim ile ilgili İlkeleri
Eğitimin öğrenen merkezli olması gerektiğinden öğrenenlerin deneyimleri birincil ve en önemli kaynaktır.	Öğrenciler kendi bireysel kapasitelerine göre ilerleme kaydetmelidir. Başkaları tarafından üretilen ideallere uymaya zorlanmamalıdır.
Ele alınan çalışmalar konu ya da meslek odaklı değil sorun odaklı veya durum odaklı olmalıdır.	Eğitimler sırasında ele alınan konu önemli değildir. Çalışma konuları ilgi alanlarına göre seçilmelidir ve akademik başarıdan ziyade kişisel gelişim üzerinde durulmalıdır.
Öğretmenler gerçek bilgiyi telkin eden ve bilginin kaynağı olan aktörler yerine grup tartışmalarında kolaylaştırıcı rolünü üstlenen rehberler olmalıdır.	Karşılıklı öğrenme (öğrenci ve öğretmenin birbirinden öğrenmesi) yaşayan söz aracılığı ile gerçekleşen ideal bir öğrenme sürecidir.
Bireyin öğrenmesindeki temel motivasyon toplumdaki rollerini anlama ve üstlenmeye yönelik istençtir. Böylece öğrenme hayatın kendisine eşdeğer olabilir.	Öğrenmenin nihai hedefi bireyin yaşamının aydınlanması olmalıdır. Bunun anlamı, bireyin dünyasına dolayısıyla da benliğine ilişkin dini, tarihi ve şiişsel bilginin hem özgürlük hem de paydaşlık yoluyla bütünleştirilerek kavranmasıdır.

Kaynak: Warren, 1989, sy. 219

Alan yazında andragojinin temel olarak altı ilke ya da varsayımdan oluştuğu vurgulanmaktadır (Akın, 2014). Bunlar; a) bilme gereksinimi, b) öğrenenlerin benlik algısı, c) Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü, d) öğrenmeye hazır olma, e) öğrenme yönelimi, f) güdülenme

Yukarıdaki tabloya göre Warren (1989), “öğrenenlerin deneyimlerinin rolü” olarak adlandırılan andragoji ilkesi ile Grundtvig'in her öğrenenin kendi kapasitesine göre ilerlemesi düşüncesini özdeşleştirmiştir. Ayrıca andragojinin “öğrenmeye yönelim” ilkesinde ele alınan sorun temelli öğrenme özelliği ile Grundtvig'in Halk Liselerinde şiar haline gelen “Konu değil ilgi alanı ve kişisel gelişim önemlidir.” cümlesini bağdaştırmıştır. Bunun dışında, “öğrenenlerin benlik algısı” başlığında ele alınan andragojinin başka bir ilkesinde öğretmenin kolaylaştırıcı rolünde olması gerektiğinin üzerinde durulur. Benzer şekilde, Grundtvig'in eğitim anlayışında öğrenen ve öğretmenin karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenmesinin en ideal öğrenme süreci olduğuna yapılan vurgu başka bir benzeşimi oluşturmaktadır. Son olarak, andragojide “güdülenme” olarak ele alınan ve yetişkinlerin güdülenmesinde içsel motivasyonların daha baskın olduğu ileri sürülen bir varsayım söz konusudur. Warren (1989) bu varsayım ile Grundtvig'in tüm öğrenmelerin nihai amacının insan yaşamının aydınlanması olduğu konusundaki fikirleri arasında bir benzerlik vurgusu yapmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Grundtvig'in eğitim anlayışının oluşmasında bireysel olarak deneyimlediği ve zorluk yaşadığı Latin Okulları eleştirisinin büyük bir yeri vardır. Bunun yanında Fransız İhtilali, Aydınlanma felsefesi ve Alman romantizmi okumalarının Grundtvig'in fikir dünyasını etkilediği söylenebilir. Ayrıca, teoloji eğitimi aldığı üniversite yıllarında verilenleri olduğu gibi kabul etmek yerine eleştirel bir bakış açısı geliştirerek “dindarlık” kavramını sorgulamış ve Halk Liselerinde dini konular yerine dünya hayatını kolaylaştıracak, milli birliğin güçlenmesini sağlayacak konuların vurgulanması için çaba sarf etmiştir. Dolayısıyla, Grundtvig'in Halk Liseleri genç yetişkinlerin seküler eğitim aldığı kurumlardır.

Grundtvig'in kendi döneminin koşullarına göre radikal sayılabilecek eğitim anlayışı, pratik hayata dökülse bile, tüm dünyayı etkisi altına alan bir ivme yaratamamıştır. Stewart'a (1987) göre bunun iki temel nedeni vardır: a) Grundtvig'in tüm yazılarının Danca olması ve uzun yıllar İngilizce çevirisinin yapılmaması b) Grundtvig'in teolog olarak yayılan ününün eğitim filozofu kimliğini gölgelemesi. Ancak Warren (1989, 2009, 2011) bunların yeterli sebepler olmadığı konusunda eleştirilerini dile getirerek başta Eduard Lindeman olmak üzere, dünyaca ünlü (yetişkin) eğitimcilerin Grundtvig'i görmezden geldiğini iddia etmiştir.

Halk Liseleri, adında geçen “lise” sözcüğünden dolayı örgün eğitimin bir parçası olarak algılanmamalıdır. Kısa dönemlerde (en az 3- en fazla 8 ay) yetişkinlerin yatılı olarak eğitim aldığı kurumlardır. Halk Liselerinde ana öğrenme kaynağı kitaplar değildir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki diyaloglarla desteklenen araştırmaların sonucunda içsel bir yolculuğa çıkan öğretmen ve öğrenciler bireysel bir derinlik ve özgürlük kazanır. Dolayısıyla zihinsel seviyede gerçekleşen öğrenmelerin yanında sosyalleşerek öğrenmeyle gelen manevi bir derinleşmeden söz etmek mümkündür.

Halk Liselerindeki öğretmen ve öğrenciler, öğrenmelerini sınıfın içine ve derslere hapsedmezler. Hem öğrencilerin hem öğretmenlerin yatılı olarak lisede kalmaları nedeniyle yemekhane ve yatakhane gibi alanların ortak kullanımı, hayatı hep birlikte deneyimledikleri anlamına gelmektedir. Dolayısıyla “yaşayan sözcük” metaforunu anlatan bu süreçte öğrenme, sözle öğretilenlerle sınırlanmaz. Öğretmen ve öğrenciler konuştukları konuları ve diyaloglarında paylaştıklarını sınıf dışında birlikte yaşayarak pekiştirirler.

Bireylerin zihinsel olarak ya da diyalog merkezli biçimde sosyalleşerek gelişmesi yeterli değildir. Halk Liselerinde genç yetişkinler öğretmenleri ile okul bahçesinde ve/veya okul çevresindeki alanlarda fiziksel olarak kendilerini geliştirmeye devam ederler. Zira Halk Liselerindeki eğitim anlayışına göre hem zihinsel hem ruhsal hem de bedensel olarak kendini

geliştiren ve derinleştiren insan “tamamlanmış birey” olabilir ve ancak bu Şekilde zgrleşebilir.

Yetişkinlerin yatılı olarak eğitim gördüğü Halk Liseleri kendi alanında bir ilktir. Alan yazında bununla ilgili bir kaynak olmamasına rağmen, ğrenci ve öğretmenlerin okulda yatılı olarak kalması, okul bahçesindeki alanların çiftçilik faaliyetleri için kullanılması, mezun olan öğrencilerin memleketlerine geri dönünce tüm öğrendikleri teorik ve pratik bilgileri etrafındakilerle paylaşması gibi özellikleri ile Halk Liselerinin işleyişi ile Türk eğitim tarihinde özel bir yerde konumlandırılan Köy Enstitüleri arasında benzerlikler görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279-300. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001327
- Auken, S. (2005). *Sagas spejl. Mytologi, historie og kristendom hos N.F.S. Grundtvig*. Copenhagen: Gyldendal. ISBN 87-02-03757-2
- Bradley, S. A. J. (Ed.). (2008). *NFS Grundtvig, a life recalled: An anthology of biographical source-texts* (Vol. 37). Aarhus Universitetsforlag.
- Corbin, J. S., and Strauss, A. A. (2008). Strategies for qualitative data analysis. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, 3. 9781452230153.
- Kaygın, H. (2020). Andragoji. (R. Miser, Ed.). *Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, 163-179.
- Korsgaard, O., & Wiborg, S. (2006). Grundtvig—the Key to Danish Education?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 361-382.
- Kulich, J. (1964). The Danish folk high school: can it be transplanted? The success and failure of the Danish folk high school at home and abroad. *International Review of Education*, 417-430. <https://www.jstor.org/stable/3442312>
- Lawson, M. (Ed.). (1991). *N.F.S. Grundtvig: selected Educational Writings*. Published by the International People's College and the Association of Folk High Schools in Denmark, Handy-Print, Skive, Denmark.
- Lawson, M. (1993). *NFS GRUNDTVIG. Education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, 23(3/4), 613-23.
- Loeng, S. (2017). Alexander Kapp—the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 629-643. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826>
- Stewart, D. W. (1987). *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. RE Krieger. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/5453>
- Warren, C. (1989). Andragogy and NFS Grundtvig: A critical link. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 211-223. <https://doi.org/10.1177/0001848189039004003>
- Warren, C. (2009). Andragogy and NFS Grundtvig revisited. <http://191.241.229.246/bitstream/123456789/2875/2/WARREN%2C%20Clay.%20Andragogy%20and%20N.%20F.%20S.%20Grundtvig%20revisited.pdf>
- Warren, C. (2011). The international reception of NFS Grundtvig's educational ideas. The school for life: NFS Grundtvig on education for the people. 352-369. <http://bdae.org.br/bitstream/123456789/2856/2/WARREN%2C%20Clay.%20The%20International%20Reception%20of%20N.F.S.%20Grundtvig%20Educational%20Ideas%20-%20THE%20SCHOOL%20FOR%20LIFE%20%282011%29.pdf>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Basım, Seçkin Yayınları, Ankara, Türkiye: 194.

BÖLÜM 21

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Orhan KARADUMAN¹

Murat GÖK²

1 Orhan Karaduman, Müzik Öğretmeni, MEB, ORCID No. 0009-0005-1457-8895

2 Murat Gök, Dr. Öğr. Üyesi, OMÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID No. 0000-0002-1349-6856

GİRİŞ

Chester I. Barnard örgütün, ortak bir amaç doğrultusunda birden fazla bireyin emeklerini şuurlu bir şekilde harmanlayarak işbirliği kurduğu sistem olduğunu belirtmiştir (Şimşek, 2002). Benzer şekilde, Bozkuş (2016) da örgütün, ortak hedeflerin gerçekleştirilmesi için bireylerin bir araya gelmesi ile oluşan yapı olduğunu ifade etmiştir.

Okul örgütünün hedefinde toplumu oluşturan birey vardır ve söz konusu bireyin topluma kazandırılmasını amaçlamaktadır. Toplumun içinden gelen ve yine topluma dönecek olan insan bu örgütün hammaddesini teşkil etmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Döş (2013) de okul örgütünün insan temelli olduğunu ve toplumun gelişmesinde söz konusu bireyin eğitiminin önemli bir rol aldığını belirtmiştir. Her insan özeldir ve insanları özel yapan onların becerileri ve kendilerine özgü özellikleridir. Eğitim var olan bu becerilerin geliştirilmesini ve kişilerin hayatlarına pozitif çerçeveden bakmalarını sağlar ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlar. Hem toplumun hem de bireyin beklentilerini karşılamak eğitim örgütlerinin hedefidir. Bu doğrultuda eğitim ile toplumun gerek duyduğu işgücünün sağlanması, bireyin yeteneklerine ve becerilerine yönelik kabiliyetlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (1739 sayılı METK, m d . 3-4).

Özden'e (1999) göre toplum öğretmenlerden, nitelikli bireylerin yetiştirilmesini, toplumsal huzur ve barış ortamının hazırlanmasını, kişilerin toplumla bütünleşmesini ve topluma kazandırılmasını, söz konusu topluma ait kültür ve değerlerin sonraki nesillere aktarılmasını beklemektedir. Müzik öğretmenleri ise kendi alanında mesleğinin arz ettiği eğitimi alarak veya mesleğinin gerektirdiği yetileri kazanarak öğretmenlik yapmaya hak kazanmış kişilerdir (Uçan, 1987; akt. Şentürk, 2001). Gedikoğlu ve Tahaoğlu'na (2010) göre öğretmenler geleceği inşa eden kişilerdir; öğretmenlerin mesleki doyuma ulaştıkları ve motivasyonlarının yüksek olduğu ayrıca öğrencilerine de fayda sağlayabildikleri bir atmosfere sahip okulda çalışmalarını eğitimin çok daha başarılı hale gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Becker ve diğerlerine göre (1996) örgütsel bağlılık, kişinin çalıştığı kuruma psikolojik olarak bağlı hissetmesidir. Örgütsel bağlılık, örgüt üyelerinin çalıştıkları kuruma karşı hissettikleri bağlılık olarak da tanımlanmaktadır. Ayrıca, örgütsel bağlılık, çalışanın uzun bir süre örgüt içerisinde kalıp kalmayacağına ya da örgütün hedefini gerçekleştirmek amacıyla tutku ile çalışıp çalışmayacağına karar vermesinde hayati bir rol oynamaktadır (<https://www.questionpro.com/>). Allen ve Mayer (1991; akt: Huang ve You, 2011) tarafından üç bileşenli bir örgütsel bağlılık modeli sunulmuştur. Söz konusu model, örgütsel bağ-

lılığa dair kapsamlı bir anlayışa dayandırılması sebebiyle son on yıldır örgütsel bağlılık araştırmaları için en etkili çerçeveyi sunmaktadır. Bu modelin bileşenleri şunlardır: a) duygusal katılım (kişinin örgüte karşı duygusal olarak bağlanması), b) devamlılık bağlılığı (emekli maaşı gibi değerli yan kazanımların, çalışan becerilerinin aktarılabilirliğinin, yer değiştirme durumunun ve örgütsel üyelik ile farklılık gösteren kendisine yaptığı yatırımların bir araya gelmesi ile oluşan bağlılık), c) normatif bağlılık (sosyal normlara uyan motivasyona dayanan bağlılık).

Örgütün hedef ve değerlerini örgütsel bağlılığa sahip kişi kabul etmiştir ve bunların gerçekleştirilmesi amacıyla çalışmasına devam ederek örgütün üyesi olmaya devam etmeye çalışmaktadır. Bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılığı oluşturan faktörler şunlardır: örgütün hedef ve değerlerine kişi içten inanır ve bunları benimser; söz konusu örgüt için kişi elinden geleni yapmaya hazırdır ve örgütün üyesi olmaya devam edebilmek için güçlü bir irade ortaya koyar (Swales, 2002). Durna ve Eren'e göre (2005) kişisel, örgütsel ve örgüt dışı faktörler olmak üzere üç faktör örgütsel bağlılığı büyük ölçüde etkilemektedir. Yaş, aile hayatı, cinsiyet, deneyim, eğitim seviyesi gibi faktörler kişisel faktörler arasında yer alırlar. Cinsiyet olarak bakıldığında kadınlar ve erkekler duygusal olarak değişik tepkiler vermektedir. Sosyolojik olarak yapılan çalışmalarda ise bazı örgütlerde kadın çalışanların, kimilerinde ise erkek çalışanların örgüte güçlü bir şekilde bağlı oldukları görülmektedir (Çakır, 2001). Örgütsel faktörler, işin yapısı ve ehemmiyeti, yönetim şekli, karar alma sürecinde yer alma, rol çatışması, astların kabiliyet seviyesi, işe odaklanmış olma, görev niteliği ve örgüte bağlı ödüllerden oluşan değişkenleri içermektedir (Seyhan ve Kumkale, 2014). Örgüt dışı faktörler ise iş bulma olanakları, sektörde çalışanların işe alınması durumu, sosyo-ekonomik olarak ülkenin düzeyi olarak sıralanabilir (Çimen, 2017). Örgütsel bağlılık öğretmenlerin çalışma hayatlarını, işlerinden aldıkları doyumunu, mesleklerine dair algılarını görev yapmakta oldukları okul ile ne ölçüde bağdaştırdıklarını gösteren en önemli ölçütlerdendir (Özden, 1997). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığına dair yapılan çalışmalar üç ana konuya odaklanmaktadır; okul adına gayretli olma isteği, okulda görev almaya devam etmeye meyilli olması ve görev yapmakta olduğu okulunun eğitim ile ilgili belirlediği amaç ve değerleri benimsemesidir (Balay, 2000). Kişiler kendilerini görev yapmakta oldukları kuruma ne kadar bağlı hissederler ise o kurumda o kadar başarı sağlayacaklardır. Aksi halde, söz konusu kurumdan uzaklaşmaya çalışacaklar ve kurumun beklentilerini karşılayamayacaklardır (Özdevecioğlu, 2003).

1. Örgüt

Örgüt; belirli hedefler doğrultusunda sahip oldukları güçleri örgütün amaçlarını ve planlarını gerçekleştirmek için düzenleyen insan topluluğudur (Acuner, 2010; Hicks, 1975; Lim, 2002; Robinson ve Bennett, 1995,

akt; Arık, 2016). “Bireylerin işbirliği içerisinde belirli hedefleri gerçekleştirmesidir” (Etzioni, 1969; akt. Şişman, 2007). Örgüt; insanların iş bölümü yaparak sorumluluk ve otorite hiyerarşisi içinde ortak hedefleri gerçekleştirmek için akılsal koordinasyon etkinlikleri olarak tanımlanmıştır (Schein, 1970; Akt. McAuley, Duberley ve Johson, 2007). Örgüt, üyelerin kurduğu bir koalisyondur. Bu koalisyon; uyma, kontrol ve uzlaşma koşulları ile sıralanmaktadır. (Bursalıoğlu, 1991). Örgütler, insanların ortak amaçları doğrultusunda hareket ederek ortaya çıkardıkları yapılardır (Demir ve Yılmaz,2018). Örgüt kısaca, bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin oluşturduğu topluluk olarak da ifade edilebilir (Öztaş 2013). Kişilerin işbirliği ihtiyaçlarından dolayı örgüt ortaya çıkar. Kişiler kendi güçlerinin ötesinde hedeflerini gerçekleştirebilmek adına işbirliği halinde bulunurlar. Örgütün bir diğer anlamı da uygarlıktır. Örgütün mevcut olmadığı durumlarda uygarlık da olamaz (Aydın, 2018). Bilgilerini güncelleyerek kendilerini geliştiren ve çevresiyle uyum içinde olan örgütler çok daha hızlı hedeflerine ulaşırlar (Bozkurt, 2003).

2. Okul Örgütü

Okul, bir topluma özgün formal bir örgüt sistemidir (Aydın, 2014). Belirli bir süre içerisinde bir yerde bir grup bireye belirli amaca ve rol yapısına bağlı planlı programlı bir şekilde topluma eğitim ve öğretim hizmeti sunan örgüt olarak ifade edilebilir (Şişman ve Turan, 2005). Çalışanların uzmanlık alanları, yetenekleri ve yaratıcılıkları örgüt başarısı için oldukça önemlidir, dolayısıyla bilgi ve yetenek otoritenin merkezini oluşturur (Pheysey, 1993). Toplumların gelişmişlik ve medeniyet seviyesinin göstergesi okullar olduğundan dolayı verimlilikleri ve etkililikleri oldukça önemlidir (Gümüş Erdoğan, 2011). Aydın(1994)’a göre; ortak çalışmayı gerektiren bir amacı gerçekleştirebilmek için insanların eylemlerini ve güçlerini birleştirilmesi gerekir. Eğitim kurumlarının yönetici, öğretmen, öğrenci, okul aile birliği ve okul personelinin işbirliği içinde çalışmasıyla kendilerini geliştirebilmesi ve güncelleyebilmesi eğitim örgütünün sistemli bir birlik olmasını gerektirmektedir (Balcı,1988).

3. Örgütsel Bağlılık

İnsanların bir örgüte karşı bütünleşme ve özdeşleşme hislerinin ölçüsü örgütsel bağlılık kavramını ifade etmektedir (Sağlam, 2003). Örgütsel bağlılık, bir örgütün çıkarlarına ve hedeflerine ulaşabilme yolunda eyleme geçmek için içselleştirilmiş kuralcı baskıların tümü olarak düşünülebilir (Wiener, 1982). Kiesler’e (1971) göre örgütsel bağlılık, bireyler belli eylemleri yerine getirirken çevresinde bulunan kişilere ve belli bir hareket tarzına bağlılık duyar ve sorumluluk alır. Örgütsel bağlılık bireyin ceza ve ödül kavramlarına aldırmaaksızın işini severek yapmayı sürdürme isteğidir (Schwenk’e 1986, akt: Balay, 2014). Porter vd. (1974), çalışanın bağlılığını

“örgütün içerisinde bulunmaya devam etme niyeti ile nitelendirilen örgüte karşı bağlılık; örgütün değerleri ve hedefleri ile özdeşleşme ve örgüt için ekstra çaba gösterme gönüllülüğü olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Al_Halboosi ve İnan (2020) çalışmasında, örgütsel bağlılığın kişilerin örgütün yararı için maksimum çaba sarf etme istekliliğini ve değerleri bakımından örgütün hedefleri ve inancını kabul etmelerini yansıtmakta olduğunu belirtmişler ve örgütsel bağlılığın örgüt içerisindeki takım ruhunu arttırmak için kişinin ne derece sosyal etkileşim içinde olmak istediğini ve örgüte ne ölçüde sadık olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir.

4. Müzik Öğretmenlerinde Örgütsel Bağlılık

Müzik eğitimi, bir bireyin davranışlarında duyuşsal, bilişsel ve psikomotor değişiklikler yaratan öğrenme ve öğretme sürecini ifade eder ve bu sürecin en önemli unsurlarından biri müzik öğretmenidir (Aras, 2019). Profesyonel olarak müzik öğretmenleri, müzik endüstrisine ve topluma müzikal yetenekleri öğretmek, toplumu bunlar ile yetiştirmek ve söz konusu yetenekleri neşretmek amacıyla özel veya üstün yeteneklerini kullanırlar (Feng ve Angelina, 2010).

Müzik öğretmeni kimliği, genel öğretmen kimliğinin bir alt kümesidir, ancak genel öğretmen kimliği ile müzik öğretmeni kimliği arasındaki belirli farklılıkların aydınlatılması önemlidir. Müzik öğretmeni adayları, müzisyen-icracı becerilerini vurgulayan müzik seçmelerini geçtikten sonra üniversiteye girdiklerinde onları ikilem içinde bırakacak bir sanat eğitimi süreci başlar. Çünkü müzik öğretmenliği lisans programında bazı öğretim elemanları tarafından müzik öğretmeni adaylarının müzisyenlik/performans alanlarına vurgu yapılacaktır; diğer taraftan da özellikle eğitim bilimleri öğretmenleri tarafından onların öğretmenlik mesleğine yönelik vurgu yapılacaktır. Müzik öğretmenin sosyalizasyonunda görülecek bu ikilem kimi zaman müzik öğretmenin mesleki yaşantısında dahi uzun süre devam edecektir. Müzik öğretmeni kimliğinin baştan nasıl inşa edilmesi gerektiği sorunsalı cumhuriyetin ilk yıllarında Gazi Musiki Muallim Mektebinden ayrılarak kurulan Ankara Devlet konservatuarına değin götürülebilir. Müziğin ne kadarının profesyonel icra tekniklerine ayrılacağı; ne kadarının müzik öğretmenin gereksinim duyduğu ölçüde bırakılması gerektiği ikilemi belki de Musiki Muallim Mektebinin sadece öğretmen yetiştirme misyonuna geçmeden önce bir süre daha önceki kuşak eğitimcilerle sanatçı yetiştirme nosyonunda devam etmesi ile açıklanabilir. Ancak bu ikilemin günümüzde dahi sürmesi müzik öğretmeni lisans programlarının müzik öğretmenliği temelleri üzerine iyi oturtulamaması nedeniyledir. Müzik öğretmeni kimliğinin inşası da, müzik öğretmenin sosyalizasyonu da doğrudan müzik öğretmenliği lisans programı ile ilişkilidir. Bu ikilemin öncül sebeplerinden birisi de müzik öğretmeni adayının bir lisans programına girerken sergileyeceği becerilerin tümü-

nün müziksel yetenek/beceri ile ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Belirli sesleri tekrar eden, enstrüman çalan, şarkı söyleyen, solfej yapabilen, deşifre ve dikte yapabilen aday için müzik öğretmenliği yetenek sınavı sadece ‘yeteneğe’ vurgu yapılan bir ölçmedir. Müzik okuluna kabul, müzik yeteneğine göre yapılır ve performans yeteneğine göre öğrencilere başarı sıralaması verilmektedir. Böylece öğrenciler, bir öğretmen kimliği oluşturmaya başlamadan önce kendilerini yalnızca “müzisyen” olarak enstrümanları veya ses becerileri ile tanımlarlar. Bu şekilde birçok aday arasından daha yetenekli/daha müzisyen olarak seçilenlerin gün be gün “...bu yeteneklerini görme! ve sahip olduklarının çok daha azını nasıl öğretebileceğine odaklan” gibi algıladıkları bir kimlik inşası kolay bir süreç değildir. Roberts (1991), müzik eğitimi öğrencilerinin bir müzisyen kimliğini nasıl inşa ettiğini inceleyerek, öğretmen adayı sosyalleşmesinde müzisyen-öğretmen kimliği inşasını incelediği çalışmasında benzer olgulara vurgu yapmaktadır. Roberts (1991), bu araştırma için Kanada’da beş farklı üniversitede 108 müzik eğitimi öğrencisi katılımcılarla 36 ay boyunca görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimi öğrencilerinin, müzisyen kimliklerini icracı rolüyle eşanlı olarak yapılandırmakla kalmayıp, kısmen bir müzisyen/icracı kimliğini birincil planda tutmaları nedeniyle müzik öğretmenliği rolüne geçerken konuya özgü çatışmalarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu nedenlerle müzik öğretmeni hazırlığının/inşasının diğer eğitim öğretim programlarındaki hazırlıktan farklı olduğu öne sürülebilir.

Türkiye özelinde müzik öğretmenlerinin örgütsel bağlılığını etkileyebilecek en önemli unsur şüphesiz ‘müzik dersinin’ eğitim programı içerisindeki özgül ağırlıdır. Ülkemiz eğitim sistemi ne yazık ki çoktan seçmeli merkezi sınavları önceleyen, başarıyı yalnızca sözel ve sayısal alanlarda yapılan sınavlardaki doğru-yanlış cevap sayısına göre niteleyen bir görünüm sergilemektedir. Eğitim sistemimizde var olan bu olgu, ilköğretim öğrencilerini burslu bir ortaokul kolejinin hazırlığı; ortaokul öğrencilerini iyi bir lisenin hazırlığı, lise öğrencilerini ise üniversite sınavının hazırlığı olduğu bir çerçeveye daraltmıştır. Eğitim sistemimizdeki bu yarış öğrencilerin resim, müzik ve spor alanlarındaki branş derslerini ne yazık ki bu sistemin dışında bir tür rekreasyon alanı olarak görmelerini sağlamaktadır. Hatta kimi zaman veliler tarafından da Lise Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) arefesinde ilk feda edilmesi gereken dersler olarak akıllara sanat ve spor dersleri gelmektedir. Müzik öğretmeni bu anlamda okul idaresi ve diğer branş öğretmenleri tarafından yalnızca belirli gün ve haftalardaki etkinliklere ‘tören müziği’ hazırlayan kişi, müzik dersi de ‘daha önemli’ dersler için kullanılabilir bir tür gizil boş ders olarak algılanabilmektedir. Bu tür bir zeminde kendi yaptığı işin profesyonel inceliklerini göstermek is-

teyden bir müzik öğretmenin öncelikle okul idaresine ve okuldaki diğer meslektaşlarına yabancılaşmaması için psikolojik bir hazır bulunuşluk içerisinde göreve başlaması gerekmektedir. Müzik öğretmeni herhangi bir okula atandığı ilk andan itibaren tarihin ilk çağlarından günümüze değin insanlık için vazgeçilmez bir unsur olan müzik sanatının on binlerce yıllık serüveninin profesyonel bir temsilcisi olarak öğretmenler odasına adım attığının bilincinde olmalıdır. Bu bilinç, müzik dersinin önemini okul ortamında halka halka büyütecek ve yapılan işin sadece tören müziği hazırlamaktan ibaret olmadığını okul idaresine, diğer branş öğretmenlerine, okul velilerine ve en önemlisi öğrencilere aksettirecektir. Bu düşünsel arka plan ve başlangıç noktası, okula bir müzik dersliği yapmak/yaptırmak; çeşitli orff çalgılar için sponsor arayışına gitmek, okula belli başlı çalgılar alınmasını sağlamak ve okul ortamına müzik sanatını sokabilmek için önemli bir çıkış noktasıdır. Müzik öğretmeni okul ortamında müziksel bir alan yarattıkça, okuluna karşı olan örgütsel bağı şüphesiz gelişecektir. Ancak bu bağlamda müzik öğretmenlerinin okul örgütüne bağlılık düzeylerini etkileyen diğer faktörler için de alan çalışmalarına ihtiyaç duyulacaktır. Müzik öğretmenin zorunlu hizmet bölgesinde olması, eş durumu-aile vb nedenlerle tayin beklentisi içinde olması, kadrolu/sözleşmeli olması, kıdemi, kent merkezi, ilçe ya da köy okulunda görev yapıyor olması, mezun olduğu lisans programının müzik öğretmenliği alanı olup olmaması, mobbinge maruz kalıp kalmaması, okulunun müziksel olanakları gibi çok çeşitli sosyolojik ve mesleki faktörün derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Aras'ın (2019) bu konuyla ilgili yaptığı çalışmada müzik öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarında uyum, özdeşleşme ve içselleşme alt boyutlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (s. 44). Yine bu çalışmada (Aras, 2019) müzik öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin yaş, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (s. 45).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, işlerinde sahip oldukları etkililik derecesi, içsel motivasyonları, işten aldıkları doyum ve istekliliğini gösteren performanslar oluşturmaktadır. Öğretmenlik, ulusal bir heyecanla büyük emekler sarf ederek ülkenin ve toplumun geleceği için yılmadan çalışmayı ve her türlü fedakârlığı yapmayı gerektirir (Ertuğrul,2006). Aynı zamanda verimli, etkili ve belirlenen amaca odaklanarak çalışabilmeleri amacıyla öğretmen tarafından mesleğine, çalışmakta olduğu örgüte ve öğrencilerine bağlılık duyulması da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını oluşturmaktadır (Karayılan ve Mert, 2022). Roosenholt ve Simpson (1990), öğretmenlerin okula bağlılığını etkilemekte olan altı örgütsel faktör bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; 1) Asıl görevler, 2) Performansın Etkililiği, 3) Fiziki Ödüller, 4) Görevdeki Özerklik ve Takdir Edilme, 5)

Eğitim Fırsatları, 6) Okul Yönetimi (Kul, 2010, akt; Mert, 2019).

Bir işin bitirilmesini sağlayan bağlılıktır. Bu yoğun adanmışlık, en iyi niyetten, iradeden ya da koşullardan daha güçlüdür. Bağlılık olmadan, etki en düşük düzeyde olur, engeller aşılamaz hale gelir ve tutku, etki ve fırsatlar kaybolabilir (Maxwell, 1999). Örgütlerine daha fazla bağlı olanların daha üretken oldukları ve daha yüksek düzeyde sorumluluk ve sadakat duygusu ile hareket ettikleri varsayılmaktadır (Ulrich, 1998). Buna ek olarak, örgütsel olarak bağlılığı olan çalışanlar ekstra mutluluk göstermekte ve çalışanların, rekabet halinde örgütlerinin imajını güçlendirecek şekilde örgüte katılmış olmaları beklenmektedir (Khan vd., 2013). Güven, adalet, iş tatmini, etkililik, motivasyon, örgütsel kimlik, yönetimde yer alma, psikolojik faktör, iletişime açık olma, liderin davranışı, örgütsel destek algısı, idari saygı ve sosyalleşme örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerdendir (Okçu, 2011; Uğurlu, 2009).

İncekara (2020) çalışmasında, çalışmakta oldukları kuruma yönelik duygusal bağlılıklarının arttırılmasının öğretmenlerde örgütsel bağlılığın sağlanması için gerek teşkil ettiğini ifade etmiş; ve çalışmakta oldukları okula karşı bağlılıklarını arttıran faktörlere dair öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okullarda mutlu olacakları çalışma ortamlarının hazırlanmasını, zamanında maaşlarının ödenmesini ve meslektaşları ile olumlu yönde ilişkilere sahip olmaları gerektiğini ifade ettiğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak, Balay (2014), Firestone ve Pennell (1993) de öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etki etmekte olan faktörleri şu şekilde sıralamışlardır; takım çalışması, güven, örgüt kültürü, kararlara katılım, okulun iklimi, stres, maaş, öğretmenin konumu, işbirliği, işin anlamı, öğrenci ve veliler ile işbirliği.

SONUÇ

Topaloğlu vd., (2008), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine dair yapmış oldukları çalışmalarında idari görevlerde yer alan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin yüksek olduğundan bunda ise örgütün karar ve uygulamaları konusunda söz sahibi olmalarının ve okula dair alınan kararlarda yer almalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca aldıkları maaştan memnun olan öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğunu ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eski öğretmenlere kıyasla daha çok örgütsel bağlılık sergilediklerini belirtmişlerdir ve buna ek olarak, Eskibağ (2014) da çalışmasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Akay vd. (2023) çalışmalarında, örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin okulun işleyişinde sorumluluk aldıklarını, öğrencilere ve okula görevleri dışında katkı sağladıklarını belirtmişler, öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olmaları durumun-

da okulda eğitim öğretime devam etmelerine rağmen bu süreci şevkle ve istekle yapmadıklarından ve sorumluluk almak yerine geri çekildiklerinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra idarenin sergilemekte olduğu davranışların da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilemekte olduğunu ve öğretmenin okul, öğrenciler ve okuldaki diğer paydaşlar için yapmış olduğu fedakârlıkların ya da görevi dışında almış olduğu sorumlulukların takdir edilmemesinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Üstün ve Alkan Karaduman (2021) çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttırılması için okul idaresinin adil davranması, öğretmenlerin görüşlerini alması, öğretmenlere destek olduklarını belirtmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Dolayısıyla bir öğretmenin çalıştığı örgüte bağlılık *duyması amacıyla* güvenli, adaletli bir ortamda çalışması ve *etkili, verimli çalışabilmesi için* motivasyonunun yüksek olması gerekir. Öğretmen *yenilikçi olmalı*, kendisini geliştirmeli, yeni bilgiler öğrenmelidir. Ülkenin ve toplumun geleceğini düşünerek yeni fidanlar yetiştirmek öğretmenin tek hedefi olmalıdır. Bunlar için de öğretmenin çalışmalarını gerçekleştireceği uygun bir ortamın olması, maddi beklentilerinin karşılanması ve okul idaresi, meslektaşları, okul aile birliği, veliler ve son olarak öğrenciler ile ortak hedefler doğrultusunda uyumlu bir ilişki içerisinde olması gerekir. Bir öğretmenin mesleğe başladığı ilk günkü heyecanını, azmini yıllar içerisinde karşılaştığı güçlüklerden dolayı (maddi, manevi ve çevresel faktörler) kaybetmemesi gerekir. Müzik öğretmeni de okul örgütünün bir parçasıdır. Eğitim ve öğretimin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan müzik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının sağlanması adına gereken koşullar sağlanmalıdır. Bu koşullar; iyi maaş, takdir ve değer görme, okul örgütü içerisinde alınan kararlarda söz sahibi olma ve örgüt içerisindeki paydaşlar (idareciler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler) tarafından desteklenme olarak özetlenebilir. Müzik öğretmenin okul örgütüne yönelik örgütsel bağ kurabilmesi için müzik öğretmenliği kimliğinin de müzik öğretmenliği lisans programı yıllarında inşa edilmeye başlanması gerekmektedir. Bu konuda müzik öğretmenliği lisans programını kurgulayan, güncelleyen komisyonlara ve lisans programında görev yapan eğitimcilere de önemli roller düşmektedir. Müzik öğretmenliği bölümü öğretim elemanları, müzik öğretmeni adayının okul kültürü ve okul örgütü ile birlikte sosyalleşeceğini bilerek bir üst kimlik inşasına girişmelidir. Ayrıca müzik öğretmenliği lisans programlarında 4. Sınıfta verilen Öğretmenlik Uygulaması dersinde danışman öğretmenlerin müzik öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yönelik oryantasyon çabaları oldukça önemli olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akay, İ., Pineci, H.F., Kalın, B. Başaran, B., Toptaş, B. ve Uçum, B. (2023). “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler ve Çözüm Önerileri”, *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9 (25) 50-62.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.) içinde, *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Al_Halboosi, B.A.A. ve İnan U. (2020). “Organizational Commitment”, *International Journal of Computer Science & Mobile Computing*, 9 (7), 1-11.
- Aras, A. (2019). “The Effect of Mobbing Levels Experienced by Music Teachers on Organizational Commitment and Job Satisfaction”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 19 (84) , 28-56.
- Arık, M. (2016). Eğitim Fakültelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Sanal Kaytarma Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Örgüt İklimi (İstanbul İli Örneği). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (1994) *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler (10. Baskı)* Ankara: Gazi.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitap Evi.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Balcı, A. (1988). “Etkili okul”, *Eğitim ve Bilim*, 12(70), 21-30.
- Becker, T.E., Billings, R.S., Eveleth, O.M. and Gilbert, N.L. (1996). “Foci and bases of employee Commitment: Implications for job performance”, *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen Örgütler. C. Elma, ve K. Demir (Ed.). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkuş, K. (2016). “Örgüt Yapısı ve Okullar”, *Kesit Akademi Dergisi*, (4) , 236-260.
- Bursalioğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış (16. Basım)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (M. Bütün ve S.B. Demir; çev)*. Ankara: Siyasal kitabevi.

- Çakır, Ö. (2001). *İşe Bağlılık Olgusu Ve Etkileyen Faktörler*. Ankara, Seçkin Kitabevi.
- Çimen, M. (2017). *Sağlık kurumlarında Örgütsel Bağlılık*. Edt. Çimen, M. ve Deniz, S. İçinde, *Sağlık Kurumları Yönetiminde Örgütsel Davranış Konuları*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demir, K. ve Yılmaz, K.(2018). *Yönetim ve Eğitim Yönetimi Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Döş, İ. (2013). “Okul Örgütleri ve Beyin Metaforu”, *Milli Eğitim*, 42(199), 88-105.
- Durna, U. ve Eren,V. (2005). “Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Eisenberg, S. ve Delaney, D. J. (1998). *Psikolojik Danışma Süreci*. (Çev: N. Ören ve M. Takkaç), İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ertuğrul, H. (2006). *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayınları.
- Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Feng, W. C., & Angeline, T. (2010). “Turnover intention and job hopping behaviour of music teachers in Malaysia”, *African Journal of Business Management*, 4(4), 425-434.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). “Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies”, *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525
- Fraenkel, R.M. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York: McGraw-Hill International Edition
- Gander, M. J. & Gardiner, H.W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Çev: B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gedikoğlu,T.;Tahaoğlu,F.(2010). “İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi:Gaziantep ili ve Şahinbey ve Şehitkamil İlçeleri Örneği”, *Milli Eğitim Dergisi*,40(186),38-55.
- Gümüş Erdoğan, A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Yönetime Katılma Düzeyleri ile Örgüt Kültürü İlişkisinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Holstein, A. J. ve Gubrium, F. J. (2004). *The active interview*. *Qualitative Research Theory, Method and Practice* (ed. David Silverman). Los Angeles, London, New Delhi: Sage Publications.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*, (Master's thesis), Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karayılan, E. ve Mert, P. (2022). “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Performansına Etkisi: Özel ve Devlet Okulu Karşılaştırması”, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(4), 357-377
- Khan, Z., Khan, S. ve Shahzad, S. (2013). “Moderating Role of Procedural Justice and Empowerment in Transformational Leadership with its impact on Organizational Commitment”, *International Review of Management and Business Research*, 2 (3), 847-852.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behaviour to belief*. New York and London: Academic Press içinde Balay, R. (2014) *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumunu arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kumkale, İ. & Seyhan, M. (2014). *İşletmelerde Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler: Gümrük Memurları Üzerine Bir Araştırma*, (Yüksek Lisans Dönem Projesi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Maxwell, J. C. (1999). *The 21 indispensable qualities of a leader: Becoming the person others will want to follow*. Nashville: Thomas Nelson Publishers
- McAuley, J., Duberley, J. and Johnson, P. (2007). *Organization theory: Changes and perspectives*. (First edition). Harlow: Pearson Education.
- Mert, E. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). “A three-component conceptualization of organizational commitment”, *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*. (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stiller ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (1997). “Öğretmenlerde okula adanmışlık yönetici davranışları ile ilişkili mi?”, *Milli Eğitim Dergisi*, 135, 35-41.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Özdemir, M. (2010). “Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir Çalışma”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Özdevecioğlu, M. (2003). “Algılanan Örgütsel Destek İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, *D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi*, 18 (2). 113-130.
- Öztaş, N.(2013). *Yönetim: Örgüt ve Yönetim Kuramları*. Ankara: Otorite.
- Pheyse, D. C., (1993). *Organizational Cultures Types and Transformations*. Routhledge, London.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). “Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians”, *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Roberts, B. A. (1991). Music teacher education as identity construction. *International Journal of Music Education*, 18, 30-39.
- Sağlam Arı, G. (2003). “Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı?”, *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,17- 36.
- Schwenk, C.R. (1986). *Information, cognitive biases, and commitment to a course of action. Academy of Management Review*, 11, 2: 298-310 içinde Balay, R. (2014) *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Storey, L. (2007). Doing Interpretative Phenomenological Analysis, in E. Lyons & A. Coyle (Eds.). *Analysing Qualitative Data In Psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Swales,S.(2002). “Organizational commitment: a critique of the construct and measures”, *International Journal of Management Reviews*,4(2),155-178.
- Şimşek, M. Ş.(2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şişman M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M., (2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem
- Topaloğlu, M. Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). “Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi”, *Kamu İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 9(4), 1-19.
- Uçan, A. (1987). Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitiminin Dünü – Bugünü -Yarını, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim - Mesleki Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Eğitim Kurumlarının Dünü – Bugünü - Geleceği Sempozyumu, 8-11 Haziran 1987, Tebliğler, Ankara.
- Ulrich, D. (1998). “Intellectual capital = competence x commitment”, *Sloan Management Review*, 39, 15-26
- Uğurlu, C.T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği), (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Üstün, A. ve Alkan Karaduman H. (2021). “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkileri”, *Journal of Academic Social Resources*, 6(20), 65-76
- Weiner, Y. (1982). “Commitment in Organizations: A Normative View”, *Academy of Management Review*, 7 (3), 421.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

<https://www.questionpro.com/blog/organizational-commitme>

BÖLÜM 22

DOĞAL OLAYLARIN DOĞAL AFETLERE DÖNÜŞMESİNİN AZALTILMASINDA SOSYAL BİLGİLER DERSİNİN ÖNEMİ

Meltem Elif ÇELİK¹

Selma GÜLEÇ²

1 Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-4850-2742

2 Doc.Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-8961-3975

GİRİŞ

Sosyal bilgiler etkin vatandaş yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerin kaynaştırıldığı disiplinlerarası bir derstir (Öztürk, 2009). İçerisinde pek çok bilimden konu yer almaktadır. Bu konulardan biri de doğal afetlerdir. Sosyal bilgiler doğal afetlerle ilgili tanımlamaların yapıldığı, doğal afetlere ilişkin birtakım görsellerin paylaşıldığı bir içeriğe sahiptir. Bu çalışmada öncelikle doğal afetlere ilişkin bilgi verilecek ardından sosyal bilgiler ders kitapları doğal afetlere yer verilmiş yönüyle ele alınacaktır. Doğal olayların doğal afetlere dönüşmemesi adına sosyal bilgiler ders kitaplarında ne gibi düzenlemeler yapılabileceği ile ilgili görüşlere yer verilecektir.

Doğal Afetler

Yeryüzünün bir bölümünde çeşitli sebeplerle meydana gelen ani doğa olaylarıdır. Dünyanın oluşumunda ve şekillenmesinde doğa olayları etkilidir. Sel, heyelan, erozyon, çığ, yangın ve meteor düşmesi ve kaya düşmesi yer yüzünde; deprem ise yeraltında meydana gelen doğa olaylarıdır (Gökçe ve Tetik, 2012). 1980-2000 yılları arasında dünya nüfusunun yaşadığı %75'lik bir alan en az bir kez çeşitli doğal afetlerden etkilenmiştir.

Doğa olaylarının afete dönüşmesi günümüzde insanların faaliyetlerine de bağlıdır (Dölek, 2021). Bu bağlamda insanların doğa olayları ve onların oluşum şekilleri hakkında bilgilenmeleri önem taşımaktadır (Gemici, 2020). Doğa olayı nasıl afete dönüşür, doğa olaylarının afete dönüşme riski nasıl en aza indirilebilir bu konularda insanların bilgilendirilmesi ve her vatandaşın harita okuma ve yorumlama konusunda yaşamına yön verecek kadar okuryazar olması önem taşımaktadır.

Ülkeler vatandaşlarını verdikleri örgün eğitimler aracılığı ile doğal afetlere karşı bilinçlendirmektedir. Türkiye'de doğal afetler konusu ilkokul ve ortaokulda diğer derslerde de geçmekle birlikte hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde yoğun olarak ele alınmaktadır. Türkiye topografik, jeolojik ve iklim özelliklerinden ötürü doğal afetlerin sıklıkla yaşandığı bir ülkedir (Dölek, 2021). Türkiye'de doğal afetlerden ölümlerin %95'i deprem, %15'i heyelan %12'si su baskını, %7'si kaya düşmesi ve %1'i çığ düşmesine bağlıdır (Akdur, 2000). Türkiye'de en fazla yaşanan ve ders kitaplarında bahsedilen doğal afetler hakkında kısaca bilgi vermek yerinde olacaktır.

Deprem

Yer altında meydana gelen ani sarsıntılardır. Yıkıcı gücü şiddetine göre değişir. Yer altından geçen fayların hareketi sonucu oluşur. Türkiye'de Kuzey Anadolu fayı, Batı Anadolu fayı ve Doğu Anadolu fayı olmak üzere üç hat bulunmaktadır (Dölek, 2021).



Şekil 1 . Türkiye fay hatları¹

Türkiye deprem riskinin en fazla olduğu ülkelerden biridir. Türkiye’de meydana gelen doğal afetlerin %64’ü deprem kökenlidir (Erkoç, 2004). Türkiye’de yoğun nüfuslu alanların büyük kısmı kırılma oranı yüksek diri faylar üzerinde ve ova, vadi havza gibi yumuşak dolgulu alanlardadır. Türkiye topraklarının %96’sı farklı büyüklüklerde depremin yaşanabileceği yerlerdir (Pampal, 2000).

6 Şubat 2023’te Kahramanmaraş merkezli 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde meydana gelen iki deprem tedbirli ve depreme karşı eğitimi olunmadığı takdirde depremin ne kadar yıkıcı olabileceğini göstermektedir. Binlerce can kaybı ve yıkılan binlerce bina ve yeni yapıların çoğunluğu deprem gerçeğinin ve depreme karşı alınması gereken önlemlerin önemini göstermektedir. (TRT, 2023).

1 <https://www.karar.com/guncel-haberler/turkiyede-kac-deprem-fay-hatti-var-iste-fay-hatti-sorgulama-ekrani-1628890> adresinden 28.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Yukarıdaki haritada beyaz alanlar su erozyonunun hafif olduğu alanları koyu kahverengi en fazla erozyon olan noktaları göstermektedir. Tarımsal verim de erozyonla beraber yıldan yıla azalmaktadır. Diğer bir erozyon çeşidi olan rüzgar erozyonu çöllerde gerçekleşmektedir.

Erozyonu arttıran sebeplerin başında eğim, kuraklık, jeolojik yapı, bitki örtüsü ve yanlış arazi kullanımı gelmektedir (Sucu, 2021). Özellikle Türkiye yükselti ve eğimin fazla olduğu bir ülke olduğundan erozyonun çokça görüldüğü bir ülkedir. Meralarda aşırı otlatma yapılmaması, tarhaların eğime dik sürülmesi erozyonu azaltacak önlemlerdir. Bu bağlamda araziyi ve coğrafyayı tanıyarak toprakların özelliklerine uygun kullanılması erozyonun etkisini yavaşlatabilecek önemli bir etkidir.

Heyelan

Eğimli bir arazide aniden oluşan kütle hareketidir ve kütle hareketi olarak en fazla meydana gelen doğal afettir (Yılmaz ve Erenoğlu, 2019). Toprağın üs tabakası kayarsa buna toprak kayması, alt tabakadaki kaya parçaları da kayarsa buna heyelan denir. Bitki örtüsünden yoksun toprağın aşağıya doğru kaymasıyla oluşur. Eğimli arazi yapısı, sismik faaliyetler, yağışlar, killi yapı ve insan etkileri heyelanı tetiklemektedir (Öztürk, 2002). Tedbirli olunmadığı ve heyelan riskinin fazla olduğu yerlere yerleşim yapıldığı takdirde yıkıcı etkisi çok etkili olabilmektedir. Ülkemizin pek çok yerinde görülebilen heyelanlar büyük can ve mal kaybına sebep olmakta, topraklar yer değiştirdiği için bitki toprak ilişkisi bozularak ürün kalitesi düşmektedir (Sucu, 2021).

Uzun süreli, bol yağışın görüldüğü yerler heyelan riskinin en fazla olduğu yerlerdir. Ülkemizde kütle hareketinin en fazla görüldüğü bölge Karadeniz bölgesidir. Bölgenin % 89'u heyelana duyarlıdır (Öztürk, 2002). Kurak ve yarı kurak bölgelerde de kurak geçen bir dönemin ardından bol yağışın gelmesiyle heyelan riski artmaktadır. Aynı zamanda eğimin fazla olması da heyelan riskini arttırmaktadır.



Şekil 3. AFAD heyelan riski haritası⁴

Yukarıdaki haritada koyu kahverengi ile gösterilen yerler heyelan riskinin en çok yaşandığı yerleri göstermektedir. Karadeniz bölgesi bol yağış ve eğimden ve ülkenin doğusu ise karasallık ve dengesiz yağıştan ötürü heyelanın bol görüldüğü yerlerdir. Heyelan sadece doğal sebeplerle değil beşeri sebeplerle de oluşabilmektedir. Örneğin heyelan riski taşıyan bir yamacın alt sınırına tünel, yol, kanal, baraj yapmak için kazılması heyelan oluşmasına neden olabilir. Bir taş ocağındaki yapay patlamalar ve sarsıntılar, bitki örtüsünün tahribi heyelanı tetikleyebilir (Öztürk, 2002).

Meteor Düşmesi

Güneş sisteminde yer alan Mars ve Jüpiter arasında asteroit kuşağı bulunmaktadır (Yiğitbaşoğlu, 2020). Asteroitlerin büyüklükleri birbirinden oldukça farklıdır. Örneğin asteroit kuşağının en büyüğü olan Ceres aynı zamanda cüce gezegendir. Milyonlarca asteroit bu kuşakta yer almaktadır ancak bazen asteroit kuşağından kopmuş asteroitler dünyanın atmosferine girerek meteor adını alır. Atmosferde parçalanır ve buharlaşır. Ancak bazen de atmosfere girip parçalanmaktan kurtularak dünyaya düşer ve büyük bir enerji açığa çıkararak yer kabuğunda çukurlar oluşturur. Meteorların sebep olduğu en büyük çukur Meksika Körfezi tabanında bulunan 66 milyon yıl önce oluşmuş Chicxulub krateridir. Bu meteor binlerce canlı çeşidinin yok olmasına neden olmuştur. 2008'de Kuzey Sudan'ın üzerinden atmosfere giren meteor 4 metre çapındaydı. 13 kilometre hızla ilerleyen meteor bin tonluk TNT gücünde patlamayla yok oldu. Bu olay dünyanın yakınından geçen nesnelerin takip edilerek tespit edilmesi gerektiğini gösterdi (Wild, 2016). Fakat parçalanmadan yeryüzüne çarparak büyük çukurlar açan meteorlar da mevcuttur. Örneğin günümüzden 50 bin

4 https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/3506/xfiles/96-2014060215311-heyelan_yogunluk_a1_olcesiz.pdf adresinden 02.03.2023'te alınmıştır.

yıl önce oluşan Barringer krateri 10 megaton TNT bir enerji üreterek 13 kilometrelik bir çukur açtı.



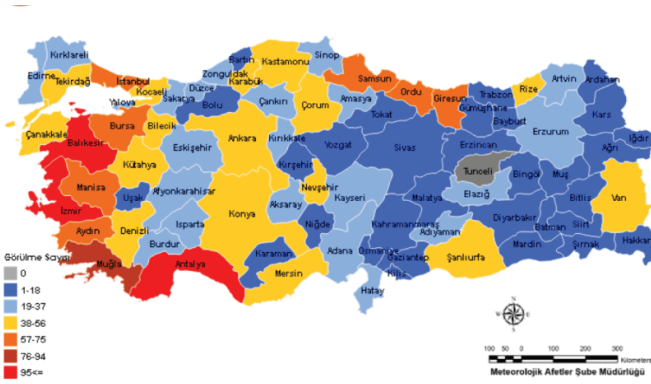
Foto 2. *Barringer Krateri⁵*

Meteor çarpması da doğal bir olaydır ancak can ve mala zarar verdiği ölçüde doğal bir afete dönüşür. Bunun için uydu sistemlerimizin daha çok gelişmesi, Dünya'nın yörüngesine giren cisimlerin gözlenmesi gerekmektedir.

Sel ve taşkın

Meteoroloji kaynaklı doğal olay olan sel, Aşırı yağışlar sonucu toprağın ve bitkinin suya doyması ile bir yerin sular altında kalmasıdır (Sucu, 2021). Taşkın, bir akarsu yatağının taşıdığı su miktarının hızla artarak etrafına zarar verecek şekilde taşmasıdır (Kopar, Polat, Hadimli ve Özdemir, 2005). Günümüzde aşırı nüfus artışı, arazinin yanlış kullanımı, akarsu havzalarına yerleşim ile meteorolojik olarak sel felaketinin artmasına neden olmuştur (Korkanç ve Korkanç, 2006).

5 <https://theconversation.com/meteorite-impact-turns-silica-into-stishovite-in-a-billionth-of-a-second-48946> adresinden 02.03.2023 tarihinde alınmıştır.



Şekil 4. Sellerin en sık görüldüğü iller 2010-2021⁶

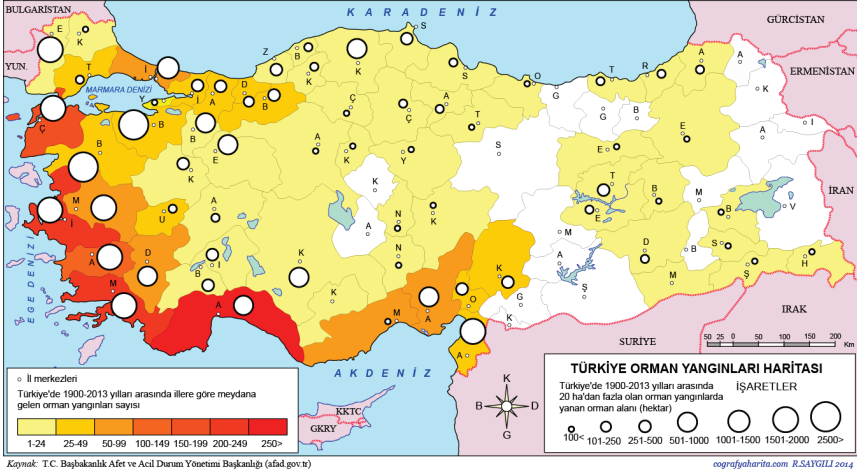
Yukarıdaki haritada sel felaketinin en sık yaşandığı iller kırmızı ve kahverengi ile gösterilmiştir. Doğu Karadeniz'in, ege bölgesinin kıyı kesimleri , Çatalca Kocaeli Bölümü, Güney Marmara bölümü ve Antalya en sık sel felaketi yaşayan bölümlerimizdir. Güney Doğu Anadolu bölgesi ve Doğu Anadolu Bölgesi ise mavidir. Dolayısıyla sel felaketi yaşama sıklıkları düşüktür. Sel ve taşkınlar ekonomik olarak büyük zararlar verebilmektedir. Depremden sonra dünyada can ve mal kaybına sebep olan doğal afetlerden biridir (Baranaydın, Aydın ve Tekbaş, 2018). İnsanların yerleşim yeri seçerken sele karşı korunaklı alanları seçmemesi can ve mal kayıplarını artırmaktadır (Uzuntaş, 2019). Sel ve taşkınlar demiryolu karayolu, elektrik hatları ve kanalizasyon sisteminde bozulmaya sebep olmaktadır (Korkunç ve Korkunç, 2006).

Orman yangınları

Orman yaşamındaki canlı ve cansız tüm varlıkların yanmasıdır (Sucu, 2021). Ormanların doğal veya beşeri sebeplerden ötürü ateş almasıdır. Yıldırım düşmesi, ağaçların birbirine sürterek yangın çıkarması, aşırı sıcaklık ve volkanik patlamalar doğal sebeplerken; insanların ormanlardaki tedbirsiz davranışları, ateş yakılması yasak alanlarda mangal yakılması, bilinçsizlik gibi sebepler ise beşeri sebeplerdir. Son yıllarda artan yangınların sebeplerinden biri de küresel ısınmadır (Ertuğrul, 2005). Yıkıcı etkisi ve tahribatı çoktur. Ormanda yaşayan pek çok canlı zarar gördüğü gibi üretilen oksijen de azalmaktadır.

Orman yangınlarının en fazla çıktığı alanlar aşırı sıcak yapısından ötürü Akdeniz İklimi bölgesidir. Türkiye'de en fazla Akdeniz ikliminin olduğu yerlerde görülmektedir.

6 <https://iklimgazetesi.com/bir-seller-ulkesi-olarak-turkiye/#> adresinden 04.02.2023 tarihinde alınmıştır.



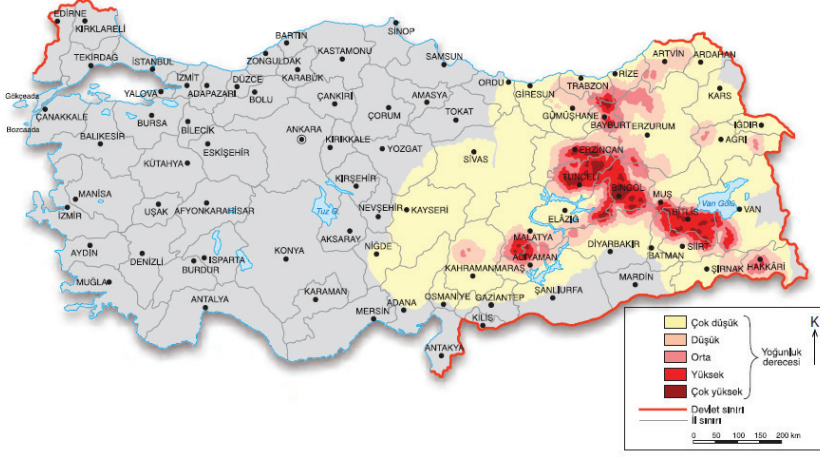
Şekil 5. Türkiye’de orman yangınlarının dağılımı⁷

Yukarıdaki haritaya bakıldığında büyük halkalar en fazla orman yangını riski taşıyan illeri göstermektedir. Bu bölgelerde yazın aşırı sıcaklıktan ötürü yangın riski artmaktadır. 1938- 2017 arasında Orman Genel Müdürlüğü’ne göre 104.276 orman yangını çıkmış ve 1662033 ağaç zarar görmüştür (Özkan, 2019).

Çığ

Dağlık ve engebeli bir arazide bulunan karın doğal ve beşeri sebeplerle harekete geçerek aşağı doğru kaymasıdır (Sucu, 2021). Çığ en fazla kışın ve kar şeklinde yağışın yoğun olduğu engebeli arazide yaşanır. Ciddi can ve mal kayıplarına neden olur. Geçmişten beri olan bir doğal olaydır ancak günümüzde insan nüfusunun çok fazla artışı çığ riskinin olduğu alanları da yerleşime açık hale getirmiştir. Bunun yanında kış sporu ve kış turizmi için dağlık alanların seçilmesi çığın afete dönüşmesinde etkilidir.

7 <https://www.milliyet.com.tr/egitim/haritalar/turkiye-orman-yanginlari-afet-haritasi-en-cok-orman-yangini-hangi-bolgede-ilde-gorulur-6307465> adresinden 04.03.2023 tarihinde alınmıştır.



Şekil 6. Türkiye çığ riski haritası⁸

Yukarıdaki haritada görüldüğü üzere Doğu Anadolu Bölgesi'nde çığ riski oldukça fazladır. Bunun nedeni yağışların soğuktan ötürü kar şeklinde düşmesi ve yükseltinin oldukça fazla olmasıdır. Çığ felaketinin etkisinin azaltılmasında eğimli arazilere çığ setleri, ağaçlandırma yapılabilir ve önemli çığ riski taşıyan yerlerden uzak durulmalıdır (Durna, 2009).

Sosyal bilgilerde doğal afetlerin ele alınışı

Sosyal bilgiler sosyal ve beşeri bilimlerin kaynaştırıldığı disiplinlerarası bir programdır. Toplumu ve doğayı ilgilendiren konular belirli düzeylerde daha iyi bir vatandaş yetiştirme anlayışı ile ele alınmaktadır (Güleç ve Hüdavendigar, 2020). Sosyal bilgiler araştıran, sorgulayan, doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etme okuryazarlığına sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kuru, 2019).

Öğrencilerin afetlere karşı bilinçlenmesinde derslerin ve ders kitaplarının etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Musacchio, Falsaperla ve Ferreira, Sousa, Carvalho, Zonno, 2016). Bu bağlamda etkin vatandaş ve aktif, bilinçli toplum yetiştirme gayesi taşıyan sosyal bilgiler dersinde de doğal afete yönelik konular ve amaçlar bulunmaktadır. Bu bağlamda doğal afetlere karşı öğrencilerin bilinçlendirilmesinde görev üstlenmektedir. Doğal afetlerle ilgili öğretimsel amaçlara ve içeriğe sahiptir. Aşağıdaki tabloda sınıf seviyelerine göre kazanımları ve öğrenme alanları bilgisi verilmiştir. Doğal afetlere doğrudan vurgu yapan kazanımlar aşağıdaki gibidir.

8 www.afad.gov.tr adresinden 04.02.2023 tarihinde alınmıştır.

Sınıf Düzeyi	Öğrenme alanı	Kazanım	Ele alınışı
4.	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	Doğrudan
4.	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Günlük yaşamda kullandığı mekanların krokisini çizer.	Dolaylı (Sığınak ve acil toplanma yerleri, acil çıkış diğer güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir).
5.	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	Doğrudan
5.	3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğal afetlerin toplum hayatına etkilerini örneklerle açıklar.	Doğrudan
7.	7.Küresel Bağlantılar	4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Dolaylı (Küresel iklim değişikliği, doğal afetler, açlık, terörizm ve göç konuları ele alınacaktır.

Tablo 1. Sosyal bilgiler ders kitabında doğrudan yer verilen doğal afet kazanımları.⁹

Tabloda görüldüğü üzere doğal afete ilişkin doğrudan kazanımlar yalnızca 4. ve 5. sınıfta bulunmaktadır. Öğrencinin daha soyut düşündüğü, etkili ve sorgulayıcı düşünmeye başladığı 6 ve 7. Sınıfta doğrudan kazanım bulunmamaktadır. Bu durum doğal afet risklerinin çok fazla olduğu ülkemizde önemli bir yetersizliktir. Nitekim sosyal bilgiler dersini ve ders kitaplarını doğal afetlere yer verilme durumu açısından inceleyen çalışmalarda *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ve *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanında doğal afet görsellerine ve konusuna yer verildiği, doğal afetlerden en fazla deprem üzerinde durulduğu, doğal afet konusunun sınıf bazında dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir (Kılıç, 2019; Yavaş, 2001; Ergünay, 2007; Değirmenci, Kuzey ve Yetişensoy, 2019).

Sosyal bilgiler dersinde ve ders kitaplarında doğal afetlere ilişkin gerek bilgilendirmenin yapılması, gerek bu afetlere ilişkin alınacak önlemlerin bahsedilmesi doğal afetlerin risklerinin azaltılmasında önem taşımaktadır (Kılıç, 2019). Yetiştirilen nesillerin risk bölgelerinin nereler olduğu, doğal olayların afete dönüşmeden nasıl önlenebileceği ve doğal ile uyum içinde yaşamamızı sağlayacak çözüm önerileri üretmelerini sağlamak sosyal bilgiler dersi içinde yapılabilir.7.sınıf *Küresel bağlantılar* öğrenme alanında dolaylı yönden ele alındığı tabloda görülmektedir. Konunun 2.

⁹ <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 04.03.2023 adresinden tarihinde alınmıştır.

dönemin sonuna denk gelmesi, öğrencilerin okula dönem sonu sebebiyle gelme durumlarının azalmasından ötürü doğal afet üzerinden küresel sorunların üstünde yeterince durulmayabilir. Bunun yanında doğal afet risklerinin olduğu yerleri göstermek için sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılacak haritaların görüntü kalitesinin yüksek olması, karekodla taranarak internet ortamında görüntülenebilir hale getirilmesi giderek dijitalleşen dünyada güncel ve interaktif eğitim öğretim ortamını sağlama açısından önemli adımlar olacaktır. Bu açıdan doğal afetler konusu doğal afetlerin anlaşılması, yeterince önlemler alınmaması gibi risklerden arındırılarak ve ülkemize en faydalı olacak şekilde sosyal bilgiler dersinde var olmalıdır. Bu şekilde doğal olaylara birlikte çözümler üretip gelecek nesilleri bu duyarlılıkla yetiştirmemiz mümkün olacaktır.

Sonuç

Sonuç olarak şunu kabul etmemiz lazımdır ki dünyamız yaşayan bir organizma gibidir. Dışardan gelen etkilere de açık olarak tepki vermekte kendi içindeki hareketler lede oluşumuna devam etmektedir. Bir toplum olarak medeniyetimizin devamını istiyorsak bunu bilmemiz ve onunla uyum içinde yaşamamız, tedbirle hareket etmeyi öğrenmemiz gerekmektedir. Ne yaparsak bazen kitlesel ölümleri engelleyemeyebiliriz ancak doğal afetin etkisini azaltmamız, can ve malımızı koruyabilmemiz mümkün. Doğal afete karşı alınabilecek en büyük önlem meydana gelen afetleri ve zararlarını unutmamak, nesillerimizi ahlaklı ve her şeyden önce cana değer verecek şekilde yetiştirmemizdir. Yaşadığımız dünyayı, ülkemizin coğrafi özelliklerini meydana gelen tarihsel olaylar ışığında sunmak hem zihni tazeler hem de dünyanın canlı bir yapıda olduğunu anlamaya yardımcı olur. Bu konuda ders kitaplarında dünyada ve Türkiye’de meydana gelen büyük doğal afetleri ve yaşanan can ve mal kayıplarını tarihsel olarak tablolar ile sunmak çok etkili olacaktır. Bunun yanında sadece depresyon değil diğer doğal afetlere yer verirken en çok görüldüğü yerleri harita olarak ders kitabında göstermek kalıcılığı daha çok sağlayacaktır. Doğal afetlerin sadece doğal nedenlerine değil beşeri nedenlerine de yer verilmesi ve insan faaliyetlerinin doğal afeti tetikleyebileceği açıklanmalıdır. Yakın zamanda meydana gelen güncel doğal afetler kitapta yer almalıdır. Bu noktada ders kitaplarının geliştirilmesi ve doğal olaylarının doğal afetlere dönüşmeden alınabilecek önlemlerin gösterilmesi, nesilleri insani değerlerle eğiterek önlem alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdur, R. (2000). *21. Yüzyılda Türkiye*. Türkiye sorunlarına çözüm konferansı, 25-27 Ocak 2000.
- Baranaydın, M., Aydın, Y. ve Tekbaş, G. (2018). *MEB Ortaöğretim Coğrafya 10 ders kitabı*. Gün Yayıncılık.
- Bozkurt, O., Salman Akın, B. ve Uşak, M.(2004). İlköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin erozyon hakkındaki ön bilgilerinin ve kavram yanılgılarının tespiti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 5(2), 277-285.
- Değirmenci, Y., Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46.
- Dölek, İ. (2021). *Türkiye’de doğal afetler*. H. Akengin ve İ. Dölek (editör), Türkiye’nin fiziki coğrafyası içinde (311-364).Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durna, H. (2009).*10. sınıf coğrafya dersinde doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ve öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergünay, O. (2007). *Türkiye’nin afet profili*. TMMOB Afet Sempozyumu Bildirileri Kitabı. 5-7 Aralık 2007, Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara.
- Erkoç, T. (2004). “İl ve ilçe acil yardım teşkilatları”, *İç işleri Bakanlığı Eğitim Dairesi başkanlığı*, 88. Dönem kaymakamlık kursu ders notları. Ankara.
- Ertuğrul, M. (2005). Orman yangınlarının dünyadaki ve Türkiye’deki durumu. *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 7(7), 43-50.
- Gemici, O., O. (2020). Doğa olaylarının afete dönüşmesi engellenebilir. Erişim tarihi: 26.02.2023 <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/doga-olaylarinin-afete-donusmesi-engellenebilir-/2011289>
- Gökçe, O. ve Tetik, Ç. (2012). *Teoride ve Pratikte Afet Sonrası İyileştirme Çalışmaları*. AFAD yayınları.
- Güleç, S. ve Hüdavendigar, M.,N. (2020). Sosyal bilgiler eğitim alanında okuryazarlık becerisi başlığında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Humanitiea and Research*, 4(3), 24-36.
- Kopar, İ., Polat, S., Hadimli, H. ve Özdemir, M. (2005). *4-6 Mart 2004 Pulur çayı (Ilica-Erzurum) sel-taşkın afeti*. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 187-218.
- Korkanç Yaşar, S. ve Korkanç, M. (2006). Sel ve taşkınların insan hayatı üzerine etkileri. *ZKÜ Bartın Orman Fakültesi dergisi*, 8(9), 42-51.
- Kılıç, B. C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 1629-1648.
- Musacchio, G., Falsaperla, S., Bernhardsdottir, A.E., Sousa, M.L., Carvalho, A. and Zonno, G.(2016). Can a bottom-up strategy help for earthquake disaster prevention?. *Bulletin of Earthquaker Engineering*, 14(7), 2069-2086.
- Özgen, N.(2013). Öğretmen adaylarının erozyon kavramına yönelik algıları: fenomenografik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 321-334.
- Özkan, Y. (2019). *Orman yangınları önleme ve müdahale bileşenlerinin cvs ile konumsal analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Öztürk, K. (2002). Heyelanlar ve Türkiye'ye etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi dergisi*, 22(2),35-50.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C. Öztürk (editör), sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (1-31). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pampal, S. *Depremler*. Alfa yayıncılık.
- Sucu, H. (2021). *11. Sınıf öğrencilerinin doğal afetlere yönelik bilişsel yapılarının kelime değerlendirme testi yoluyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Wild, J. (2016). The five greatest balls of fireover earth. The Conversation. Erişim Tarihi: 02.03.2023 tarihinde <https://theconversation.com/the-five-greatest-balls-of-fire-over-earth-55454> erişilmiştir.
- TRT. (2023). Kahramanmaraş'ta 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde art arda iki büyük deprem. Erişim tarihi: 26.02.2023.<https://www.trthaber.com/haber/gundem/kahramanmarasta-77-ve-76-buyuklugunde-art-arda-iki-buyuk-deprem-743825.html>
- Uzuntaş, Ö.(2019).*Sel ve taşkınlarla uluslararası yönetmelikler ve mühendislik yaklaşımlar: Trabzon ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gümüşhane Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü, Gümüşhane.
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerle gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir'de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 118-138.
- Yılmaz Turgal, A. ve Erenoğlu, R.C. (2019). *Assesment of ground-based Multi-Discipline Monitoring Approach Studies to Landslide Investigation*. Recent Advances in Matematical and Engineering Science,24-26 Temmuz 2019.
- Yiğitbaşoğlu, H. (2020). Türkiye'de jeomorfolojik açıdan doğru bilinen yanlışlar (1): Meteor çukuru. *Jeomorfolojik araştırmalar derneği*, (5),15-21.

BÖLÜM 23

ÖRGÜT SAĞLIĞI İLE MESLEKİ MOTİVASYON ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Hazal Şemsey SATAN²

Mustafa ERDEM³

1 Bu çalışma 2020’de Kırşehir Sosyal Bilimler Enstitüsünde Şemsey Satan’ın Doç. Dr. Mustafa Erdem danışmanlığında yürüttüğü “ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgüt sağlığının mesleki motivasyonu yordama düzeyi” adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

2 Öğretmen, MEB, Türkerler Ortaokulu, Ankara, Türkiye, ORCID ID:0000-0002-7149-1084

3 Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Kırşehir/Türkiye, ORCID ID:0000-0001-8595-0504

Giriş

Sağlıklı örgütleri ayakta tutan en önemli unsurlardan biri örgüt üyeleridir. Örgüt üyelerinin örgütün vizyonu ve misyonu doğrultusunda hareket etmesi ve bunu yaparken de motive olması beklenmektedir. Motive olmuş birey işini yaparken zorla, itekleyerek yapan değil işini aşkla şevkle yapan bireydir. Sağlıklı örgütler de bu bireylerle gelişecek örgütün, çalışanların ve toplumun sağlığına katkıda bulunacaktır.

Örgüt sağlığı tarihte ilk kez 1950'lerde Argyris tarafından bilim dünyasına girmiş ve sadece kavram olarak kullanılmıştır. İlk defa Miles örgüt sağlığı kavramını incelemiştir (Tutar, 2010). Argyris (1958), Schein (1965, 2000), Frost (1999, 2001) ve Bruhn (2001) örgüt sağlığı kavramını ele alan, inceleyen, araştıran ayrıca fikirleri ve tanımları ile bu kavram hakkında model oluşturan öncülerden olmuştur (Schuyler ve Branagan, 2003).

Örgüt sağlığı örgütün fiziksel, psikolojik anlamda iyilik ve esenlik hali olarak ifade edilmiştir (Tutar, 2010). Örgüt sağlığı, bir örgütün; bulunduğu çevreye uyum sağlayarak hayatta kalması, gelişmesi ve bu süreçleri olabildiğince uzun sürdürebilme yeteneğidir (Boyacı ve Öz, 2017, 447). Örgüt üyelerinin hem fiziksel hem de ruhsal anlamda kendilerini iyi hissetmeleri hem örgüt sağlığını ve bunun göstergesi olan örgüt iklimini olumlu yönde etkilemektedir (Reyhanoğlu ve Akın, 2016). Örgüt sağlığı, sağlıklı ve sağlıksız örgütlerin özelliklerini ortaya koymaktadır.

Sağlıklı örgütler sürekli kendini geliştirebilen ve çevreye ayak uydurabilen örgütlerdir. (Miles, 1965, 17; Lifson, 1984). Örgütün koyduğu hedefler ve vizyon; belirgin, anlaşılır, somut, açık ve nettir (Miles, 1965; Altun, 2001). Sağlıklı örgütler kısa süreli kararlar almaz hep ileriye dönük, olabilecek varsayımları düşünerek, hesaplamalar yaparak gelişimini sürdürürler ve büyürler. Sağlıklı örgütler karşılaştıkları sorunlar karşısında yalpalamadan, çözümler üreterek çalışmaya devam ederler (Miles, 1965; Gürkan, 2006).

Argyris (1958) sağlıklı bir örgütün kendini olgunlaştırması yanında çalışanları da olgunlaştıracağını belirtmiştir (akt. Schuyler ve Branagan, 2003). Örgütte çalışan ve yöneticiler arasında etkili bir iletişim (Miles, 1965; Hoy ve Feldman, 1987) ve güç paylaşımı (Çelebi, 2014) vardır. Güç örgüt içinde adaletli bir şekilde paylaşılır (Çelebi, 2014) ve roller dengeli dağıtılır (Miles, 1965). Çalışanlarda örgüte karşı güçlü bir bağlılık ve hayranlık duyulur (Çelebi, 2014). Çalışanların moralleri üst seviyededir ve çalışanlar görevlerini yerine getirirken zevk alırlar. Sağlıklı örgütler kaynaklarını yerinde ve yeterince kullanan, yenilikçi, çevredeki gelişimlere ayak uydurabilen, sorunlarını yerinde ve zamanında çözebilen örgütlerdir (Miles, 1965).

Hoy ve Feldman (1987) sağlıklı okullarda yöneticilerin iletişime önem verdiği, okulu çevre baskısından koruduğu, öğrenme ortamlarının verimliliği için çaba gösterdiğini belirtmişlerdir. Hoy ve Feldman sağlıklı okullarda öğretmenlerin öğrencilere model olacağını, rehberlik edeceğini ve araştırma becerisi kazandıracığını belirtmişlerdir. Hoy ve Woolfolk (1993) öğretmenler üzerinde durmuş, öğretmenlerin istekli, öğrencileri geliştirmeye yönelik inançlarının ve güçlü akademik vurgusunun sağlıklı bir okul iklimi oluşturacağını belirtmiştir. Erb (2003) ise sağlıklı okulun öğrencilerde olumlu davranış ve tutum oluşturduğu, ayrıca akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Sağlıklı örgütler kendini geliştiren, olgunlaştıran, çevreye uyum sağlayan, çevredeki gelişmeleri dikkate alan, uzun vadeli kararlar alan, kaynaklarını yerli yerince kullanan ve çalışanlarıyla etkili iletişim kuran örgütler olarak açıklanmaktadır. Sağlıksız örgütler ise gelişime ve değişime açık olmayan, çevreye karşı duyarlı olmayan, çalışanlarıyla iletişimi yetersiz, yöneticilerin liderlik özelliklerinin olmadığı örgütler olarak açıklanmaktadır.

Sağlıksız örgütler uzun vadede etkinlikleri düşüktür, yeniliğe ve gelişime açık değildir. Sağlıksız örgütler çevreye ve öğretmenlerine karşı sorumluluk duymazlar, çalışanlara önem verilmezler, iş stresini yüksek tutarlar, çalışanların iş tatmini ve huzuru düşüktür. Çalışanların örgüte bağlılıkları en alt düzeydedir. Sağlıksız örgütlerde idare ile çalışan arasındaki iletişim zayıftır, sağlam ve zamanında bir bilgi akışı yoktur, çalışanlar düşük motivasyonla çalışırlar ve düşük performans sergilerler, olumsuz iç ve dış çevre şartları örgüte zarar verir, örgütte iş kazalarına sık rastlanır (Polatçı, Ardıç ve Kaya, 2008).

Sağlıksız örgütlerin yönetiminde sıkıntılar vardır. Yöneticiler dinamik ve aktif değildir, liderlik özellikleri yoktur, öğretmenlerini desteklemezler, üst ve astları üzerinde etkileri azdır. Sağlıksız okullarda öğretmenler; meslekleri ve meslektaşları hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler, birbirlerinden bağımsız hareket ederler, birbirine karşı ilgisizdirler ve akademik başarıyı da önemsemezler. Sağlıksız okullarda öğrencilerin başarıları önemli değildir, çalışkan öğrenciler diğer öğrenciler tarafından alaya alınır ve başarıları yok edilmeye çalışılır. Sağlıksız okullarda olumsuz çevre ve veli baskısı hissedilir. Bu okullar, çevreden gelebilecek olan olumsuzluklara karşı savunmasız ve toplumun yersiz, bilinçsiz baskıları altında ezilmişlerdir (Hoy ve Feldman, 1987).

Sağlıklı ve sağlıksız örgütlerin özellikleri, insana, çevreye, değişim ve gelişime bakışı alan yazında geniş bir şekilde verilmiştir. Sağlıklı örgütlerin özelliklerinden yola çıkarak Miles, Hoy, Feldman, Tarter, Sabo örgüt sağlığının boyutlarını ortaya koymuşlardır. Burada Miles ve Hoy

ve Feldman'ın örgüt sağlığı boyutları ve bu araştırmada temel alınacak Hoy ve Tarter, Hoy ve Sabo'nun geliştirdiği boyutların açıklamalarına yer verilmiştir. Miles (1965, 17-22) modelinde sağlıklı örgütte olması gereken 10 boyutu şöyle sıralamıştır.

Hedef odağı: Ulaşılabilir hedefler, açık, anlaşılır, üyelerce kabul görmüş, çevrenin taleplerine uygun olmalıdır.

İletişim yeterliliği: Açık, anlaşılır, doğru ve ulaşılabilir olmalıdır.

Optimal güç dengeleme: Güç dağılımı üst ve ast arasında, örgüt içindeki gruplar arasında adaletli ve dengeli dağıtılmalıdır. Çatışmalar adaletle çözülmelidir. Birlik, beraberlik ve bütünlük korunmalıdır.

Kaynak kullanımı: Sağlıklı örgütler kaynağı yerinde, zamanında ve yeterince kullandırmada etkili örgütlerdir. Kaynak kullandırmada keyfilik değil adaleti gözetmek önemli görülmelidir.

Bağlılık: Sağlıklı örgütler üyelerinin, örgütün üyesi olmaktan gurur ve mutluluk duydukları, psikolojik olarak bağlılık hissettikleri örgütler olmalıdır.

Moral: İyi, memnun olma hali, örgüt düzeyinde moral çalışanların duygularını merkez alarak; rahatsızlık, isteksizlik, hoşnutsuzluk ve gerginlik duygularının aksine memnun olma, iyi olma duygularını uyandırmaktır. Bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri.

Yenilikçilik: Örgütün, yeni hedeflere doğru ilerlemesi, yeni ürünlere ve yeniliklere açık olmasıdır. Böylece örgütün rutinleşmiş, standart üretim yapmaktansa sürekli büyüdüğünü ve geliştiğini görmek mümkündür.

Özerklik: Sağlıklı bir örgüt özerktir. Fakat bu özerklik ergen insanın özerkliği gibi değildir. Örgütün özerkliği yıkıcı, isyankar ve çevreden bağımsız değildir. Hem kendi özerkliğini, özgünlüğünü koruyacak hem de çevreyle birlikte gelişime açık olacaktır.

Uyum: Örgütlerin çevredeki değişim, gelişim ve yeniliklere ayak uydurma esnekliğidir.

Sorunları çözme yeterliliği: Örgütlerin sorun ve zorluklarla baş etme yeterliğidir. Sağlıklı bir örgüt, muhtemel çözümler bulmak, çözümler üzerinde kararlar vermek, bunları uygulamak ve etkinliğini değerlendirmek için gelişmiş yapılara ve yöntemlere sahiptir.

Miles'in örgüt sağlığı kuramı birçok eleştiriye rağmen kabul görmüş ve üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Miles'e (1965, 17-22) göre devamlı etkisiz kalan bir örgütte sağlıktan bahsedilemez. Bir örgüt kısa vadeli alacağı önlemlerle sadece kısa sürede ayakta kalabilir ve etkili olabilir. Ancak bu örgütler uzun vadede değişkenlere karşı etkili değildir. Bu yüzden sağlıklı örgüt sadece varlığını sürdüren değil, bu süreçte problemlerle

başa çıkabilen, sürekli kendini yenileyen ve geliştiren, açık sistem özelliği gösteren örgütlerdir.

Hoy ve Feldman (1987; 30-33) örgüt sağlığını; kurumsal bütünlük, temel etki, düşünceler, yapının başlatılması, kaynak desteği, moral, akademik vurgu olmak üzere yedi boyutta ele almıştır. Bu çalışmada ise ilk olarak Hoy (1991) tarafından geliştirilmiş ve daha sonraları 1997 yılında Hoy ve Tarter ile 1998 yılında Hoy ve Sabo tarafından geliştirilmiş; akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik, örgüt sağlığı alt boyutlarıyla ele alınmıştır.

Akademik önem, okulun akademik performansı ile ilgilidir.

Kurumsal bütünlük, okulun dış baskılara karşı savunmasını ve çevresiyle uyumudur. *Müdürün etkisi*, okul müdürlerinin üst ve astlarını etkileme yeteneğidir.

Kaynak desteği, okullarda araç-gereç ve materyallerin olmasının ve eksikliğinde temin edilmeleri ile ilgili tüm durumları kapsamaktadır.

Öğretmen bağlılığı, öğretmenlerin görev yaptıkları kuruma olan sadakat, güven ve bağlılık gibi duygularını kapsar.

Mesleki liderlik, öğretmenlerin görev ve başarıları ile ilgilidir.

Örgüt sağlığı; iş tatmini, örgütsel iletişim, örgütsel bağlılık, örgüt kültürü, örgüt iklimi, iş güvenliği, liderlik, performans, etkililik gibi birçok kavramla ilişkili bulunmuştur (Polatçı, Ardıç ve Kaya, 2008; Köseoğlu ve Karayormuk, 2009; Gül, 2007). Örgüt sağlığının bir çok kavramla ilişkili bulunması araştırmacılara daha bütünsel bir bakış açısı kazandırması açısından önemli görülmüştür. Bununla birlikte örgüt sağlığının mesleki motivasyonu etkileyip etkilemediği merak konusu olmuştur.

Mesleki Motivasyon

Mesleki Motivasyon, bir işyerinde çalışan bireylerin belirli bir iş ya da görev amacı uğruna ya da maddi ve manevi bir ödüle ulaşma beklentileri için gerçekleştirdikleri davranış ve göstermiş oldukları çabaların bulunduğu psikolojik bir süreçten oluşmaktadır (Zeynel, 2014). Mesleki motivasyonu anlayabilmek için motivasyon kavramını, içsel ve dışsal motivasyonu motivasyon kuramlarını bilmek ve anlamak önemlidir.

Motivasyon, Latince “mot” kökünden türemiştir ve hareket etme, yer değiştirme anlamı taşımaktadır. Motive kelimesinin Türkçedeki karşılığı “güdü” demektir (Dur, 2014). Güdü bireyi harekete geçirir (İnceoğlu, 1985; Dur, 2014). Motivasyon bireyi, harekete geçiren ve bu hareket sonucunda oluşan davranışların yönünü, yoğunluğunu, kararlılığını, enerjisini belirleyen ve aynı zamanda süresini ve devamlılığını da sağlayan bir güçtür (Pinder, 1998).

Psikoloji literatüründe “motivasyon” kelimesi iki anlamda kullanılmıştır. İlki motivasyonu “teşviklerin ve itici güçlerin işleyişine dâhil olan olgular” olarak kullanır. Bu anlamda motivasyon, bireylerin davranışını etkileyen kuvvetleri ifade eder. Bireyin gönüllü davranışının yönünü, yoğunluğunu, sürekliliğini ve bu sürekliliğin sebat düzeyini belirler (McShane ve Glinow, 2010, 121). İkincisi, “teşvik edici ve devam eden bir faaliyetin sürdürülmesi durumu” olarak kullanır. Genel olarak ele alındığında motivasyon, davranışı uyandıran, sürdüren ve yönlendiren tüm faktörlerin toplamıdır (Pareek, 1974).

Motivleri doğrudan gözlemlemek mümkün değildir. Ancak davranış çeşitlerini gözlemleyerek motivasyondan söz etmek mümkündür (Zeynel, 2014). Diğer yandan motivasyonu ifade etmek için; yönelme, istek, dikkat, güdü, amaç, ilgi gibi terimler kullanabiliyorken, davranışı ifade etmek için bu terimler yetersiz kalmaktadır. Bu aşamada önemli olan, bireyin neden o şeyi yapmayı istediğini bilmek ve ifade etmektir. Motivasyon bir süreçten oluşur ve bu süreç içsel bir güçle başlamaktadır. Motivasyon, “içsel motivasyon” ve “dışsal motivasyon” olmak üzere iki açıdan ele alınabilir.

Davranış bilimciler 1940’lı yıllara kadar motivasyonu sadece dışsal motivasyon olarak incelemişlerdir. İçsel motivasyon kavramı 1950’lerde ihtiyaç kuramcıları tarafından geliştirilmiştir (Ceviz, 2018). İçsel motivasyon; bireylerin, ihtiyaçlarını gidermek veya istedikleri bir durumun gerçekleşmesi için gösterdikleri çabayı içtenlikle yapması durumudur. Birey göstermesi gereken çabayı belirler ve bu çabayı göstererek istediğine ulaşmaya kadar davranışını sürdürür (Başaran, 1991).

İçsel motivasyon, saf ilgi ve zevkin yönlendirdiği öz-kararlılık davranışını temsil eder. İhtiyaçlarının örgüt tarafından karşılanması çalışan tarafından olumlu karşılanır ve çalışanın özerk çalışma davranışlarını harekete geçiren iç motivasyonunu etkiler. Bu durum, çalışanların iş motivasyonunu, refahını ve memnuniyetini teşvik etmek için önemlidir. Araştırmalarda içsel motivasyonun motivasyonel özerkliğinin en yüksek biçimi olduğu görülmüştür (Battistelli, Galletta, Portoghese, Pohl ve Odoardi, 2013).

Bireyin dışardan gelen etkiyle harekete geçirilmesi ve bireyde isteklilik oluşturulması, dışsal motivasyondur (Kahraman, 2017). Bireyin ihtiyaçlarının giderilmesi ve bireyin göstermesi gereken çabayı gösterebilmesi olaylarının dışarıdan yapılan bir etkiyle mümkün hale gelmesidir. Dışsal motivasyon için; bonuslar, ayın ödülü, ayın kazananı ve yaş günü kutlamaları gibi birçok örnek verilebilir, ancak bunlarla beraber en yaygın bilineni ve aynı zamanda en çok da tartışılanı ücret, aylık ve maaşlar olmuştur (Urhan, 2018). Dışsal motivasyon, bireyin hedeflerine ulaşmasında etkili bir motivasyon türü olmasına rağmen içsel motivasyon gibi devamlı-

lık arz etmez. Çünkü dışsal motivasyon için bireyde isteklik oluşturulması dışarıdan yapılan etkilerle mümkündür. Ancak dışarıdan yapılan etkilerle bireyi devamlı motive etmek mümkün görülmemektedir (Başaran, 1991).

Belirli koşullar altında dışsal ödüller içsel motivasyon üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir (Sherman ve Smith, 1984). İçsel motivasyonda ilk algılanan değişiklik nedensellik odağıdır. Bir kişi kendiliğinden motive olduğunda, nedensellik odağı kendi içinde demektir. Bununla birlikte, dış ödüller davranışa bağlı olarak yapıldığında birey, bu ödüller için faaliyete katıldığını algılamaya başlar, bununla beraber algılanan nedensellik odağı bireyin içinden dışarıya doğru kayar. Bu durum içsel motivasyonun azalmasına neden olur. Ayrıca, ödül veya geri bildirim, hisleri olumsuz yönde etkileyerek içsel motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir.

Dışsal faktörlerin yalnızca belirli koşullar altında içsel motivasyon üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu bilinmelidir (Sherman ve Smith, 1984). Şarta bağlı ödüllerin ve şarta bağlı olmayan ödüllerin, yalnızca algılanan nedensellikte, değişim meydana getirdiklerinde, öz-kararlılık veya yeterlilik duyguları azaldığında, içsel motivasyon üzerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir. Araştırmalarda somut dışsal ödüllendirmenin içsel motivasyona zarar verdiği, sözel ödüllerin ise onu güçlendirdiği görülmüştür (Gagne ve Deci, 2005; 331-362).

Özerklik ve yetkinlik duygularını teşvik eden sosyal-bağlamsal faktörlerin içsel motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Özerklik duyguları, dıştan içe doğru kaymaya neden olmakta ve içsel motivasyonu artırmaktadır, ayrıca özerklik duygularının yanı sıra yeterlilik duygularının da önemli olduğu belirtilmektedir. Daha büyük kısıtlamalar altında bulunan ve performans üzerinde kişisel kontrolü olmayan kişilerin daha düşük içsel motivasyona sahip olduğu belirtilmiştir (Sherman ve Smith, 1984). Kendinden motive edici olmayan faaliyetlerin dışsal motivasyonu gerektirdiği belirtilmiştir (Gagne ve Deci, 2005; 331-362).

Dışsal motivasyonda birey, istenen bir sonucu elde etme veya istenmeyen bir durumdan kaçınma niyetiyle hareket eder, ayrıca eylem yalnızca bu amaçlara araç olarak kullandığında etkilidir (örneğin, patron izlenen çalışmak). Bireydeki davranışın farklı nedenleri, içsel ve dışsal motivasyon türünün belirleyicisi olmaktadır. Sherman ve Smith (1984) örgüt yapılarının çalışanların içsel ve dışsal motivasyonlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Yapı mekanikleştikçe, hiyerarşik yapı ve merkezi örgütlenme arttıkça içsel motivasyonun azaldığı görülmüştür. Dış kısıtlamalar da içsel motivasyon üzerinde olumsuz etki göstermektedir.

Örgütleri tarafından desteklenen çalışanların içsel motivasyonlarının geliştiği görülmüştür (Battistelli, Galletta, Portoghese, Pohl ve Odoardi, 2013). Bir iş ilgi çekici, heyecan verici ve gelişime yardımcı olduğu için yapıyorsa

işin kendisini yapmak ödüllendirici ise içsel motivasyonu gösterir. Bir iş de para elde etmek, terfi kazanmak, şöhret elde etmek gibi dıştan gelen bir ödül elde etmek için yapılıyorsa bu dışsal motivasyonu gösterir (Keser, 2006). Motivasyonu farklı açılardan ele alan birçok kuram vardır. Bu kuramlar genellikle kapsam ve süreç kuramları olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmıştır.

Kapsam kuramları motivasyon sürecini daha çok içsel etkenlerle ele almaktadır (Urhan, 2018). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Alderfer'in ERG (Existence-Relatedness-Growth) ve Mc. Clelland'ın Başarı Güdüsünden kapsam kuramları olarak söz etmek mümkündür (Urhan, 2018; İnceoğlu, 1985; Davis, 1984; Çetinkanat, 2000; Barutçugil, 2004, 55; McShane and Glinow, 2010; Robbins ve Judge, 2012, 210). Süreç kuramları motivasyon sürecini daha çok dışsal etkenlerle açıklamıştır (Urhan, 2018). Vroom'un Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Locke'in Bilimsel Amaçlar ve İş Başarısı Kuramı süreç kuramlarından bazılarıdır (Hoy ve Miskel, 2010; Eren, 2015; Demir, 2018; Robbins ve Judge, 2012; Şimşek ve Çelik, 2012).

Motivasyon araştırmalarında motivasyonu etkileyen ve motivasyonun etkilendiği pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırmalarda motivasyonun çalışanların iş tatmini etkilediği (Yavuz ve Karadeniz, 2009), yöneticilerin iletişim (Akbaş, 2018) ve liderlik becerileri arttıkça çalışanların motivasyonunun arttığı (Bingöl, 2014) görülmüştür. Örgüt kültürü ile motivasyon arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve örgüt kültürünün motivasyonu olumlu anlamda etkilediği anlaşılmaktadır (Dur, 2014). Motivasyonu olumlu yönde etkileyen bir diğer kavramın olumlu örgüt iklimi olduğu belirtilmektedir (Tyagi, 1984; Özkul, 2013). Motivasyon ve örgütsel bağlılık arasında bir ilişki bulunmuş öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arttıkça içsel motivasyonlarının da arttığı belirtilmiştir (Yusein, 2013). Araştırmalarda içsel motivasyonla duygusal bağlılık, algılanan örgütsel destek ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur (Battistelli, Galletta, Portoghese, Pohl ve Odoardi, 2013).

Araştırmalar incelendiğinde örgüt sağlığının ve motivasyonun ilişkili olduğu ortak kavramaların bulunduğu görülmektedir. Bu ortak kavramlardan yola çıkarak aslında örgüt sağlığının etkilediği birçok kavramın ayrıca motivasyonu etkilediğini söylemek mümkündür. Dolaylı olarak örgüt sağlığının motivasyonla bir ilişkisinin olacağı ve motivasyonu olumlu yönde etkileyeceği beklenmektedir.

Örgüt Sağlığı ile Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki

Örgüt sağlığı örgütün fiziksel, psikolojik olarak iyilik ve esenlik hali olarak açıklanmıştır (Tutar, 2010). Fiziksel ve psikolojik iyilik hali hem örgüt hem birey açısından ele alınmıştır. Araştırmalarda örgüt sağlığı birey ve örgüt performansına dayalı bir kavram olarak algılanmıştır (Köseoğlu ve Karayor-

muk, 2009; Gül, 2007). Sağlıklı örgütler birey ve örgüt açısından sürekli kendini geliştirirken, sağlıksız örgütler etkinlikleri düşük örgütler olarak ifade edilmiştir (Miles, 1965, 17; Lifson, 1984; Polatçı, Ardic ve Kaya, 2008).

Bireylerin performansını etkileyen gücün motivasyon olduğu bilinmektedir. Motivasyon, bireyin belirli bir amaç için içten gelerek, arzu ve istekle, herhangi bir baskıya maruz kalmadan davranış gerçekleştirme sürecidir (Özkalp ve Kırel, 2011). Bireylerden beklenen performansın sergilenmesi için bireylerin ihtiyaç duyulan motivasyon düzeyine ulaşmış olmaları beklenmektedir (Ceviz, 2018). Birey ve örgütler istenen motivasyon düzeyine ulaştıktan sonra örgütün değişim ve gelişim ve hedeflerine ulaşması mümkündür.

Örgüt sağlığının alt boyutlarına bakıldığında hedeflerinin olması, bağlılık, moral, özerklik, sorunları çözebilme yeterliği, mesleki liderlik ile mesleki motivasyonun alt boyutlarının anlamlı bir ilişkisinin olabileceği görülmektedir. Örgüt sağlığının bağlılık boyutuyla ile mesleki motivasyonun mesleğe duyulan sadakat, güven gibi duygular arasında anlamlı bir ilişkin olacağı görülmektedir. Yine moral ve keyif arasında; bireyin memnun olması yaptığı işten keyif alması huzur, zevk, istek ve özveriyle iş yapması anlamlı bir ilişkiye işaret etmektedir. Mesleki liderlik ve katkı arasında ilişkiye bakıldığında örgüt sağlığıyla mesleki motivasyon arasında yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Sağlıklı okullar, çevresiyle uyumlu, gelişen, üreten, değişime açık ve tüm bu durumlar için uygun zemini olan bir eğitim öğretim ortamının var olmasıyla mümkün olabilmektedir. Motivasyon, her örgütte olmasına ihtiyaç duyulan bir özellik olmuştur. Motive olmuş her birey görevini yerine getirirken bütün bilgi, yetenek, arzu ve hırsını kullanmaktadır. Bu aşamada motivasyonun örgütün sağlığında ne derecede etkili olduğu, örgüt sağlığı ile ilişkisinin nasıl bir düzeyde olduğu ve bu durumun örgüte nasıl bir katkı sağlayacağı problem olarak ortaya çıkmıştır. Örgüt sağlığıyla mesleki motivasyon arasında yüksek düzeyde bir ilişki belirlendiğinde, eğitim örgütleri bu çalışmayı temel alarak projeler veya etkinlikler yapabilirler. Bu çalışmada örgüt sağlığının mesleki motivasyonu açıklama düzeyinin ne olduğu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel amacı, örgüt sağlığının mesleki motivasyonu yordama düzeyinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Örgüt sağlığı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonları ne düzeydedir?

2. Örgüt sağlığı ve öğretmenlerin mesleki motivasyon algıları öğretmenlerin; cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Örgüt sağlığı mesleki motivasyonu yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma örgütsel sağlık ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın hedef evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ili Merkez, Bahşili ve Yahşihan ilçelerinde bulunan 43 resmi ortaokulda görev yapan toplam 987 öğretmen oluşturmaktadır. Hedef evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş, örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 350 olarak belirlenmiştir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2016).

Örneklem belirlenirken öncelikle hedef evrendeki 43 ortaokuldan kura yoluyla 16 okul belirlenmiş bu okullara 350 ölçek eşit olarak dağıtılmıştır. Okullardaki öğretmenler rasgele seçilmiş, öğretmenlere verilen ölçeklerin 308'i geri dönmüş, geri dönen ölçeklerin tümü değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemin %59,4 (n=183) kadın öğretmenler, %40,6'sını (n=125) erkek öğretmenler oluşturmuştur. Bu durum okullarda kadın öğretmen oranının erkek öğretmenlere göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin %19'u (n=59) 1-5 yıl; %24'ü (n=24) 6-10 yıl; %25'i (n=76) 11-15 yıl; %14'ü (n=43) 16-20 yıl; %18'i (n=56) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, "Örgütsel Sağlık" ve "Mesleki Motivasyon" ölçekleri kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem ve alan değişkenlerine yer verilmiştir. *Örgütsel Sağlık Ölçeği*, Korkmaz (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve faktör analizi yapılmış, 6 alt boyutta toplam 44 madden oluşmuş, boyutların madde sayıları en düşük 6, en yüksek 10 olarak belirlenmiştir. Ölçek; hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3) genellikle (4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek toplam varyansın %74'ünü açıklamıştır. Örgütsel Sağlık Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri .92 ile .94 arasında çıkmıştır. Her bir alt boyutun yüksek derecede güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Mesleki Motivasyon Ölçeği, Ceviz (2018) tarafından geliştirilmiş, faktör analizi sonucunda ölçek 5 alt boyut ve 30 madde, boyutların madde sayıları en düşük 4, en yüksek 11 madde olarak çıkmıştır. Ölçek; hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .91, KMO değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçek yüksek düzeyde güvenilir bulunmuştur. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerleri .72 ile .90 arasında çıkmıştır. Ölçeklerin uygulanması için ölçekleri geliştiren kişilerden ve araştırmanın okullarda uygulanması için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler homojen dağılım gösterdiğinden parametrik testler kullanılmıştır ($p>.05$). Maddelere ilişkin betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve mesleki motivasyon görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılığını analiz etmek için t-testi ve ANOVA yapılmıştır. Farkın kaynağını belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Örgüt sağlığının mesleki motivasyonu yordama düzeyini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Örgüt sağlığı ve mesleki motivasyon ölçeklerin değerlendirme baremi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örgüt Sağlığı ve Mesleki Motivasyon Ölçeklerin Madde Puan Aralığı

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı	Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum/ Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79	Yetersiz
Katılmıyorum/ Nadiren	2	1.80-2.59	Alt Düzey
Kısmen Katılıyorum/ Bazen	3	2.60-3.39	Orta Düzey
Katılıyorum/ Çoğu Zaman	4	3.40-4.19	Üst Düzey
Tamamen Katılıyorum/ Her Zaman	5	4.20-5.00	Çok Üst Düzey

Bulgular

Bulgularda öncelikle öğretmenlerin örgüt sağlığı ve mesleki motivasyonlarına ilişkin en az ve en fazla katıldıkları maddelere yer verilmiştir. Daha sonra cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığına en sonunda da örgüt sağlığının mesleki motivasyonu yordama düzeyine yer verilmiştir.

Öğretmenler en fazla “Öğretmenler kendilerini öğrencilerine adar ($\bar{x}=3,91$)” ve “Öğretmenler mesleklerini istekle yapar ($\bar{x}=3,87$)”; en az, “Öğretmenler okulun çevresinden gelen toplumsal baskıyı hissetmezler ($\bar{x}=2,73$)” ve “Okul, dış baskılardan kolayca etkilenmez ($\bar{x}=3,00$)” maddelerine katılmışlardır.

Öğretmenler en fazla; “Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım” ($\bar{x}=4,52$) ve “Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum” ($\bar{x}=4,50$); en az; “Çocuklarımın ileride öğretmen olmalarını tercih ederim” ($\bar{x}=3,45$) ve “Emekli olacağım günü iple çekiyorum” ($\bar{x}=3,52$) maddelerine katılmışlardır.

Örgüt sağlığında en yüksek ortalamaya “Öğretmen bağlılığı” alt boyutu ($\bar{x}=3,64$) olduğu görülmektedir. Öğretmenler çoğu zaman okullarına bağlı olduklarına üst düzeyde katılmışlardır. Öğretmenlerin örgüt sağlığında en az katıldıkları “kuramsal bütünlük” alt boyutu ($\bar{x}=3,25$) olmuştur. Öğretmenler kuramsal bütünlüğe orta düzeyde katılmışlardır. Toplam puanlarda öğretmenler okullarının sağlıklı olduğuna üst düzeyde ($\bar{x}= 3,44$) katılmışlardır.

Öğretmenler en fazla keyif motivasyonuna ($\bar{x}=4,30$) “tamamen katılıyorum” diyerek çok üst düzeyde katılmışlardır. Öğretmenler en az bağlılık motivasyonuna ($\bar{x}=3,63$) “katılıyorum” derecesinde üst düzeyde katılmışlardır. Motivasyon toplamına bakıldığında, öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarının “üst düzeyde” olduğu ve öğretmenlerin okullarında motivasyon olduğuna çoğu zaman katıldıkları görülmüştür ($\bar{x}= 3,99$).

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Örgüt Sağlığı Ve Mesleki Motivasyon

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt sağlığı ve mesleki motivasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t-testi sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyete göre Öğretmenlerin örgüt sağlığı ve mesleki Motivasyon Algularına İlişkin T-Testi

	Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	p
Örgüt sağlığı	Akademik önem	Kadın	183	3,56	0,53	-0,61	0,54
		Erkek	125	3,61	0,62		
	Kurumsal Bütünlük	Kadın	183	3,29	0,47	1,81	0,07
		Erkek	125	3,19	0,47		
	Müdürün Etkisi	Kadın	183	3,43	0,63	0,38	0,70
		Erkek	125	3,40	0,74		
	Kaynak Desteği	Kadın	183	3,21	0,94	-1,64	0,10
		Erkek	125	3,39	0,88		
	Öğretmen Bağlılığı	Kadın	183	3,71	0,74	2,17	0,03*
		Erkek	125	3,53	0,65		
	Mesleki Liderlik	Kadın	183	3,57	0,88	1,81	0,07
		Erkek	125	3,38	0,89		
Örgüt Sağlığı Toplam	Kadın	183	3,46	0,48	0,79	0,42	
	Erkek	125	3,42	0,51			
Mesleki motivasyon	Keyif	Kadın	183	4,39	0,57	3,32	0,00*
		Erkek	125	4,16	0,62		
	Katki	Kadın	183	4,34	0,64	3,12	0,00*
		Erkek	125	4,07	0,77		
	Özveri	Kadın	183	4,11	0,59	2,06	0,04*
		Erkek	125	3,96	0,64		
	Bağlılık	Kadın	183	3,74	0,96	2,42	0,01*
		Erkek	125	3,46	1,05		
	Değer	Kadın	183	3,83	0,81	1,74	0,08
		Erkek	125	3,66	0,87		
	Motivasyon Toplam	Kadın	183	4,08	0,57	3,14	0,00*
		Erkek	125	3,86	0,62		

*p<.05 Sd=306

Tablo 5 incelendiğinde; akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, mesleki liderlik alt boyutlarında ve örgüt

sağlığı toplamında kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Cinsiyete göre öğretmenlerin görüşlerinde “öğretmen bağlılığı” alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t=2,17$; $p=0,03<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{x}=3,71$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,53$) göre okullarında öğretmen bağlılığı olduğuna daha çok katılmışlardır.

Akademik önem, müdürün etkisi, öğretmen bağlılığı alt boyutları ve örgüt sağlığı toplamı için kadın ve erkek öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları üst düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler, okullarında bu alt boyutların ve örgüt sağlığı toplamının olduğuna çoğu zaman katılmışlardır ($3,40<\bar{x}<4,19$).

Kadın ile erkek öğretmenlerin kurumsal bütünlük ve kaynak desteği alt boyutları açısından örgüt sağlığı algılarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin okullarında kurumsal bütünlük ve kaynak desteği olduğuna bazen katıldıkları görülmüştür ($2,60<\bar{x}<3,39$).

Motivasyonun “keyif” alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=3,32$; $p=0,00<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{x}=4,39$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=4,16$) göre okullarından keyif aldıklarına daha çok katılmışlardır. Kadın öğretmenler “çok üst düzey” de keyif aldıklarını, erkek öğretmenler “üst düzey” de keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Cinsiyete göre motivasyonun “katkı” alt boyutunda, öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermiştir ($t=3,12$; $p=0,00<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{x}=4,34$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=4,07$) göre “katkı” alt boyutuna daha fazla katılmışlardır. Kadın öğretmen katkı motivasyona çok üst düzeyde katılırken, erkek öğretmenler üst düzeyde katılmışlardır.

Örgüt sağlığı “özveri” alt boyutunda; cinsiyet değişkeni yönünden öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=2,06$; $p=0,04<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{x}=4,11$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,96$) göre okullarında özveri olduğuna daha çok katılmışlardır. Kadın ve erkek öğretmenlerin özveri motivasyonlarının üst düzeyde olduğu görülmüştür.

Örgüt sağlığı “bağlılık” alt boyutunda; cinsiyet değişkeni yönünden öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t=2,42$; $p=0,01<0,05$). Kadın öğretmenlerin ($\bar{x}=3,74$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,46$) göre okullarında bağlılık olduğuna daha çok katıldıkları görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmenlerin bağlılık motivasyon algılarının “üst düzeyde” yer aldığı görülmektedir ($3,40<\bar{x}<4,19$).

Kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin “değer” motivasyonu görüşlerinde anlamlı farklılık yoktur ($t=1,74$; $p=0,08>0,05$). Motivasyon top-

lamında cinsiyete göre öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır ($t=3,14$; $p=0,00<0,05$). Kadın öğretmenler ($\bar{x}=4,08$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,86$) göre okullarında motive olduklarına daha fazla katılmışlardır. Kadın ve erkek öğretmenlerin toplam motivasyon algılarının “üst düzeyde” yer aldığı görülmektedir.

4.2.2. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Örgüt Sağlığı ve Mesleki Motivasyon

Örgüt sağlığı ve mesleki motivasyon algılarının öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Kıdeme Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığı ve Mesleki Motivasyon Algularına İlişkin Tek Yönlü ANOVA*

Alt Boyutlar	Kıdem Grupları	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Akademik Önem	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	2,89	4	0,72	2,26	.06
		Gruplar içi	96,94	303	0,32		
		Toplam	99,84	307			
Kurumsal Bütünlük	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	0,49	4	0,12	0,53	.71
		Gruplar içi	69,94	303	0,23		
		Toplam	70,43	307			
Müdürün Etkisi	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	4,07	4	1,02	2,24	.06
		Gruplar içi	137,59	303	0,45		
		Toplam	141,67	307			
Örgüt Sağlığı Kaynak Desteği	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	13,47	4	3,36	4,11	.00*
		Gruplar içi	247,98	303	0,81		
		Toplam	261,45	307			
Öğretmen Bağlılığı	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	2,43	4	0,60	1,19	0,31
		Gruplar içi	154,39	303	0,51		
		Toplam	156,82	307			
Mesleki Liderlik	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	3,33	4	0,83	1,04	0,38
		Gruplar içi	242,52	303	0,80		
		Toplam	245,86	307			
Örgüt Sağlığı Toplam	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	2,37	4	.594	2,43	.04*
		Gruplar içi	73,88	303	.244		
		Toplam	76,26	307			

Keyif	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	0,30	4	0,07	0,20	.93
		Gruplar içi	112,13	303	0,37		
		Toplam	112,44	307			
Katkı	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	1,20	4	0,30	0,58	.67
		Gruplar içi	154,90	303	0,51		
		Toplam	156,11	307			
Özveri	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	1,52	4	0,38	0,99	.40
		Gruplar içi	115,55	303	0,38		
		Toplam	117,07	307			
Bağlılık	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	1,87	4	0,46	0,45	.77
		Gruplar içi	312,60	303	1,03		
		Toplam	314,47	307			
Değer	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	0,75	4	0,18	0,26	.90
		Gruplar içi	217,05	303	0,71		
		Toplam	217,80	307			
Motivasyon	1-5yıl/ 6-10 yıl/ 11-15 yıl/ 16-20 yıl/ 21 yıl ve üstü	Gruplar arası	0,49	4	0,12	0,33	.85
		Gruplar içi	113,26	303	0,37		
Toplam		Toplam	113,76	307			

*p<.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi kıdem değişkenine göre; akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi ve öğretmen bağlılığı alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($0,53 < F < 2,43$; $p > 0,05$).

Öğretmenlerin “kaynak desteği” boyutuna ilişkin görüşlerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=4,11$; $p=0,00 < 0,05$). “21 yıl ve üzeri” ($\bar{x}=3,55$) ve “16-20 yıl” ($\bar{x}=3,56$) kıdeme sahip öğretmenler, “1-5 yıl” ($\bar{x}=3,00$) kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarında kaynak desteği olduğuna daha çok katılmışlardır.

Öğretmenlerin örgüt sağlığı toplamına ilişkin görüşlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=2,43$; $p=0,04 < 0,05$). “21 yıl ve üzeri” ($\bar{x}=3,56$) ve “16-20 yıl” ($\bar{x}=3,58$) kıdeme sahip öğretmenler, “1-5 yıl” ($\bar{x}=3,35$) kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarının sağlıklı olduğuna daha fazla katılmışlardır.

Kıdem değişkenine göre keyif, katkı, özveri, bağlılık, değer alt boyutlarında ve mesleki motivasyon toplamında öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($0,20 < F < 0,99$; $p > 0,05$).

4.5. Örgüt Sağlığının Mesleki Motivasyonu Yordama Düzeyi

Örgüt sağlığının mesleki motivasyonu yordamasına ilişkin regresyon analizleri yapılırken çoklu doğrusallık probleminin bulunmadığı yani ko-

linarite olmadığı görülmüştür (Tolerance>0,2; VİF<10). Regrasyon analizlerinde öncelikle örgüt sağlığının, mesleki motivasyonun toplamını, ardından keyif, katkı, özveri, bağlılık ve değer alt boyutlarını yordama düzeyi ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir. Örgüt sağlığı toplamının, toplam mesleki motivasyonu yordama düzeyi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Örgüt Sağlığı Toplamının Toplam Mesleki Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	B β	t	p	Partial r
(Constant)	1,412	0,196		7,200	.000	
Örgüt Sağlığı Toplam	0,755	0,057	.606	13,330	.000	.606
R=0,606; R ² =0,367; F=177,698; p=0,000						

Tablo 8'de görüldüğü gibi, örgüt sağlığı mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır (F=177,698; p=0,00<0,001; t=13,330; p<0,05). Örgüt sağlığı mesleki motivasyonun %37'sini açıklamaktadır (R²=0,367). Örgüt sağlığı toplamı ile toplam mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır (r=.606; p<0,05).

B değerlerine bakıldığında örgüt sağlığındaki 1 birimlik artış mesleki motivasyonda .76 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına β değerine bakıldığında örgüt sağlığının mesleki motivasyon üzerindeki öneminin .606 olduğu görülmektedir. Örgüt sağlığı alt boyutlarının, toplam mesleki motivasyonu yordama düzeyi Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Toplam Mesleki Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	β	t	p	Partial r
(Constant)	1,163	.278		4,177	.000	
Akademik Önem	0,265	.068	.226	3,896	.000	.476
Kurumsal Bütünlük	0,148	.059	.116	2,498	.013	.117
Müdürün Etkisi	-0,028	.065	-.031	-0,423	.673	.447
Kaynak Desteği	0,132	.035	.200	3,751	.000	.417
Öğretmen Bağlılığı	0,171	.049	.200	3,482	.001	.479
Mesleki Liderlik	0,137	.048	.201	2,858	.005	.495
R=0,622; R ² =0,386; Düzeltilmiş R ² =0,374; F=31,579; p=0,000						

Tablo 9'da görüldüğü gibi, örgüt sağlığı alt boyutları müdürün etkisi hariç, mesleki motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır (F=31,579; p=0,00<0,001). Örgüt sağlığı alt boyutları birlikte toplam mesleki moti-

vasyonun %37'sini açıklamaktadır ($R^2=0,374$).

İkili karşılaştırmalara bakıldığında; akademik önem, kurumsal bütünlük, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik alt boyutları ayrı ayrı toplam mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır ($2,498 < t < 3,896$; $p < 0,05$). Müdürün etkisi alt boyutunun toplam motivasyonu anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir ($t = -0,423$; $p = 0,67 > 0,05$). Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik ile mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($0,417 < r < 0,495$; $p < 0,05$). Mesleki motivasyonla en yüksek ilişki mesleki liderlik ($r = 50$), en düşük ilişki kurumsal bütünlük ($r = 12$) arasında olmuştur.

Tabloda B değerlerine bakıldığında mesleki motivasyon üzerinde ilk sırada en fazla etkiyi akademik önem göstermiştir. Akademik önemdeki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .27 birimlik artışa neden olmaktadır. Öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .17 birimlik, kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .15 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .14 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .13 birimlik, artışa neden olmaktadır.

Tabloda standardize edilmiş regresyon katsayılarına yani β değerlerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerin mesleki motivasyon üzerindeki önem sırası; akademik önem (.226), mesleki liderlik (.201), kaynak desteği (.200), öğretmen bağlılığı (.200), ve kurumsal bütünlük (.116) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgüt sağlığı toplam ve alt boyutlarının “keyif” motivasyonu yordama amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Keyif Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	β	t	p	Partial r
(Constant)	1,612	.289		5,574	.000	
Akademik Önem	0,271	.071	.232	3,836	.000	.454
Kurumsal Bütünlük	0,157	.061	.124	2,557	.011	.114
Müdürün Etkisi	0,020	.068	.023	0,300	.765	.434
Kaynak Desteği	0,122	.037	.186	3,339	.001	.392
Öğretmen Bağlılığı	0,101	.051	.120	1,993	.047	.411
Mesleki Liderlik	0,116	.050	.171	2,329	.021	.459

$R = 0,575$; $R^2 = 0,330$; Düzeltilmiş $R^2 = 0,317$; $F = 24,718$; $p = 0,000$

Tablo 10’da görüldüğü gibi, örgüt sağlığı alt boyutları müdürün etkisi hariç keyif motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($F=24,718$; $p=0,00<0,001$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre, örgüt sağlığı alt boyutları birlikte keyif motivasyonun %32’sini açıklamaktadır ($R^2=0,317$).

İkili karşılaştırmalara bakıldığında, akademik önem, kurumsal bütünlük, kaynak desteği, mesleki liderlik alt boyutları ve örgüt sağlığı toplamı algıları ayrı ayrı keyif motivasyonun bir yordayıcısıdır ($1,993<t<3,836$; $p<0,05$). Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı, mesleki liderlik ve örgüt sağlığı toplamı ile keyif motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($0,392<r<0,459$; $p<0,05$). Keyif motivasyonu ile en yüksek ilişki mesleki liderlik ($r=50$), en düşük ilişki kurumsal bütünlük ($r=11$) arasında olmuştur.

Tabloda B değerlerine bakıldığında keyif motivasyonu üzerinde ilk sırada en fazla etkiyi akademik önem göstermiştir ve akademik önemdeki 1 birimlik artış keyif motivasyonda .27 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış keyif motivasyonunda .16 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış keyif motivasyonunda .12 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış keyif motivasyonunda .12 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .10 birimlik, artışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına β değerlerine bakıldığında yordayıcı değişkenlerin keyif motivasyonu üzerindeki önem sırası; akademik önem (.232), kaynak desteği (.186), mesleki liderlik (.171), kurumsal bütünlük (.124) ve öğretmen bağlılığı (.120) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt sağlığı alt boyutlarının “katkı” motivasyonu yordama amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Katkı Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	β	t	p	Partial r
(Constant)	1,375	.346		3,981	.000	
Akademik Önem	0,229	.084	.166	2,714	.007	.415
Kurumsal Bütünlük	0,124	.073	.083	1,685	.093	.074
Müdürün Etkisi	0,045	.081	.042	0,550	.583	.424
Kaynak Desteği	0,191	.044	.247	4,357	.000	.426
Öğretmen Bağlılığı	0,154	.061	.154	2,530	.012	.407
Mesleki Liderlik	0,093	.059	.117	1,570	.117	.430

$R=0,558$; $R^2=0,311$; Düzeltilmiş $R^2=0,298$; $F=22,682$; $p=0,000$

Tablo 11'e göre, örgüt sağlığı alt boyutları kurumsal bütünlük, müdürün etkisi ve mesleki liderlik hariç katkı motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($F=22,682$; $p=0,00<0,001$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre örgüt sağlığı alt boyutları beraber katkı motivasyonun %30'unu açıklamaktadır ($R^2=0,298$).

Regresyon tablosunda ikili karşılaştırmalara bakıldığında, akademik önem, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı alt boyutları ayrı ayrı katkı motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($2,530<t<4,357$; $p<0,05$). Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı, mesleki liderlik ile katkı motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($0,407<r<0,430$; $p<0,05$). Katkı motivasyonu ile en yüksek ilişki mesleki liderlik ($r=43$), en düşük ilişki kurumsal bütünlük ($r=07$) arasında olmuştur.

Tabloda B değerlerine bakıldığında katkı motivasyonu üzerinde ilk sırada en fazla etkiyi akademik önem göstermektedir ve akademik önemdeki 1 birimlik artış katkı motivasyonda yaklaşık .23 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Kaynak desteğindeki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .19 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .15 birimlik, kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .12 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .09 birimlik, artışa neden olmaktadır.

Tabloda standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) bakıldığında yordayıcı değişkenlerin katkı motivasyonu üzerindeki önem sırası; kaynak desteği (.247), akademik önem (.166) ve öğretmen bağlılığıdır (.154). Öğretmenlerin örgüt sağlığı alt boyutlarının "özveri" motivasyonu yordama amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Özveri Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	β	t	p	Partial r
(Constant)	1,741	.295		5,897	.000**	
Akademik Önem	0,432	.072	.362	5,983	.000**	.514
Kurumsal Bütünlük	0,003	.063	.002	0,040	.968	-.013
Müdürün Etkisi	-0,097	.069	-.106	-1,395	.164	.379
Kaynak Desteği	0,092	.037	.137	2,451	.015*	.359
Öğretmen Bağlılığı	0,086	.052	.100	1,659	.098	.380
Mesleki Liderlik	0,152	.051	.220	2,997	.003*	.439

$R=0,574$; $R^2=0,330$; Düzeltilmiş $R^2=0,316$; $F=24,659$; * $p<0,05$; ** $p<0,001$

Tablo 12’de görüldüğü gibi, örgüt sağlığı alt boyutları kurumsal bütünlük, müdürün etkisi ve öğretmen bağlılığı hariç, özveri motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($F=24,659$; $p=0,00<0,001$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre örgüt sağlığı alt boyutları beraber özveri motivasyonunun %32’sini açıklamaktadır ($R^2=0,316$).

Regresyon tablosunda ikili karşılaştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin akademik önem, kaynak desteği ve mesleki liderlik alt boyutları ayrı ayrı özveri motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($2,451<t<5,983$; $p<0,05$). Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik ile özveri motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($0,359<r<0,514$; $p<0,05$). Özveri motivasyonu en yüksek ilişki akademik önem ($r=.51$), en düşük ve negatif ilişki kurumsal bütünlük ($r=-.01$) arasında olmuştur.

Tabloda B değerlerine bakıldığında özveri motivasyonu üzerinde en fazla etkiyi ilk sırada akademik önem göstermektedir ve akademik önemdeki 1 birimlik artış özveri motivasyonunda .43 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Mesleki liderlikteki bir birimlik artış özveri motivasyonunda .15 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış özveri motivasyonunda .09 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış özveri motivasyonunda yaklaşık .09 birimlik, artışa neden olmaktadır, ayrıca müdürün etkisindeki bir birimlik artış özveri motivasyonunda .10 birimlik azalışa neden olmaktadır.

Tabloda standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) bakıldığında yordayıcı değişkenlerin özveri motivasyonu üzerindeki önem sırası; akademik önem (.362), mesleki liderlik (.220) ve kaynak desteği (.137) şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt sağlığı alt boyutlarının “bağlılık” motivasyonu yordama amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulguları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Bağlılık Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	β	T	P	Partial r
(Constant)	0,309	.539		0,573	.567	
Akademik Önem	0,111	.132	.057	0,841	.401	.212
Kurumsal Bütünlük	0,392	.114	.185	3,426	.001*	.206
Müdürün Etkisi	-0,129	.127	-.086	-1,016	.311	.207
Kaynak Desteği	0,146	.068	.133	2,141	.033*	.213
Öğretmen Bağlılığı	0,344	.095	.243	3,627	.000**	.343
Mesleki Liderlik	0,106	.093	.094	1,145	.253	.258

$R=0,410$; $R^2=0,168$; Düzeltilmiş $R^2=0,152$; $F=10,141$; $p=0,000$

Tablo 13'e göre, öğretmenlerin örgüt sağlığı alt boyutları akademik önem, müdürün etkisi ve mesleki liderlik hariç bağıllık motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($F=10,141$; $p=0,00<0,001$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre örgüt sağlığı alt boyutları beraber bağıllık motivasyonunun %15'ini açıklamaktadır ($R^2=0,152$).

Regresyon tablosunda ikili karşılaştırmalara bakıldığında, kurumsal bütünlük, kaynak desteği ve öğretmen bağıllığı alt boyutları ayrı ayrı bağıllık motivasyonun birer yordayıcısıdır ($2,141<t<3,627$; $p<0,05$). Örgüt sağlığı alt boyutlarından sadece öğretmen bağıllığı ile bağıllık motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0,343$; $p<0,05$). Bağıllık motivasyonu en yüksek ilişki öğretmen bağıllığı ($r=34$), en düşük ilişki kurumsal bütünlük ($r=20$) arasında olmuştur.

Regresyon tablosunda B değerlerine bakıldığında bağıllık motivasyonu üzerinde en fazla etkiyi kurumsal bütünlük göstermektedir ve kurumsal bütünlükteki 1 birimlik artış bağıllık motivasyonunda yaklaşık .39 birimlik bir artış göstermektedir. Öğretmen bağıllığındaki bir birimlik artış bağıllık motivasyonunda .34 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış bağıllık motivasyonunda .15 birimlik, akademik önemdeki bir birimlik artış bağıllık motivasyonunda .11 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış bağıllık motivasyonunda .11 birimlik, artışa neden olmaktadır. Müdürün etkisindeki bir birimlik artış bağıllık motivasyonunda .13 birimlik, azalışa neden olmaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) bakıldığında yordayıcı değişkenlerin bağıllık motivasyonu üzerindeki önem sırası; öğretmen bağıllığı (.243), kurumsal bütünlük (.185) ve kaynak desteği (.133) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgüt sağlığı alt boyutlarının “değer” motivasyonu yordama amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Değer Motivasyonu Yordama Düzeyi

Değişken	B	SH	β	T	P	Partial r
(Constant)	0,778	.416		1,872	.062	
Akademik Önem	0,283	.102	.174	2,784	.006	.413
Kurumsal Bütünlük	0,063	.088	.036	0,717	.474	.042
Müdürün Etkisi	0,022	.098	.018	0,227	.820	.419
Kaynak Desteği	0,110	.053	.121	2,102	.036	.344
Öğretmen Bağıllığı	0,168	.073	.142	2,294	.022	.402
Mesleki Liderlik	0,217	.071	.230	3,034	.003	.464

$R=0,535$; $R^2=0,286$; Düzeltilmiş $R^2=0,272$; $F=20,123$; $p=0,000$

Tablo 14’de görüldüğü gibi, örgüt sağlığı alt boyutları kurumsal bütünlük ve müdürün etkisi hariç değer motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır ($F=20,123$; $p=0,00<0,001$). Çoklu regresyon analizi sonucuna göre örgüt sağlığı alt boyutları birlikte değer motivasyonun %27’sini açıklamaktadır ($R^2=0,272$).

Regresyon tablosunda ikili karşılaştırmalara bakıldığında, akademik önem, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik alt boyutları ayrı ayrı değer motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır ($2,102<t<3,034$; $p<0,05$). Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik ile değer motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($0,344<r<0,464$; $p<0,05$). Değer motivasyonu ile en yüksek ilişki mesleki liderlik ($r=46$), en düşük ilişki kurumsal bütünlük ($r=04$) arasında olmuştur.

Tabloda B değerlerine bakıldığında değer motivasyonu üzerinde ilk sırada en fazla etkiyi akademik önem göstermektedir ve akademik önemdeki 1 birimlik artış değer motivasyonunda .28 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Mesleki liderlikteki bir birimlik artış değer motivasyonunda .22 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış değer motivasyonunda .17 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış değer motivasyonunda .11 birimlik, kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış değer motivasyonunda .06 birimlik, müdürün etkisindeki bir birimlik artış değer motivasyonunda .02 birimlik, artışa neden olmaktadır. Tabloda standarde edilmiş regresyon katsayılarına (β) bakıldığında yordayıcı değişkenlerin özveri motivasyonu üzerindeki önem sırası; mesleki liderlik (.230), akademik önem (.174), öğretmen bağlılığı (.142) ve kaynak desteği (.121) şeklinde olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada öğretmenler okullarını üst düzeyde sağlıklı bulmuşlardır. Akbaba (1997), Karakuş (2008) ve Karacan (2017) da araştırmalarında öğretmenler okullarını sağlıklı bulmuşlardır. Yine Karagüzel (2012), Tan (2017) ve Kotbaş’ın (2018) araştırmalarında ise öğretmenler okullarını yükseğe yakın orta düzeyde sağlıklı bulmuşlardır.

Öğretmenler okullarını; öğretmen bağlılığı, akademik önem, mesleki liderlik ve müdürün etkisi bakımından üst düzeyde, kurumsal bütünlük ve kaynak desteği bakımından orta düzeyde sağlıklı bulmuşlardır. Karacan (2017) çalışmasında da öğretmenler okullarını en az kurumsal bütünlük alt boyutunda sağlıklı bulmuştur. Bu durum öğretmenlerin okullarına bağlı olduklarını gösterirken kurumları ile bir birleşme, içselleştirme, bütünlüleyici olma düşünceleri kuruma bağlılığına göre biraz gölgede kaldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kurumsal bütünlük alt boyutunun

diğer boyutlara kıyasla az olması okulların dış baskılardan kolayca etkilenilmesi, çevreden ve toplumdaki gelen baskıyı hissedebilmesi ve okul aile birliğinin okul yönetimi üzerinde bir etkisinin olması durumlarından kaynaklı olarak düşünülebilir.

Öğretmenler en fazla eğitim uğruna kendilerini öğrencilere adanmışlarına ve mesleklerini istekle yaptıklarına katılmışlardır. Öğretmenler en az okulun çevresinden gelen toplumsal baskının hissedilmediğine ve okulun dış baskılardan kolayca etkilenmediğine katılmışlardır.

Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre öğretmen bağlılığı alt boyutunda okullarını daha sağlıklı bulmuşlardır. Çelebi (2014) ve Tan'ın (2017) yaptığı araştırmada da bu araştırmanın paralelinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okullarını öğretmen bağlılığı açısından daha sağlıklı bulmuşlardır. Cinsiyet değişkenine göre akademik önem, müdürün etkisi, kurumsal bütünlük, kaynak desteği, mesleki liderlik alt boyutlarında ve örgüt sağlığı toplamında öğretmenlerin görüşleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Örgüt sağlığı ile ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalarda da (Akbaba, 1997; Çakır, 2002; Karakuş, 2008; Karacan, 2017) cinsiyet değişkenine göre örgüt sağlığı alt boyutları açısından öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığı alt boyutlarından sadece kaynak desteği alt boyutu ve örgüt sağlığı toplam görüşleri farklılaşmaktadır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarında kaynak desteği olduğuna daha az katılmışlardır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha az sağlıklı bulmuşlardır.

Tan (2017) araştırmasında da kıdemi az olan öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere göre, okullarında kaynak desteği ve mesleki liderliğin olduğuna, daha az katılmışlardır. Bu durum kıdemi az olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim için gerekli materyallere ulaşmada tecrübe sahibi öğretmenlere göre daha fazla sıkıntı yaşamalarından veya okulda umduklarını bulamamalarından kaynaklanabilir. Akbaba'nın (1997) araştırmasında mesleki kıdemin öğretmen algılarını farklılaştırmadığı görülürken, Karaca'nın (2017) araştırmasında boyut farkı olsa da 1-3 ile 4-6 kıdeme sahip öğretmenler, 7 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre akademik önem konusunda okullarını daha sağlıklı buldukları görülmüştür. Karakuş'un (2008) araştırmasında ise kıdemi daha düşük olanlar, kıdemi yüksek olanlara göre okullarını daha sağlıklı bulmuşlardır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre görüşleri ya da algıları araştırma bulgularında farklılık göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları okul,

çevre veya araştırmanın yapıldığı zaman gibi faktörlerden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları üst düzeyde çıkmıştır. Çelik (2015), İren (2015), Kahraman (2017), Ceviz (2018) ve Urhan'ın (2018) araştırmalarında da bu araştırmaların paralelinde öğretmenlerin motivasyon algılarının üst düzeyde çıktığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Güteryüz'ün (2007) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon algılarının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Literatür incelendiğinde benzer sonuçların varlığı öğretmenlerin motivasyon algılarının genelde yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler okullarında keyif ve katkı motivasyonu açısından çok üst düzeyde; özveri, değer ve bağlılık motivasyonu açısından üst düzeyde motive olduklarını belirtmişlerdir. Ceviz'in (2018) araştırmasında da bu araştırmanın paralelinde motivasyon alt boyutlarından en yüksek ortalamayı keyif alt boyutu ve en düşük ortalamayı bağlılık alt boyutu çıkmıştır. Bu durum araştırmanın sonuçları ile örtüşmekle beraber öğretmenlerin mesleklerini severek, keyif alarak, yeni fikirlere, değişime açık olarak ve mesleklerini önemle, özveri ile yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca mesleklerini ciddiyetle ve aşkla icra eden öğretmenlerin bağlılık duygularının düşük çıkması öğretmenlik mesleğinin sabır gerektiren bir meslek olduğuna dikkat çekmektedir.

Öğretmenler en fazla mesleklerine önem verdiklerini, öğretmenlik mesleğinin yüklediği sorumluluklarının farkında olduklarını, öğrencilerine değer verdiklerini ve saygı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en az çocuklarının ileride öğretmen olmalarını tercih ettiklerini ve emekli olacakları günü ipe çektiklerini belirtmişlerdir. Ceviz'in (2018) araştırmasında da öğretmenler en fazla "Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım" maddesine katılmışlardır. Bu bulgular öğretmenlerin yaptıkları mesleğin öneminin farkında ve sorumluluklarının bilincinde olduklarını göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin keyif, katkı, özveri, bağlılık ve toplam motivasyonuna ilişkin görüşleri farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okullarında keyif, katkı, özveri ve bağlılık motivasyonu olduğuna daha fazla katılmışlardır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenler göre okullarında, görevlerini yerine getirirken daha fazla motive olduklarını belirtmişlerdir. Ceviz (2018) araştırmasında keyif, bağlılık ve katkı alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre motivasyon algılarını daha yüksek bulmuştur. Güteryüz (2007) ve Polat (2010) da kadın öğretmenlerin motivasyon algılarının erkeklere göre daha yüksek bulmuşlardır. Bununla birlikte Çelik (2013), Dur (2014), Avcı (2015) ve Akbaş'ın (2018) araştırmalarında öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Kıdem değişkenine göre; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdemlere sahip öğretmenlerin motivasyon algıları birbirinden anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Dur (2014) ve Akbaş'ın (2018) araştırmasında da öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Gökay ve Özdemir (2010), Çelik (2013) ve Çelik'in (2015) araştırmalarında öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Örgüt sağlığı mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı mesleki motivasyonun %37'sini açıklamaktadır. Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=61$). Örgüt sağlığındaki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .76 birimlik bir artışa neden olmaktadır. Örgüt sağlığının mesleki motivasyon üzerindeki önemi .60 düzeyindedir.

Örgüt sağlığı alt boyutları müdürün etkisi hariç, mesleki motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır. Akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik ile mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif orta ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Mesleki motivasyonla en yüksek ilişkiyi mesleki liderlik gösterirken ($r=50$), en düşük ilişkiyi kurumsal bütünlük ($r=12$) göstermektedir. Akademik önemdeki bir birimlik iyileşme mesleki motivasyonda .27 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .17 birimlik, kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .15 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .14 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış mesleki motivasyonda .13 birimlik iyileşmeye neden olmaktadır. Mesleki motivasyon üzerindeki önem sırası; akademik önem ($\beta=.265$), öğretmen bağlılığı ($\beta=.171$), mesleki liderlik ($\beta=.137$), kaynak desteği ($\beta=.132$) ve kurumsal bütünlüktür ($\beta=.148$).

Örgüt sağlığı alt boyutları müdürün etkisi ve öğretmen bağlılığı hariç keyif motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı alt boyutları birlikte keyif motivasyonun %32'sini açıklamaktadır. Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı, mesleki liderlik ve örgüt sağlığı toplamı ile keyif motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Keyif motivasyonu en yüksek ilişkiyi mesleki liderlik ($r=46$), en düşük ilişkiyi kurumsal bütünlük ($r=11$) göstermektedir. Akademik önemdeki bir birimlik artış keyif motivasyonda .27 birimlik, kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış keyif motivasyonunda .16 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış keyif motivasyonunda .12 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış keyif motivasyonunda .12 birimlik iyileşmeye neden olmaktadır. Keyif motivasyonu üzerindeki önem sırası; akademik önem

($\beta=.232$), kaynak desteği ($\beta=.186$), mesleki liderlik ($\beta=.171$) ve kurumsal bütünlüktür ($\beta=.124$).

Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı katkı motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı alt boyutları birlikte katkı motivasyonun %30'unu açıklamaktadır. Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı, mesleki liderlik ile katkı motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Katkı motivasyonu ile en yüksek ilişkiyi mesleki liderlik ($r=.43$), en düşük ilişkiyi kurumsal bütünlük ($r=.07$) göstermektedir. Akademik önemdeki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .23 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .19 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış katkı motivasyonunda .15 birimlik iyileşmeye neden olmaktadır. Katkı motivasyonu üzerindeki önem sırası; kaynak desteği ($\beta=.247$), akademik önem ($\beta=.166$) ve öğretmen bağlılığıdır ($\beta=.154$).

Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, kaynak desteği ve mesleki liderlik ayrı ayrı özveri motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı alt boyutları birlikte özveri motivasyonunun %32'sini açıklamaktadır. Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik ile özveri motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($0,359 < r < 0,514$; $p < 0,05$). Özveri motivasyonu ile en yüksek ilişkiyi akademik önem ($r=.51$), göstermektedir. Akademik önemdeki bir birimlik artış özveri motivasyonunda .43 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış özveri motivasyonunda .15 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış özveri motivasyonunda .09 birimlik artışa neden olmaktadır. Özveri motivasyonu üzerindeki önem sırası; akademik önem ($\beta=.362$), mesleki liderlik ($\beta=.220$) ve kaynak desteği ($\beta=.137$) şeklindedir.

Örgüt sağlığı alt boyutlarından kurumsal bütünlük, kaynak desteği ve öğretmen bağlılığı, ayrı ayrı bağlılık motivasyonun bir yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı alt boyutları beraber bağlılık motivasyonunun %15'ini açıklamaktadır. Örgüt sağlığı alt boyutlarından öğretmen bağlılığı ile bağlılık motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bağlılık motivasyonu ile en yüksek ilişkiyi öğretmen bağlılığı ($r=.34$), en düşük ilişkiyi kurumsal bütünlük ($r=.21$) göstermektedir. Kurumsal bütünlükteki bir birimlik artış bağlılık motivasyonunda .39 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış bağlılık motivasyonunda .34 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış bağlılık motivasyonunda .15 birimlik artışa neden olmaktadır. Bağlılık motivasyonu üzerindeki önem sırası; öğretmen bağlılığı ($\beta=.243$), kurumsal bütünlük ($\beta=.185$) ve kaynak desteği ($\beta=.133$) şeklindedir.

Örgüt sağlığı alt boyutları kurumsal bütünlük ve müdürün etkisi hariç değer motivasyonun anlamlı birer yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı alt boyutları beraber değer motivasyonun %27'sini açıklamaktadır. Örgüt sağlığı alt boyutlarından akademik önem, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik ile değer motivasyonu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Değer motivasyonu ile en yüksek ilişkiyi mesleki liderlik ($r=.46$), en düşük ilişkiyi kurumsal bütünlük ($r=.04$) göstermektedir. Akademik önemdeki bir birimlik artış değer motivasyonunda .28 birimlik, mesleki liderlikteki bir birimlik artış değer motivasyonunda .22 birimlik, öğretmen bağlılığındaki bir birimlik artış değer motivasyonunda .17 birimlik, kaynak desteğindeki bir birimlik artış değer motivasyonunda .11 birimlik artışa neden olmaktadır. Özveri motivasyonu üzerindeki önem sırası; mesleki liderlik ($\beta=.230$), akademik önem ($\beta=.174$), öğretmen bağlılığı ($\beta=.142$) ve kaynak desteği ($\beta=.121$) şeklindedir.

Örgüt sağlığı mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır. Örgüt sağlığı en çok özveri en az bağlılık motivasyonunu açıklamaktadır. Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Mesleki motivasyon ile en yüksek ilişkiyi mesleki liderlik boyutu en düşük ilişkiyi kurumsal bütünlük boyutu göstermiştir. Literatürde örgüt sağlığı ve motivasyon kavramlarının ayrı ayrı bazı araştırmacılar tarafından incelendiği ancak örgüt sağlığı ve motivasyon ilişkisini konu edinen doğrudan bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte motivasyonla başka faktörler arasında ilişkilere bakılmış motivasyonla örgütsel adalet (Şenturan, 2014; İren, 2015) ve örgütsel bağlılık (Yusein, 2013) arasında çok güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Yine motivasyonla; örgüt kültürü (Bilegt, 2012) ile orta düzeyde, örgüt iklimi ve yaşam kalitesi (Çelik, 2015) arasında ise anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim Okullarının Örgüt Sağlığı*. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, F. Y. (2018). *Özel Okullarda, Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Branş Öğretmenlerinin Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Akıl, Ü. G. (2005). *Bürokrasi ve İlköğretimde Örgütsel Sağlık*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Altun, S. A. (2001). *Örgüt Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avcı, L. (2015). *Öğretmenlerin Yıldırma (Mobing) Yaşama Düzeyleri ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara. Gül Yayınevi.
- Battistelli, A., Galletta, M., Portoghese, I., Pohl, S. and Odoardi, C. (2013). Promoting Organizational Citizenship Behaviors: The Mediating Role of Intrinsic Work Motivation. *Le Travail Human*, 76(3), 205-226.
- Bilegt, E. (2012). *Örgüt Kültürü ile Çalışan Motivasyonu Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- Bingöl, E. (2014). *İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyi ve Problem Çözme Becerilerine Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Boyacı, A. ve Öz, Y. (2017). Örgütsel Sağlık. (Editörler: Servet Özdemir ve Necati Cemaloğlu), *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. (2), 447-473. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı ile Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Çakır, L. (2002). *İlköğretim Okullarının Organizasyon Sağlığı (Organizasyonel Liderlik, Bütünlük, Kimlik, Ürün ve Çevresel Etkileşim) Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelebi, M. (2014). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt-*

- sel Sağlık ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Bismil İlçe örneği). Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zirve Üniversitesi, Diyarbakır.
- Çelik, E. (2015). *Öğretmenlerin Motivasyonları ile Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdüleme ve İş Doyumu*. Ankara: Arı Yayıncılık.
- Davis, W. J. (1984). Motivation and Learning: Neurophysiological Mechanisms in a “Model” System. *Learning and Motivation*, 15(4), 377-393.
- Demir, S. (2018). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Motivasyonel Dil ile Öğretmen Motivasyonunun İncelenmesi*. Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep Üniversitesi.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Erb, T. (2003). The Editor Reflects: Middle School Concept + Organizational Health = Positive Student Outcomes. *Middle School Journal*, 34(5), 4.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (15. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gagne, M. and Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gökay, M. ve Özdemir, Ş. S. (2010). Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler: Konya örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(26), 237-251.
- Gül, H. (2007). İş Stresi, Örgütsel Sağlık ve Performans Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9 (13), 318- 332.
- Güleryüz, D. (2007). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Seviyeleri ve Motivasyon Seviyeleri İlişkisinin İncelenmesi (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği)*. Yüksek lisan tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul
- Gürkan, F. B. (2006). *İlköğretim Okullarının Örgütsel Sağlık Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hoy, W. K. and Feldman, J. A. (1987). Organizational Health: The Concept and Its Measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (7. baskı) (Çev. Selahattin Turan). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K. and Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*. 93(4), 355-372.

- İren, S. (2015). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları ile Mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Tuzla Örneği. Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara: Anakara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları:4.
- Karacan, K. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algularına Göre Örgütsel Sağlık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karagüzel, E. S. (2012). *Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin İncelenmesi (Bir Devlet Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya Üniversitesi.
- Karakuş, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Keser, A. (2006). *Çalışma Yaşamında Motivasyon*. (1.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (44), 529-548.
- Kotbaş, S. (2018). *Örgütsel Erdemlilik ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Köseoğlu, M. A. ve Karayormuk, K. (2009). Örgüt Sağlığı Nedir: Yöneticiler Arasında Görüş Farklılığı Var mıdır? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 23(2), 175-193.
- Lifson, B. T. (1984). Adaptation: A key to Organizational Health. *Research Management*, 27(4), 37-40.
- McShane, S. L. and Glinow, M.A.V. (2010). *Organizational Behavior: Emerging Knowledge Global Reality*, (8th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Miles, M. B. (1965). Planned Change and Organizational Health: Figure and Ground. *Change Processes in the Public Schools*. (Page 11-22). University of Oregon
- Miskel, W. K. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. İstanbul. Nobel Yayınları.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*, Bursa.
- Özkul, Y. (2013). *“Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi: Bir Uygulama”*. Marmara Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Pareek, U. (1974). A Conceptual Model of Work Motivation. *Indian Journal of Industrial Relations*, 10(1), 15-31.

- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Alguları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Polatçı, S., Ardiç, K. ve Kaya, A. (2008). Akademik Kurumlarda Örgüt Sağlığını Etkileyen Değişkenlerin Analizi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 145-161
- Pinder, C. C. (1998). *Work Motivation in Organizational Behavior*. Psychology Press.
- Reyhanoğlu, M. ve Akın, Ö. (2016). Toksik Liderlik Örgütsel Sağlığı Olumsuz Yönde Tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Robbins, S. P. and Judge, T.A. (2012). *Örgütsel Davranış*. (İ. Erdem, Çev. Edt.). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schuyler, K. G. and Branagan, L. (2003). The Power Line: A Model for Generating a Systemic Focus on Organizational Health. *Journal of Applied Sociology*, 20(2), 77-88.
- Sherman, J. D. and Smith, H. L. (1984). The Influence of Organizational Structure on Intrinsic versus Extrinsic Motivation. *The Academy of Management*, 27(4), 877-885.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve Organizasyon* (14. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tan, S. (2017). *Öğretmen Algularına Göre Örgütsel Sağlık ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Tutar, H. (2010). İşgören Yabancılaşması ve Örgütsel Sağlık İlişkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 176-204.
- Tyagi, P. K. (1982). Perceived Organizational Climate and the Process of Salesperson Motivation. *Journal of Marketing Research*, 19(2), 240-254.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yusein, R. (2013). *Örgütsel Bağlılık ile Motivasyon Arasındaki İlişki: Bir Şirket Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon, İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

BÖLÜM 24

İLKOKULLARDA YÖNETİCİLERİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

Yalçın TÜRKYILMAZ¹

Fatih DEMİR²

Orhan BEYAZLI³

1 Şube Müdürü, Yakutiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,ys-76@hotmail.com, 0009-0006-1804-8856

2 Şube Müdürü, Yakutiye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,f_demir25@hotmail.com, 0000-0002-7624-8171

3 Şube Müdürü, Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, orhnbyz125@hotmail.com, 0009-0001-3279-4752

Giriş

Liderin Özellikleri

İnsanlığın bireysel yaşamdan kolektif hayata geçişiyle liderlik kavramının gelişmeye başladığını görmekteyiz. Bir başka deyişle toplumsal hayatın var olmaya başlaması liderlik olgusunun da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu da gösteriyor ki, toplu yaşam bir yol göstericinin olmasını da ihtiyaç haline getirmiştir. Çünkü lider, yol gösterici idol birlik ruhunu ortaya çıkaran bir temsilci aynı zaman da düzenin de sağlayıcısıdır. Ve elbette ki liderin beslendiği ana kaynak kendisidir. Yani iç dünyası ve onun doğuştan getirdiği karakter yapısıdır. (Sivri ve Beycioğlu 2017, 136)

Liderlik kişinin yaşadığı grup içerisinde ortaya koyduğu farklı kişilik özellikleriyle ortaya çıkmaktadır. Onun ortaya çıkmasındaki en önemli faktör içinde bulunduğu topluluğun diğer üyelerinden daha farklı iletişim ve karakter yapısı ortaya koymasındandır.

Öğretim liderliği, eğitim kurumundaki idareci veya liderin, kurumun amaçlarına erişmek için hem kendi sorumluluklarının gereğini yapması hem de kurumun diğer üyeleri üzerinde yol gösterici rolüyle etkileyici özelliğini kullanması sayesinde onlarında sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilmektir. (Şişman, 2004)

Eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda öğrencileri en güzel şekilde yetiştirmek ve öğretmenlere faydalı olabilecek öğretme ortamını sunmak gayesiyle çalışma ortamının verimli ve doyurucu hale gelmesini sağlamak ise öğretim liderliğidir. (Çelik, 2000)

Ana hatlarıyla öğretimde liderlik, her hangi bir eğitim kurumundaki idareci, öğretmen veya müfettişlerin kurumla ilgili kişileri karakter yapılarıyla etkilemek, onlara dokunabilmek ve onları işleyebilmektir.(Şişman, 2002, s,58). Bir bakıma öğretim liderliği, idari açıdan eğitimin paydaşlarının işini kolaylaştırma görevidir. (Blase-Blase, 2000)

Her hangi bir eğitim kurumunun ruhu, oluşan kurum kültürü oradaki eğitim yöneticisinin liderlik vasıflarından ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Kurum yöneticisinin liderlik özellikleri ve davranış şekilleri kurumla ilişkili bütün paydaşlar üzerinde etkilidir.

Liderlik örgüt içerisinde kişinin o gücünü kullanarak birlikte olduğu diğerlerini doğru yönde kurumun amaçlarını gerçekleştirme yolunda doğru bir şekilde yön çizme işidir. Bu anlamda eğitim kurumlarında istenilen başarıyı elde etmekte lider özellikli yöneticilerin göreve getirilmesi oldukça önem arz etmektedir. (Arabikoğlu ve Demir 2014, 84)

Liderlerin ve lider yöneticilerin genel nitelikleri ve özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Karizmatik lider olmak,
- Vizyon özelliğine sahip olan,
- Misyon özelliğine sahip,
- Olgun ve dürüst
- Yaratıcı, yenilikçi ve güçlü,
- Hırslı ve heyecanlı,
- Etkileyici iletişim kuran,
- Üst düzey bir kişiliğe sahip,
- Olumlu yaklaşan,
- İnançlı, kendinden emin
- Azimli, gayretli başarılı ve pozitif yönde bir imaj sahibi,
- İyi bir hitap düzeyine sahip,
- Güven duyan ve güvenilir,
- İyi düzeyde genel kültür sahibi,
- Adil ve soğukkanlı,
- Kararlı ve tutarlı,
- Hoşgörü sahibi,
- Samimi, içten, açık sözlü,
- Hatalarından ders çıkartan ve tecrübe sahibi olan
- Zamanı etkili ve verimli kullanan,
- Özel yaşamında düzenli olan.

Liderlik özelliklerinin sonradan geliştirilebilir özelliği de bilinen gerçekleri arasındadır. Bu liderlik vasfı, yönetici geliştirme ve yetiştirme programlarına etkin katılma ve izleme yoluyla biraz istek ve azim gösterme sayesinde geliştirilebilir.

Yönetim ve Yönetici Algısı

Yönetim kavramı tarihsel süreç boyunca çeşitli ifadelerle tanımlanmıştır. Bu alanda ifade edilen tanım cümlelerinden bir kısmı, şu şekildedir: Yönetim, Çalışılan kurumun hedeflerine varma adına işbirliği, birlikte yapılan eylemler bütünüdür. (Sabuncuoğlu, Tokol, 2001:164). Diğer bir ifadeyle, başka kişiler aracılığıyla iş görmek şeklinde tanımlanabilir (Koçel, 2011:62). Sermaye, donanım, iş gücü gibi kaynakları doğru ve etkili şekilde örgütün hedefleri doğrultusunda organize olarak çalışmayı

gerektirir (Rachman vd., 1993:154). Yönetim kavramı toplumsal yaşantı içerisinde büyük küçük tüm grup arasında, biçimsel olmayan örgüt ya da biçimsel olan gruplarda, kişileri etkilemek ya da başka kişiler arasında işbirliği yaparak belli hedef ve amaçları gerçekleştirmek adına yürütülen faaliyetler bütünüdür (Eryılmaz, 2002:4). Bu açıklamalardan yola çıkılarak yönetimin önemli faktörü, “yönetici” olduğu görülecektir. Yönetim işlevini yerine getirirken kişileri etkisi altında bırakma, yönetme, bir alana yönlendirme, harekete geçirme yöneticide bulunması gereken en önemli nitelikleri meydana çıkartan ve yöneticilerin bireysel niteliklerinin örgütsel başarıda üzerine aldığı sorumluluklar ve büründüğü kimlik örgütler açısından yüksek derecede önemlidir (Sarioğlu Uğur ve Uğur 2014, 124).

Toplumsal hayatın var oluşuyla birlikte hayatı düzene bağlamak, kişilerin birbirleri, çevre, toplum ve bağlı buldukları kurumlar arası uyumunu sağlamak ihtiyacını beraberinde doğurmuştur. Bu ihtiyaç silsilesi beraberinde yönetim algısının var oluşuna neden olmuştur. Yönetim anlayışını toplu halde kullanma isteği de yönetim kavramını doğurmuş haliyle yönetim etkinliği de insanlığın ve toplumsal yaşamın tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. O halde yönetim toplumsal yaşam, işleyiş ve kuralları doğru yönlendirme işidir.

Lider ile Yönetici Kavramları Arasındaki Farklar

Lider ve yönetici tanımları insanlar tarafından aynı gibi algılanan, zaman zaman birbirinin yerine kullanılan, çok kere birbirine oldukça yakın anlam taşıyan fakat birbirinden tamamen farklı çizgide kavramlardır.

Yöneticilik kişinin bulunduğu konumu belirtirken liderlik kişideki özelliği gösterir. Her yöneticiye lider diyemeyiz. Bunları birbirinden ayıran özellikler şunlardır.

- Liderlik, doğuştan gelen özellikler içermektedir. Başka bir ifadeyle tabiidir. Buna karşılık yöneticilik, herhangi bir kurum veya kuruluşu temsil etmek üzere başkaları tarafından verilen veya atamayla gelen yönetme işidir.

- Her lider yönetici olmayabilir. Grup, kurum veya ekip içerisinde lider farklı pozisyonlarda bulunabilir. Halbuki yönetici olan kişilerin pek çoğunda liderlik özellikleri bulunmaz. Onlar önceden belirlenmiş kural ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdürler.

- Liderler geniş hareket alanına sahiptirler ve sınırlandırılmak onlara göre değildir. Oysa yöneticilikte hareket alanı kısıtlıdır ve bu alan daha önce belirlenen kurallar çerçevesindedir.

Lider ile Yönetici Arasındaki Benzer Özellikler

Kurumlarda yöneticinin görev ve sorumluluklarının tarihteki düzey derecesi ne kadar önemli ise günümüzde de liderlerde gösterilen özellikler örgüt üyeleri liderlik kavramının da neredeyse tıpkı bir yöneticilik gibi önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan farklı kavramlar gibi görünen liderlik ve yöneticilik arasında aslında benzer özelliklerin de olduğunu ortaya koymaktadır. Liderlikle yöneticilik kavramları arasındaki benzer özellikler; her ikisinin de mevcut olduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları hedeflerine varmak için yönetme ve bir alana yönlendirme gayreti ile hareket etmeleridir (Tengilimoğlu, 2005:3). Liderlik ve yöneticiliğin aynı şeyi ifade ediyor olmamasına rağmen zaman zaman benzer özellikleri sebebiyle örtüştükleri de aşikardır. Bundan dolayı bu günlerde yöneticinin ön plana çıkabilmesi için liderlik vasıflarına da sahip olması gerektiği kabul edilmelidir. Keza günümüzde bu iki kavramın iç içe geçmesi ile oluşan lider yöneticiler tanımı kabul görmektedir.

Lider yöneticiler, gurup amaç ve hedeflerine ulaşırken, bunu iş yapanların talep ve mücadeleleriyle bir bütün haline getirerek gerçekleştirirler. (Korkut,1992:159). Lider yöneticilik, sanatsal ve bilime dayalı boyutta olabilen meslektir. Lider yöneticilikte, kişisel akıl yerine ortak akıl; bireysel hareket etmek yerine, ekip ile birlikte tek paydada buluşmak; emir ile hareket etmek yerine bir koçtan destek almak; yöneticilik algısı yerine lider olma vasıflarına sahip olma; sonuca odaklanmak ve sonuç odaklı yaşamak yerine süreç içerisindeki gelişime ve değişime odaklılık; çok ve verimsiz çalışmak yerine akıllı ve enerji tasarrufu ile çalışmak merkezdedir. Lider yöneticilik, vizyon konusunda daha önce ortaya konulmamış fikirler üretebilen ve bunları yaşam tarzı haline getirebilen; arzu edilen gerçekliğin ve amacın resmini çekebilen; bu hedef ve amaçlar bütününe görünürlüğünü gerçekleştirebilen; söz konusu görüntüyü ulaşılabilir kılan ve uygulanabilirliğini arttırabilen kişidir (Özer,2008:5).

Okul Yönetimi ve Liderlik

Eğitimin önem kazanmasıyla ilişkili olarak eğitim yönetimi ile ilgili de yapılan çalışmalar son dönemlerde hız kazanmıştır. Kişinin hem zihinsel hem de fiziksel gelişimini düzenler, sosyalleşmesinin ve bireyselleşmesinin önünü açar. Eğitim yöneticisinin görevleri şu şekilde sıralanabilir.

- Eğitimin devamlılığını gerçekleştirecek politikaları uygulamak,
- Eğitim örgütleri ile beraber eşgüdümlü çalışmayı sağlamak,
- Eğitim çalışanlarının performans ve motivasyonunu yükseltmek,
- Eğitimin etkin ve verimli şekilde gerçekleşebileceği koşulları sağlamak,

- Çalışanları ölçme değerlendirmeye tabi tutmak,

Bireysel ihtiyaçların karşılanması amacıyla eğitim kurumlarının yönetim aşamalarını içine alan olgudur eğitim yönetimi. Eğitim bireylere hayatlarını idame ettirecek yaşam becerileri kazandırmaktır. Birlikte yaşamın gereği olarak toplumsal eğitim ise bireyler arası sağlıklı etkileşim ve iletişim kurmanın yollarını göstermek ve öğretmektir. Elbette sadece bunlarla sınırlı değildir eğitim etkinlikleri, devletlerin gelişim düzeyleri, iş imkanlarının arttırılması refah seviyesinin yükseltilmesi gibi daha pek çok alanında en önemli mihenk taşıdır.

Yapılan pek çok çalışma ve incelemeler, eğitim yönetiminin, “entelektüel temelleri ve sınırları” kullanarak elde edilen verilerde tekrarın önüne geçtiğini ve farklı bakış açıları ortaya koyduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır. Greenfield’e (1977) göre ise eğitim yönetiminin görevi, “kontrol edilebilirliği yönüyle örgüt kuramı bir fikirler bütünüdür”. Buradan hareketle Turan ve Şişman (2013, 506) eğitim yönetimini üzerinde ideolojilerin emellerini gerçekleştirmek için hegemonya kurdukları bir sistem olarak görürler.

Ülkemizdeki eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların önemli oranda dış kaynaklı alıntı ve çevirilerden ibaret olduğunu belirten Turan ve Şişman’a (2013, 507) göre Türkiye dışından temin olunan eğitim yönetimi kavramları şu şekilde sıralanmaktadır.

- Hesap verebilirlik,
- Toplumsal sorumluluk,
- Örgütsel vatandaşlık,
- Kriz ve toplam kalite yönetimi,
- Öğretmen yeterlilikleri,
- Okul ve yönetici standartları,
- Yapılandırmacı eğitim programı,
- Pozitif psikoterapi,
- Gelişimsel rehberlik,
- Yönetici ve program yeterlilikleri,

Her geçen gün değişen ve gelişen günümüz dünyasında eğitim kurumlarının da bu değişimin dışında kalması düşünülemez. Okullarda istenilen başarının elde edilmesinde yöneticinin önemli bir rolü oldu gerçeği göz ardı edilemez. Okul idarecilerinin vizyon sahibi olması ortaya koydukları liderlik özellikleri kurumdaki eğitim kalitesine mutlaka yansıtacaktır. Güçlü bir liderlik eğitim kurumundaki tüm paydaşları olumlu

yönde etkileyecek, oluşacak güven, adalet ve huzur ortamı eğitimde kaliteyi daha yukarıya taşıyacaktır. Liderin ortaya koyduğu yaklaşım da kurum içindeki tüm bireylerin beklenti ve umutlarını şekillendirecektir. Kurumla ilgili faaliyetlerin fazlalığı, örgüt içi rekabetin olması örgüt içi anlaşmazlıklar ve beklentilerin oldukça yüksek tutulması gibi durumlar ise bireylerin içinde buldukları kuruma yönelik bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. (Korkmaz ve Demirçelik 2015, 29).

Herhangi bir eğitim kurumunun ruhu, oluşan kurum kültürü oradaki eğitim yöneticisinin liderlik vasıflarından ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Kurum yöneticisinin liderlik özellikleri ve davranış şekilleri kurumla ilişkili bütün paydaşlar üzerinde etkilidir.

Liderlik örgüt içerisinde kişinin o gücünü kullanarak birlikte olduğu diğerlerini doğru yönde kurumun amaçlarını gerçekleştirme yolunda doğru bir şekilde yön çizme işidir. Bu anlamda eğitim kurumlarında istenilen başarıyı elde etmekte lider özellikli yöneticilerin göreve getirilmesi oldukça önem arz etmektedir. (Arabikoğlu ve Demir 2014, 84)

Eğitimde Liderlik

Öğretimde liderlik, yöneten kişinin kurum hedeflerini gerçekleştirebilmek için gerek kendisi ve gerekse etrafında bulunan diğer kişileri etki altına alarak onlar vasıtasıyla başarıyı yakalama işidir (Şişman, 2004).

Eğitim liderliği, eğitimciler için beklentileri karşılayıcı eğitim ortamı hazırlayarak onların da yarımlara sağlıklı bilgili ve nitelikli öğrenciler yetiştirmelerinin önündeki engelleri kaldırmaktır (Çelik, 2000).

Ana hatlarıyla öğretim liderliği, yönetici, öğretmen ve denetleyicilerin, okul ile alakalı tüm kişi ve çevreleri yönlendirme etkilemede sergiledikleri yol yöntem ve davranış biçimlerini içermektedir (Şişman, 2002, 58). Öğretimsel liderlik, yönetim penceresinden bakıldığında eğitimcilerin işini kolaylaştırma görevidir (Blase & Blase, 2000).

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, okul liderlik akademik başarısını yükseltmek adına bir dizi faaliyet ve aşamalardan meydana gelen yönetimin ve liderliğin odak noktasındadır. Öğretimsel liderlik öğrencilerin ve yetişkinlerin bu süreci bilmesi, pedagoji ve öğretim alan programlarında yüksek seviyede ve anlama kabiliyeti ve bilgi gerektirmektedir. Öğretimsel liderliğin hedeflerinden birisi akademik başarının okullarda istenilen düzeye getirilmesi ve amaçlanan hedef seviyesine çıkartılması için çalışmalar düzenlenmesidir. Okul müdürlerinin akademik başarı sağlamaları için, çalışan personellerin iş birliği içerisinde çalışma ortamını sağlamaları gerekir.

Eğitim kurumunun misyonunu belirlemek eğitimde uygulanacak programlarla öğretimi yönetmek ve olumlu öğrenme ortamı geliştirmek öğretimsel liderliktir (Sağır ve Memişoğlu, 2012).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda eğitim yöneticiliğinde öğretimsel liderliğin önemi görülmüş ve özellikle 80'li yıllardan sonra müfredat ve öğretim sürecini merkeze alan öğretimsel liderlik özelliği olan yöneticilerin daha başarılı olduğu kabul görmeye başlamıştır (Serin ve Buluç, 2012, 439).

Kültürel Liderlik

Lider tarafından, çalışan mevcut örgütün misyon, hedef ve amaçlarının oluşturulması aynı zamanda sürdürülür olmasına Kültürel Liderlik denir. Kültürel liderlik, liderin ve çalışanların, yapması gerekenleri bilmesi, onları algılayabilmesi, toplum duygu algısının oluşturulması sürdürülür hale getirilmesi ve çalışanı destekleyip arkasında durma sürecidir. Kültürel liderlik gurupta ki bireyler tarafından savunulan, ideoloji, değer, norm ve inanç etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik sosyal ve simgesel bir süreci etkisi altında bırakmayı içinde barındırır. Bu süreç işi yapanlar için ortak payda oluşturur, akademik doğrultuda iş yapanların doğasında var olanları tanımlar. Kültürel liderlik tanımı ortaya koymak zor bir iştir. Ancak örgüt içinde yer alan bireylerin etkileri, değişen kültürel değerlerin etkisi ve bireylerin düşünme şekillerinin etkisiyle oluşan örgütün bireyleri arasındaki ortak anlayış lider tarafından şekillendirilme olarak ifade edilmesi ile mümkündür. Kültürel liderlikte etkileşim varsa süreç etkin ve nitelikli olur ve ortaya konulacak işler kolaylıkla yol alır (Yıldırım, 2005, 227).

Günümüz dünyasında hemen her kurumun bir kültürü olduğu kabul edilen bir gerçektir. Elbette bu kurum kültürü kavramı eğitim etkinliklerinin ana merkezi olan okullar için de geçerlidir. Okullarda kurum kültürünün oluşmasında, yerleşmesinde ve yaşatılmasında eğitim yöneticisinin önemli bir rolü vardır. Okulda kurum kültürüne yeni değerlerin eklenmesi ve bunların kalıcı hale getirilmesi kültürel liderlik özelliği taşıyan yönetici ile mümkündür (Çelik, 2011, 51).

Bir kurum kültürünün değiştirilmesi veya dönüştürülmesi son derece zor bir durumdur. Bu dönüşüm ve değişimi ancak kültürel liderlik özelliği güçlü olan yöneticiler gerçekleştirebilir.

Süper Liderlik

Son dönemlerde en kabul gören liderlik türlerinden biridir "süper liderlik". Etrafında buluna kişilere lider olmayı aşlayan ve zor zamanlarda sorumluluk almayı başarıp kendi kendine karar verebilme özelliği aşılayabilen kişidir süper liderlik özelliği gösteren kişi. Elbette bir eğitimciden bu

özelliği sergilemesi ve aşılması beklenirken sistemin getirdiği edilgenlikle istenen verimin alınmadığı görülmektedir (Can, 2007, 280).

Bu liderlik anlayışında kişilerin verimliliğini kendi liderlik şeklerinden aldıkları ve geleceklerine yön vermede, kendilerini tanımada hatta yeni yaklaşımlar benimsemesinde oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir (Çelik, 2011, 75).

Etik Liderlik

Yapılan araştırmalara göre hep göreceli ve yeni çalışmalara açık bir konu olduğundan akademik çalışmalar için uygun bir konu olmuştur. İş hayatında belli kuralların son derece sıklıkla görülmesi nedeniyle hep ön planda görülmektedir. Ancak yine de etik liderliği açıklayan bir tanım tam olarak bulunamamıştır. En belirgin özelliği moral ve motivasyona dayandığı görülmektedir.

Vizyoner Liderlik

Yönetici vizyon sahibi ise liderdir ve vizyon sahibi lider yeniliklere karşı açık olduğu kadar oluşan yeni durumlar karşısında yön çizebilendir. Vizyoner liderliğin zayıf yanı ise her zaman veya her durumda çözüm üretmede yeterli olamamasıdır. (Çelik,2011, 165).

Vizyoner eğitim yöneticisi güçlü liderlik özelliği ile okuldaki öğretmenleri bir vizyon etrafında toplamada oldukça etkindir. Ortak bir eğilim belirlemede oldukça mahirdir. Ve okulundaki paydaşlara da bunu kabul ettirebilen liderliktir.(Durukan, 2006, 283).

Öğrenen Liderlik

Gelişen ve değişen iş dünyası içerisinde daha verimli yapıların kurulmasında en önemli olgulardan birisi de elbette öğrenen liderliktir. Lider değişime ve gelişime açık oldukça yeni ortaya çıkan durumlarda kendisini yenileyebiliyorsa başarılıdır. Burada ön plana çıkan durum öğrenen liderlik vasfını taşıyan lider özelliği gösterebilmektir. Acımasız ve oldukça sert rekabet kurallarının uygulandığı iş ve çalışma dünyasında ayakta kalabilmenin önemli mihenk noktalarından biridir öğrenen liderlik. (Yalçın ve Ay, 2011, 16)

Öğrenen liderlik elbette sadece iş dünyası için geçerli bir kavram değildir. Eğitim kurumları da hızla bu değişimden nasibini almaktadır. Değişim karşısında kendini yenileyemeyen eğitim kurumunun başarılı olma şansı elbette yoktur. Okulun kendisi yalnızca öğreten bir yapı olmaktan çıkıp öğrenen bir yapıya dönüşmesi şarttır (Çelik, 2011, 119).

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderliğin ana unsurları olarak karşımıza çıkan üç önemli araç vardır. Dönüştürücü lider bunları yerinde ve doğru kullanan kişidir.

Vizyon (hayal), motivasyon ve ödül. Bu liderlikte eğitim yöneticisi adeta ilham perisidir. Çalışanların kabiliyetlerini ortaya çıkarmasında verdiği güvenle bir sihirbaz gibidir. (Öztaş, 2010, 26). Diğer taraftan dönüşümcü liderlikte amaç, süreci olabildiğince hızla tamamlayabilmektir. Liderlerin sahip olduğu yüksek liderlik becerileri okullardaki etkililiği ile doğru orantılıdır (Harris2009).

Bu durumda çalışanların sorumluluk alanları oldukça nettir ve bu süreçte ödül vermek liderin kullandığı önemli argümanlardan biridir. Dönüşümcü liderler bütün bilgi ve birikimlerini hali hazırda ve ileride oluşabilecek problemleri çözmek için kullanırlar. Onlar için değişim önünde durulamaz bir gerçekliktir (Töremen ve Yasan, 2010, 28).

Lider bulunduğu konumdan güç alan değil, çalışanlarının verilen görevlerini yerine getirip getirmediğini kontrol edip, gerektiğinde cezalandırırken Kişiyi öncelikli lider görev bilinci ile personelindeki gelişimi önemseyen, onların mutluluklarını önceleyen kişidir. Kişi öncelikli lider yönettiği kurumlarda personelinin başarılarını, morallerini önemseyen verimliliklerini artırmak, için gereğini yapan kişidir (Hodgetts, 1990: 321).

Liderin davranışları ve tutumu, personelin başarısını ve personelin işlerinden aldıkları güçlü bir şekilde etkiler (Gordon, 1999, s.4).

Okuldaki çalışma ortamı okuldaki yaşamı ve okulun vizyonunu, değerlerini, ikili ilişkileri, eğitim öğretimi, öğrenmeyi, liderlik uygulamalarını ve örgütsel yapılanmayı yansıtmaktadır. Okuldaki olumlu iklim öğrencilerin öğrenme sürecini de olumlu etkilemektedir (Cohen, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Liderlik Görüşleri

Liderler büyük fark oluşturan küçük olaylar konusunda çok titiz ve dikkatlidirler. Farklı şekillerde ödül yöntemine başvurarak ve bunu bir kutlama şekline dönüştürüp çalışan personelleri ödüllendirip, onure ederek yüreklerini kazanmanın en etkili yoludur. Çalışan personelimize başarı ve takdir belgesi veriyorsanız, verilen belgeyi kişiye postalamayınız, bizzat veriniz ve bu ödülü verirken toplantı ve kutlama şeklinde gerçekleştiriniz. Çalışanlarımız adına büyük fark oluşturan olgu sağlamış olduğu katkı ve başarıların, takdir edildiğini ve bunun çalışmış olduğu kurum adına çok önemli olduğunu bilmektir. Liderler çalışan ödü personellerini ödüllendirmek adına fırsat ve olumlu haberler ararlar. Üst düzey uzmanlık gerektiren araştırma ve kişiler arası profesyonellik zaman alan bir süreç sonunda elde edilir. Personellerin motivasyonu ve verimi düşebilir, hayal kırıklığı ve umutsuzluk sarabilir. Bu noktada çalıştığı işi bırakma düşüncesine bile hakim olabilirler. Liderler işte tam bu noktada personelinin yüreklerini cesaretlendirerek iş yolculuğuna devam etmesini sağlamak adına devreye girer. Bunu yapmak için lider:

1. Fert özelliklerini iş hayatına katarak olumlu etki bırakan kişiye ödüllendirir,

2. Fert ya da gurup başarılarını kutlama yaparak ödüllendirir.

Personeller güne motivasyon azlığı ile başlamazlar. Liderin asıl görevi onlara g ve cesaret vererek daha da başarılı olma yolunda giden adımları göstermelidir. Bunu sağlamanın yegane yolu kişileri ve gurupları etkin performanslarından ötürü takdir etmek, onure etmek, ödüllendirmek ve kurum adına getirmiş oldukları başarıyı kutlamaktır. Başarılı personel mutlaka görülmeli ve bu başarısı kutlamalara dönüştürülerek kutlanmalıdır. alışan personele takdir ve minnet duygunuzu gstermezseniz, sizi başarıya taşıyan çalışanlarınızın izinizden gelmesini sağlayamazsınız ve bu süreçte arkanızdan kimse gelmez yalnız kalırsınız.

Kurumsal bir yapı için çalışın fertlerin başarıları takdir edilmelidir. Rekabet ortamına dayalı olan kurumda birileri kazanırken diğerleri kaybeder. Bireysel ve rekabetçi ortamlarda takım ve gurup kutlamaları bulunmaz. Bu tür ortamlarda, takdir görmek neredeyse yağcı, dalkavuk kelimeleri ile eşdeğer anlam yerine geçer. Ödül, bundan sonraki süreçlerde ikili ilişkileri iyi tutmak adına, verilmiş olabilir. Diğer taraftan, iş birliği sistemine dayalı kurumlarda, bütün çalışanlar her zaman bir aradadır ve hepsi eş değer olarak n plndadır. Yapmış oldukları işlerini ve çalışma arkadaşlarını sevmeleri motivasyon ve enerjilerini işe yüklemelerine yol açar ve tek yürek halinde sinerji oluşturmuş olurlar. Bu tek yürek liderin yüreğine katılarak ideale giden yolu kısaltmış olur. rnek olarak bir liderin sırrı iş birliğine dayalı sistem de yapı oluşturarak çalışanlar arasında sevgi, saygı ve sorumluluğa dayalı ilişkileri teşvik ederek geliştirmeyi sağlamaktır.

Liderlik vasfı yöneticilik anlayış kavramının bitti dediğimiz yerinde başlar ve tam olarak bu noktada ödül ve ceza, kontrol ve inceleme mekanizmaları yerini yenilikçiliğe, bireysel özelliklere ve risk alabilen girişimlerin desteklenmesine bırakır. Asıl vazifeniz çalışanlarınızı olağan dışı vazifeleri gerçekleştirmek üzere işe koşmaktır. Bu ise, çalışanlarınızla ortak hedefler uğruna etkileyerek onları bu doğrultuda harekete geçirerek, onlarla elde edilen sonuçlarda kararlılığı ve fikirleri birbiri ile karışmış ve harmanlanmış bir ekibi bir araya getirmeyi gerektirir.

Okul yöneticilerinin görevlerini etkili ve hedef doğrultusunda yerine getirebilmeleri adına birtakım yeterliliklere ve vasıflara sahip olmalıdırlar. Okullarda yapılan çalışmaların girdi ve çıktısı birey olduğu için eğitim yöneticilerinin mesuliyet ve görevleri diğer örgütlere göre karışlaştırılmayacak derecede daha fazladır. Bu araştırmada asıl ön plana çıkarılmak istenen okul yöneticilerinin özellikle kendi okullarında yönetme ruhundan çok lider vasıflara sahip olmaları gerektiği ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Bugün ki yönetim anlayışından beslenen toplam kalite yönetimi,

öğrenen okul ve ortak yönetim anlayışlarına yakışır davranışlar göstermesi elzemdir. Bunun için ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinin aşağıdaki niteliklere sahip olmaları gerekir:

- Çalıştığı okul adına vizyon ve misyon sağlamalıdır.
- Eğitim-öğretim sürecinde yönetimin verimliliğini etkin kılıp, eğitimi üst seviyelere yükseltmeli ve bunu yaparken sürekli gelişimi sağlamalı, gerekli olan araştırmaları yapmalıdır. Bu sebepten ötürü sürekli kendini yetiştirip, geliştirmeli, lider olma özellikleri göstererek personeline kendilerini geliştirmelerine örnek olmalıdır. Kendi özelliklerini geliştiremeyen bir yöneticinin kendi sorumluluğunda olan bir personelini geliştirmesi olanaksızdır.
- Okulda öğrenen fert ve öğrenen gurup felsefesini oluşturmalıdır. Bu tür algı oluşturarak okulunu kendini geliştiren okula çevirmelidir. Sürekli gelişime açık bir okulda başta öğretmenler kendilerini yetiştirip, geliştirecekler sonrasın da ise bu davranışlar öğrenciye de sosyal rol olarak yansiyacak dolayısıyla öğrencilerin başarısı da olumlu yönde artacaktır.
- Okul çatısı altında ortak anlayışın yerleşmesi sağlamalıdır. Bu şekilde okulunda birlikte hareket edilmesine yön vererek çalışanların bütüncül bir anlayışla hareket etmesini sağlar. Okulda ortak anlayışlı yönetim davranışları göstermelidir.
- Gerekli görüldüğü durumlarda astlara yetki devrederek sistem işleyişinin daha iyi yürütülmesini sağlamalıdır
- Gelişen teknolojik araç ve gereçlere okulda yer vermelidir. Bu araç gereçlere okulda yer verdikten sonra okul çatısı altındaki tüm bireylerin bunlardan kolaylıkla istifade edebilmesi için gerekli önlemleri almalıdır.
- Okulda herkesin söz hakkı olduğu bir ortam oluşturmalı ve etkin bir yönetim anlayış süreci benimsemelidir. Okulun çevreyle bir bütün olabilmesi için gerekli olan tedbirler sağlanmalıdır.

Sonuç

Günümüzde meydana gelen yönetim alanındaki değişimler önceki dönemlere kıyasla fazlasıyla arttığından değişime paralel olarak yönetsel gelişiminde artacağı kuşkusuz bir gerçektir. Kurumların varlıklarını devam ettirebilmeleri çevrelerinde oluşan bu hızlı değişimlere zamanında ayak uydurmaları gereklidir. Bu yüzden gelişimin olabilmesi için değişime ayak uydurabilen yöneticilerin kurumlarda olması gereklidir.

Okullarda daha etkin bir fiziki ortamlar ve çağın gereksinimlerine uyarlanabilmesi okulların daha etkin yerler olmasını sağlamaktadır. Bu

yüzden okul yöneticileri değişime ayak uydurmalı, bu süreci etkin bir şekilde takip etmeli, bunun sağlanması okul müdürlerinin liderlik özelliklerini kazanmaları ile olanaklıdır.

Bilginin çeşitlendiği ihtiyaçların olabildiğince arttığı, okul toplumuna, iş görene yönelik tanımlamaların irdelendiği, eleştirel düşünmenin işveren ve iş görenin düşünsel dünyasının merkezinde yer aldığı çağımızda bilgi toplumu olmanın gereği olarak eğitim öğretim süreçlerinde öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, hayata hazırlanan girişimci bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Eğitime ilişkin tüm kavramlar yeniden tanımlandığı gibi yönetici kavramı da irdelenmekte ve eğitim kurumu yöneticiliğinden ziyade “Eğitim Liderliği” kavramı ön plana çıkmaktadır. Diğer dünya ülkeleri ile her konuda rekabet edebilmek için eğitim ve eğitim yönetimi sisteminin yeniden kurgulanması, yapılması sürecinde hızlı kalkınma sürecinde etkili olan insan gücünü yetiştirebilecek yetkinliğe sahip eğitim liderlerine gereksinim vardır.

Günümüz eğitim kurumları yöneticiliğinde, genel anlamda mevcudu muhafaza etme, rutin uygulamaların tekrarrüne sadık kalma, sistem odaklı, kısa vadeli hedeflere yoğunlaşma, kendi fikirlerinin kutsallığına inanma gibi bir yönetsel iklim dikkat çekmektedir. Başkalaşıma direnmeyen, katkı sağlayan ve değişimi sağlayabilmek için okul idarecilerimizin alışlagelmiş yönetim anlayışını terk ederek geleceği öngörebilmeleri için değişimin aktif aktörü olarak konumlanmış, değişim ve dönüşümünü sağlayan birer lider olmaları gerekmektedir.

Eğitim liderlerinden beklenen hasletler ise, çağın getirileri doğrultusunda yenilikleri takip ederek kurumu geliştirme, mevcudu sorgulama, orijinal fikirlere değer verme, herkes için en doğru olanı önemseme şeklinde ifade edilebilir.

Eğitim liderleri duygusal zekalarını, kararlı tutumlarını, esnek yaklaşım ve ikna becerilerini kullanarak çalışanları kişisel kaygılarından kurtarıp, ortak amaç için çalışmaya yönlendirirler. Etkin bir eğitim liderliği, lider özellikleri ile sınırlandırmak yeterli olmayacaktır. Milli Eğitim Teşkilatı içerisinde aracı bir sistem olan kurum liderinin okulda yapılacak işlemlere hakim olmaları, çalışanları ile uyum içinde olmalarını, mevzuat ile ilgili yönetmelik, genelge, yönergelere vakıf olmaları ve değişimleri takip etmeleri ve öğretim programını, içeriklerini değerlendirmeler ve içeriğin güncelle ayak uydurma konularında da bilgi sahibi olmak okul müdürleri için bir ihtiyaç olmuştur (Şişman, 2004).

Kişilerin özgül özellikleri olduğu gibi olduğu gibi okulların da kendine özgü bir iklimi vardır. Eğitim kurumlarının iklimi, iş görenlerin tavırlarını değiştiren, okula özgü psikolojik ortamı oluşturan ve kurumunu diğerlerinden ayıran özelliklerin tamamıdır.

Eğitim kurumlarında m¼d¼rler kurum içindeki uyumun oluşmasında en ¼nemli g¼revli ve sorumlu kişilerdir. M¼d¼r kurumu içinde gerekli uyum ve atmosferi sağlar, çalışanlarına iyi bir çalışma atmosferi sağlarsa başarı kendiliğinden gelir. Başarılı eğitim lideri; esas g¼revlerinin farkında olan, okulun amaçlarını yorumlayabilen, atandığı kurumda g¼zlem ve araştırmalarla veri toplayıp raporlayan, uzun soluklu hedefler koyabilen, i denetimle aşamalı olarak gelişim s¼recini takip eden, yeniden tedbir planlamasına gidebilen, ¼đretmenlerinin sınıflarını ziyaret edip onlara mesleki konularda rehberlik yaparak destek olabilir, eğitim ¼đretimin ke-sintiye uğramaması için tedbirler alarak onları denetleyip geliştirebilir. İsteden değişim ve d¼n¼ř¼m¼ sağlamalıdır. Fakat eğitim lideri açısından en ¼nemli problem iş g¼renlerin değişime karşı g¼sterdikleri dirençtir.

Bir eğitim kurumunun çevresini geliştirme ve değiştirme misyonunu yerine getirebilmesi t¼m eğitim çalışanlarının asgari ortak amaçla yetiştirilmiş olmasını gerekmektedir. Bu bağlamda ¼đretmen yetiştiren eğitim kurumlarının amaç ve içerik y¼n¼yle m¼fredatlarının yeniden d¼zenlenmesi ve ¼đretmenler arasından seçilecek eğitim y¼neticilerine eğitim liderliği, y¼netim ve organizasyon alanlarından sertifikaya dayalı eğitimler d¼zenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ) . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (51)
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Cohen, J., (2006). "Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning. Participation in Democracy and Well-Being. Harvard Educational Review .Summer vol. 76, No. 2, p.p: 201-237.
- Eryılmaz, Bilal, Kamu Yönetimi. İstanbul: Erkam Matbaası, 2002.
- Harris, A. (2009). Management in Education. Administration Society (BELMAS). vol:1, p:p 9-11
- Hodgetts, R. M. (1990). Management (theory, process and practise). Çev. Canan, Çetin & Esin C., Mutlu, 5. Basım, İstanbul: Der.
- Jung, D., Chow, C., Wu, A. (2003). The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation. *The Leadership Quarterly*, no:14 , p.p: 525-544.
- Koçel, Tamer, İşletme Yöneticiliği. İstanbul: Beta Basım, 2011.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16) , 419-431
- Korkut, Hüseyin. "Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları", *Amme İdaresi Dergisi*, 25:1, Mart, 1992, 159-174.
- Kösterelioğlu, M. & Olukcu, E. (2019). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2 (2) , 31-45
- MEB,(2002).http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/atlioglu.htm
- Rachman, David, Michael H. Mescon, Courtland L. Bovee & John V. Thill, Business Today, New York: McGraw-Hill Inc., 1993.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tuncer Tokol, İşletme. Bursa: Ezgi Yayınları, 2001.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Sarıoğlu Uğur, S. & Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve Liderlik Ayrımında Kişisel Farklılıkların Rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 122-136
- Serin, M. K., & Buluç, B. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği

- Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* [Educational Administration: Theory and Practice], 18(3), 435-459.
- Sivri, H. ve Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki Paylaşılan Liderliğe İlişkin Ampirik Araştırmaların İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 135-163
- Şişman, M. & Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*
- Tengilimoğlu, Dilaver. “Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 2005, 1-16
- Töremen, F. & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28) , 27-39 .
- Turan, S. & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilişsel bilgi ve batılı biliş tarzınının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4) , 505-514
- Özer, Mehmet A., 21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler. Ankara: Nobel Yayınları, 2008.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 218-238

BÖLÜM 25

PANDEMİ DÖNEMİNDE EĞİTİM YÖNETİMİ ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

*Burak GÜL*¹

*Yusuf GÜZEL*²

*Fethi Ahmet ÇELİK*³

1 Burak Gül, Uzman Öğretmen, Baltaşı Ortaokulu, 0000-0001-9268-5497

2 Yusuf Güzel, Öğretmen, Baltaşı Ortaokulu, 0000-0002-9113-4746

3 Fethi Ahmet Çelik, Uzman Öğretmen, Baltaşı İlkokulu, 0009-0007-7600-2669

GİRİŞ

Eğitim; ahlaki davranış edinme, zihin disiplini, akli kullanmayı sağlayan kılavuz, yetişkinlerin deneyimlerini aktarması gibi geçmişten günümüze farklı şekillerde tanımlamıştır (Şişman, 2015). Eğitim kavramı ve eğitim süreçleri tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi zaman içinde farklılaşmış ve eğitime yeni anlamlar yüklenmiştir. Aynı zamanda toplumda eğitim verilen kurumların sayısı artmış ve eğitim örgütlü bir hale getirmiştir.

Eğitim sosyal hayatın sürekliliğini ve şekillendirilmesini sağlama görevi ile önemli bir süreçtir (Yılmaz, 2015). Eğitim insanlar tarafından gerçekleştirilen ve insana yönelik bir uygulamadır. Toplumlardaki bireyler hayatlarının bazı dönemlerinde eğiten bazı dönemlerinde ise eğitilen konumdadır (Şişman, 2015). Bundan dolayı toplumların yenilenmesinin temelinde eğitimin önemli bir rol almaktadır (Kaya, 1999). Bireylerin eğitim süreçleri hayat akışı içerisinde birçok yerde gerçekleşmektedir. Eğitim sadece resmi ve özel kurumlarda eğitimciler tarafından uygulanan programlar değil toplumsal yapı içerisinde her vatandaşın dahil olduğu bir süreçtir.

İnsanın doğuştan getirdiği yetenekleri geliştirmek ve insanın nitelikli bir yaşam sürmesi eğitim ile sağlanmaktadır. İnsan daima faaliyet içinde olan ve yaptıklarıyla toplumsal yapıyı etkileyen varlıktır. Sosyal yaşamın getirdiği problemlerin oluşmasına sebep olan ve bu problemlere çözüm üretecek olan yine insan olacaktır, insan eğitim sürecini oluşturan etkenlerin yapısı sorgulanmaktadır (Şişman, 2015). Eğitim bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmek, bulunduğu ortama uyum sağlamak, insani değerlerin farkına varmak, hayatı ve toplumu sorgulamak için yön gösterici bir özelliğe sahiptir.

Günümüzde devamlı gelişim gösteren teknoloji, toplumu etkisi altına alarak örgütleri değişikliğe sürüklemektedir. Bu gelişim çerçevesinde sistemlerin dengesi farklılıklara uyum gösterebilmek için kontrol edilmeye gereksinim duymaktadır (Taymaz, 2013). Eğitim örgütleri birer açık sistem olmakla beraber diğer örgütlere benzer şekilde denetim gereksinimi ortaya çıkmıştır. Eğitim kurumlarında denetim genel olarak eğitim yönetimi içerisinde bulunmuş ve onun alt bölümü olarak kalmıştır (İ. Aydın, 2014). Eğitim denetimi yönetim içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasını ve eğitim çalışanları arasında adaleti sağlamak için eğitim denetimine gereken özen gösterilmeli ve bu alanında yapılan çalışmalar arttırılmalıdır.

Okulların tek sınıflı olduğu ve temel becerileri verdiği dönemlerde eğitimin yönetilme eksikliği hissedilmiyordu. Fakat günümüzde gittikçe karmaşıklaşan eğitim süreçleri, yönetim ve uzmanlaşma ihtiyacını doğur-

muştur. Kamu kurumlarında özel bir bölümünü oluşturan eğitim yönetimi bütün eğitim öğretim süreçlerine dair faaliyetleri özel sektöre devretse dahi, bu süreçler devletin denetimi ve gözetimi altında olduğundan bir kamu görevidir. Eğitim örgütlerinde eğitim süreçleri devletin belirlediği amaç ve hedefler doğrultusunda sürdürülür (Kaya, 1999). Eğitim yönetiminin temel amacı; eğitim örgütlerini devletin belirlemiş olduğu amaçlar, hedefler ve eğitim politikaları dikkate alınarak işlevsel duruma getirmektir (Bursalıoğlu, 2019). Bu amacı gerçekleştirebilmek için eğitim ve öğretim süreçlerinde aktif rol alan tüm paydaşlar aynı amaç doğrultusunda çalışmalıdır.

Türkiye’de eğitim yönetiminde yapılan çalışmalarla elde edilen bilimsel bilgi dünyaya kıyasla az olmakla birlikte, bu bilgilerin günlük yaşamdaki problemlerin çözümüne yönelik işlevselliği tartışılmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Diğer bir problem ise elde edilen bilimsel bilginin pratiğe aktarılmamasıdır. Yönetimde elde edilecek başarı, gerçeğe dayalı teori ve öngörülerle mümkündür. Başarılı yönetici olmak için teoriden yararlanmayı bilmelidir. Birçok yöneticinin deneyimlerinden kaynaklanan öngörülerini bulunur ancak bunların sistemli şekilde dönüştürülmesi oldukça zordur. Bu durum güvenilir bilgiye ulaşmakla aşılabilir. (Bursalıoğlu, 2014). Araştırmacılara bir çalışmaya başlamadan önce alan yazında nasıl tarama yapacağı hangi kaynaktaki bilgilerin güvenilir olduğu ve bu bilgileri nasıl bir araya getirip sunacağına dair danışmalık hizmeti verilmelidir. Çünkü yapılan her bir çalışmanın niteliği sentezlenen bilgilerin doğruluğuna ve güvenilirliğine bağlıdır.

Bilimsel bilginin üretildiği ve yaygınlaştırıldığı en önemli kurumlar üniversitelerdir. Üniversitelerin ise bilimsel bilginin üretim araçlarından biri lisansüstü eğitimlerdir. Lisansüstü eğitimle bilimsel bilgi aktarılmakta ve akademik faaliyetler yürütülmektedir (Arı, Armutlu, Tosunoğlu ve Toy, 2009). Eğitim yönetimi alanında alan yazında hem yurt içinde hem de yurt dışında bizim araştırmamıza benzerlik gösterecek tezler bulunmaktadır (Öner, 2019, Akyol ve Yavuzkurt, 2016, Oplatka, 2009). Araştırmaların birçoğu gösteriyor ki bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığı hangi yönde olduğu ve nelerin üzerinde yoğunlaştığını belirlemek incelenmesi oldukça önemlidir. Çünkü yapılan çalışmaların analiz edilmesi hangi alanda çalışmaya daha fazla ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Böylece bir yönüyle durum tespiti diğer yönüyle ihtiyaç analizi yapılmakta ve araştırmacılara yol gösterici olmaktadır.

Eğitimle ilgili yapılan çalışmalar, öteki bilimlere göre yeni bir araştırma alanıdır. Eğitim bilimleriyle ilgili araştırma yapanlar, bilimsel yöntemlerle eğitim alanını destekleyici, gelişmesini sağlayıcı bilgileri sentezler ve pratiğe dökülmesine olanak tanırırlar. (Şişman, 2015). Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların temel amacı, eğitim-öğretim süreçlerinin

de karşımıza çıkan problemlerin açıklanabilmesi ve denetlenebilmesi için kullanılması gereken temel ilkeleri belirlemektir (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Sosyal bilimlerde ve fen bilimlerinde klasik olarak en fazla tercih edilen araştırma yöntemi nicel araştırma yöntemleridir. Deneysel, karşılaştırmalı ve anket araştırması gibi farklı desenler içeren nicel araştırma yöntemleri realizm ve pozitivistizmden etkilenmiştir. Eğitim bölümündeki çalışmalarda pozitivistizm etkili olmuş ve nicel veriler bu alanda büyük oranda kullanılmıştır. Nitel araştırma görüşme, gözlem yapma, belge inceleme gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı olayların gerçek ortamında doğal olarak analiz edildiği bir araştırma türüdür. Nitel yöntem nicel yöntemin bir alternatifi değildir. İki araştırma türünün de eğitim bilimleri alanında önemli katkıları bulunmaktadır. Bu iki yöntem birbirini destekleyici biçimde araştırmalarda kullanmak elde edilecek olan verileri çeşitlendirerek alana katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı araştırmacıların her iki yöntemle ilgili bilgi sahibi olması oldukça önemlidir (Yıldırım, 2023).

Yaptığımız araştırmaya benzer yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar taranmış ve Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1. *Lisansüstü araştırmaların analiz edildiği yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalar*

Araştırma; Yazar ve Yıl	Araştırma Adı	Araştırma Bulguları
Victor L. Willson (1980)	Research techniques in AERJ articles: 1969 to 1978	Bu çalışmada 1969-1978 yılları arasındaki makaleler analiz edilmiş ve bazı bölümlerde bilimsel araştırma tekniklerine uyulmadığı tespit edilmiştir.
Duygu Köksal (2019)	Eğitim yönetimi alanında 2005-2008 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi	Araştırmada toplam 1700 tez incelenmiş ve bu tezlerde veri toplama aracı olarak anket ve ölçeğin daha fazla tercih edildiği, tezlerin yalnızca 16 sınıf İngilizce olduğu, ele alınan konu en fazla eğitim yönetimi alanında olduğu görülmüştür.
Ömer Öner (2019)	Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (1990-2017)	Araştırmada toplam 150 tez incelenmiştir. Tezlerde genellikle nicel yöntem tercih edilmiş ve veri toplamak için en fazla anket ve ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizi için en çok tercih edilen yöntemin T-testi olduğu tespit edilmiştir.
Eric Haas, Glen Yahola Wilson, Casey D. Cobb, Adrienne E. Hyle, Kitty Jordan, Kerri S. Kearney (2007)	Assessing influence on the field: An analysis of citations to Educational Administration Quarterly, 1979-2003	Araştırmada 1979’dan 2003’e kadar EAQ’da yayınlanan makaleler incelenmiştir. Makalelerin eğitim yönetimi alanına ciddi bir katkısı olmadığı ancak zaman içinde artış eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fatmanur Özen ve Arslan Hendekçi (2016)	Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi	Araştırmada toplam 73 tez analiz edilmiştir. Araştırmaların %15,3 rehberlik, %14,1 geliştirme temaları işlenmiştir. 2005-2015 yılları arasında en fazla 2011 yılında çalışma yapıldığı görülmüştür.
Çağlar Kaya vd. (2016)	Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi	Araştırmada 193 tez incelenmiştir. Bu tezlerin 172’si yüksek lisans 21’i ise doktora düzeyindedir. En fazla ‘çağdaş denetim’ ve rehberlik-‘geliştirme’ konuları olduğu görülmüştür.
Wayne K. Hoy (1982)	Recent developments in theory and research in educational administration	Eğitim yönetiminde teori ve araştırmalardaki son gelişmeler incelenmiş ve eğitim yönetiminin davranış bilimlerine göre arka planda kaldığı görülmüştür.
Gary L. Anderson ve Franklin Jones (2000)	Knowledge generation in educational administration from the inside out: The promises and perils of site-based, administrator research	Araştırmada tez, makale ve yönetici görüşmeleri veri tabanı olarak seçilmiştir. Eğitim yöneticilerinin kendi ortamlarında bilgi üretme tabanlı potansiyellerinin geliştirilmesine odaklanmıştır.
Okan Karaca (2018)	Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin Metodolojik inceleme	Araştırmada 2010-2016 yılları arasında eğitim yönetimi alanında toplam 1142 tez analiz edilmiştir. Bu tezlerden sadece 152’sinin doktora olduğu görülmüştür. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek, anket ve görüşme formları tercih edilmiştir.
Bertan Akyol ve Tuba Yavuzkurt (2016)	Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde Eğitim Denetimi	Araştırmada 76 yüksek lisans tezi incelenmiştir. Bu tezlerin 68’i yüksek lisans tezi 8 tanesi ise doktora tezidir. Veri toplama aracı olarak en çok anket ve ölçek kullanılmış, araştırma yöntemi olarak nicel yöntem tercih edilmiştir. Sosyal bilimler Enstitüsünde 48 Eğitim bilimleri Enstitüsünde 20 tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür.
Merve Ateşli (2017)	Türkiye’de 2000-2016 Yılları Arasında Bağımsız Denetim ve İç Denetim Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlere yönelik İçerik Analiz	Araştırmada 2006-2016 yılları arasında bağımsız denetim alanındaki 58 tez analiz edilmiş ve analiz edilen tezlerin 15’i doktora 43’ü yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmüştür. Belirlenen yıllar içerisinde bağımsız denetim alanında en fazla doktora tez çalışmasının İstanbul Üniversitesi’nde yapıldığı, yüksek lisans tezinin ise Marmara Üniversitesi’nde yapıldığı tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak anketin daha fazla kullanılmıştır.

Eğitim alanında yapılan araştırmaların birçoğunun pratiğe uygun olmadığı, ciddi problemlere işaret etmediği ve eğitim süreçlerine önemli bir etkisi bulunmadığını göstermektedir (Ogawa, Goldring ve Conley, 2000).

Araştırmalar analiz edildiğinde bu duruma yönelik eleştirilerin belli oranda haklılık payı olduğu söylenebilir. Alan yazında taranan lisansüstü tez çalışmalarında, eğitim sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm üretmek veya yön vermek yerine benzer konuların ele alındığı görülmektedir. Bu durum bilimsel bilgilerin artmasından ziyade benzer çalışmaların tekrarı niteliğindedir. Karşılaştığımız sorunun aşılabilmesi için yüksek öğretimde yapılan araştırmalarda alana katkı sağlayacak güncel ve yeni konulara yer verilmelidir.

Bireyler karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirken farklı bilgi kaynaklarından faydalanırlar. Bilgi kaynaklarından biri de araştırmacılar tarafından bilimsel yöntemlere yapılan lisansüstü tez çalışmalarıdır (McMillan, 1996). Bundan dolayı lisansüstü tezlerin analiz edilmesi oldukça önemlidir. Pandemi döneminde de eğitim yönetimi alanında yapılmış çalışmaların, sistematik bir şekilde analiz edilmesi eğitimde yaşanan yönetim ve denetim sorunların daha iyi incelenmesini ve bu problemlere çözüm yolu üretmesini katkı sağlayacaktır (Ağaoğlu, 2008).

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu araştırmanın amacı: **covid-19** pandemi sürecinde Eğitim Yönetimi Anabilim Dallarında yapılan lisansüstü tezleri; üniversitelerine, yöntemlerine, türlerine, anabilim dallarına, konularına ve veri toplama araçlarına göre dağılımının nasıl olduğu belirlemektir.

2020-2021 uzaktan eğitimin sürdüğü pandemi döneminde tezlerin konu, üniversite, anabilim dalı, veri toplama araçları gibi unsurlar göz önüne alınarak sistemli bir şekilde analiz edilen bir çalışmanın olmadığı fark edilmiştir. Yapılan araştırma ile pandemi döneminde araştırmacıların yürütecekleri tezlere ve alana faydası olacağı değerlendirilmiştir. Tüm Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de eğitim sistemi covid-19 virüsünde etkilenmiş ve yüksek öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim şeklinde yapılması planlanmıştır. Yapılan bu değişim sürecinde yapılan araştırmaların incelenmesi gerekmektedir. Bu anlamda yapılan çalışma pandemi dönemini kapsayan verileri ele aldığı için literatüre faydası olacaktır. Diğer yandan bu dönemde yapılan araştırmaların hangi konularda yoğunlaştığı hangi bölümlerin ihmal edildiğinin tespiti alanda çalışma yapanlar için önemlidir.

YÖNTEM

Eğitim yönetimi alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin analiz edildiği bu çalışmada nitel yöntemlerden doküman analizi tercih edilmiştir. Bu araştırmada pandemi döneminde (2020-2021 yıllarında) yazılmış olan Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi’nden izinli tezler indirilerek belirlenmiş ölçütlere göre incelemiştir. Geçmişte ya da

şu anda süregelen bir olayı var olan haliyle tasvir eden model betimsel tarama modelidir. Bundan dolayı bu çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir (Karasar 2014: 77).

Araştırmada gereksinim duyulan dokümanlara YÖK Ulusal Tez Merkezine' den ulaşılmıştır(www.tez.yok.gov.tr). Eğitim yönetimi ve teftişi, eğitim ekonomisi ve planlaması, eğitim yönetimi ve planlaması ve eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dallarında 2020-2021 yıllarında yapılan bütün izinli tezler indirilmiştir. Buradan yola çıkarak; konusuna, türüne, veri toplama aracına, üniversiteye, yöntemine ve anabilim dalına alanına ilişkin veriler toplanmıştır.

Elde edilen veriler analizi yapılacağı için öncelikle dijital ortama aktarılmış ve formül kullanılarak yüzde hesaplama işlemleri yapılmıştır. Eğitim yönetimi alanında yapılan tezlerden belge aracılığıyla veri toplanarak verilerin farklı özellikleri (konusu, türü, yöntem, anabilim dalı, üniversitesi vb.) frekans ve yüzdeleriyle özetlenerek yorumlanmıştır.

Bu çalışmada sırasıyla aşağıdaki işlemler yapılmıştır;

- **Birinci aşama:** Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2020-2021 yılları arasında pandemi döneminde Eğitim yönetimi ve teftişi, Eğitim ekonomisi ve planlaması, Eğitim yönetimi ve planlaması ve Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi Anabilim Dallarında yazılan lisansüstü tezlerin sistemli bir şekilde incelenmesi olduğundan öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezine' de (www.tez.yok.gov.tr) detaylı arama yapılarak ilgili tezlere ulaşılmıştır.

- **İkinci aşama:** Eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezler, konusuna, türüne, yapıldığı üniversiteye, anabilim dalına, yöntemine ve veri toplama araçlarına göre kategorilere ayrılmıştır.

- **Üçüncü aşama:** Veriler bilgisayar programına aktarılarak frekans ve yüzdelik dilimlerini içeren tablolar yapılmıştır.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Tezlerin düzeyleri, kullanılan yöntemler, anabilim dalları, yılları, veri toplama araçları, dil ve tezlerin konuları tabloları halinde verilmiştir. Her bir tablonun altında yorumlar ve bulgular ile açıklanmıştır.

Tablo 1: Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Türler	f	%
Yüksek Lisans	50	72,46
Doktora	19	27,54
Toplam	69	100,00

Tablo 1. de sonuçlara göre 69 tezin 19'u (%27,54) doktora, 50'si ise (%72,46) yüksek lisans seviyesinde yazılmıştır.

Tablo 2: Tezlerin Yöntemine Göre Dağılımı

Yöntem	Y. Lisans		Doktora		Toplam
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Karma	3	6	4	21,05	7
Nitel	18	36	11	57,89	29
Nicel	29	58	4	21,05	33
Toplam	50	100	19	100,00	69

Tablo 2. deki verilere göre 69 tezin 7'si karma, 29'u nitel ve 33'ü nicel yöntemle yapılmıştır. Bu tezlerin 50'si yüksek lisans 19'u ise doktora seviyesinde olduğu görülmektedir. Yüksek lisans seviyesinde yapılan tezlere bakıldığında 29 ile nicel yöntem, doktora seviyesinde yapılan tezlere bakıldığında ise 11 ile nitel yöntemin olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Tezlerin Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı	Y. Lisans		Doktora		Toplam
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Eğitim Yönetimi ve Teftişi	1	2,00	3	15,79	4
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması	1	2,00	1	5,26	2
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	35	70,00	15	78,95	50
Eğitim Yönetimi Ve Planlaması	13	26,00	0	0,00	13
Toplam	50	100,00	19	100,00	69

Tablo 3. de incelenen 69 tezin 4'ü Eğitim Yönetimi ve Teftişi, 2'si Eğitim Ekonomisi ve Planlaması, 50'si Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ve 13' ü Eğitim Yönetimi Ve Planlaması anabilim dalında yapılmıştır. Yüksek lisans ve doktora seviyesinde yapılan 69 tezden en fazla çalışmanın Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi anabilim dalında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4 : Tezlerin Konusuna Göre Dağılımları

Konular	Y. Lisans		Doktora		Toplam
	f	%	f	%	f
Yöneticilerin Karar Verme Sitilleri	1	1,56	1	4,76	2
Erteleme Davranışı	0	0,00	1	4,76	1
Eğitim Yönetimi Mevzuatı	0	0,00	1	4,76	1
Çocuk İstismarı	1	1,56	1	4,76	2
Bakalorya Programı	1	1,56	0	0,00	1
Yükseköğretimde Nitelik	0	0,00	2	9,52	2
Sözleşmeli ğretmenlik	1	1,56	0	0,00	1
Liderlik	8	12,50	3	14,29	11
Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri	0	0,00	1	4,76	1
Mesleki Doyum	1	1,56	0	0,00	1
ğgtsel Güven	3	4,69	0	0,00	3
Eğitim Yapıları	1	1,56	0	0,00	1
Cam Tavan	1	1,56	1	4,76	2
Motivasyon	1	1,56	0	0,00	1
Anaokullarında Yönetim Sorunları	4	6,25	0	0,00	4
Anaokullarında Çocuk Eğitimi	1	1,56	0	0,00	1
Okul Değerleri	1	1,56	0	0,00	1
ğgtsel Sinizim	1	1,56	0	0,00	1
ğgtsel Maneviyat	1	1,56	0	0,00	1
ğgtsel Bağlılık	3	4,69	0	0,00	3
Akıllı Telefon Bağımlılığı	1	1,56	0	0,00	1
ğretmenlerde Bencillik	1	1,56	0	0,00	1
Yöneticilerde Mentorlük	1	1,56	0	0,00	1
Okullarda Őeffaflık	1	1,56	0	0,00	1
Yönetim Felsefeleri	2	3,13	0	0,00	2
ğgtsel zdeŐleřme	1	1,56	0	0,00	1
Narsizim	1	1,56	0	0,00	1
İşten Ayrılma	1	1,56	0	0,00	1
ğgt Kültürü	1	1,56	1	4,76	2
Okul ncesi Eğitim	1	1,56	0	0,00	1
Koruma Altındaki ğrenciler	0	0,00	1	4,76	1
ğgtsel Vatandaşlık	1	1,56	0	0,00	1
Yükseköğretimde Uluslararasılaşma	0	0,00	1	4,76	1
Psikolojik Sermaye	1	1,56	1	4,76	2

Öğrenen Örgüt	0	0,00	1	4,76	1
Bilgi Ve İletişim Teknolojileri	3	4,69	1	4,76	4
Yabancı Uyruklu Öğrencilerde Eğitim	0	0,00	1	4,76	1
Muhafif Öğretmen	1	1,56	1	4,76	2
Örgüt İklimi	2	3,13	0	0,00	2
Örgütsel Adalet	1	1,56	0	0,00	1
Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması	0	0,00	1	4,76	1
Akademik Başarı	0	0,00	1	4,76	1
Örgütsel İmaj	1	1,56	0	0,00	1
Okula Yabancılaşma	1	1,56	0	0,00	1
Okul Terki	1	1,56	0	0,00	1
Öğrencilerin Sosyalleşmesi	1	1,56	0	0,00	1
İkinci Üniversite Okuma	1	1,56	0	0,00	1
Mesleki Profesyonellik	1	1,56	0	0,00	1
Örgütsel Mutluluk	1	1,56	0	0,00	1
Ebeveynlerin Okul Algısı	1	1,56	0	0,00	1
Montesori Eğitim	1	1,56	0	0,00	1
Öğretmenlerin Yönetime Katılımı	1	1,56	0	0,00	1
Değişim	1	1,56	0	0,00	1
Örgütsel Sosyalleşme	1	1,56	0	0,00	1
Örgütsel Mutluluk	1	1,56	0	0,00	1
Organizasyon Kültürü	1	1,56	0	0,00	1
Toplam	64	100,00	21	100,00	85

Tablo 4. de analizi yapılan tezlerin konusuna göre dağılımı verilmiştir. Buna göre yazılan tezlerde toplam 85 konu işlenmiştir. İncelenen tez sayısı 69 olmasına rağmen toplam konu sayısının 85 olmasının sebebi bir çalışmada birden fazla konu ele alınmasıdır. Bu tezlerden 64'ü yüksek lisans 21'i ise doktora seviyesindedir. En fazla çalışma yapılan konu 11 çalışma ile liderlik olduğu görülmektedir. Liderlik konu alan çalışmaların ise 8'i yüksek lisans 3'ü doktora seviyesindedir.

Tablo 5 : Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Y. Lisans		Doktora		Toplam
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>
Ölçek	32	54,24	8	23,53	40
Görüşme Formu	19	32,20	14	41,18	33
Anket	2	3,39	2	5,88	4

Doküman İnceleme	3	5,08	5	14,71	8
Envanter	0	0,00	2	5,88	2
Gözlem	3	5,08	3	8,82	6
Toplam	59	100,00	34	100,00	93

Tablo 5. deki verilere göre en fazla kullanılan veri toplama aracı 40 ile ölçek olmuştur. Bunu sırasıyla 32 ile görüşme formu, 9 ile doküman inceleme, 6 ile gözlem, 2 ile anket, 1 ile envanter takip etmiştir. Çalışmada incelenen tez sayısı 69 olmasına rağmen frekans toplamının 90 olmasının sebebi bazı araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılmasıdır. Yüksek lisans seviyesinde yapılan tezlere bakıldığında en fazla kullanılan veri toplama aracının 32 ile ölçek olduğu, doktora seviyesine bakıldığında ise en fazla kullanılan veri toplama aracının 14 ile görüşme formu olduğu görülmüştür.

Tablo 6: Tezlerin Üniversitelerine Göre Dağılımı

Üniversiteler	Y. Lisans		Doktora		Toplam
	f	%	f	%	f
Adnan Menderes Üniversitesi	1	2,00	0	0,00	1
Akdeniz Üniversitesi	5	10,00	1	5,26	6
Anadolu Üniversitesi	1	2,00	0	0,00	1
Ankara Üniversitesi	2	4,00	4	21,05	6
Bahçeşehir Üniversitesi	8	16,00	0	0,00	8
Dicle Üniversitesi	1	2,00	0	0,00	1
Erciyes Üniversitesi	1	2,00	0	0,00	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	0	0,00	2	10,53	2
Gaziantep Üniversitesi	2	4,00	1	5,26	3
Hacettepe Üniversitesi	3	6,00	8	42,11	11
Harran Üniversitesi	1	2,00	0	0,00	1
Kastamonu Üniversitesi	2	4,00	0	0,00	2
Kocaeli Üniversitesi	1	2,00	3	15,79	4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	5	10,00	0	0,00	5
Pamukkale Üniversitesi	6	12,00	0	0,00	6
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	4	8,00	0	0,00	4
Trakya Üniversitesi	7	14,00	0	0,00	7
Toplam	50	100,00	19	100,00	69

Tablo 6. da tezlerin üniversitelerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen verilere göre en fazla tez çalışması Hacettepe Üniversitesinde yapılmıştır. Bu tezlerden 3'ü yüksek lisans 8'i ise doktora seviyesinde yapıldığı görülmüştür. Hacettepe Üniversitesi'ni yapılan tez sayısı açısından Bah-

çeşehir Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi takip etmektedir. Bahçeşehir Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi'nde yapılan tezlerin tamamı yüksek lisans seviyesindedir. En az tez çalışması yapılan üniversiteler ise Adnan Menderes Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Harran Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Eğitim yönetimi ve teftişi, Eğitim ekonomisi ve planlaması, Eğitim yönetimi ve planlaması ve Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dallarında 2020-2021 yıllarında Türkiye' de yapılan izinli lisansüstü tezler analiz edilmiştir. Yapılan analiz ile YÖK Ulusal Tez Merkezinden 69 teze ulaşılmıştır. Bilgisayar ortamına PDF olarak indirilen 69 lisansüstü tez; yöntem, konu, anabilim dalı, üniversite, tür ve veri toplama araçları bakımından farklı değişkenlere göre analiz edilmiştir.

Araştırmada incelenen değişkenler tür; yüksek lisans ve doktora, konu; eğitim yönetimi alanıyla ilgili temel konu başlıkları, yöntem; nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri, Veri toplama araçları; görüşme formu, ölçek, anket, envanter, doküman inceleme ve gözlemi kapsamaktadır.

İncelenen tezlerin büyük bir kısmı yüksek lisans düzeyinde yazılmıştır. Bu veriler Polat (2010)'daki Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalında Yapılmış Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi konulu araştırmasında elde ettiği bulgularla benzerlik göstermiştir. Ayrıca Akyol ve Yavuzkurt (2016)'unda Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Eğitim Denetimi isimli araştırmasında 76 lisansüstü tezine ulaşılmış ve 8 tanesinin doktora tezi, 68 tanesinin ise yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalarda pandemi öncesi ve pandemi dönemi karşılaştırıldığında yüksek lisans tezi ve doktora tezi oranında belirgin bir değişiklik olmadığı görülmüştür.

Araştırmada incelediğimiz tezler yöntem değişkenine göre bakıldığında nicel ve nitel tezler arasında büyük farklılığın olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma yöntemli araştırmaların sayısı daha azdır. Nitel ve nicel yöntemlerin kullanımları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması betimsel ve kuramsal açıdan alana faydası olacaktır.

İncelenen tezlerin büyük çoğunluğu Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalında yapıldığı tespit edilmiştir. Eğitim ekonomisi ve planlaması anabilim dalında araştırmalar oldukça azdır.

Konularına göre tezler incelendiğinde Okutan ve Ekşi (2007)' nin 2000-2003 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Alanında Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tez Özetleri Çalışması isimli araştırması ile benzerlik göstererek en fazla işlenen konunun liderlik olduğu görülmüştür.

Tezlerde en fazla kullanılan veri toplama aracı Öner (2019)'in Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi isimli araştırmasıyla benzerlik göstererek ölçek olmuştur. Bunu sırasıyla görüşme formu, doküman inceleme, gözlem, anket ve envanter izlemektedir. Pandemi döneminde nitel ve nicel yöntemlerin birbirine yakın oranlarda tercih edilmiştir. Bu duruma paralel olarak ölçek ve görüşme formunun kullanımının birbirine yakın olması doğal bir sonuçtur.

Araştırmanın genel olarak sonuçlarını şu şekilde sıralayabiliriz;

1. 2020-2021 döneminde analiz edilen anabilim dallarında doktora tezinin yüksek lisansa göre ciddi oranda düşük olması ilgi çekicidir.
2. Tezlerde nitel ve nicel yöntemler birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır.
3. Tezlerde işlenen konularda Liderlik baskın olduğu görülürken, Eğitim denetimi ve Eğitim ekonomisi dair konuların çok az olduğu tespit edilmiştir.
4. Veri toplama aracı olarak ölçek ve görüşme formunun daha fazla tercih edildiği görülmüştür.
5. Yazılan tezlerde en fazla doktora çalışmasının Hacettepe Üniversitesinde yapıldığı onu ise Ankara üniversitesinin izlediği görülmüştür.
6. 2020-2021 pandemi döneminde de yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Sonuçlardan yola çıkarak ve alan yazına katkıda bulunacak şu önerilerde bulunulabilir;

1. Eğitimle ilgili konular (denetim, ekonomi, planlama, yönetim, gibi) ülkenin geleceğiyle önem bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı bu konulara yönelik ilgi gündemde kalmalıdır. Araştırma sayısı azalmamalı, tam tersine artmalıdır.
2. Eğitim yönetimi alanında doktora tezinin fazlalığı, ilgili alanı nitelikli hale getirmek için oldukça önemlidir. Bu sebepten dolayı eğitim yönetimi alanında çalışmaya istekli araştırmayı seven öğrenciler doktora yönlendirilmeli ve teşvik edilmelidir.
3. Nicel ve karma çalışmalarda kullanılan anket ya da ölçekler daha önce yapılan araştırmalarda değişiklik yapılmadan gerekli izinler alınarak kullanılmaktadır. Bu durum dikkate alınarak araştırmacıların kendisi veri toplama aracı geliştirmeli ya da daha önce kullanılan araçlar alana katkı sağlayacak şekilde güncellenerek yeni veriler elde edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (Ed.). (2008). Okul yönetimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Akyol, B. & Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde Eğitim Denetimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi , 5 (2) , 0-0 . DOI: 10.7884/teke.631
- Akyol, B. ve Yavuzkurt, T. (2016). Türkiye’de Lisansüstü Tezlerde Eğitim Denetimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(2), 908-926
- Anderson G. L. & Jones, F. (2000). Knowledge Generation in Educational Administration From The Inside Out: The Promises and Perils of Site-Based, Administrator Research. Educational Administration Quarterly, 36(3), 428-464.
- Arı, G., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G., & Toy, B. Y. (2009). Nicel araştırmalarda metodoloji sorunları: Yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 64 (4), 16-37
- Ateşli, M. (2017). Türkiye’de 2000 – 2016 Yılları Arasında Bağımsız Denetim Ve İç Denetim Alanında Yayımlanan Lisansüstü Tezlere Yönelik İçerik Analizi. Yüksek Lisans. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Aydın, İ. (2020). Öğretimde denetim (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi (5. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası
- Bursalıoğlu, Z. (2019). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Haas, E., Wilson, G. Y., Cobb, C.D., Hyle, A. E., Jordan, K., & Kearney, K. S. (2007). Assessing Influence on the Field: An Analysis of Citations To Educational Administration Quarterly, 1979-2003. Educational Administration Quarterly, 43(4), 494-512.
- Hoy, W. K. (1982). Recent Developments in Theory and Research in Educational Administration. Educational Administration Quarterly, 18(3), 12-23.
- Karaca, O. (2018). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin Metodolojik İncelemesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ç. , Yazıcı, A. Ş. , Delivelı, K. & Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi . Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 7 (1) , 38-51 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33906/37532>.

- Kaya, Ç., Yazıcı, A. Ş., Deliveli, K., Hoşgörür, V. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 38-51.
- Kaya, Y.K. (1999). Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama Ankara: Set Ofset Matbaacılık
- Köksal, D. (2019). Eğitim Yönetimi Alanında 2005-2008 Yılları Arasında Yürütülen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Adnan Menderes Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Okutan, M. ve Ekşi, A. (2007). 2000-2003 Yılları Arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Alanında Yapılmış Olan Yüksek Lisans Tez Özetleri Çalışması. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Oplatka, I. (2009). The Field of Educational Administration: A Historical Overview of Scholarly Attempts To Recognize Epistemological Identities, Meanings, And Boundries From The1960s Onwards. Journal of Educational Administration, 47(1), 8-35.
- Öner, Ö. & Türkoğlu, M. E. (2020). Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerinin İncelenmesi . İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 19 (39) , 1265-1285 . DOI: 10.46928/iticusbe.798949
- Öner, Ö. (2019). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanındaki Lisansüstü Eğitim Tezlerinin İncelenmesi (1990-2017). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi
- Özen, F. & Arslan Hendekçi, E. (2016). The Descriptive Analysis of Academic Studies Published in Turkey about Education Supervision between the Years of 2005-2015 . OPUS International Journal of Society Researches , 6 (11) , 619-650 . DOI: 10.26466/opus.255105.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(11), 619-650.
- Şişman, M. (2020). Eğitime Giriş (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Taymaz, H. (2015). Eğitim Sisteminde Teftiş (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Willson, V. L. (1980). Research Techniques in AERJ Articles: 1969 To 1978. Educational Researcher, 9(6), 5-10.
- Yıldırım, Ali. Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. Eğitim Ve Bilim, [S.1.], v. 23, n. 112, apr. 1999. ISSN 1300-1337. Erişim Adresi: <<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>>. Erişim Tarihi: 13 Mar. 2023.

BÖLÜM 26

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİ KULLANMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ¹

Seda KERİMGİL ÇELİK²

1 Bu çalışma 3- 5 Temmuz 2018 tarihinde 4th International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL-ICLEL 2018 adlı sempozyumda sözlü bildiri olarak sunulan ancak tam metni yayınlanmayan "A study on classroom teacher candidates' self-efficacy in creative drama use" adlı bildirinin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş halidir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi. ORCID: 0000-0001-9152-4093
Mail: skerimgil@firat.edu.tr

Giriş

Eğitim yaşamın içinden gelen davranışlara bilinçlendirme sağlayan önemli bir kültürlenme sürecidir. Drama ise eğitim sürecinde bireylerin yaşantılarından yola çıkarak sosyal, kültürel, sanatsal, estetik yapısıyla yer alan etkileşimsel bir yöntemdir (Adıgüzel, 2020). Drama, ileriki yaşlarımızda terk ettiğimiz çocukluğumuzu keşfetme alanıdır (McCaslin, 2016). Yaratıcı drama, bireyi aktif hale getirerek yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen kendini gerçekleştirmesine ve üretken birey olmasına, sosyal etkileşimler oluşturmaya katkıda bulunan bir yöntemdir (Kaf, 2000). Kendiliğinden oluşan doğal bir yapısı bulunmaktadır. Sahnelemeye ve yazılı metne gerek yoktur. Lider önderliğinde öğrencilerin keşfetmesi ve duygularını ifade etmesine yol gösterilmektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2020). Yaratıcı drama ile öğrenme yaşantıları paylaşarak bireyin duyu organları harekete geçirilerek sözel ve bedensel iletişim becerileri geliştirilir (Üstündağ, 2020). Drama öğrencilerin toplumsal kimlik kazanmaları, bağımsız düşünebilmeleri, demokratik toplum yapısının oluşumu, kendini ifade edebilen bireylerin oluşmasında bir işleve sahiptir. Eğitimin birçok kademesinde drama etkinliklerinden faydalanılabilir (Aykaç, 2020). Mutlu ve duygusal yönden sağlıklı olan öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Buradan hareketle değişim ve gelişimin ana kaynağı olan okullarda drama aracılığıyla eğitim programları daha etkili hale gelebilmektedir. Öğrenciler esnek bir biçimde etkin bir katılımı öğrenmelerini gerçekleştirirken standartların yükselmesini sağlamaktadırlar (Baldwin, 2019). Eğitim kademeslerinden ilköğretim bir çocuğun bütüncül gelişimi için çok önemli bir eğitim sürecidir. Bu sebeple okul öncesinden sonraki en hızlı gelişim evresinde öğrencilere nitelikli ve çocuğun gelişimine destek olan bir eğitimin sunulması oldukça önemlidir. Yaratıcı drama öğrencinin öğrenme sürecine birebir katıldığı, öğrenmesini kendisinin yapılandırabildiği mutlu öğrenme ortamı sağlayan bir yöntemdir (Aykaç, 2021). Ulusal eğitim programlarının içerikleri oldukça geniş bir kapsama sahiptir. Bu nedenle de ister istemez bu bir baskı oluştururken drama ise bu noktada bir alternatif haline gelebilir. Programa farklı yönlerden yaklaşarak öğrencilerin istenilenden daha fazla program konuları ile meşgul olmasını sağlar. Böylece bilgiler derinleşir ve anlam kazanarak bütüncül deneyimler haline alır (Winston ve Tandy, 2019). Drama, çocukların tüm dikkatlerini etkinliklere çekerek etkin anlamlandırma ihtiyacına cevap verirken kalıcı öğrenme fırsatları sunmaktadır (Önder, 2017). Drama ile çocuklar sahnedeki karakterlerin yaşamlarına dolaylı olarak dahil olarak edebiyatla, görsel sanatlarla tanışma imkânı bulur. Çocukların sanatla ilgilenmesi ve yaşamında sanatın değerini fark ettiği ilk hazırlık alanı okullardır. Yaratıcı drama için tek ihtiyaç duyulan gereksinim mekân, istekli ve iyi hazırlanmış bir eğitimcidir (McCaslin, 2016). Çocukları doğası gereği yetişkin müdahalesi olmadan

sadece rol canlandırma ve hızlı bir şekilde hareket etme eğilimindedirler. Ancak bilinçli eğitimcilerin desteğiyle öğrenme gündeme alınarak drama süreci ile aktif bir keşfetme sürecine ve sosyal bir iletişim içerisine girecek öğrenme alanlarını genişletirler (Baldwin, 2020). Drama ile öğrenciler kurgusal bir ortam içerisinde kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı tanımaya çalışır. Drama eğitimcisi ise estetik bir deneyim aracılığıyla kurgu içerisinde öğrencisine davranışlarını anlamasına, uygulamasına ve bilinçli seçimler yapmasına yardımcı olur (Akar Vural ve Somers, 2021). Etkili bir öğretmen için öğrencilerin süreç içerisinde yer alması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi içinde öğretmenin sürece dahil olarak öğrencilerin bilgileri ezberlemeden, düşünme becerilerini ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri sağlanabilmelidir (Borich, 2017). Drama sürecinde de öğretmen dramanın en önemli unsurlarındandır. Drama süreci öğretmen tarafından planlanır, katılımcı öğrencilerin yaşantı deneyimleriyle yaratıcılıklarıyla şekillenir. Drama öğretmenin öğrencilere yaklaşımı, hoşgörü sahibi olması, empati becerilerinin gelişmiş olması katılımcılarla etkileşim halinde olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dersten keyif alması ve derse istekli bir şekilde gelmesi oldukça önemlidir (Oğuz, 2017).

Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Genel amaca yönelik olarak sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri

1. Cinsiyet değişkenlere göre,
2. Sınıf değişkenine göre,
3. Not ortalaması değişkenine göre,
4. Bölüm tercih etme durumu değişkenine göre,
5. Gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesinde tarama deseni kullanılmıştır.

Tarama deseni, evrenden alınan bir örneklem üzerinde yapılan araştırmanın evren geneline çıkarsamalarının sayısal olarak betimlenmesidir (Creswell, 2017). Eğitim alanında betimsel yöntem tarama araştırması bir olgunun, durumun olabildiğince tam, hassas ve dikkatli bir biçimde tanımlanmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 akademik yılında Türkiye’de bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıf 101 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Tablo 1. Örneklem Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	79	78
	Erkek	22	22
Sınıf	3. sınıf	55	54,5
	4. sınıf	46	45,5
Not Ort.	3 ve altı	51	51
	3.01 ve üstü	48	48
Bölüm Tercihi	İsteyerek	61	60
	İstemeyerek	37	37
Gelir Durumu	Gelir Giderden Az	40	40
	Gelir Gidere Denk-Fazla	60	59

Öğretmen adaylarının Tablo1’de demografik özelliklerine göre %79 oranında kız %22 oranında erkek öğretmen adayı bulunmaktadır. 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı %54,5, 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı %45,5 oranındadır. Öğretmen adaylarının not ortalamaları incelendiğinde 3 ve altı %51, 3.01 ve üstü %48 oranındadır. Bölüm tercihi olarak isteyerek %60 oranında tercih yaparken; %37 oranında ise bölümü isteyerek tercih etmeyen öğrenci bulunmaktadır. Gelir durumu değişkenine göre ise gelir giderden az olan öğretmen adayları %40, gelir gidere denk- fazla olan öğretmen adayları % 59 oranındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan ölçek Can ve Cantürk Günhan’a (2009) ait olan tek faktörlü yapıdan oluşan “yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği” kullanılmıştır. 47 maddeden 36 madde kökünün olumlu ve 11 maddesinin ise olumsuz madde kökü ifadelerden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ile belirlenerek .96 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin kullanımı için ölçeğin sahiplerinden dijital ortamda gerekli izinler alınmıştır. Fırat Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu araştırmanın etik olarak uygunluğunu 22.03.2018 tarihli, 06. toplantı 27 nolu kararla onaylamıştır. Ölçeklerin uygulanması için ilgili devlet üniversitesi eğitim fakültesi dekanlığından izinler alınmıştır. Öğretmen adaylarından araştırmaya katılımlarında gönüllü olur formu alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin öncelikle normallik testleri incelenmiştir. Kolmogorov-smirnov testine göre ölçeğin normallik testi Tablo2’de verilmiştir.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

Değişken	İstatistik	sd	p
Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik ölçeği	.053	101	.20*
Kız	.050	79	.20*
Erkek	.017	22	.098*
3.sınıf	.065	55	.20*
4. sınıf	.098	46	.20*
3 ve altı	.101	51	.20*
3.01 ve üstü	.057	48	.20*
İsteyerek	.094	61	.20*
İstemeyerek	.114	37	.20*
Gelir Giderden Az	.093	40	.20*
Gelir Gidere Denk-Fazla	.080	60	.20*

Tablo 2’ye göre ölçek toplam puanları incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçümler sonucunda bağımlı değişkene ilişkin dağılımlar belirlenen her iki gruplar için de normaldir. Bu araştırmada normallik p değeri (.20) olmasından dolayı ve belirlenen gruplar içerisinde normal dağılım gerçekleşmiştir. Bu araştırmada normallik varsayımı gerektiren testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve etki büyüklüğü değerinin bulunması içinde eta kare hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanım yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi Tablo3’de verilmiştir. Tablo 3’e göre cinsiyet değişkenine göre istatistiksel düzeyde bir anlamlı fark bulunmuştur, $t(99) = 2,54, p < .05$.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Kız	79	159,0886	10,08069	99	2,54	.01	.06
Erkek	22	152,7727	11,13951				

Cinsiyet değişkenine göre kız öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 159,09$) yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri erkek öğretmen

adaylarına ($\bar{x} = 152,77$) göre daha yüksek bulunmuştur. Etki değeri incelendiğinde .06 etki büyüklüğü ile orta düzey etki büyüklüğü aralığında olduğu görülmektedir. η^2 değeri incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik ölçęi puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık olarak %6'sının cinsiyete bağlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanım yeterliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4'e göre sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel düzeyde bir anlamlı fark bulunmamıştır, $t(99) = -.154$, $p > .05$.

Tablo 4. *Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları*

Sınıf	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
3. sınıf	55	157,5636	10,27360	99	-.154	.878	.00
4. sınıf	46	157,8913	11,07194				

Sınıf düzeyine göre 3. Sınıf ($\bar{x}=157,5636$) ve 4. Sınıf ($\bar{x}=157,8913$) öğrenim gören öğrenciler arasında ortalamaları incelendiğinde de büyük bir fark olmadığı görülmektedir. Etki değerinin de .00 etki büyüklüğünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri sınıf düzeyleri farklılıklarından etkilenmemektedir.

Not ortalaması değişkenine göre sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri Tablo 5'de incelenmiştir. Tablo 5'e göre not ortalaması değişkenine göre de istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir farklılık meydana gelmemiştir, $t(97) = -.936$, $p > .05$.

Tablo 5. *Not Ortalaması Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları*

Not	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
3,00 ve altı	51	156,9608	10,60181	97	-.936	.35	.01
3,01 ve üstü	48	158,9167	10,17053				

Not ortalaması değişkenine göre 3,00 ve altı not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 156,9608$) ve 3,01 ve üstü not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 158,9167$) ortalaması incelendiğinde büyük bir fark yoktur. Etki değerinin de .01 etki büyüklüğü ile küçük etki büyüklüğünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri not ortalamaları farklılıklarından etkilenmemektedir.

Bölüm tercihlerine göre öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlikleri Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'ya göre bölüm tercih değişkenine istatistiksel düzeyde bir anlamlı fark bulunmamıştır, $t(96) = -.171$, $p > .05$.

Tablo 6. Bölüm Tercih Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Tercih	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
İsteyerek	61	157,8361	10,10970	96	-.171	.865	.00
İstemeyerek	37	158,2162	11,55935				

İsteyerek bölümü tercih eden öğretmen adayları ($\bar{x}=157,8361$) ve istemeyerek bölümü tercih eden öğretmen adayları ($\bar{x}=158,2162$) ortalamaları incelendiğinde ortalama değerleri birbirine oldukça yakındır. Etki değerinin de .00 etki büyüklüğünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri bölüm tercih durumu farklılıklarından etkilenmemektedir.

Öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanım yeterliklerinin gelir durumu değişkenine göre incelenmesi Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’e göre gelir durumu değişkenine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(98) = 1,09$, $p > .05$.

Tablo 7. Gelir Durumu Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Gelir Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Gelir Giderden Az	40	159,20	10,58591	98	1,09	.27	.01
Gelir Gidere Denk ve Fazla	60	156,83	10,63121				

Gelir durumu değişkenine göre gelir giderden az ($\bar{x}=159,20$) ve gelir gidere denk ve fazla olan ($\bar{x}=156,83$) öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında büyük bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etki değerinin de .01 etki büyüklüğü ile küçük etki büyüklüğünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri gelir durumu farklılıklarından etkilenmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde cinsiyet değişkenine göre orta düzey etki büyüklüğü ile kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarından daha yüksek öz yeterlik düzeyleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde Çetingöz (2012), Almaz, İşeri ve Ünal (2014), Güler ve Kandemir (2015) bu araştırmanın sonucunu destekleyen cinsiyet değişkenine göre farklılaşan ve farklılığın cinsiyet olarak kızlar lehine ortalama puanlarının olduğu araştırmalara ulaşılmıştır. Bunun aksine alan yazında incelendiğinde Oğuz Namdar ve Kaya (2019), Kırmızı (2022), Çelik (2017), Eğerci ve Özdemir Şimşek (2019), Şahin ve Yeşilyurt (2014), Yapıcı (2015), Altıntaş ve Kaya (2012), Şahin (2018), Maden (2010), Erdoğan, Özdemir ve Ataş (2022) araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel anlamda fark bulmamıştır. Bu du-

rumdan hareketle alan yazında yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikler ile ilgili cinsiyetin etkisi, ilişkisi ve bunun sebeplerini daha derinlemesine incelenmesine nicel, nitel ve karma yöntemde farklı araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada sınıf düzeyi olarak sınıf öğretmeni adaylarının drama dersini almış olmalarına göre 3. ve 4. Sınıf düzeyleri belirlenmiştir. Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyinin değişmediği belirlenmiştir. Alan yazında da incelendiğinde Kırmızı (2022), Altıntaş, Saylan ve Kaya (2016) ve Susar Kırmızı ve Saygı (2015) sınıf düzeyi değişkenine göre değişmediğini, Çelik (2017) okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada bu programdaki öğrencilerin drama dersini 2. Sınıftan itibaren almasından kaynaklı olduğu düşünüldüğünde 2. Sınıf lehine anlamlı farklılığa ulaşıldığı ancak 3. ve 4. Sınıf düzeylerinde bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan vd. (2022) araştırmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre drama dersinin yeni alan 3. Sınıf öğretmen adaylarının 4. Sınıf öğretmen adaylarına göre öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Almaz vd. (2014) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre yaratıcı drama öz yeterlikleri ortalamaları düşük çıkmıştır. Bu durumda gösteriyor ki eğitim fakültelerindeki programlarda yer alan drama yönelik derslerin ve etkinliklerin arttırılarak öğretmen adaylarının hizmet öncesi yaratıcı drama yöntemine yönelik öz yeterlikleri yükseltilebilir.

Bu araştırmada not ortalaması, bölüm tercih etme durumu ve gelir durumu değişkenlerine göre yapılan analizler sonucunda istatistiksel düzeyde gruplar arasında anlamlı bir farklılık düzeyine ulaşılmamıştır. Etki büyükleri incelendiğinde de etki büyüklerinin düşük düzeylerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının drama yöntemini uygulama öz yeterlik düzeyleri bu değişkenlere göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Bundan sonraki yapılacak araştırmalarda farklı değişkenlerle ilişkileri incelenebilir. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarına drama yönteminin farklı disiplinlerde kullanımına yönelik eğitimler verilerek ilkokullarda uygulanan programlarının daha disiplinler arası etkin ve verimli hale getirilmesinde drama yönteminden faydalanılarak ilkokul öğrencilerine farklı öğrenme fırsatları oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde dramaya ilişkin temel kavramlar, amaç ve özellikler. Y. Aktaş Arnas & Ö. Adıgüzel (Ed.), Erken çocukluk eğitiminde drama içinde (s. 2-19). Doi: 10.14527/9786257052184. Ankara:Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Akar Vural, R. & Somers, J. W. (2021). İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Almaz, G., İşeri, K., & Ünal, E. (2014) Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (12), 48-65. Doi: 10.18298/ijlet.113
- Altıntaş, E., & Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 28(4), 287-295. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesfen/issue/25564/269664>
- Altıntaş, E., Saylan, A., & Kaya, H. (2016). *Öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi*. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 419-432. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3351>
- Aykaç, M. (2020). Adalet ve Drama-Çocuk Edebiyatından Yararlanarak Drama ile Değerler Eğitimi (Adalet, eşitlik ve özgürlük değerleri). A. Oğuz Namdar (Ed.), İlkokulda drama ile değerler eğitimi uygulamaları içinde (s. 138-154). Doi: 10.14527/9786257880657. Ankara: Pegem A Yayıncılık. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Aykaç, N. (2021). İlkokulda drama: kuramsal temeller. N. Aykaç (Ed.), İlkokulda drama uygulama örnekleri içinde (s. 2-28). Doi: 10.14527/9786257582254. Ankara: Pegem A Yayıncılık. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Baldwin, P. (2019). Drama yoluyla okul gelişimi tüm sınıf ve tüm okulla uygulanabilecek yaratıcı bir yaklaşım. Özen & İ. Metinnam (Çev. Ed.). Doi: 10.14527/9786050370447. Ankara:Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi ty.). e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Baldwin, P. (2020). İlkokulda drama el kitabı. B. Akhun, N. Akkocaoğlu Çayır & P. Özdemir Şimşek (Çev.). Doi: 10.14527/9786052418390. Ankara:Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi ty.). [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama*. B. Acat (Çev. Ed.). Ankara: Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, B. & Cantürk Günhan, B. (2009). Yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(1), 34-43. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19829/212471>
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. Baskı), S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal eserin yayın tarihi ty.).
- Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2020). Eğitimde drama teorik temelleri ve uygulama örnekleri (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemlerini kullanmaya yönelik özyeterliklerinin incelenmesi. *JRES*, 4(2), 124-134. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/33483/306744>
- Çetingöz, D. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42). Erişim Adresi: http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-316.html
- Eğerci, Z. M., & Özdemir Şimşek, P. (2019). Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 33-54. doi: 10.21612/yader.2019.002
- Erdoğan, T., Özdemir, C., & Ataş, M. (2022). Determination of self-efficacy beliefs of pre-service elementary teachers for using creative drama method. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 53-65. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1082265>
- Güler, M., & Kandemir, Ş.(2015). Öğretmenlerin Drama Yöntemine Yönelik Görüşleri ve Öz Yeterlik Düzeyleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1). 111-130. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59451/854133>
- Kaf, Ö. (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 173-184. Erişim Adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000000891/5000001582>
- Kırmızı, F. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 198-224. doi:10.9779.pauefd.955708
- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19556/208652>
- McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı Drama Sınıf İçinde ve Dışında*. P. Özdemir Şimşek (Çev.). Ankara: Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2016).

- Oğuz Namdar, A., & Kaya, Ö. S. (2019). Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları ve tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 901-914. doi: 10.16986/HUJE.2018044110
- Oğuz, A. (2017). Drama (3. Baskı). T. Erdoğan (Ed.). Drama Okul öncesinden ilköğretime Kuramdan uygulamaya içinde. (s. 1-19). Ankara: Eğiten Kitap.
- Önder, A. (2017). Okul öncesi çocuklar için eğitici drama uygulamaları (6. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Susar Kırmızı, F., & Saygı, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 739-750. Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000144840
- Şahin, A. (2018). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik algılarının ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 20 (1) , 1-13 . Doi: 10.26468/trakya-sobed.437577
- Şahin, A., & Yeşilyurt, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 253-261. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21657/232861>
- Üstündağ, T. (2020). Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü (15. Baskı). Doi: 10.14527/9789756802236. Ankara: Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Winston, J. & Tandy, M. (2019). Dramaya başlamak 4-11. P. Korkut (Çev. Ed.). Doi: 10.14527/9786052418000 Ankara:Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi ty.). e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlilikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 371-382. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2966>

BÖLÜM 27

ÇOCUKLARIN SOSYAL-DUYGUSAL GELİŞİMİNE YÖNELİK BAZI KAVRAMLARIN İNCELENMESİ

Adem ARSLAN¹

Osman ŞALCI²

1 Dr. Öğr. Üyesi Adem ARSLAN, Gümüşhane Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı, ademarslan6005@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-7848-7395

2 Öğr. Gör. Osman ŞALCI, Bartın Üniversitesi Çocuk Gelişimi Programı, osman_salci_28@hotmail.com, orcid.org/0000-0002-8238-1411.

DUYGU

Biyolojik bakımından dayanıklılık becerisi olarak ifade edilen duygular, olumsuz durumlara karşı baş edebilmek için harekete geçme ve değerlendirme yapma eğilimindedir. (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Goleman'a göre duygu, his ve bu histen kaynaklanan bazı düşünceler, psikolojik ve biyolojik eylemlerin oluşturduğu eğilimlerdir. Bireyin tecrübe ettiği duygusal bir olayla ilgili gözlemlenebilir bu dışavurum ifadesi çocuğun çevresiyle iletişimini kolaylaştırır ve çocuğun yaşamını sürdürebilmesini sağlar (Goleman, 2000).

Bireyde duyguların tanıma ve düzenleme yeteneği hayatın ilk yıllarından itibaren oluşmaya ve gelişmeye başlar (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009). Çocukların duyguyu anlama gelişim süreci incelendiğinde, iki yaş dilimindeki çocukların yüz ifadelerinde duyguları aktarabildikleri, aynı zamanda duygular ile ilgili konularda sohbet ettikleri görülmektedir (Gross ve Ballif, 1991). Çocukların yaşı ilerledikçe yüz ifadelerinin hangi duyguyu yansıttığını etkin bir şekilde farkına varırlar. 4-11 yaş arasındaki çocukların katılımcı olduğu bir araştırmada, duygu anlama becerisinin küçük yaş grubuna göre büyük yaş grubunda daha iyi olduğu anlaşılmıştır (Pons, Lawson, Harris ve Rosnay, 2003).

Çocukların duygu anlama becerileri zamanla gelişmektedir. Ancak duygu anlama becerisini etkileyen bireysel ve çevresel etmenler bulunmaktadır (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesle ve Youngblade, 1991). Mizaç ve duygu düzenleme becerileri bireyin sosyal uyumuna ve yeterliliğine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Ari ve Yaban, 2016). Duygu düzenleme becerisi, kişinin, hedefine varabilmesi için duygusal tepkilerini izleyebildiği, değerlendirebildiği, kontrolünü sağlayabildiği ve duruma bağlı olarak duygularını, tepkilerini değiştirebildiği süreçtir (Thompson, 1994). Yaşam içindeki olumlu ve olumsuz duygular, duygu düzenleme sürecini etkilemektedir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Duygu düzenlemede, zihinsel, fiziksel ve sosyal beceri süreçler önemli bir rol oynar. Duygu düzenleme, kişilerin kendinde varolan duygularını nasıl tecrübe edeceklerini veya karşı tarafa duygularını nasıl yansıtacaklarına ilişkin bilinçli şekilde olmadan ya da bilinçli olarak duygularını etkileme çabalarıdır (Gross ve Thompson, 2007). Duygu düzenleme süreci sadece bir duygunun değişmesi ya da bir duyguyu kontrol altına almak gibi basit düzeyde bir süreç değildir. Duygu anlama beden ve yüz ifadelerinin ortaya koyduğu duyguyu tanıma, duyguların sebepleri ile ilgili ipuçları hakkında bilgi sahibi olma, duygu çeşitliliğinin farkına varabilme olarak tanımlanmaktadır (Southam-Gerow ve Kendall, 2002). Çocukların duygusal bakış açılarını geliştirmede diğer gelişim alanlarında yaşanan süreçlerinde etkisi bulunmaktadır. Bireyin duygularını düzenlerken yaşadığı kısa veya uzun süreli sorunlar sosyal uyum problemlerine neden olmaktadır (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Ari ve Yaban, 2016).

Bireyin fizyolojik ihtiyaçlarla, sevme-sevilme, etrafındaki insanlar tarafından kabul görme, ruhsal yeterlilik ve güvenilirlik, yeni tecrübelerle açık olma gibi farklı ihtiyaçların tamamlanması yeterlilik duygusunu geliştirirken, bu ihtiyaçların sağlanamaması ise acı duygusunu ortaya çıkarılmaktadır. Bireylerin bu durumlardan etkilenmeleri tüm duyu organlarıyla ilgili olabilir ve duyu organlarının etkisiyle farklılık gösterdiği gibi özel bir organ dışında bedeninin içinden geldiği için kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Strongman, 2003).

KISKANÇLIK

Kıskançlık sevdiği birinin yitirilmesine veya bir ilişkinin bozulmasına bağlı olarak duyulan korkudur. Olumsuz bir tutum olan kıskançlık karmaşık bir ruhsal yaşam olarak ifade edilir. Bununla beraber kişinin, herkesin sahip olduğu ne varsa kendisinin de sahip olma isteğinin artmasını sağlayan ve gerekliliğini hissettiren bir duygu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın doğasında var olan kıskançlık; baskın olma durumuna göre olumlu-olumsuz etkiler oluşturabilecek duygusal bir tepkidir. Örneğin, okulda başarılı olan bir öğrencinin bu başarısını kıskanarak derslerine daha çok özen göstermeye başlayan bir çocuğun gösterdiği çaba olumlu bir davranış olarak şekillenirken, arkadaşında bulunan bir şeyin kendisinde olmadığı için o nesneye zarar veren çocuğun göstermiş olduğu kıskançlık olumsuz bir davranışa örnek verilebilir (Yalçın, 2010).

Birçok bilim insanına göre iki kardeş arasında ki bağ anne karnından itibaren başlar ve iki kardeş arasında kuvvetli bir dostluk bağı oluşturur (Dunn,1985). Kardeşler kendi aralarında model olurken sosyal ortam içerisinde sevgi, saygı ve güven duygularını paylaşabilecekleri uygun bir ortam oluştururlar (Yiğen, 2005).

Anne ve babanın doğru olmayan davranışları yüzünden, iki kardeş arasında yaşanan olaylar kıskançlığa neden olur (Brody, Stoneman ve McCoy, 1994; Cicirelli, 1994; DeHart, 1999). Kardeşler arasında kıskançlığa sebep olan durum çoğunlukla dış faktörlere bağlı olarak gelişir, bu durum genellikle çocuğun değer verdiği bireyleri barındırır (Michalski ve Shackelford, 2002). Anne ve babanın olumsuz tutum ve davranışları kardeşler arasında kıskançlığa sebep olan bir durumdur ve çoğunlukla dış faktörlere bağlı olarak gelişir. Bu durum genellikle çocuğun değer verdiği bireyleri barındırır (Michalski ve Shackelford, 2002). Kardeşler genellikle birbirleriyle rekabet içerisinde ve birbirlerine olan kıskançlıklarıyla bilinirler, ama bu durum her kardeş için aynı değildir, kimi kardeşler için ise güçlü bir sevgi bağıdır (Kılıçarslan, 2001).

Kıskançlık, kırgınlık ve kızgınlık gibi duygular kardeşler arasında sadece ilk çocukta yaşanan bir duygu değil, küçük ya da ortanca çocukta da görülen duygulardır. İki yaşına geldiğinde çocuklar kıskançlık duygu-

suyla karşılaşır ve hissederler (Brody, Stoneman ve Gauger, 1996; Kolak ve Volling, 2010).

İkiz olan kardeşler hayatlarının başından itibaren temel ihtiyaçların karşılanması için anne ve babasının, onlara gösterecekleri ilgi ve sevgi için karşılıklı rekabete girerler (Michalski ve Shackelford, 2002; Noller, 2005). Bazı olası durumlarda ikiz kardeşlerden biri diğerini koruma ve sahip çıkma rolünü abartabiliyor ve ona ait görevleri de kendi göreviymiş gibi benimseyebiliyor (Bakanay, 2007). İkiz kardeşler arasında bazen biri diğerinin gölgesi altında kalabilir. Rekabet içerisinde olmak istemediği için, ikiz kardeşinin bulunduğu ortamlara girmemeyi tercih eder ya da bu durumun aksi yaşanarak, kötü-yaramaz ikiz sözcüğünü kabul eder ve bu durumu pekiştirmeye odaklanır (McCoy, Brody ve Stoneman, 2002).

Kıskançlık nedenlerini ve sonucunda oluşan tepkileri anlamak için çocuğun içinde bulunduğu psiko-sosyal iletişim ortamına ve bu ortamda bulunan uyaranlara dikkat edilmelidir. Aksi halde, çocukta kıskançlıktan kaynaklanan alt ıslatma, tırnak yeme, parmak emme, ısırma gibi farklı davranış bozuklukları ortaya çıkabilir.

HEYECAN

0-12 yaş arası çocukluk dönemi olarak kabul edilir. Bu dönem çocuğun heyecan duygusunu kazanımı açısından son derece önemli bir dönemdir. Çocuğun duygusal hayatı onun bütün gelişimini etkiler. Küçük yaşta çocukların maruz kaldığı heyecanlar çocukların zihinsel gelişimini büyük çaplı etkilemektedir. Bunun için de çocukta heyecanın gelişim seviyesini ve buna bağlı eğitimini gözden geçirmek gerekmektedir.

Son yıllarda çocuğun başarısızlık, saldırganlık gibi hallerinin aslında fazla heyecanın sebep olduğu anlaşılmıştır. Çocuğun bu heyecan şoklarından etkilenmemesi için ailenin ve eğitimcilerin gerekirse çevrenin çocuğa güven duygusu açısından destek olmaları gerekmektedir. Çocukta kendine güven duygusu heyecanı azaltmaya yardımcı olur (Pressey and Robinson, 1944). Çocuğun sevinç heyecanının kuvvetlendirilmesi çocuğun eğitimi için önemlidir. Çünkü bu duyguları iyice geliştiren çocuk ilerleyen yaşamında karşılaştığı engellere daha hızlı çözüm bulacaktır (Aytuna, 1962).

Heyecan, sevgi, korku, üzüntü, sinirli olma, kıskanma gibi birçok duygusal sebeplerden dolayı bireyin içinde yaşadığı güçlü ya da geçici duygusal yoğunluk durumudur. Bireyde fiziksel değişikliklerin görülmesine sebep olur. Heyecanlanan bir bireyin avuç içlerinin terlemesi, yüzünün kızarması, kalp atışlarındaki ritim bozukluğu, solunumunun düzensizleşmesi ve sindirim sisteminde oluşan şişlikler heyecandan kaynaklı görülen fiziksel değişikliklere örnek gösterilebilir (Yalçın, 2010). Duygu

ve heyecanlar insan yaşamında davranışlarla şekillenerek hayata uyum sağlamayı kolaylaştıran önemli etmenlerdendir (Baymur, 1994).

Çocukların heyecan uyandıran oyunları tercih etmelerinin yanı sıra yaralanma durumları oluşturan oyunları da oynadıkları da görülmektedir. Çocukların seçtiği bu oyun türleri riskli oyun olarak değerlendirilmektedir. 2015-2016 yıllarında gerçekleştirilen bir araştırmada çeşitli eğitim kurumlarında çalışan 25 okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler çocukların heyecan veren ancak riskli buldukları oyunları tercih ederken daha dikkatli davrandıkları belirlenmiştir. Çocukların oyunlarında risk almalarına engel olan durum onların sağlıklarına ve heyecan duygusuna verdikleri önemdir (İpek Güler ve Demir, 2016). Çocukların oyun oynarken risk alması, oyun içinde heyecan yaratması ve heyecanlı olması oyunun doğal bir parçasıdır. Özellikle 0-8 yaş arasındaki çocukların oyunlarında riski ve heyecanı olan oyunları tercih ettikleri görülmektedir. Çocuklarda heyecan, merak, risk uyandıran oyunlar gelişim sürecine katkı sağlamakta; birçok sosyal beceriyi, problem çözme, yaratıcılık ve riskli durumları değerlendirme becerilerini geliştirmeyi artırmaktadır. Bundan dolayı riskli oyun deneyimlerinin artırılmasında ve gerekli olan ortamların düzenlenmesinde, okul öncesi eğitim çalışmalarının ve ailelerin rolü bulunmaktadır (Cevher-Kalburan ve Ivrendi, 2016). Çocuklarla iletişim kurmanın, heyecanlarına ortak olmanın, çocukların yaşamlarına dokunmanın çeşitli yolları vardır. Bu yollardan en önemlisi ve en doğal olanı oyundur. Her çocuk gerçek yaşamının dışında oyun ile kendine ait içinde yaşadığı ve mutlu olduğu bir dünya yaratır. Çocuk, oyun etkinlikleri sayesinde empati kurmayı, arkadaşının heyecanını paylaşmayı anlamayı ve iletişim becerileri geliştirmektedir (Jones, 2001). Oyun çocukların ve oynayan kişilerin haz duygusunu yaşamasını sağlayan önemli faaliyetlerdendir. Oyunların önemli özelliklerinden biri de çocuklara ve oynayanlara bir haz duygusu yaşatmasıdır. Oyun esnasında haz duygusu değişik şekillerde yaşanabilir. Çocuk oyun oynarken kazanıp kaybedebilir, bir gerilim ve çatışma hali yaşayabilir, bir olayı canlandırabilir. Bu durum çocuğun oyun sürecinde hazzı yaşamasını ve eğlenmesini sağlar. Çocuklar oyun oynarken sürekli tatmin olmak isterler. Heyecanlarını duygularını paylaşır karşısındaki insandan da aynı duyguyu yaşamasını ister (Ellialtıoğlu-Maden, 2011). Çocuklar, oyunun içinde hem olumlu (keyif, sevgi, mutluluk vb.) hem de olumsuz (korku, mutsuzluk, kırgınlık vb.) duygular yaşadıklarını belirtmiştir (Peker ve Erol, 2019).

EMPATİ

İnsanın kendini karşıdakinin yerine koyarak duygu ve düşüncelerini anlaması ve hissetmesidir. (Ergin, 2008; Mısırlı, 2007: 48; Karahan ve Özçelik, 2006; Mountrouse 2000; Öz, 1997; Kalkınç, 2010; Dökmen, 2002).

Empatinin çocuklara küçük yaşlardan itibaren kazandırılması çok önemlidir. Böylelikle çocuklar zorluklarla mücadele etmenin yanı sıra çevresi tarafından önemsenen bir birey olacaktır. Erken çocukluk döneminde empatinin gelişmesinde ailenin yaklaşımları ve davranış biçimleri önemli ölçüde etki eder. 2-10 yaş arasındaki çocuklar başkalarının duygularının kendi duygularından farklı olduğunu anlar ve kendi ihtiyaçları doğrultusunda durumlara kendi düşüncelerini ortaya koyar. Empati ile ilgili davranışlar bebeklik döneminde görülmeye başlanır. Empatinin ilk belirtileri bebeklik dönemine kadar uzanır. 0-1 yaş arasındaki bebekler insanların mutsuzluklarına karşı tepki gösterirler. Ama, insanların üzüldüğünün farkında olduklarını belli etmezler. 1-2 yaş arasındaki çocuklar insanların üzüntülü olduğunu anlarlar. Fakat diğer insanların kendisinden farklı ihtiyaçlarının olabileceğini anlayamazlar. Bundan dolayı uygunsuz olan davranışlar gösterebilirler. 6 yaşından sonra çocuk kendini karşıdaki bireyin yerine koyabilir (Köksal-Akyol ve Koçer-Çiftçi, 2005). Empatik davranışlar sergileyen anne ve babalar, çocuklarına model olduklarında çocuklarda empati davranışları görülecektir. Bu nedenle çocuğun empati yeteneğinin gelişmesinde ebeveynlerin rolü çok önemlidir. Sadece çocuğa karşı değil çocuğun yanında başkalarına karşı da empati ile yaklaşan aileler, çocuklarının empati ve olumlu sosyal davranışlar geliştirmesinde etkiye sahiptirler (Cotton, 1992).

Kuramcılar küçük çocukların ben merkezci bir yapıya ve düşünceye sahip olduklarını, bilişsel olarak empati kuramayacaklarını ifade etmişlerdir. Ancak birçok araştırma gösteriyor ki okul öncesi dönem çocukların empatik davranışlar ile ilişkilendirilebilecek hareketler yapabildikleri görülmüştür. Empati becerisi gelişmiş çocuklar sosyal uyum içinde olurlar, daha anlayışlı davranış sergilerler ve etkili iletişim kurarlar. Fakat ebeveynleri tarafından olumsuz davranışlar gören çocuklar çok az empati becerisine sahiptirler. Bu çocukların akranlarına karşı korku, kızgınlık ve fiziksel şiddet kullanarak tepki verdikleri görülmüştür (McDonald ve Messinger, 2012; Yavuz, 2004; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007). Anne faktörü çocuğun gereksinimlerine yanıt veren onu koruyan ve sıkıntılarının giderilmesi için yardım eden kişidir. Empati yeteneği gelişmiş bir anne çocuğun duygularının farkına daha etkin bir şekilde kavrar ve değerlendirir. Anne ve çocuk arasında empatinin kurulması sayesinde hem çocuk hem de anne duygularının farkına varır, duygularını isimlendirir ve tanımlar. Çocuk yaşamı içerisinde duygusal tecrübelerini değerlendirir ve duygularını etkin şekilde kullanmayı öğrenir. Anne çocukla iletişimde, çocuğa karşı olan davranış ve yaklaşımlarında empati becerisini etkili bir şekilde kullanmaya çalışacaktır. Bu sayede ise anne çocuğun duygularını düzenlemesinde önemli bir rehber olacaktır. Kendisinin, başkasının duygu ve düşüncelerini anlayarak kendisini karşıdakinin yerine koyabilen empa-

tik annelerinin bu davranışları çocuklarına karşı gösterdiği tutumları da olumlu yönde destekler (Kurbet, 2010; Harlak, 2007).

Empati, kişiler arası ilişkilerde olması beklenen en önemli becerilerden birisidir. Empati becerisi bireyin kendini başkasının yerine koyarak olayları, durumları başkasının düşünce ve duygusuna göre algılayabilmesi, hissedebilmesi ve bu tanımladığı duygu ve düşünceyi sözlü ya da sözsüz bir şekilde ifade edebilmesi sürecidir (Ergin, 2008; Mısırlı, 2007; Karahan ve Özçelik, 2006; Mountrose 2000; Öz, 1997; Kalkınç, 2010; Dökmen, 2002). Birçok araştırma incelendiğinde kişiler arası iletişimde önemli bir yeri olan empati becerisinin birden fazla değişkenler ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal uyum düzeyi, sosyal yetkinlik ile empati arasında olumlu yönde bir ilişki bulunurken, öfkeli olma hali, ihmal ve istismar ile olumsuz yönde ilişki bulunmaktadır (Dökmen, 2002). Empati yeteneği gelişen çocuklar kendi haklarının yanında başkalarının haklarının da olduğu bilincindedir ve bu haklara karşı saygı duymaktadırlar. Empati becerisinin oluşu karşılaşılan problemlerin ve çatışmaların çözümünü sağlarken, sosyal çevrede uyumu ve sosyal duyarlılığı sağladığı anlaşılmaktadır (Arslan, 2016).

KORKU

Bireyin çocukluk dönemiyle birlikte fiziksel ve psikolojik açıdan önemli gelişmeler olmaktadır (Yavuzer, 1998). Çocukluk döneminde çeşitli korku ve kaygılar ortaya çıkabilmektedir (Eroğlu & Odacı, 2019). Korkular 2-3 yaşlarında ortaya çıkar. Gelişimle birlikte artış göstermektedir. Korkular, dürtülerimizden yola çıkarak öğrenilerek oluşabilmektedir (Albayrak, 1995).

Bilinmeyen şeyler tedirgin ettiği için çocuk ilk yıllarında korku durumu ile karşılaşabilir. (Yörükoğlu, 1978). Çocuk ergenlik dönemine geldiğinde korku unsurları farklılık gösterebilir. Çocukluk döneminde yılan, ses, yangın gibi olaylara karşı duyulan korkular hastalığa neden olabilir. (Kulaksızoğlu, 2005). Korkular çoğunlukla belirli bir durum ve nesne ile ilişkilidir. (Schultz, 1991). Çocukla fiziksel ve ruhsal olarak bütünlüğüne zarar verme ihtimali olan her şeyi korku olarak algılanmaktadır. Çocuk bir olaya karşı korku hissettiğinde onlara karşılık fizyolojik ve psikolojik tepkiler vermektedir. (Monnoni, 1992). Korku yaşamın her alanında çocuğa farklı biçimde kendini gösterebilir (Dut, 2019). Her çocuğun farklı bir ruh hali olduğu için korku kavramına sınırlar çizmek veya korku kavramını sınırlandırmak mümkün değildir. Günümüzde toplumsal ilerlemeler, farklı korkuların ortaya çıkmasına yol açar (Dut, 2019). Korku, çocukta parmak emme gibi davranışların gelişim sürecinden sonra da devam etmesine yol açabilir (Aydoğmuş, 1999). Korkuların uygun yöntemlerle giderilmemesi çocukların psikolojik gelişimlerini olumsuz yönde etkiler. Çocukluk-

ta oynatılan ‘ceee’ oyunuyla ayrılık kaygısı ve yabancı korkusu giderilir (Baykoç-Dönmez, 2000) Korkular yaşla azalmıyorsa ve geceleri uykuda nöbet şeklinde ya da çocuk panik halinde çılglık atıyorsa uzman desteğine başvurmak önem taşımaktadır (Aydoğmuş, 1999).

KAYGI

Kaygı; gerçek ya da gerçek dışı düşünülen, bireye karşı tehdit ya da tehlike algısıyla bedende ve zihinde meydana gelen bir duygu halidir. Çocukta cinsel ya da özerk dürtüleri rahatça gösterememesinden dolayı saldırgan davranışlar ve çeşitli kaygı durumları görülebilir (Yalçın, 2010).

Normal gelişim sürecinde çocuk birçok duyguyu yaşar ve bu duygulardan birisi de kaygıdır. Çocuk, ebeveyninden ayrılma kaygısı, eğitim kaygısı, akran kaygısı ve kardeş kaygısı gibi değişik yönlerde kaygı duygularını hissetmektedir. Kaygı, çocuğun normal gelişiminin bir parçası halinde ki duygulardan birisidir. Çocuğun günlük yaşamı içerisinde karşılaştığı olaylara bağlı olarak kaygı durumunu yaşaması normal karşılanırken, farklı zaman dilimlerinde sürekli bir kaygı halinde olması patolojik olarak düşünülmektedir (Çifter, 1985). Bireydeki kaygı durum hali çocukluk dönemlerinde yaşanılanlara bağlı olabilmektedir. Çocukluk döneminde karşılaşılan bazı durumlar çocukta kaygının oluşmasına neden olabilmektedir. Kişinin sürekli reddedilmesi ve küçük düşmesi, özellikle ergenlik zamanlarında olumsuz tutumlar, ebeveynlerin ceza vermesi ve kötü davranışları, çocuğun başkaları tarafından fiziksel ve ruhsal baskı altına alınması, çocuğun altına ıslatmasında ve cinsel içerikli sorular sormasında sert tepki ile karşılaşması, ebeveynlerin kaygı sınırlarının yüksek olması, boşanmış ailelerdeki anlaşmazlıklar, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutum sergilemesi gibi durumlar kaygıyı artırıcı davranışlar arasında yer almaktadır (Gelder, Gath ve Mayou, 1994; Geçtan, 1995). Horney’ e göre de eğer ebeveynleri tarafından istenilmeyen, değişik olumsuz davranışlarla çok sık karşılaşan, yetenekleri gözardı edilen ve aşırı bir şekilde korunarak bağımlı olması sağlanan bir çocuk güvensizlik, kaygı öfke, dikkatini verememe gibi bir kişiliğe bürünecektir ve çocuk kendini tamamlamada zorlanacaktır. Bu durumda çocukta temel kaygının oluşmasına sebep olacaktır (Zaichkowsky, L.D., Zaichkowsky, L.B. ve Martinec, 1980; Geçtan, 1995). Bazı çocuklar kaygısal duygularını saklayabilirken bazı çocukların stresli halleri açıkça fark edilmektedir. Endişe yaşayan çocuklar çoğunlukla çevresindeki yetişkin bireylerce fark edilmez ve kaygıları da önemsenmez. Fakat yetişkinler tarafından çocukların kaygı belirtilerinin fark edilmemesi, çocuğun daha az etkileneceği anlamına gelmemelidir (Chansky, 2009). Anne ve babalar çocuklarında görülen kaygıların nedenlerini merak ederler. Genel olarak ebeveynler kaygının kalıtımın etkisi olduğunu ve çocuklarına karşı sergiledikleri davranışlardan kaynaklandığını düşünürler. Ancak sadece bir koşul değil birçok koşulların etkileşimi

sebebiyle ortaya çıkabilmektedir. Bu faktörler kalıtım, mizaç, anne-baba rolü, travmatik yaşantılardır (Chansky, 2009). Kaygı kalıttan etkilenen bir duygudur. Anne ve babadan nasıl saç, göz renkleri çocuğa geçiyorsa duygusallık aşamaları da kalıtım aracılığıyla geçebilir ve çocuklar da farklılık gösterebilir. Kaygılı çocukların duygusal yapılarına baktığımızda yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır (Rapee, Edwards, Spence and Kennedy, 2010). Her çocuğun birbirinden farklı özelliklere sahip olması kaygısal davranışların her bir çocuk için aynı olmasını beklemek mümkün değildir. Fakat açıklanabilecek seviye de aşırı benzerlikler bulunmaktadır. Çocuktaki kaygı belirtileri bilişsel, fiziksel ve davranışsal olarak gösterilebilir. Bilişsel olarak çocuğun kendisinin ve çevresindeki önem verdiği kişilerin başına bir sorun gelebileceğini düşünmesi gibi benzer düşünce ve duygular eşliğinde kaygı duyabilirler (Rapee, Edwards, Spence and Kennedy, 2010). Kaygının sadece çocuğu olumsuz bir şekilde etkileme özelliği yoktur. Orta seviyede yaşanan bir kaygı durumu olursa çocuk pozitif yönde de etkilenebilir. Çocuğun bir sorumluluğu başarılı şekilde yapmaya karşın kaygı oluşturması, çocuğun verilen göreve daha erken başlamasını ve görevi daha çabuk bitirmesini sağlayabilir (Cüceloğlu, 1998). Çoğu araştırma incelendiğinde erkek çocuklarının kız çocuklara kıyas oranında daha az kaygı davranışları sergiledikleri ifade edilmektedir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Paulus, Backes, Sander, Weber & von Gontard, 2015). Özetle anne ve babanın çocukluk döneminden başlayarak çocuğu ile sağladığı iletişimin niteliği, aile içi iletişim özellikleri, oyun esnasında kurulan iletişim, çocukla yapılan birebir konuşmalar; ergenlik döneminde ki ilişkilerini, akranları ile sağladığı iletişim ve etkileşimini, genel başarısını ve sosyal yaşamında ki konumlarını etkilediği açıkça görülmektedir. (Jiao, Wang, Liu, Fang, Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani and Somekh, 2020).

SAYGI

Bireyin özsaygısı kendine karşı beslediği duygular olarak düşünülmektedir. Okul zamanı süresince çocuklar kendilerinin mutlu olup olmadıkları, kendilerinden hoşlanma durumları hakkındaki sorulara yanıt verebilirler. Bireyin kendi ile ilgili değerlendirme bulunması öz saygı olarak nitelendirilmektedir. Öz saygı seviyesi ileri olan çocuklar çevresi ile etkili ilişkiler kurar, okul faaliyetlerinde daha istekli olurlar ve daha meraklı bir yapıya sahiptirler. Yeni olay ve durumlarla karşılaşmaktan çekinmezler. Öz saygı düzeyi geri olan çocuklar ise onlardan istenilen şeyleri yapamayacakları duygusuna kapılırken, kendilerine güven duymazlar (Bacanlı, 2005).

Çocuklar farklılıklara karşı olumlu davranışlar sergileyebilmeleri için eğitim içerisinde farklılıklara saygı konularında faaliyetler yapılmalıdır. Farkındalık eğitimleri sayesinde çocuklar farklılıklarından ötürü hak-

sızlığa uğrayan bireylerin mutlu olabilmeleri ve daha iyi olmaları konularında neler yapabilecekleriyle ilgili düşünceler oluşturabilirler. Yetişkinlik dönemlerinde de bireyler farklılıklar konusunda fikirler ortaya koymaya devam edebilirler. Tüm bunlar düşünüldüğünde eğitim ortamının düzenlenmesi, öğretmenler ve aile katılım etkinlikleri farklılıklara saygı eğitimi uygulamasında en önemli etmenlerin başında gelmektedir (Ekmişoğlu, 2007). Derman-Sparks ve Edwards (2010) göre, farklılıklara saygı gösteren ve kültürleri anlatan eğitim ortamının oluşturulması, eğitim araç gereçlerinin seçimi, kullanımı ve bu materyallerin çocukların anlayabileceği ve kullanabileceği şekliyle olması, saygı eğitiminin en önemli noktasını oluşturmaktadır. Farklı ülkelerde yaşanan savaşlar, o ülkede yaşayan insanların başka ülkelere göç etmesine neden olmaktadır. Dünyada yaşanan savaşlar, orada yaşayan insanların ülkemizin de arasında olduğu başka ülkelere maalesef ki göçü zorunlu kılmıştır. Yaşanılan göç dalgası kültürlerin karşılaşmasını ve etkileşim içinde olmasını sağlar. İnsanların birlikte hayatlarını sürdürme isteği uyum sağlama süreciyle bir arada gerçekleşmektedir. Fakat bazı zaman uyum süreci çatışma boyutuna varmakta ve kültürler arasında uyumsuzluklar meydana gelmektedir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Farklı toplum ve kültürlerin etkileşimden ortaya çıkabilecek sorunları azaltmak için küçük yaşta itibaren çocuklara uygulanacak eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Erken yaşta kültür konularına eğitim içeriğinde yer verilmesi, ailelerinde katılım sağlanması, farklılıklara saygı duyan ve birlikte yaşama becerisini gösteren bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocukları kişilik gelişimi sürecinde destek olmak ve onlara farklılıkları tanıma imkanları sunmak çocukların kültürel farklılığına bağlı dışlanmasına ve küçük düşürülmesine engel olmak demektir.

SOSYAL BECERİ

Sosyal beceri gelişimi çocuk doğduktan sonra başlar ve yaşam boyu devam eder. Sosyal beceri kazanımı ertelenemeyecek kadar dikkat edilmelidir. Sosyal becerilerin kazanılması istenilen zaman içerisinde olmadığında ileriki yıllarda kişinin yaşamını olumsuz bir şekilde etkileyecektir. Sosyal gelişim sürecinin en yoğun ve kalıcı olduğu dönem çocukluk dönemidir. Kişinin duygusal ve sosyal gelişimi aşamasında çevresiyle uyum halinde olması önemlidir. Çocukların küçük yaşta itibaren kazanması gereken becerilerden birisi de sosyal becerilerdir (Acun Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Kişiler arası iletişimin pozitif yönde olmasında ve ilişkilerin sağlıklı bir şekilde temelini atılmasında sosyal becerilerinin kazanılması önemli bir yer tutar. Bireylerin duygusal ve sosyal açıdan ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanırken çevreyle etkileşim kurulur. Kişiler arası etkileşimin olumlu yönde ilerlemesinde sosyal beceriler etkilidir. Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde bireyin kendi duygu

ve düşüncelerinin farkına varmasının yanı sıra diğer kişilerin de duygularını, davranışlarını ve düşüncelerini anlayarak bu doğrultuda davranışlar sergileyebilmesidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler, bireyin istenilen davranışları başlatmasını, bu davranışları devam ettirmesini ve bulunduğu çevre ortamına uygun tepkiler vermesini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Yiğit ve Yılmaz, 2011; Gülay ve Akman, 2009). Sosyal beceriler, her yaş diliminde kişilerin ev, okul, iş, oyun gibi sosyal ortamlarda hayatlarını olumlu şekilde etkileyerek sağlıklı iletişim kurmasını, başarılı ve huzurlu olmasını sağlayan davranış biçimleridir (Sevinç, 2005; Stanley, 2010). Bireyin sosyalleşme sürecinde sosyal becerilerin, etkin olduğu ve kişinin çevresindeki insanlardan kabul gören davranışlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında çocuk sosyal becerileri öğrenirken yaşamında ki diğer kişilerden etkilenme sonucunda, gözlemlene yoluyla öğrenerek kazandığı söylenebilir (Tagay, Baydan ve Voltan Acar, 2010).

Sosyal bir varlık olan çocuklar yakın kişiler ile iletişim kurarlar ve bu etkileşim çocuklar için çok önemlidir. Çocuklar iletişim kanalı ile duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına aktarırlar. Sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için bireyler arasında ilişki düzeylerinin iyi olmasına ve ilişkilerin hedefine varmasına bağlıdır (Uzamaz, 2000). Çocukluk döneminde sosyal ilişkiler çok önemlidir. Çünkü bu dönemde birey çevresini tanımaya başlar. Sosyal davranışlar çocuk için bir gereksinimdir. Sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların, sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuklara göre karşılaştığı problemleri çözüme ulaştırma konusunda daha az seçeneğe sahiptirler. Sosyal beceri eksikliği çocukta olumsuz davranışlar sergilemesine yol açmaktadır. Sosyal beceri düzeyi ileride olan çocukların sosyal yaşam içerisinde karşılaştığı problemleri çözme konusunda birçok seçeneğe sahip olması, sosyal ilişkilerinin iyi olmasını, mesleki ve özel hayatlarında mutlu ve başarılı olmasını sağlamaktadır (Samancı, 2016; Yiğit ve Yılmaz, 2011).

Hem fiziksel çevre hem de sosyal çevreye uyum sağlamaya çalışan çocuklar için sosyal ihtiyaçlar karşılanması gereken önemli gereksinimdir (Atay, 2005). Çocuklar, toplum içinde yaşayan, konuşma, dinleme ve düşünme yeteneklerine sahip olan, yaşadığı çevreyi bir bütün olarak gören, sorumluluk bilinci kazanmış, sosyal ve canlı varlıklardır. Doğumdan itibaren çocukların gelişimsel süreçlerinde sosyal yaşam alanları önemli bir yere sahiptir (Bak, 2011). Yaşadığı çevrede benimsenmiş bir kişi olan çocuklar sosyalleşme sürecinde buldukları toplumun davranış, düşünce ve tutumlarını kendi iç dünyalarında benimserler (Selçuk, 2010). Çocukların toplum tarafından benimsenebilmeleri ve uyum sağlayarak toplum ile bütünleşebilmeleri için o toplumun benimsediği davranışları kabul etmeleri gerekir. Çocuklar toplumsal yaşamın sunduğu davranışları edinerek çevreleriyle bütünleşirler ve sosyal olgunluğa erişirler (Çubukçu ve Gülte-

kin, 2006). Çocukların hayatları süresince olumlu ilişkiler kurmalarında istenilen düzeyde sosyal beceriye sahip olmalarının etkisi söz konusudur. Bu becerilerin erken yaşlarda kazanılması ise hayatın ilerleyen senelerinde çevreyle sağlıklı iletişim kurmalarına neden olur (Kabasakal ve Çelik, 2010). Sosyal gelişim sürecini etkili bir şekilde sürdüren ve kazanımlar elde edip etkili iletişim kurabilen çocuklar hem kendileriyle hem de başkalarıyla huzurlu bir şekilde yaşam sürdürebilirler. Sağlıklı bir toplumun oluşmasında toplum içinde yaşayan çocukların sosyal beceriler kazanması önemli bir yer tutmaktadır (Aslan, 2008).

SOSYAL OLGUNLUK

Çocuğun içinde olduğu toplumun inançlarını, kendisinden beklenen davranışları öğrenmesi “sosyalleşme”; toplumun kurallarına uymakta gösterdiği olgunluk anlayış duygusu gibi özellikler açısından yetişkinlik düzeyine gelmesi sosyal olgunluktur (Durualp ve Aral, 2011). Sosyal bağların oluşmasında temel rolü üstlenen duygular, bireyin kendisini en kolay yoldan ifade edebilmesini sağlar. Bu nedenle sosyal, duygusal kavramının bir bütünü olarak ele alınır (San Bayhan ve Artan, 2004). Çocuğun topluma uyum sağlaması sosyal gelişimin ön koşullarındandır (Ceylan, 2009). Çocuğun sosyal yönden iyi bir şekilde gelişmesi ise çocuğun yetişkinlikte ki sosyal yaşantısını etkiler. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların sosyal yönden gelişmeleri için olanak sağlayan uygun ortamlar oluşturmak önemlidir (Çağdaş ve Seçer-Şahin, 2002). Sosyal yönden gelişmiş bireyler, kendi ihtiyaçlarını ve istekleri ile içinde buldukları toplumun istekleri arasındaki dengeyi sağlayabilirler (Durualp ve Aral, 2011).

ÖZGÜVEN

Özgüven duygusuna doğumumuzla sahip olamayız, özgüven duygusunun oluşumu bebeklikten 10 yaşına kadar devam eder (Sarı, 2016) Çocukların hatalarına gösterdiğimiz tepkiler çocuğun özgüveninin gelişmesi açısından önemli rol oynar. Çocuğa eğer böyle yaparsan seni sevmem tarzında cümleler kurarsanız çocuğunuz kendisini bir koşula göre sevdiğinizi düşünecektir. Bu da çocuğun kendine olan özgüvenini oldukça kırar ve zedeler. Çocuk bundan sonra hata yapmamaya özen gösterir çünkü o cümle çocuğu kaygılı bir hale dönüştürebilir.(Sarı, 2016) Özgüveni basitçe açıklamak istersek, kişinin kendisine, yapabileceklerine duyduğu güven ve bireyin kendini sevmesi şeklinde tanımlanır. Ebeveynler çoğunlukla çocuklarının özgüvenini nasıl daha iyi hale getireceklerine dair sorular sorarlar fakat bu sorunun cevabı da neredeyse her konuda olduğu gibi bebeklik döneminde aranmalıdır. Çünkü özgüvenin temelleri bebeklik döneminde atılmaya başlanan bir kavramdır. Çocuğun özgüvenli olup olmadığı nasıl anlaşılır? Bazı çocuklar kurallara uymazlar, yerlerinde duramazlar bu yüzden bu çocukların özgüvenlerinin yüksek olduğu düşünülür

fakat yanlış bir düşüncedir. Bazen de sessiz ve sakin olan çocukların kendine güveninin olmadığını düşünülür ama buda çok yanlış bir düşüncedir. Özgüvenli bir çocuk kendi yaptıklarının kolayca arkasında durabilen, kendisini seven ve kendisine değer veren kendisi ile barışık bir çocuktur. Özgüvenli bir çocuk başkasının kendisine bakış açısını değil kendi bakış açısını önemser. Örneğin; arkadaşı kendisi ile oynamayınca ağlamak yerine çözüm üretmeye çalışır yada başka arkadaşı ile oynar. Kısaca özgüvenli çocuğun dışarıya olan bağımlılığı azdır (Sarı, 2016). Çocuğun ne kadar kendi kendine karar vermesine izin verilirse, ve bir birey olarak yetiştirilirse özgüveni de o denli yüksek olacaktır. Bu kararlar tabiki de hangi okula gideceği ya da dışarıda arkadaşları ile kaç kadar oynayacağı gibi büyük kararlar olmayacaktır. Ancak ne renk kıyafet alacağı ya da ne giyeceği gibi, hangi oyuncağı ile oynayacağı vb. kararlar almak çocuğun tek başına bir şeyleri yapabildiğinin kanıtı olur. Fakat çocuk verdiği kararlarından dolayı yargılanırsa çocuğun seçimlerine olan güveni azalır. Mesela “bu kıyafeti giyme, rengi pantolonuna uymamış” demek yerine bu seçimini çok beğendim ama bir alternatif daha var demek çocuk için daha yapıcı olur (Sarı, 2016). Ebeveynlerin çocuk üzerinde ki tutumlarının çocuk üzerinde önemli etkileri vardır. Ailenin çocuğa olan davranışlarından dolayı çocukta da belli başlı davranış şekilleri oluşmaya başlar, kişiliği oluşur. Ailenin çocuğa otoriter bir tutumla yaklaşması çocuğun pasif bir birey olarak yetişmesini sağlar. Bu tarz ailelerde yetişen çocukların özgüven gelişimlerinde sorunlar ortaya çıkabilir. Fakat aile üyeleri çocuğa demokratik bir tutumla yaklaşırlarsa ve onun bireysel gelişimini destekliyorlarsa çocuk bundan sonraki yaşamında kendine güvenen özgüven sahibi bir birey olacaktır. Kendine güveni yüksek olan çocuklar hayatlarında karşılarına çıkabilecek olumsuzlukların, engellerin üzerinden gelebilecek güven ve motivasyona sahiptirler. Özgüveni yüksek olan kişiler yeteneklerinin ve potansiyellerinde farkında olurlar (Serdar, 2021). Özgüven üzerine yapılmış tüm tanımların ortak noktasında kişinin kendine duyduğu gücü ve güveni yatar (Nagehan ve Taştan, 2020). Öz güven, çocukluktan itibaren yavaş yavaş gelişen bir duygudur (Lauster, 2010). Yapılan araştırmalar özgüven duygusunun kişinin ruh sağlığında, başarısında ve mutluluğundaki önemini ön plana çıkarır (Soner, 1995). Özgüven kavramı ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Bandura’ya göre özgüven, bireyin kendisini değerli hissetmesine yönelik yargısıdır (Bandura,1997). Özgüven kişinin yaşadığı anların mutlu, anlamlı ve dengeli olmasının psikolojik bir ön koşuludur. Özgüveni yükseltecek her çaba bu koşulu olumlu yönde etkiler (Soner, 1995). Özgüveni yüksek olan bir kişi değiştiremeyeceği şeyleri kabul eder, değiştirebileceği şeyleri ise değiştirecek cesareti gösterir. Huzurlu, mutlu olur ve çevresini de mutlu eder (Soner, 1995). Özgüveni düşük bir kişi ise kendini başarılı hissetmek için başkalarının beğenisine ve övgüsüne ihtiyaç duyar. Başarısızlıktan korkar, mücadele

edemez ve eleştirilere açık değildir (Turan Başoğlu, 2007). Özgüvenin gelişmesinde birçok faktör etkilidir. Ailenin davranışları çocuğun ilk yıllarında çok önemlidir. Çocuklar büyürken onlara dünyanın onları koruyacağı, içinde iyiliğe adanmış insanlar olduğu güvenini vermek oldukça zordur. Çocuklara sağlıklı bir güven duygusu vermek ebeveynlerin kendi inanç, davranış ve tutumlarına bağlıdır (Statman, 1999). Sosyo-ekonomik düzeyin bireyin özgüveninde anlamlı bir etkisi vardır (Ezmeci, 2012; Sayışman, 2018). Sosyal kabul görme dışarıda kaldığında kaygı ve özgüven arasında ki ilişkinin azaldığı görülmüştür. Sonuç olarak sosyal kabul bu iki duygu arasında ki ilişkiyi arttırmaktadır (Merey, 2010).

ÖZ YETERLİLİK

Öz yeterlilik Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları becerileri etkili şekilde kullanabilmeleri için, öncelikle becerisini kullanacağı alanda kendine güven duymasını gerektiğini savunan önemli bir kavramdır (Pajares, 2002). Birçok alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlilik algısının davranışlar bakımından belirleyici olduğu anlaşılmaktadır (Bandura, 1986). Öz-yeterlilik algısı, bireyin bir işi gerçekleştirebilmesi adına yeterli bir beceriye sahip olduğuna inanması durumudur. Bandura'ya göre, bir konuda başarılı olabilmek için sadece istenilen beceriye sahip olmak yeterli değildir. Bunun yanında başarıyı elde etmek için sahip olunan beceriyi güvenle ve etkili bir biçimde kullanmayı bilmek gerekir. Bireyin bir işi yapabileceği konusunda özgüven eksikliği bulunuyorsa, o iş ile ilgili beceriye sahip olsa da kişinin yapamama olasılığı arttığı görülür (Bandura, 1997).

Pajares'e (2002) göre, öz yeterlilik algısının kullanımı ve gelişimsel süreci sezgiye dayanır. Bir işin başarılı bir şekilde yapılması, kişide o işin başka zamanda da başarılı bir şekilde yapılacağını düşünmesini sağlamaktadır. Kişilerin kendi becerileriyle ilgili inançları, kendilerinin neleri yapabilecekleri konusunda cesaretlendirmektedir. Bu nedenle, aynı seviyede tecrübeli ve beceri edinmiş öğretmenler farklı seviyede performans ortaya koyabilmektedirler (Kurt 2012).

Öz yeterlilik algıları, kişilerin hayatlarını etkileyecek davranışları da belirleyebilir. Lunenburg'a (2011) göre; öz yeterlilik özsaygının eyleme özgü farklı bir biçim olarak değerlendirilmiştir (Redmond, 2015).

Öz yeterlilik yargıları genellenebilirlik, güç ve düzey olmak üzere üç ana ölçek üzerinden değerlendirilir. Öz yeterlilik düzeyi: Kişinin bir işi gerçekleştirirken karşılaşacağı kolay, orta, zor düzeyde zorluk derecesini anlatır. (Ödevlerim ne kadar zor?) Öz yeterlilik gücü: Kişinin güçlüklerle karşı başarılı bir performans ortaya koyma inancıdır. (Üniversitede üstün başarı göstereceğime ne kadar inanıyorum?) Öz yeterliliğin genellenebilirliği: "Beklentilerin farklı durumlara ne ölçüde genellenebileceğini" gösterir. (Öğrendiklerim işime yarayacak mı?) (Bandura, 1997).

Bandura (1986), öz yeterliliğin ana özellikleri, zihinsel süreçler, duygusal süreçler ve denetim süreci başlıkları olarak değerlendirmiştir. *Bireyin öz yeterlilik algısı 4 ana kaynaktan elde edilen bilgilerden oluşur. Bireyin doğrudan kendi deneyimlediği yaşantılar:* bireylerde yeterli düzeyde öz yeterlilik becerisi oluşabilmesi için o bireyin doğrudan tecrübeler yaşaması gerekir. Olumlu deneyimler ilerde karşılaşacağı benzer durumlar için kişide öz yeterlilik inancının çıkmasını sağlayacaktır. *Dolaylı yaşantılar:* Başka kişilerin yaşadığı deneyimlerdeki başarılı veya başarısız olma durumları, kişinin aynı faaliyetlerdeki başarılı olacağını düşünme durumunu etkileyecektir. *Sözel ikna:* Kişinin bir işte başarılı olup olmama durumunu başkaları tarafından verilen bilgilendirmeler, öğütler kişinin öz yeterlilik algısı etkiler. Pajares (2002)'e göre, olumsuz verilen öğütler kişinin öz yeterlilik inancını kolay bir şekilde azaltabilirken olumlu yönde verilen öğütler öz yeterlilik inancını artırmasında daha zor olmaktadır (Tepe, 2011). *Psikolojik durum:* Kişinin stresli ve kaygılı olması onun öz yeterlilik algısını etkileyecektir. Psikolojik olarak kendini iyi hisseden kişi, bir işi başarı ile neticelendirme konusunda öz yeterlik beklentisi de yüksek olacaktır Buna göre sağlıklı ruh halinin öz yeterlik inancını güçlendirdiği, olumsuz duyguların ise bireyin becerilerine olan inancını azalttığı söylenebilir (Pajares, 2002; Tepe, 2011).

ÖZ SAYGI

Öz saygı, benlik algısının bir boyutudur. Kişinin kendisi ile ilgili düşüncesine bağlı olarak, kendisini kabul etme veya red etme kapsamında kendisine verdiği değerdir (Narimani & Mousazadeh, 2010). Öz saygı ve öz yeterlilik benlik algısını oluşturur. Herhangi birisinin eksikliği benlik algısını negatif yönde etkileyebilir (Sampathirao, 2016).

Okul dönemindeki çocuklar kendileri ile ilgili olarak hoşlandıkları veya hoşlanmadıkları şeylere, hayatında mutlu olup olmadıkları hakkındaki sorulara cevaplandırabilirler. Öz saygı seviyesi yüksek olan çocukların kişiler arası iletişimlerinin iyi olduğu, okul hayatlarında ise daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca yeni durumlar karşısında kaçınmadıkları ve meraklı bir yapıya sahip oldukları görülmektedir. Öz saygısı yüksek olan bireylerin hedeflerine ulaştıkları, akademik anlamda başarılı oldukları ve öz düzenleme yeteneklerinin de iyi olduğu anlaşılmaktadır (Baumeister, Heatherton and Tice, 1993). Öz saygı seviyesi az olan çocukların kendilerine olan güvenleri düşüktür ve istenilen şeyleri yapamayacak duygusuna çok çabuk kapılırlar (Bacanlı, 2005). Çocuk ile ebeveynler arasında iletişimin kuvvetli olan, hoşgörülü davranışlar sergileyen, baskıcı tutumdan kaçınan ve çocuklarına güven veren ailelerde büyüyen çocukların öz saygıları fazla olur (Yavuzer, 2001).

Çocuklar okula karşı iyi tutumla ve kendileri ile ilgili iyi düşüncelerle başlarlar. Ancak benlik algısının parçaları iyi bir şekilde desteklenmezse bozulmalar olabilir. Örneğin ilkokula başlayan bir çocuk okuma güçlüğü yaşarsa daha kötüleşebilir ve öğrenmeye karşı problemler yaşayabilir. Daha sonraki süreçte çocukların okulda mutsuz olmaları, öğretmenlere ve akranlarına kötü yaklaşımları okula karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olabilir (Demoulin, 1997).

Çocukluk döneminde yaşanan deneyimler öz saygının oluşmasında etkindir. Aile ortamı ve ebeveynlerin çocuklarına karşı olan tutumları öz saygının gelişim sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Ailenin ekonomik durumu öz saygının gelişmesinde rol oynamadığı gözlemlenmiştir (Rosenberg 1965; Coopersmith, 1967). Çocukların yaş seviyelerine göre, öz-saygı puanları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Coopersmith, 1974). Kardeş sayısı değişkeni yönünden özsaygıda farklılaşma olduğunu söylenebilir. Düşük öz saygısı olan bireylerin, onların geçmiş yaşantılarında anlamlı değerleri tarafından küçük düşürüldüklerini ve şimdiki koşullarda da küçük düşürülmeyi beklediklerini ifade ettiğini söylenebilir (Hodges ve Tizard, 1989).

KAYNAKÇA

- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, (2), 58-83.
- Albayrak, A. (1995). *Ergenlerin dinî gelişiminde sevgi ve korku motifinin etkinliği* (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University (Turkey).
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128).
- Ari, M., & YABAN YALÇIN, E. B. R. U. (2016). Social behavior in preschool children: The role of temperament and emotion regulation. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 31(1).
- Arslan, Y. (2016). Kim Daha İyi Empati Kuruyor -Empati Üzerine Mikro Bir Sosyolojik Araştırma . *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (2/1), 51-64
- Aslan, E. (2008). Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Aydın.
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aydoğmuş K. (1999). 'Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları' Ana Baba Okulu 8. Basım. Remzi Kitapevi
- Aytuna, H. A. (1962). *Normal cocuklarda anormallikler*. M [illi] E [ğitim] B [akanlığı].
- Bacanlı, F. (2005). An examination of congruence between psychological counselor candidate's self-concept and vocational self-concept: a longitudinal study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 608-616.
- Bak, M. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Bakanay, E. A. (2007). İkizler: Aynı ve Ayrı Olmak. *Psikoloji Dergisi*, 5 (13), 80-93.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Efficacy: The exercise of control*. NewYork, NY: Freeman.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 64(1), 141.
- Baykoç Dönmez, N.(2000) Üniversite Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü ve Kız Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Oyun Kitabı.Esin Yayınevi.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. (12. Basım). İstanbul : İnkılap Kitabevi.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & Gauger, K. (1996). Parent-child relationships, fa-

- mily problem-solving behavior, and sibling relationship quality: The moderating role of sibling temperaments. *Child Development*, 67(3), 1289-1300.
- Brody, G. H., Stoneman, Z., & McCoy, J. K. (1994). Forecasting sibling relationships in early adolescence from child temperaments and family processes in middle childhood. *Child development*, 65(3), 771-784.
- Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 355-366.
- Ceylan, Ş. (2009). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi.
- Cicirelli, V. G. (1994). The longest bond: The sibling life cycle.
- Chansky, T.(2009). Çocuklarda Endişe (Çev. E. Kandemir). İstanbul: Kural Dışı Yayınları
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social development*, 18(2), 324-352.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*, 73-100.
- Coopersmith, S. 1967. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman and Company
- Coopersmith, S. (1974). Fostering a positive self-concept and high self esteem in the classroom. *Psychological Concepts in Classroom*, 192-225.
- Cotton, K. (1992). *Developing empathy in children and youth*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cüceloğlu, D. (1998). İçimizdeki biz. *Sistem Yayıncılık, İstanbul*.
- Çağdaş, A., & Seçer-Şahin, Z. (2002). Development of Social Ethics in Children and Adolescents. Ankara.
- Çifter, İ. (1985). Psikiyatri I. *Gata Eğitim Yayınları, Ankara*, 313, 315.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilgi*, (37), 155-174.
- DeHart, G. B. (1999). Conflict and averted conflict in preschoolers' interactions with siblings and friends. In *Relationships as developmental contexts* (pp. 292-314). Psychology Press.

- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2010). Anti-Bias Education. *Anti-bias education for young children and ourselves*, 1-10.
- Demoulin, D.F. (1997). Developing Positive Neuro-Associations And Self-Concept Throught A Personalized Reading Program For Kindergartners. *Reading Improvement H.W. Wilson, Educ.* 33(1), 205-210.
- Dökmen, Ü. (2002). İletişim çatışmaları ve empati (20. Baskı). *İstanbul: Sistem Yayıncılık*.
- Dunn, J. (1985). *Sisters and brothers*. Harvard University Press.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child development*, 62(6), 1352-1366.
- Durualp, E., & Aral, N. (2011). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. *Ankara: Vize Yayıncılık*, 2, 89.
- Dut, S. (2019). İslamiyet'teki Kötülük Anlayışı Bağlamında 2000 Sonrası Türk Korku Sinemasının Örnek Filmler Üzerinden İncelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir*.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*, 9(4), 241-273.
- Ekmişoğlu, M. (2007). Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Unpublished master's thesis*. On *Sekiz Mart University, Çanakkale*.
- Elliatioğlu Maden, F. (2011). Okul Öncesi Dönemde Oyun.
- Ergin, A. (2008). Eğitimde Etkili İletişim (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, K., & Odacı, H. (2019). Ortaokul Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Anksiyete Düzeyleri ile Benlik Saygıları, Anne- Baba Tutumları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 26(3), 108-115.
- Ezmeçi, F. (2012). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin özgüvenleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.
- Geçtan, E. (1995). Normal Dışı Davranışlar. *İstanbul: Remzi Kitabevi*, 75-250.
- Gelder, M., Gath, D., & Mayou, R. (1994). *Tratat de psihiatrie*. Oxford.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro (Vol. 45)*. Bur.
- Govier, T. (1993). Self-trust, autonomy, and self-esteem. *Hypatia*, 8(1), 99-120.
- Gross, A. L., & Ballif, B. (1991). Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental review*, 11(4), 368-398.

- Gross, J.J & Thompson, R.A.(2007). Emotion Regulation: Conceptual foundation. NewYork: Guilford Pres.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günalp, A. (2007). Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi (Aksaray ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*.
- Harlak, H. (2007). Temel İletişim Becerileri. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.
- Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30(1), 77-97.
- Hortaçsu, N. (2003). İnsan ilişkileri. Ankara: İmge Kitapevi.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221, 264-266.
- İpek-Güler, B. & Ergül, D. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Riskli Oyunlara Yönelik Görüş ve Algıları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17(2), 97-118.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). “Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi”. İlköğretim online dergisi 9(1), 203-212.
- Kalkınç, F. (2010). Okul Evde Başlar (17. Baskı). *İzmir: Fer Kitap Basın Yayın*.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Social skills in pre-school children: Status determination. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Pamukkale University*.
- Karahan, T. F., & Özçelik, M. (2006). Bir Duygusal Zeka Beceri Eğitimi Programı'nın Diabet Hastalarının Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 301-320.
- Kılıçaslan, A. (2001). Aile fonksiyonlarının ve algılanan farklılaşmış anne-baba yaklaşımının kardeş ilişkileri üzerindeki etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kolak, A. M., & Volling, B. L. (2011). Sibling jealousy in early childhood: Longitudinal links to sibling relationship quality. *Infant and Child Development*, 20(2), 213-226.
- Köksal Akyol, A., & Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21).
- Kulaksızoğlu, A. (2005). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kurbet, H. (2010). Anaokuluna devam eden çocukların duygusal düzenleme becerileri ile annelerinin empatik eğilim ve tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi, Ankara*.

- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
- Lauster, N. (2010). A room to grow: The residential density-dependence of child-bearing in Europe and the United States. *Canadian Studies in Population [ARCHIVES]*, 37(3-4), 475-496.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- McCoy, J. K., Brody, G. H., & Stoneman, Z. (2002). Temperament and the Quality of Best Friendships: Effect of Same-Sex Sibling Relationships. *Family Relations*, 51(3), 248-255.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2012). Empathic responding in toddlers at risk for an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1566-1573.
- Merey, B. (2010). *Yetişkinlerde özgüven duygusu ile anksiyete düzeyi arasındaki ilişkinin karşılaştırılması ve kültürlerarası bir yaklaşım* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Mısırlı, İ. (2007). Genel ve Teknik İletişim (1.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Michalski, R. L., & Shackelford, T. K. (2002). An attempted replication of the relationships between birth order and personality. *Journal of Research in Personality*, 36(2), 182-188.
- Monnoni.P.(1992). Korku. Işın Gürbüz (çev.) İletişim yayınları).
- Mountrose, P. (2000). Çocuklarla ve Gençlerle İletişime Geçmenin 25 Yöntemi. (Çeviren: Fatma Can Akbaş). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Nagehan, K. A. Y. A., & Tastan, N. (2020). Özgüven üzerine bir derleme. *Kırıkka-le Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 297-312.
- Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). Comparing self-esteem and self-concept of handicapped and normal students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1554-1557.
- Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal relationships*, 12(1), 1-22.
- Öz, İ. (1997). Çocuk Olmak Çocuk ve İletişim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M., & von Gontard, A. (2015). Anxiety disorders and behavioral inhibition in preschool children: A population-based study. *Child Psychiatry & Human Development*, 46, 150-157.
- Peker, E. A., & Erol, T. A. Ş. (2019). Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Oyun Konusundaki Görüşleri: Samsun Örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-501.

- Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian journal of psychology*, 44(4), 347-353.
- Pressey, S. L., & Robinson, F. P. (1944). Psychology and the New. *Education*.
- Rapee, R., Edwards, S., Spence, S. ve S. Kennedy (2010). The Assessment of Anxiety Symptoms in Preschool-Aged Children: The Revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Redmond, M. (2015). Social exchange theory.
- San Bayhan, P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Samancı, O. (2016). Okul ve Hayat Başarısında Ailenin Rolü. Erzurum: Nitel Yayınları.
- Sampathirao, P. (2016). Social media and social skills. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 57-65.
- Sarı, E. (2016). *Çocuklarda Özgüven Gelişimi: Özgüven, basitçe tanımlamak gerekirse, insanın kendisine yapabileceklerine duyduğu güven ve kendisini sevmeye kapasitesidir* (Vol. 28). noktaekitap.
- Sayışman, S. (2018). *Ergenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile özgüvenleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Schultz, W. (1991b). Çağdaş Felsefede Kaygı Sorunu. *Korku ve Kaygı*. Metis yayınları.
- Selçuk, Z. (2010). Eğitim psikolojisi. (19. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Serdar, S. G. (2021). *Yetişkinlerde algılanan farklı anne baba tutumları ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Sevinç, M. (2005). Kendine güven ve başarı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Soner, O. (1995). Aile Uyumunu, Öğrenci Özgüveni Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 249-260.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical psychology review*, 22(2), 189-222.
- Stanley, M. (2010). Çocuk ve beceri. İstanbul: Ekinoks Yayıncılık.
- Statman, M. (1999). Behavioral finance: Past battles and future engagements. *Financial analysts journal*, 55(6), 18-27.
- Strongman, K. T. (2003). *The psychology of emotion: From everyday life to theory* (No. 19562). J. Wiley & Sons.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). "Sosyal beceri programının

- (BLOCKS) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi". Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2(3), 19-28.
- Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme* (Doctoral dissertation, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ulutaş, İ., & Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1365-1372.
- Uzamaz, F. (2000). Sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişki düzeylerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Çukurova üniversitesi, sosyal bilimler enstitüsü, Adana.
- Yalçın, A. (2010). *Emotional labor: Dispositional antecedents and the role of affective events* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Yavuz, K. (2004). *0-12 yaş dönemi çocuklarda duygusal zeka gelişimi: anne babalar ve öğretmenler için duygusal zeka rehberi*. Ceceli Okulları.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yiğen, E. (2005). Zonguldak il merkezinde yuvaya giden 3-6 yaş grubu çocuklarda kardeş kıskançlığının değerlendirilmesi. *Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). "İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi". Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi 31, 335-347.
- Yörükoğlu, A., & Gelişimi, Ç. K. (1978). Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları. *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara*.
- Zaichkowsky, L. D., Zaichkousky, L.B. & Martince, T. J. (1980). *Growth and development*. U. S. A.: The C. V. Mosby Company.

BÖLÜM 28

AKADEMİK ERTELEME: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Erdal KILINÇ¹

Yasemin KAYGAS²

¹ Dr, Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep. ORCID:
0000-0001-9665-4241

² Dr, Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep. ORCID:
0000-0002-9264-2486

Giriş

Etimolojik olarak erteleme (procrastination) kelimesinin kökenine bakıldığında, kavramın Latince “pro” ve “crastinus” kelimelerinden geldiği görülmektedir. “Pro” kelimesi “ileri, ileriye doğru”; “crastinus” kelimesi ise “yarına bırakma” anlamlarına gelmektedir (Klein, 1971). Alanyazında ise erteleme kavramı farklı özellikleri ön plana çıkarılarak tanımlanmıştır. Solomon ve Rothblum (1984) ertelemeyi, yapılması gerekenin önemsiz nedenlerle geciktirilmesi neticesinde yaşanan üzüntü hissine eşlik eden o işi tamamlama eğilimi olarak tanımlamışken, Senecal, Koestner ve Vallerand’a (1995) erteleme kavramını bir işin yapılması gereken sürede yapılmamasına güdüleme düşüklüğüne vurgu yaparak açıklamaya çalışmıştır. Haycock ve arkadaşları (1998) ertelemeyi, sorumluluktan kaçma üzerinden tanımlarken, Neenan (2008) ise ertelemeye bağlı ortaya çıkan olumsuz sonuçlar üzerinde durmuştur. Lay (1986), ertelemeyi akılcı olmayan nedenlerle açıklamaya çalışırken, Burka ve Yuen (2008) ve Kandemir (2010) ertelemeyi, davranışın olumsuz sonuçlarına rağmen bilinçli bir tercih olduğunu iddia eder. Knaus (2002) erteleme düşüncesinin altında yarın yapmanın daha iyi olacağı düşüncesi yattığını, kişilerin yakın zamanda eyleme geçip kazançlı çıkacaklarını bildiği halde erteleme davranışa devam ettiğini belirtmiştir. Ellis ve Knaus (2002) ertelemeyi, süre sınırlı bir işin bilinçli olarak yapılmaması veya son ana bırakılması olarak tanımlamıştır. Milgram ve Tenne (2000), ertelemeyi bir kişilik özelliği olarak tanımlamış ve kişinin davranışı geciktirmeye yatkın oluşu nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Dryden (2000) erteleme eğiliminin bireyin yapması gereken işi başka bir zamanda yapması olarak açıklarken 3 özelliği olduğunu dile getirmiştir. Yani bir davranışın erteleme olabilmesi için;

- ✓ Birey için faydalı bir işle ilgili olması
- ✓ Belirlenen süre içerisinde yapılmasının istenmesi (Süre kısıtlanmasının olması)
- ✓ Eylemin o belirlene zamanda değil de başka bir zamanda yapılmaya bırakılması olarak belirtmiştir.

Erteleme kavramı ile ilgili yapılan tanımlar incelediğinde, bir işin yapılması gereken sürede yapılmaması yani geciktirilmesi dikkat çeken bir kavram olarak beraber her geciktirmenin de erteleme olmadığını söyleyebilir. Alan yazı incelendiğinde gecikmelerin alışkanlık düzeyinde olması ve bu davranışın içsel ve/veya dışsal olumsuz sonuçlarının olması gerektiği fikri ağır basmaktadır (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995, s.1-2; Burka ve Yuen, 2008, s. 7-13). Bununla beraber araştırmacılar erteleme kavramının davranış boyutunda gecikmenin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin de olması gerektiğini, ertelemenin davranışsal, bilişsel ve

duyuşsal boyutuyla birlikte ele alınması gerektiğini ifade etmiştir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Solomon ve Rothblum, 1984).

Ertelemenin davranışsal boyutunda bir görevin zamanın yapılmaması, o görev için var olan sürede başka davranışlara yönelmesi durumudur (Senecal, Koestner ve Vallerand 1995). Bu boyutta belirtilen sürede davranışın gerçekleşmemesi ve zamanı verimsiz kullanımı, yapılması gereken görev yerine başka görevlerin yapılması, görevden kaçınılması söz konusudur (Lay ve Silverman, 1996).

Ertelemenin bilişsel boyutu ise bireyin düşünce, beklenti ve istekleri ile davranışı arasında uyumsuzluk oluşması, bireyin yapması gereken bir işi bilinçli ve amaçlı bir şekilde geciktirmesi, kişinin amacı ile davranışı arasında tutarsızlık olmasıdır (Lay, 1986; Ferrari, 1994; Senecal vd., 1995). Araştırmalar akılcı olmayan inançlar, zaman yönetimi, yükleme stilleri gibi bilişsel unsurların ertelemenin bilişsel boyutu ile alakalı olduğu tespit etmiştir (Haycock, McCarthy ve Skay, 1998; Ferrari, Driscoll ve Morales, 2007). Ayrıca bilişsel çarpıtmaların akademik erteleme davranışına neden olabildiği; yüksek akademik beklentiye sahip olan ailelerin çocuklarında erteleme davranışının ortaya çıkabileceğini dile getirmişlerdir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995).

Chang, (2014) erteleme ile ilişkili en önemli faktörlerden birinin de mükemmeliyetçilik olduğu belirtmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler, yaptıkları işlerde kendilerine yüksek standartlar koymaktadırlar. Ayrıca Ferreri (1994), erteleme davranışı gösteren bireylerin başkalarının kendilerini değerlendirme konusuna daha çok önem verip, odaklanıp, düşündükleri için sorumlu oldukları işleri zamanında tamamlayamamaktadırlar. Bu durumdan ötürü bireylerin daha iyi bir iş çıkarmak için erteleme yapma eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

Ertelemenin duyuşsal boyutunu ise bireyin belirli bir sürede yapması gereken görevi yapmadığı durumda ortaya çıkan üzüntü, kaygı, pişmanlık, gerginlik gibi duygusal durumlar oluşturur (Çakıcı, 2003). Duyuşsal boyutu ile erteleme bireyin yapması gereken bir göreve güdülenme eksikliğinde başlayamaması veya başladığı halde devam ettirememesi, bitirememesi halinde yaşadığı gerilim durumudur (Haycock vd., 1998). Erteleme davranışı ile birlikte ortaya çıkan bu gerilim durumuna kaygı, suçluluk, kızgınlık, çaresizlik gibi duygular eşlik edebilir (Binder, 2000). Rothblum, Solomon, Murakami (1986) akademik ertelemeyi tanımlarken bireyin akademik görevlerin geciktirmesinin kaygıyı da beraberinde getirdiğini ve bu nedenle akademik ertelemenin duyuşsal boyutla ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Akdoğan (2013) da, kaygı ve stres düzeyi arttıkça akademik erteleme davranışının arttığını belirtmektedir.

Erteleme

Erteleme davranışının nasıl meydana geldiğini anlayabilmek adına bu davranış gerçekleştirilirken bireylerdeki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimleri bilmek gerekmektedir. Meydana gelen değişiklikler incelendiğinde ertelemenin belirli basamaklara ayrılmış ve tekrarlayan 7 aşamalı bir döngüden oluşmaktadır. Burka ve Yuen (2008) erteleme döngüsü adını verdiği bu süreçte; erteleme döngüsünde bireysel farklılıkların olabileceği, çok kısa sürebileceği gibi haftalar hatta aylarca sürebilmektedir. Burka ve Yuen (2008) erteleme döngüsü şu şekildedir:

1. *Bu kez erken başlayacağım:* Ertelemeci davranışları sergileyen bireyler bu defa çalışmalarını daha duyarlı ve sistematik yapacaklarına olan inançları daha yüksektir. Çalışmaya başlamaya yönelik isteksiz olmalarına karşın, harekete geçmenin kendiliğinden oluşacağına inanırlar. Zaman içerisinde kendiliğinden ortaya çıkması düşündükleri isteklilik hali oluşmadığı için başta hissettiği umutların yerine korku ve endişe alır.

2. *Hemen başlamalıyım:* işe erken başlamak için zaman geçtikçe kaygı artar ve işe başlama baskısı ortaya çıkmaya başlar. Kendiliğinden başlama umudu neredeyse kaybolmuş bir şekilde hemen işe başlama için çaba sarf etmeye zorlandığı hissi yaşamaya başlanır.

3. *Ya başlayamazsam?:* Zaman geçtikçe hala işe başlamamak, iyimserliğin yerine hayal kırıklığının ortaya çıkmasına sebebiyet verir. İşe bir türlü başlayamayacağı düşüncesi kişinin zihninde olumsuz durumlar kurgulamasına sebebiyet verir. Bireyler sırasıyla,

a. *Daha erken başlamalıydım:* Kaybettiği zamana dönüp baktığında telafi edilemez olduğunu anlayarak suçluluk ve pişmanlık duygusu yaşayabilir.

b. *Her şeyi yapıyorum ancak...* : bu aşamada ertelemeciler yapılması gereken iş dışındaki her şeyi yapması son derece yaygın bir durumdur. Daha önceden kaçınılan, yapılması gereken veya bekleyen işler şimdi yapılmaya başlanır. Yaşamlarında öncelik sırasında yer almayan pek çok işi o süreçte yapmaya başlarlar; alışveriş, ikili ilişkiler, uzun süreli ev temizleme gibi. Ancak asıl işe henüz başlanmamıştır.

c. *Hiçbir şeyden keyif alamıyorum:* Bu süreçte ertelemeciler daha çok yaparken keyif aldıkları etkinliklere yönelirler. Yaptıkları etkinliklerden keyif almalarına rağmen, asıl işlerine hala başlamadıkları için kaygı ve suçluluk duygusu diğer işlerden aldıkları mutluluğu da engeller.

d. *Umarım kimse öğrenmez:* Ertelemeciler bu süre zarfında henüz hiçbir şey yapılmamış olduğu için, utanmaya başlar ve içinde buldukları durumu gizlemeye çalışırlar. İş yoğunluğundan şikâyet ederek, başkala-

rına çalışmalarında ilerleme kaydettiğini hissettirmeye çalışırlar.

4. *Hala yeterli zaman var:* Bireyler suçluluk ve yalan soyleyerek utanç duymalarına rağmen yeterli zamanlarının olduğuna yönelik umutlarını surdrrler.

5. *Ters giden bir Şeyler var:* Bu evrede birey umutsuzluğa kapılıp, erken başlayamamaya ilişkin suçluluk ve utanma duygusu yerini derin bir korkuya bırakmıştır. Kişi bu süreçte Şans, cesaret, disiplin veya zekâ gibi özelliklerin kendisi dışında herkesin yaşadığı fikrine kapılır.

6. *Yapmak ya da yapmamak:* Ertelemeci birey artık yapmak ya da yapmamak ikisinden birini seçmek zorundadır. Yapmayı seçen kişiler “neden daha önceden başlamadım, o kadar da zor değilmiş aslında” şeklinde ifadelerle kendilerini rahatlatırken, görevi zamanında yetiştirmeyeceğini düşünen kişi ise yapmamayı tercih eder.

7. *Bir daha asla ertelemeyeceğim:* Kişi tamamlanması gereken projeyi bıraktıktan veya tamamladıktan sonra i rahatlatma hisseder. Kendisine söz verir ve bir dahaki sefere bu döngüye girmeyeceğine, planlarını zamanında yapacağına kendisine söz verir. Fakat ertelemeci bireyler yapılacak yeni bir iş karşısında bu döngüyü tekrar ettirmeyi sürdürürler.

Burka ve Yuen (2008) ertelemeci kişilerin bu davranış asla tekrar etmeyeceklerine ilişkin düşüncelerine rağmen, bu döngü içerisine girmekten kendilerini alıkoymadıklarını ifade etmiştir.

Erteleme Türleri

Literatür incelendiğinde erteleme kavramı tanımlarında olduğu gibi sınıflandırılmasında da görüş birliği olduğu söylenemez. Ferrari (1994) ertelemeyi işlevsel olan ve işlevsel olmayan olmak üzere iki başlık halinde ele almıştır. İşlevsel erteleme, öncelik arz eden önemli konularda ya da ek bilgi gerektiren konularda nadiren yapılan geciktirmelerdir. İşlevsel olmayan erteleme ise tamamlanma ihtiyacının çok hissedildiği ve tamamlanmasına yönelik gayretlerle ilgili mantıksız kişisel isteklerin olmadığı önemli bir görevin, bitirilmesi için en uygun başlangıç noktasının geçmesi olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel erteleme ise tamamlama ihtiyacının az hissedildiği ve kişisel olarak aşırı derecede çaba sarf edilen önemli bir görev için uygun başlangıç noktasının geçmesi olarak tanımlanmaktadır.

Chu ve Choi (2005), erteleme davranışına yönelik araştırmasında erteleme davranışı gösteren bireyleri pasif erteleyici ve aktif erteleyici olarak ikiye ayırmaktadır. Pasif erteleyiciler, geleneksel anlamda erteleyiciler olarak görev ve sorumluluklarını erteleme niyetinde değillerdir. Erteleme davranışını isteyerek yapmamakta ve hızlı karar vermeleri gereken durumlarda erteleme davranışı göstermektedirler. Aktif erteleyiciler ise

pasif erteleyicilerin tersine bilinçli olarak görevlerini ertelemektedirler. Aktif erteleyiciler görevleri zamanında yapabilmektedirler. Fakat dikkatlerini farklı eylemlere odaklayarak yapmaları gereken işleri askıya almaktadırlar.

Milgram, Batori ve Mowrer (1994) ertelemeyi; günlük işleri erteleme, karar almayı erteleme, nevrotik erteleme, kompulsif erteleme, akademik erteleme olmak üzere beş kategoride sınıflandırmaktadırlar.

Ellis ve Knaus (1977) ise ertelemeyi beş kategoride sınıflandırmışlardır.

1. Genel Erteleme: Kişilerin zamanı etkili kullanamamasından kaynaklı günlük işleri yapamama.

2. Kompulsif Erteleme: Kişinin davranışsal şekilde erteleme yaparken karar verme boyutunda da ertelemeci olması.

3. Karar Vermeyi Erteleme: Kişinin karar verme konusunda zorlandığı için karar vermeyi ertelemesi.

4. Nevrotik Erteleme: Kişinin hayatında önemli olay ve durumlarda karar vermesini ertelemesi

5. Akademik Erteleme: Öğrencilerin ödev, proje, çalışma ve hazırlıklarını sonraya bırakması

Ertelemenin bir kişilik eğilimi olduğu vurgusunun yapıldığı diğer bir sınıflandırma da durumsal erteleme ve kişilik özelliği olarak erteledir. Durumsal erteleme ise sadece yaşamın belirli alanlarında gösterilen erteledir. Akademik konularla ilgili özellikler durumsal erteleme kapsamına girmektedir.

Stöber ve Joormann (2001) ise ertelemeyi kişilik özelliğine bağlı erteleme ve durumsal erteleme olarak ikiye ayırmıştır. Eğer erteleme davranış kişiliğin bir parçası haline gelmişse kişi rutin veya önemli işleri sürekli geciktiriyorsa bu durum kişilik özelliğine bağlı erteleme olarak tanımlanmıştır (Orpen, 1998; Tice ve Baumeister, 1997; Milgram ve Toubiana, 1999). Lay and Silverman (1996) geciktirme ve erteleme davranışı süreklilik göstermesi tekrar etmesi halinde bu davranışının zamanla bir kişilik özelliğine dönüştüğünü ifade etmektedir. Bireyin bazı dönemlerinde, bazı işleri seçmesi, sadece bazı işleri geciktirmesi ise durumsal erteleme olarak tanımlanmaktadır (Ferrari, 1991; Saddler ve Sacks, 1993).

Akademik Erteleme

Akademik erteleme, eğitim alanında gerçekleşen bir erteleme çeşidi olmakla beraber, öğrencilerin eğitim süreçlerinde kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları geciktirmesi ya da yapmaması olarak ifade edile-

bilir (Aydoğan, 2008). Senecal, Koestner ve Vallerand (1995), akademik ertelemeyi kişini akademik görevleri zamanında yerine getirmemiş olması sonucunda yüksek kaygı ve stres duyana kadar yapmaya başlamamasıdır. Solomon ve Rothblum (1984) akademik erteleme eğilimini iki aşamalı bir olgu olduğunu; akademik ertelemeyi, ödev hazırlama, sınava hazırlık, okulla ilgili konulara katılım veya idari işler gibi akademik görevlerin çeşitli nedenlerle geciktirilmesi olarak tanımlamaktadırlar.

Milgram (1991), akademik erteleme davranışıyla akılcı olmayan inançların, kaygının ve düşük özsaygının ilişkili olduğunu belirtmiştir. Haycock ve ark. (1998) yüksek kaygı ve düşük öz saygı ertelemenin önemli göstergeleri olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak Haycock (1993), dışsal yüklenme stilleri ve akılcı olmayan inançlar gibi pek çok bilişsel değişkenin erteleme ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Solomon ve Rothblum (1984) erteleme davranışlarının nedenleri farklı olsa da, erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin büyük çoğunluğunun erteleme nedeninin başarısızlık korkusu olduğunu belirtmiştir. Bireyin kendi akademik becerilerine ilişkin düşünceleri ya da öz-yeterlik inancının düşük olması başarısızlık korkusu yaşamasına neden olabilir. Böylece öğrenci başarısız olmamak için görevi yapmaktan kaçınır ve erteleme davranışı sergilemiş olur. Benzer olarak, akademik erteleme yapan öğrencilerin akranlarına göre daha yüksek sınav kaygısı ve depresyon düzeyine sahip olduğu, akademik başarıları ve öz saygı düzeylerinin ise daha düşük olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Rothblum ve ark., 1986; Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2008). Kandemir (2010) ise başarısız olma korkusunun kişileri ertelemeye teşvik ettiğini; mükemmeliyetçilik ve kendine güvensizlik erteleme davranışını ortaya çıkarmaktadır. Akademik erteleme sergileyen kişiler olumsuz değerlendirme korkusu yaşamakta ve başarılı olmak için düşük kişisel standartlara sahip olmaktadır (Saddler ve Buley, 1999).

Yapılan bazı araştırmalar akademik ertelemenin motivasyonel bir problem olduğu, bireyler erteledikleri davranışlarla ilgilenmek yerine başka aktivitelerle ilgilendikleri ileri sürülmüştür. Franziska, Manfred ve Stefan, (2007) ertelemeci davranış sergileyen öğrencilerin performanslarının büyük bir kısmını çeşitli aktivitelere ayırarak akademik becerilerini yapmaktan uzak durduğunu belirtmişler. Farklı araştırmacılar ise erteleme ile güdülenme eksikliği, mükemmeliyetçilik, zaman yönetimi ve organizasyon becerileri gibi değişkenlerin erteleme ile ilişkili olduğunu belirtmiştir (Solomon ve Rothblum, 1984; Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986; Burka ve Yuen, 2008; Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995). Akademik erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre çalışmaya başlamaları daha uzun süre almaktadır (Schouwenburg and Groenewoud, 2001). Öğrencilerin çalışmaya ayıracakları zamanın azalması,

öğrencinin istenen başarıyı yakalamasını daha zor hale getirmektedir. Ödevlerin teslim tarihlerinin ve sınav tarihlerinin yaklaşmasıyla öğrenci üzerindeki baskı da artmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler belirli bir zamana kadar yapmaları gereken bir işi geciktirmenin yaratacağı kaygı ve stres durumuyla baş etmek zorunda kalmakta ve buna bağlı olarak da akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir (Beswick, Rothblum ve Mann, 1988; Tice ve Baumeister, 1997).

Akademik erteleme, akademik başarının önemli bir yordayıcısıdır (Wesley, 1994). Akademik erteleme davranışında bulunan öğrencilerin derslerine daha az zaman harcadığı, okulla ilgili görevlerini ihmal ettiği, çalışmalarını tamamlamadığı ya da teslim tarihine yakın bir zamana bıraktığı görülmektedir (Lay ve Burns, 1991; Lay ve Schouwenburg, 1993). Akademik ertelemenin sonucu olarak akademik başarılarının düştüğü görülmektedir (Balkıs ve Duru, 2010; Carden vd., 2004; Çetin ve Ceylan, 2017). Dolayısıyla öğrenmeye ayrılması gereken zamanın sağlanmaması ile çalışma disiplininin uzaklaşma yaşanmaktadır (Franziska vd., 2007).

Akademik Erteleme Nedenleri

Akademik görevlerin ertelenmesinde pek çok faktör etkili olmaktadır (Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995). Mantık dışı inançlar, düşük öz yeterlik ve olumsuz değerlendirilme korkusu akademik ertelemenin nedenleri arasında yer almaktadır (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Saddler ve Buley (1999) benzer şekilde olumsuz değerlendirme korkusu yaşayanların daha çok akademik erteleme davranışı sergilediklerini belirtmektedir. Başarısız olma korkusu ve görevden kaçma da akademik ertelemenin nedenleri arasındadır (Solomon ve Rothblum, 1984; Öztürk Başpınar, 2020). Bireyin görevlerinde başarısız olacağına ilişkin algısı kaygı yaşamasına neden olmakta ve yapacağı işlerini ertelemeyi tercih etmektedir (Chu ve Choi, 2005). Akademik görevlerden hoşnut olmama durumu da akademik ertelemenin bir başka nedeni olabilir (Milgram, Marshevsky ve Sadeh, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984).

Steel (2007)'e göre akademik ertelemenin nedenleri arasında akademik görevlere karşı isteksizlik, başarısızlık korkusu, motivasyon düşüklüğü, başka işlerle oyalanma, çalışma ortamının uygun olmaması, teslim süresi kısa olan görevleri yerine getirmeyi isteme, zaman yönetimi eksikliği ve isyan etme yer almaktadır. Benzer şekilde Bulut ve Ocak (2017)'a göre de zaman yönetimi eksikliği olanlar daha çok akademik erteleme davranışı sergilemektedirler. Burka ve Yuen (2008) erteleme davranışı gösteren bireylerin "Mükemmel olmalıyım", şeklinde bir düşünceleri olduğunu ifade etmektedir. Mükemmeliyetçi bireyler işleri mükemmel bir şekilde tamamlanana kadar erteleme eğilimindedirler (Berber Çelik ve Odacı, 2015). Bu nedenle mükemmeliyetçi insanlarda da akademik erteleme dav-

ranışı görülmektedir (Gürgen ve Gündoğdu, 2019; Odacı ve Kaya, 2019). Dewitte ve Schouwenburg (2002) öğrencilerin akademik görevler yerine eğlenceli alternatifleri tercih ettiklerini bu nedenle akademik sorumluluklarını ertelediklerini ifade etmektedir. Bireyler akademik görevlerden ziyade daha ilgi çekici olan faaliyetlere yönelmektedirler (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Bu nedenle sosyal medyada çok zaman geçirme akademik ertelemenin nedenlerinden biri olabilir (Öztürk Başpınar, 2020).

Akademik Erteleme Sonuçları

Akademik erteleme bireyin hayatının farklı alanlarında sorunlara sebep olmaktadır (Öztürk Başpınar, 2020). Akademik erteleme kişinin akademik hayatında güçlükler neden olan bir davranış şekli olmakla birlikte aynı zamanda bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını da olumsuz etkilemektedir (Sirois ve Kitner, 2015). Kısa vadede rahatlık hissi veren akademik erteleme davranışı uzun vadede stres kaynaklı problemler oluşturmaktadır (Akbay ve Gizir, 2010; Balkıs ve Duru, 2010; Kınık ve Odacı, 2020). Akademik erteleme davranışı sergileyen öğrencinin karşılaşabileceği olumsuz sonuçlar stres, sağlık problemleri (Sirois, 2004) ve anksiyete (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986) olabilir. Birçok araştırma; akademik ertelemenin bireylerde öz güveni ve benlik saygısını düşürdüğünü, kaygıyı, depresyonu ve mükemmeliyetçiliği arttırdığını, dürtü kontrolünü işlevsiz hale getirdiğini, yaşam kalitesini ise olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Flett ve diğ., 1995; Ferrari ve Emmons, 1995; Eerde, 2003; Moon ve Illingworth, 2005).

Tice ve Baumeister'in (1997) yaptıkları araştırmada eğitim-öğretimin başında erteleme yapan öğrencilerle erteleme yapmayan öğrencilerin sağlık durumlarının benzerlik gösterirken, yılsonunda ise erteleme yapan öğrencilerde daha fazla stresli olduğu sonucuna ulaşmışlar. Buna paralel olarak Burka ve Yuen (2008) bireyler erteleme davranışları sonucunda yaşadığı gerginlik, kaygı, suçluluk, panik, sıkıntı ve yetersizlik vb. duygular bireylerin ruhsal ve fiziksel durumlarına da olumsuz olarak etki etmektedir. Bunun yanı sıra akademik ertelemenin depresyonla ilişkili olduğunu, yaşanan anksiyete ve kaygı faktörleri nedeniyle de ergenlerdeki depresyonu arttırabildiği (Owens ve Newbegin, 2000, s.115-119), aynı şekilde akademik ertelemenin mükemmeliyetçi kişilikle bir araya geldiğinde de bireydeki depresyon belirtilerini arttırabildiği belirtilmektedir (Saddler ve Sacks, 1993).

Ertelemeyle birlikte kişi potansiyelini gösterememekte ve alınan verim düşmektedir (Chu ve Choi, 2005). Belirlenen sürede tamamlanamayan akademik görevler eğitim hayatından alınan verimi düşürmektedir (Sarıkaya Aydın ve Koçak, 2016). Erteleme davranışı hedeflere ulaşmayı da geciktirmektedir (Lay ve Schouwenburg, 1993). Araştırmacılar (Kim

ve Seo, 2015; Steel, Brothen, ve Wambach, 2001; Steel, 2007) akademik ertelemenin en yaygın sonucunun akademik başarının düşüklüğü olduğunu belirlemişlerdir. Akinsola, Tella ve Tella, (2007) erteleme davranışının öğrencilerin akademik görevlerinin niteliğini düşürdüğü için akademik başarıyı olumsuz etkilediğini, hedefe ulaşmayı zorlaştırdığını, akademik işlere ayrılan sürenin azaldığını, uzun süreli öğrenmeyi olumsuz etkilediğini ve notları düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Akbay ve Gizir, (2010) ise akademik erteleme yapan bireyler erteleme sonuçlarından olumsuz etkilenerek ders ve ödevlerde başarılı olamadığının ve bunun sonucunda okulu bırakmak zorunda kalabileceklerini belirtmiştir.

Sonuç olarak, akademik erteleme davranışı sergileyen bireylerin bu davranış neticesinde bir takım olumsuz sonuçlarla karşılaştıkları görülmektedir. Akademik erteleme öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen ve öğrenciler arasında yaygın görülen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Onwuegbuzie, 2004).

KAYNAKÇA

- Akbay, S. E. ve Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre niversite ğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik zyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 60-78.
- Akdoğan, A. (2013). Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip niversite ğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Akinsola, M. K., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Akpur, U. (2017). Erteleme, Motivasyon, Kaygı ve Akademik Başarı Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69).
- Aydoğan, D. (2008). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve z-Yeterlik İle Açıklanabilirliği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balkış M. ve Duru E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel Ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.
- Balkış, M., ve Duru, E . (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27(27).
- Balkış, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2008). Üniversite erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(7) 2, 59-75
- Berber-elik, ., ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 31-47.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23(2), 207-217.
- Binder, K. (2000). The effect of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being (Unpublished Master's Thesis). Carleton University, Canada.
- Bulut, R. & Ocak. G. (2017). ğretmen Adaylarının Akademik Erteleme Davranışlarını Etkileyen Etmenler, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 75-90.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it now. Da Capo Press.

- Carden, R., Bryant, C. & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95, 581-582.
- Chang, H. K. (2014). Perfectionism, anxiety, and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students. (Master thesis). California State University, San Bernardino. Retrieved from Electronic Theses, Projects, and Dissertations.
- Chu, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
- Çakıcı, D.Ç. (2003). Lise ve Üniversite Öğrencilerinde Genel Erteleme ve Akademik Erteleme Davranışının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469–489. <https://doi.org/10.1002/per.461>
- Dryden, W. (2000). Ertelemek yaşamı kaçırmaktır. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota yayınları.
- Durak, Batıgün, A. (2001). "Depresyonda Bilişsel Davranışçı Terapiler". *Türk Psikoloji Bülteni*, Cilt:7, Sayı:20.
- Eerde, W. V (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1419.
- Ellis, A. & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Ellis, A., & Knaus, W. (2002). *The procrastination Workbook*. Oakland, CA 94609. New Harbinger Publications.
- Ferrari, J. R. & Pychl, T.A. (eds.) (2000). The scientific study of procrastination: Where have we been and where are we going. *Journal of Social Behavior and Personality*(special issue), 15.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455-458.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with self-esteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. Per-

- sonality & Individual Differences, 17 (5), 673-679.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1995). Methods of procrastination and their relation to self-control and self-reinforcement: An exploratory study. *Journal of Social Behavior & Personality*, 10 (1), 135-142.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment. New York: Plenum.
- Ferrari, J., Driscoll, M. & Morales, J. (2007). Examining the self of chronic procrastinators: Actual, ought and undesired attributes. *Individual Difference Research*, 5 (2), 115-123.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Martin, T. R. (1995). Dimensions of perfectionism and procrastination. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. McCown Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment (pp. 113-136). New York: Plenum.
- Franziska, D., Manfred, H. & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (4), 893-906.
- Gürkan, U. & Gündoğdu, İ. (2019). Fen, Matematik ve Sosyal Bölümlerde Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Yürütücü Biliş Becerilerinin Akademik Mükemmeliyetçiliklerinin ve Akademik Erteleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13 (1) , 152-175
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self-efficiency beliefs. Unpublished doctoral thesis, University of Minnesota at Twin Cities.
- Haycock, L. A., McCarthy, P. & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76 (3), 317-324.
- Kandemir, M. (2010). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model, Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kınık, Ö., & Odacı, H. (2020). Effects of dysfunctional attitudes and depression on academic procrastination: Does self-esteem have a mediating role? *British Journal of Guidance & Counselling*, 48(5), 638-649. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1780564>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Klein, E. (1971). A comprehensive etymological dictionary of the English Language. Amsterdam: Elsevier Science.
- Knaus, W. J. (2002). The procrastination workbook: Your personalized program for breaking free from the patterns that hold you back. Oakland, CA: New Harbinger Publication Inc.

- Lay, C. & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety and dilatory behaviour. *Personality & Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lay, C. H. & Burns, P. (1991). Intentions and behavior in studying for an exam: The role of trait procrastination and its interaction with optimism. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 605-617.
- Lay, C. H. & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior & Personality*, 8, 647-662.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Lay, C. H. (1986). At Least My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. In R. Dulbecco (Ed.), *Encyclopedia of human biology*, 6, 149-155). New York: Academic Press.
- Milgram, N. A., Batori, G. & Mowrer, D. (1994). Correlates of Academic Procrastination. *Journal of School Psychology*, 31(4), 487-500.
- Milgram, N. ve Tenne, R. (2000). Relationship between personality, avoidance of decision-making task and procrastination. *European Journal of Personality*, 14 (2), 141-156.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345-361.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *Journal of Psychology*, 129(2), 145- 155.
- Moon, S. & Illingworth, A. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Neenan, M. (2008). Tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26 (1), 53-62.
- Neenan, M., & Dryden, W. (2004). *Cognitive therapy: 100 key points and techniques*. USA: Routledge.
- Odacı, H. ve Kaya, F. (2019). Mükemmeliyetçilik ve Umutsuzluğun Akademik Erteleme Davranışı Üzerindeki Rolü: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 43 - 51. 10.5961/jhes.2019.308
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Orpen, C. (1998), The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *Westminster Studies in Education*, 21, 73-75.

- Owens, A. M. & Newbegin, I. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behavior & Personality*, 2000 Special Issue, Vol. 15 Issue 5, 111-125.
- Öztürk-Başpınar, N. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Genel Erteleme Davranışları ile Akademik Erteleme Davranışları Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 15(2).
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 387-394.
- Saddler C. D. & Buley J. (1999) Predictors Of Academic Procrastination İn College Students. *Psychological Reports*, 84, 686–688.
- Saddler, C. D. & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional Perfectionism and Academic Procrastination: Relationships with Depression in University Students. *Psychological Reports*, 73, 863–871.
- Sarıkaya Aydın, K. & Koçak, S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Erteleme Düzeylerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3) , 17-38 . DOI: 10.29065/usakead.256378
- Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
- Senecal , C., Koestner, R. & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135 (5), 607-619.
- Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 115–128. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.005>
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less adaptive or more maladaptive? A meta-analytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29(4), 433–444. <https://doi.org/10.1002/per.1985>
- Solomon, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4).
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(1),

95–106. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00013-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00013-1)

- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25(1), 49-60.
- Tice, D., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.
- Wesley, J. C. (1994). Effects of Ability, High School Achievement, and Procrastinatory Behavior on College Performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404–408.

BÖLÜM 29

OKUMA VE YAZMA SÜRECİNDE GÖRME-İŞİTME DUYULARININ ÖNEMİ VE SÜREÇTEKİ ÖĞRETMEN ROLLERİ

Ülkü ÇOBAN SURAL¹

Gizem TABARU ÖRNEK²

Hayati AKYOL³

1 Arş. Gör. Ülkü ÇOBAN SURAL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0002-9766-2443>

2 Dr. Öğr. Üyesi Gizem TABARU ÖRNEK, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0002-4152-4324>

3 Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0002-4450-2374>

1. GİRİŞ

Bilginin hızlı bir biçimde üretildiği ve tüketildiği günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan bilgili ve eğitilmiş insan tipine ulaşmada temel yol okuryazar olmaktan geçmektedir. Günümüzde okuma; yazarın okuyucu ile arasında kurduğu olumlu bir iletişim ortamında, belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen ön bilgilerin aktif olarak kullanıldığı anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015, s. 1). Çeşitli bilgilerin işlenmesini ve birleştirilmesini gerektiren okuma, çok bileşenli karmaşık bir beceri olup bireyin kazandığı en önemli yetkinliklerden biri olarak kabul edilmektedir (Korneev, Matveeva ve Akhutina, 2018). Yazma ise düşünceleri ifade edebilmek için gerekli işaret ve sembollerini motorsal olarak üretebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2015, s. 51).

Okuma ve yazma, beyinde bir anda tek aşamada meydana gelen etkinlikler bütünü değil, birden fazla duyu organının birlikte çalışmasını gerektiren, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı çeşitli bileşenlerden oluşan son derece karmaşık süreçlerdir (Smith, 1984, s. 3). Bu bileşenlerin birinde ya da birkaçında oluşan bozulmalar okuma ve yazma becerisinin istenen düzeyde kazanılmasını engellemektedir (Akyol ve Yıldız, 2010). Akyol'a (2015, s. 25-31) göre dil öğretiminin temel boyutları arasında yer alan okuma ve yazmaya hazır oluşluk aşamasında çocuğun takvim yaşı, cinsiyeti, sağlık sorunları, beyin başatlığı, genel zekâ düzeyi, dikkat ve sözel dil becerisinin yanı sıra görsel ve işitsel ayırım da yer almaktadır.

Birey sağlıklı bir görme ve işitme sistemine sahip ise, duyuları yoluyla çevresindeki bireyleri görebilmekte, konuşmaları duyabilmekte ve sesler ile aynı anda oluşan durumlar arasında bağlantılar kurabilmektedir (Avcıoğlu, 2015). İlgili alanyazında tam olarak gelişmiş görme ve işitme yetisine sahip olmanın önemi, birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Briggle, 2005; Çakır ve Özdemir, 2015; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013, s. 8-9; Ramani, Police ve Jacob, 2012). Bu duyuların okuma yazma üzerindeki etkisinin araştırılması da özellikle dil eğitimcileri açısından önemlidir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretimi sırasında duyu organlarından kaynaklanan bir eksikliğin ya da kusurun okuma yazmaya etkisinin önlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda aşağıda gözler ve okuma yazmadaki yeri, okumada göz hareketleri, gözle ilgili okumayı etkileyen sorunlar, işitme ve okuma yazmadaki yeri, işitmeyle ilgili okumayı etkileyen sorunlar, görme ve işitme sorunlarının tespiti, bu sorunların giderilmesi ve bu konuda öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklardan oluşan konular ele alınmıştır.

1.1. Görme Duyusu ve Okuma Yazma Sürecindeki Önemi

İzlenimlerin büyük bir kısmını algılamayı sağlayan gözler ve görme yetisi çocukların gelişimi açısından oldukça önemlidir (Brodsky, Fray

ve Glasier, 2002; Fazzi vd., 2007). Bebeklerde doğum itibarıyla başlayan görme yetisi, çocukluk çağında 7 ilâ 10 yaş civarında tamamlanmaktadır. İlkokulun ilk yıllarında, 1. sınıftan 3. sınıfa kadar, görmek için öğrenmekten (oyuncaklara uzanma ve onlarla oynama, şekilleri, renkleri, harfleri, sayıları ve temel kelimeleri tanımlama vb.) öğrenmek için görmeye doğru bir geçiş vardır. Öğrencilerin okumaya ve ders çalışmaya başladıktan sonra gözleri aracılığıyla giderek daha fazla bilgi almaları beklenir. Ayrıca okulda öğrenilenlerin çoğu (ekrana yansıtılan veya bir sayfa üzerindeki kelimeler, resimler, grafikler, çizelgeler gibi) görsel bilgilerden oluşur (See Saw Eyecare, 2019).

Gözün gelişimi sırasında her yaşta çeşitli sorunlar oluşabilmekle beraber göz kusurları daha çok çocuğun okula başladığı dönemde fark edilmektedir (Akyüz-Berker, 2018). Bu gecikme durumu göz kusurlarının daha da kötüleşmesine hatta kimi zaman kalıcı görme kayıplarına sebep olabilmektedir (Membreno, Brown, Brown, Sharma ve Beauchamp, 2002). Bu çerçevede çocuklarda göz kontrollerinin düzenli aralıklarla yapılması önem arz etmektedir (Prevent Blindness, 2015). Çocukluk döneminde ortaya çıkan görme bozuklukları, ailedeki genetik yatkınlık veya sosyal/çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir (Çevik, Çakmak, Çelik ve Okyay, 2021). Görme yetisindeki bir kusur, çocuğun gelişiminin yanı sıra akademik başarısına ve sosyal hayatına da olumsuz bir biçimde etki etmektedir (Baykoç-Dönmez, Sümer ve Uyaroğlu, 2011; Yalçın ve Tuncer, 2021). Bu durum okulda dikkat ve motivasyon eksikliği, halsizlik, algılamada zorluk, düşük karne notları ve bunlara ek olarak okuma yazmayı öğrenmede zorlanmaya sebep olabilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Görme ve Göz Sağlığı Çocuk Ulusal Merkezi'ne (NCCVEH) (2018) göre de görme bozukluğu çocuğun maruz kaldığı bilgi ve deneyim çeşitliliğini potansiyel olarak sınırlayarak çocuğun duygusal, nörolojik ve fiziksel gelişimini etkileyebilmektedir. Bu nedenle görme bozukluklarının erken teşhis ve tedavi edilmesinin çocukların daha kaliteli bir hayat ve okul deneyimine sahip olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Öyle ki Amerikan Optometrik Derneği (AOA) ilk göz muayenesinin 6-12 aylıkken yapılmasını önermektedir (See Saw Eyecare, 2019).

Görme kusurlarının akademik başarı ve okuma yazma üzerindeki olumsuz etkisi pek çok çalışmada ifade edilmiştir (American Optometric Association, 2016; Azizoğlu vd., 2017; Blythe ve Joseph, 2011; Just ve Carpenter, 1980; Kartha, 2010; Kovarski, Faucher, Orssaud, Carlu ve Portallier, 2015; MEB, 2013;). Özellikle 2019 yılında başlayarak kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgınının bir sonucu olarak ortaya çıkan uzaktan eğitim süreci, öğrencilerde görme kusurlarının oluşumuna sebebiyet vermiştir (Aldukhayel, Baqar, Almeathem, Alsultan ve AlHarbi, 2022; Fan vd., 2021). Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına (Kaya,

2020) ve özel olarak da okuma yazma başarılarına olumsuz şekilde etki etmiştir. Yapılan bir araştırmaya göre COVID-19 sırasında miyop öğrenci yüzdesi %10,40 oranında artış göstermiştir (Wang vd., 2021). Kuru göz hastalığı ve bilgisayar görme sendromu olarak da bilinen dijital göz yorgunluğu da yine uzaktan eğitim sürecinde yaygınlaşmıştır (Bhattacharya, Saleem ve Singh, 2020). Dahası bu sorun salgın sürecinde, öğrencilerin %70'inden fazlasında görülür olmuştur (Seresirikachorn vd., 2022). Bu durum eğitim sürecinde görme sağlığının öneminin artmasına zemin hazırlamıştır.

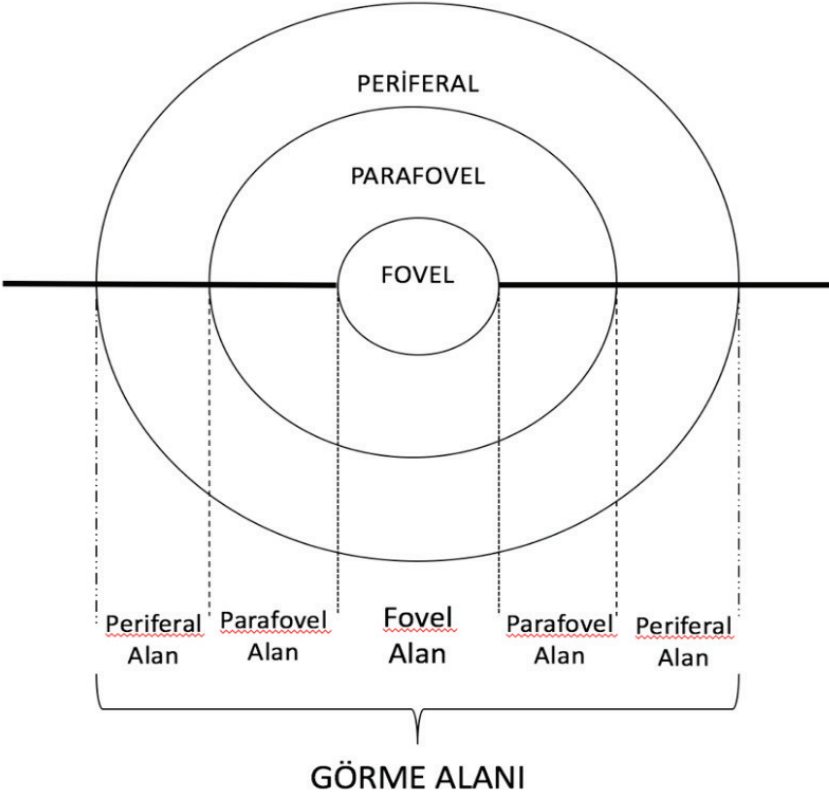
Okuma görmeye, yani yazıların yer aldığı sayfadan yansıyan fotonların retinaya ulaşmasıyla başlamaktadır (Dehaene, 2009, s. 29). Bu nedenle görme kusurları okumayı olumsuz etkilemektedir. Okuyabilmek ve yazabilmek için harf şekillerini birbirinden ayırabilmek, birbirine benzeyen harfleri karıştırmamak ve bu harfleri kelime içinde gördüğünde tanıyabilmek gerekmektedir. Görme duyası, göz hareketlerinin koordinasyonu ve hızı, okumayı etkilemektedir (Razon, 1982). Okuma ve yazma birbirinden etkilenen süreçler olmakla beraber (Eroğlu, 2013) bu iki beceri birlikte akademik başarının ön şartları arasında yer almaktadır (Ateş, 2008; Balcı, 2009; Çaycı ve Demir, 2006; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Göktepe ve Gürbütürk, 2012). Bu nedenle yüksek bir akademik performans ve okuma yazma başarısının sağlanmasında görme bozukluklarının tedavi edilerek olumsuz etkisinin en aza indirilmesi oldukça önemlidir.

1.1.1. Okumada Göz Hareketleri

Okuma işlemi beyinde gerçekleşmektedir fakat bu işlem sırasında beyinle birlikte gözler de kullanılmaktadır. Beynin okuma işlemine başlayabilmesi için öncelikle bir fotoğraf makinesi objektifi görevi gören gözlerin metnin üzerinde gezinmesi ve çeşitli hareketler yapması gerekmektedir (MEB, 2011a). Binbaşıoğlu'na (1993) göre göz okurken satır üzerinde kayarak ilerlememekte, ardı ardına sıçramalar ve duraklamalar yapmaktadır. Okuma sırasında gözün satırda yaptığı sıçramalar başlangıçta düzenli değildir ve her seferinde aynı hız ile gerçekleşmemektedir. Birey metni okurken bildiği kelimelerle karşılaştığında uzun, bilmediği kelimelerle karşılaştığında kısa sıçramalar yapmaktadır. Rayner'a (1997) göre bireyin okuduğu metin zorlaştıkça, sıçrama uzunluğu azalmakta, duraklama süresi ve geriye dönüş sıklığı ise artmaktadır. Daha önemlisi duraklama süresi, sıçrama uzunluğu ve geriye dönüş sıklığı için verilen değerler ortalama değerlerdir ve tüm ölçümlerde önemli ölçüde değişiklikler bulunmaktadır. Zamanla okuyucu okuma işleminde beceri kazanıp otomatikleştikçe aynı tempoda ilerleyen ritmik bir sıçrama hareketi oluşmaktadır.

Göz satır üzerinde sıçrarken okuma işlemi gerçekleşmemektedir (Akyol, 2010). Çelik'e (2006) göre bu durumun temel sebebi, retina üzerinden

geçen bulanık kısımların fark edilememesi ve retinada görüntü oluşmamasıdır. Okuma odaklaşma sırasında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla metinden bilginin alınması yalnızca bu odaklanma hareketi esnasında meydana gelmektedir. Duraklama esnasında göz satır üzerinde odaklaşmaktadır. Rayner ve Bertera'ya (1979) göre gözün bu odaklaşması esnasında üç temel alan oluşmaktadır. Bunlar; fovel, parafovel ve periferal (yan) alanlardır. Şekil 1'de bu alanlar görülmektedir.



Şekil 1. Gözün satır üzerinde odaklaşma esnasında aldığı pozisyon (Lin vd., 2013)

Şekil 1'deki çemberlerin merkezinde yer alan yatay çizginin satır olduğu düşünüldüğünde, fovel alan odaklaşma noktasının merkezinde ve 2° genişlikteki görmenin en net olduğu bölgede yer almaktadır. Fovel alanı çevreleyen parafovel alanlar, odaklaşma noktasından 10° genişlikte olup bu alanlar tam olarak net değildir. Fovel ve parafovel alanların dışında kalan kısım ise periferal alanlardır. Okuma sırasında bir harfi ya da kelimeyi tanımlama yeteneği, merkezi odaklaşma noktası olan fovel alandan uzaklaştıkça azalmaktadır. Başka bir ifadeyle görme netliği fovel alanda en yüksektir. Kısaca net bir görüş için gözlerin okuyacağı kelimeyi fovel

alana sokması gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi gözlerin saniyede dört veya beş kez sıçrama hareketi yapmasına bağlıdır (Lin vd., 2013). Şekil 2’de okuma esnasında fovel, parafovel ve periferel alanlar bir metin üzerinde temsili olarak gösterilmektedir. Bu görselde görüldüğü üzere “okuma” kelimesi fovel alanda yer almakta ve diğer alanlarda kalan kelimelere göre daha net bir şekilde görülmekte ve okunabilmektedir. “Okuma” kelimesinin hemen etrafında yer alan biraz daha bulanık alan parafovel alan olarak isimlendirilmektedir. Bu alanların dışında kalan ve görüşün daha da bulanıklaştığı bölge ise periferel alanı temsil etmektedir.

çalışmada ilgili literatür incelenerek görme ve işitmenin okuma yazma üzerindeki etkisi ele alınmaktadır. Bu bağlamda gözler ve okuma yazmadaki yeri, okumada gir hareketleri, göze ilgili okumayı etkileyen sorunlar, işitme ve okuma yazmadaki yeri, işitmeyle ilgili okumayı

Şekil 2. Okuma esnasında görme alanları

Gözün odaklaşma esnasında okuyabildiği alan sınırlıdır. Bu durum sesli ve sessiz okumada farklılaşmaktadır. Örneğin duraklama sırasında algılanan sözcük sayısı, sessiz okumada 0,9 ile 2,2 arasında; sesli okumada ise 0,8 ile 1,6 arasında değişmektedir. Duraklama süresi de sesli ve sessiz okumada farklılaşmaktadır. Örneğin sessiz okumada 0,3 saniye olan duraklama süresi, sesli okumada 0,4 saniyedir (Binbaşıoğlu, 1993). Rayner ve Bertera’ya (1979) göre sessiz okumada daha az zaman harcanmasının nedeni, sesli okumada olduğu gibi dikkatin seslendirme organlarına yoğunlaştırılmamasıdır.

Okumada bir de göz-ses uzaklığından bahsedilmektedir. İki tür göz ses uzaklığı vardır. Birincisi mesafe ile ilgilidir. Gözün gördüğü alan ile beynin seslendirdiği alan birbirinden farklıdır. Bir başka ifadeyle göz daha fazla kelime görürken (örneğin 5 kelimelik alan) beyin daha az kelimenin (örneğin 2 kelime) seslendirilmesine imkân tanıyor. Dolayısıyla gördüğümüz alan ile seslendirdiğimiz alan arasında kalan alanlar (solda ve sağda) göz ses uzaklığını mesafe boyutunda ortaya koymaktadır. Bunu yukarıda açıklanan odaklaşma pozisyonundan hareketle söylersek fovel alan seslendirilen alan ve parafovel ve periferel alanlar da görülen alanlar olarak bir anlamda düşünülebilir.

İkinci durum ise algılama ve anlamlandırma açısından oluşan mesafedir. Bir başka ifadeyle gözün kelimeyi algılayıp beyne göndermesi sürecinde geçen zaman ile beynin kelimeyi anlamlandırıp okumanın devamına karar vermesi sürecinde oluşan zaman farkıdır. Buna aynı zamanda göz zihin uzaklığı da diyebiliriz. Gözlerde bir sorun olup kelimeler uygun şekilde algılanıp veya fotoğrafı çekilip beyne gönderilemezse, beyin de istenilen hızda anlamlandırıp okumanın akıcı bir şekilde devamını sağlayamaz. Bu ikinci göz-ses uzaklığı durumu kelime tanıma becerileriyle daha yakından ilişkilidir.

Gözün bir bakışta görebildiği fovel, parafovel ve periferel alanların toplamına “görme alanı” adı verilmektedir. Bu alan kişiden kişiye değişebilmektedir. Görme kusurlarından etkilenmemiş normal bir göz bir noktada sabitlendiği sırada 70-80 derece sağ ve solunu görebilmektedir. Bu görme alanı daha dar bir bölgeyi kapsadığında gözde bir sorun olduğu düşünülebilmektedir (MEB, 2011a).

Tüm bu fonksiyonları sebebiyle gözde görme kusurlarının olmaması okumanın ve yazmanın sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Çünkü göz sağlıklı görmezse yazı beyne doğru aktarılamamakta ve beyin şekli doğru kavrayamamaktadır. Gözlerde görme kusurları olduğu gibi göz hareketlerinde de bazı sorunlar olabilir.

1.1.2. Görme ile İlgili Okumayı Etkileyen Sorunlar

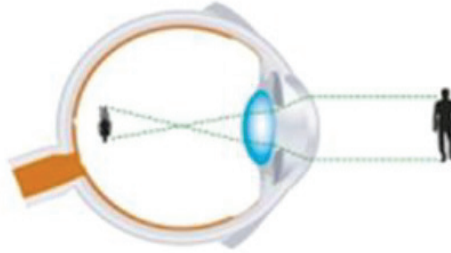
Görme bozukluğu, görme becerisinin normal görme ile tam körlük arasında yer alması (Stelmack, 2001) ve gözün tam olarak işlev görememesinin bir sonucu olmakla birlikte doğuştan ya da sonradan kazanılan bozukluklardan veya anormalliklerden kaynaklanabilmektedir. Görme bozukluklarının çoğu genetik faktörlere bağlıdır. Bu nedenle bireylerde görme kusurları çoğunlukla doğumla birlikte başlamaktadır. Sonradan kazanılan görme bozuklukları çocuklarda genellikle enfeksiyonlardan, iltihaplardan ya da kötü beslenmeden kaynaklanabilmekteyken erişkinlerde ise daha çok yaşa bağlı olarak gelişen katarakt gibi hastalıklar sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Dünya genelinde görme engelliler dışında yaklaşık 5 milyon çocukta görme bozukluğu vardır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2002).

Görme kusuru olan kişilerin en büyük sorunlarından biri, çevrelerindeki diğer insanlarla aynı günlük rutin faaliyetleri gerçekleştirememektir. Çünkü görme bozuklukları bireyler üzerinde fiziksel, duygusal ve sosyal açılardan çeşitli etkilere yol açmakta ve bu üç faktörün birleşimi günlük faaliyetleri önemli ölçüde etkilemektedir (O’Connor ve Keeffe, 2007). Dolayısıyla görme kusurları bireylerin bağımsız hareket etmelerini engellemekte, yaşam kalitelerinin düşmesine sebep olmakta ve eğitim faaliyetlerinin önünde zorlayıcı bir engel olarak durmaktadır (Vu, Keeffe, McCarty ve Taylor, 2005).

Okullarda eğitimin %80’i görsel olarak sunulmaktadır. Bu nedenle görme kusurları fiziksel, sosyal, psikolojik etkilerinin yanı sıra bireylerin görsel deneyim yoluyla öğrenmelerini de engellediğinden okul başarısı üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Okul başarısının en temel etkileyicisi okuma performansdır (Azizoğlu vd., 2017). Özellikle okul çağı çocuklarında görme kusurlarından kaynaklanan okuma problemleri oldukça yaygındır.

Okul çağı çocuklarında en sık görülen görme problemleri; kırılma (refraksiyon) kusurları, renk körlüğü, şaşılık ya da işlevsel görme problemlerinden kaynaklanabilmektedir (Kırağ ve Bayık-Temel, 2016). Kırılma kusurları “miyop, hipermetrop ve astigmatizm” olarak sıralanırken bu problemlerin kırılma kusurları olarak adlandırılmasının nedeni, “gözdeki kornea ve göz lensi gibi optik yapıların kırıcılık özelliğine ve gözün ön-arka çapının uzunluğuna bağlı olarak gelişmeleridir”. Normal görme, çevredeki görüntülerin bu kırıcı ortamlardan geçip retinanın tam üzerinde odaklanmasıyla sağlanmaktadır. Fakat görüntüler retina üzerinde odaklanamazsa bulanık olarak algılanmaktadır (Akyüz-Berker, 2018).

Gözdeki kırılma kusurlarından biri olan miyop, uzağı görememe ancak yakını net bir şekilde görebilme durumudur. Bu durum gözün ön-arka çapının normalden uzun olması ya da kornea ve lensin kırıcılığının fazla olması nedeniyle görüntünün retinaya ulaşmaması ve retinanın önünde odaklanmasından kaynaklanmaktadır (Aydın-O’Dwyer ve Aydın-Akova, 2015). Akyüz Berker’e (2018) göre uzaktaki cisimlere karşı ilgisizlik, okulda tahtayı görememe, evde televizyonu yakından seyretme, uzağa bakarken gözlerini kısma ve ovuşturma miyopluğun belirtileri arasında yer almaktadır. Miyop kusurunu temsil eden görsel Şekil 3’te yer almaktadır.



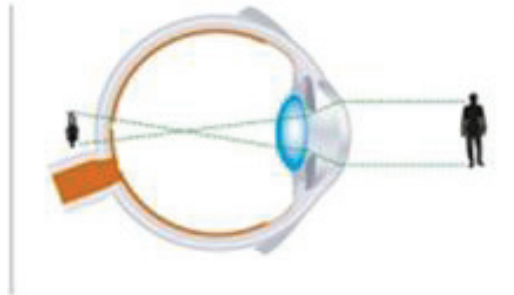
Şekil 3. Gözdeki miyop kusurunun temsili gösterimi (Doğan, 2015).

Miyop kusurunun okuma üzerindeki etkisini temsil eden görsel ise Şekil 4’te yer almaktadır.



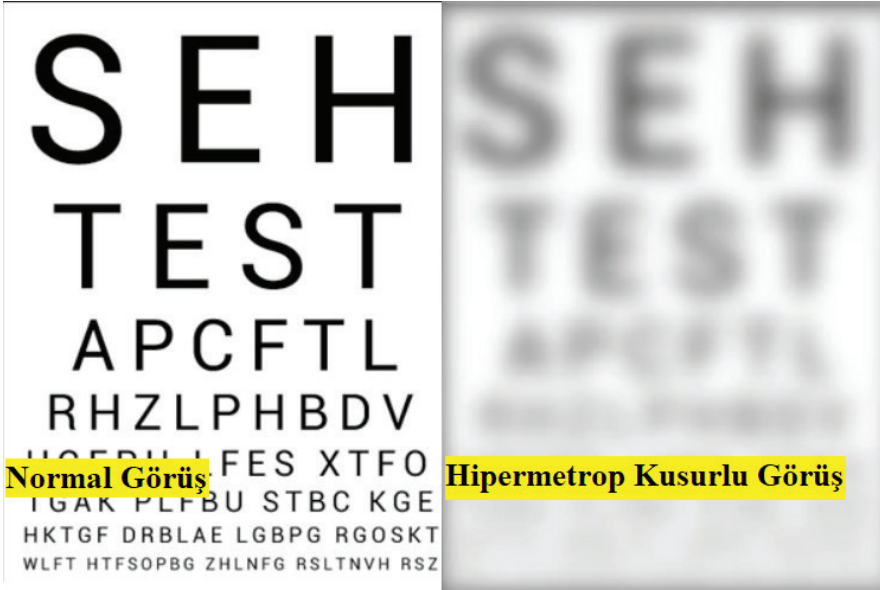
Şekil 4. Miyop kusurunun okuma üzerindeki etkisini gösteren temsili görsel
(Online Sehtests, 2022)

Hipermetropluk ise miyoplüğün aksine yakını görememe olarak bilinmektedir (Upadhyay, 2013). Halk arasında bir diğer adlandırılması da uzak görüşlülüktür (Doğan, 2015). Göz küresinin normalden küçük olması ya da kornea ve lensin kırıcılığının az olması durumunda görüntünün retinanın arkasında odaklanması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Hipermetroplukta görme net değildir ve gözlük takmak gerekmektedir. Bu görme kusuru gözleri fazlasıyla yorduğundan baş ağrısı, konsantrasyon bozukluğu, kitap okumada zorlanma ve göz ovalama gibi belirtiler verebilmekte hatta bazı durumlarda şaşılık da hipermetropluğa eşlik edebilmektedir (Tezcan ve Aslan, 2016). Hipermetrop kusurunu temsil eden görsel Şekil 5'te yer almaktadır.



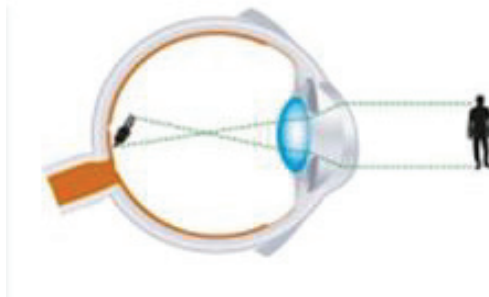
Şekil 5. Gözdeki hipermetrop kusurunun temsili gösterimi (Doğan, 2015).

Hipermetrop kusurunun okuma üzerindeki etkisini temsil eden görsel ise Şekil 6'da yer almaktadır.



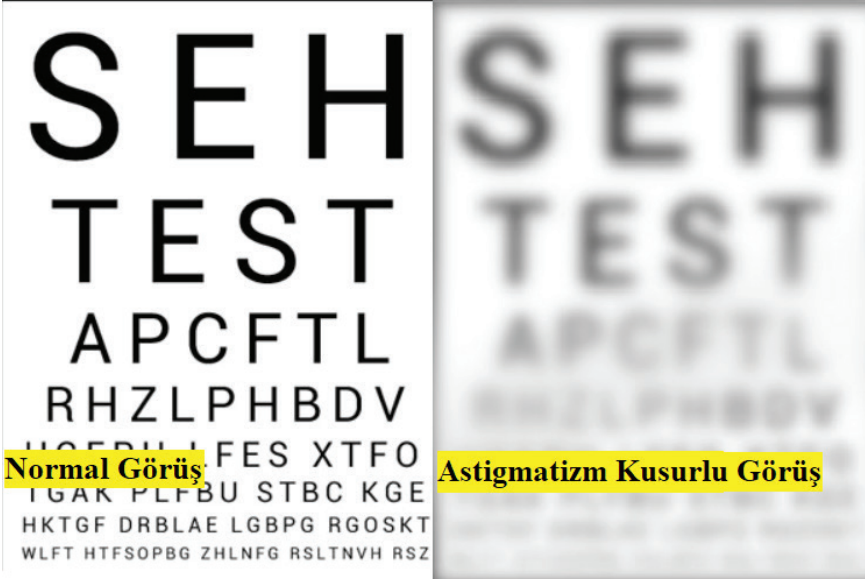
Şekil 6. Hipermetrop kusurunun okuma üzerindeki etkisini gösteren temsili görsel (Online Sehtests, 2022)

Gözdeki kırılma kusurlarından bir diğeri olan astigmatizm, korneada değişik eksenlerde farklı kırıcılık olması nedeniyle görüntünün bulanık algılanması durumudur (Upadhyay, 2013). Hem uzak hem yakın görmeyi etkilediğinden çocukluk çağında yüksek astigmatizm düzeyinin tedavi edilmemesi, göz tembelliklerine yol açabilmektedir. Astigmatizm baş ağrısı, konsantrasyon bozukluğu, derslere karşı isteksizlik ve ilgisizlik gibi sorunlara da yol açabilmektedir (Doğan, 2015). Astigmatizm kusurunu temsil eden görsel Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Gözdeki astigmatizm kusurunun temsili gösterimi (Doğan, 2015).

Astigmatizm kusurunun okuma üzerindeki etkisini temsil eden görsel ise Şekil 8’de yer almaktadır.



Şekil 8. Astigmatizm kusurunun okuma üzerindeki etkisini gösteren temsili görsel
(Online Sehtests, 2022)

Görmeyi etkileyen bir diğer kusur görme stresidir. Görme stresi parlama, diğer bir ifade ile kontrasta karşı aşırı duyarlılık nedeniyle görsel korteksin genel olarak aşırı uyarılmasından kaynaklanmaktadır (Stein, 2001). Bu durum yazılı metinler okunurken algısal bozulmaların yaşanmasına sebep olmaktadır. Başlıca belirtiler arasında astenopi (ağrılı, yorgun gözler; baş ağrısı; fotofobi) ve görsel algısal çarpıtmalar (şekil, hareket ve renk yanılsamaları; geçici dengesizlik; çift görme) yer almaktadır. Görme stresi, renkli filtreler (sayfa üzerine yerleştirilen şeffaf plastik tabakalar) kullanılarak hafifletilebilmektedir (İrlen, 1983, s. 156; Meares, 1980). Görme stresi iyi okuyucularda ortaya çıkabilse de zayıf okuyucularda daha sık görülmektedir ve sıklıkla disleksikler tarafından rapor edilmektedir (Stein ve Walsh, 1997).

Şaşılık, her iki gözün hareketlerinde bir dengesizlik bulunmasıdır. Bu kusurda her iki retinada birbirlerinin karşılığı olan noktalar oluşmamakta ve sonuç olarak bir gözde diğerinden farklı bir görüntü meydana gelmektedir (Tezcan ve Aslan, 2016). Renk körlüğü ise renkleri ayırt etme yeteneğiyle ilgili bir sorundur (Işıklı, Kalyoncu, Metintaş, Arslantaş ve Ünsal, 1999). Son olarak işlevsel görme problemleri; gözün çeşitli fonksiyonlarını, ince göz hareketlerini ve konaklama (odaklama genliği, doğruluk ve esneklik) gibi nörolojik kontrollerini ifade etmektedir. Fonksiyonel görsel becerilerin eksikliği, öğrenmeyi etkileyebilecek bulanık veya çift görme, göz yorgunluğuna ve baş ağrılarına neden olabilmektedir (Murphy ve Heiting, 2017).

Görmeyi etkileyen tüm bu sorunlar okuma performansını önemli ölçüde etkilemektedir. Çünkü görme duyusundaki kusurlar, gözlerde yorgunluk, kaşıntı, sulanma ve göz enfeksiyonları gibi rahatsızlıklara yol açabilmekte, tüm bu durumlar neticesinde çocuğun yazılı şekilleri (harf, hece, kelime gibi.) tanımmasını ve bunları birbirlerinden ayırt etmesini engellemektedir. Bu durum doğru algılanamayan şeklin beyne yanlış gönderilmesine ve dolayısıyla da okuma güçlüklerinin oluşmasına sebebiyet vermektedir (Razon, 1982). Böylece okuma hızı yavaşlamakta ve zaman kaybı meydana gelmektedir (Simon ve Huertas, 1998). Az gören çocukların daha yavaş okumalarının diğer bir nedeni periferik görme alanından bilgi alma süreci ile ilgilidir. Periferik görme alanından elde edilen bilgiler okuma süreci için iyi bir rehber olmasına rağmen bu alandaki harflerin tam olarak tanımlanması normal okuyucular için bile mümkün olamamaktadır. Periferik görüş alanının boyutu, okuyucu tünel görüşüne (10 derece ile sınırlı periferik görüş) maruz kaldığı zamanlarda kısıtlanmaktadır (Watson, 2000). Tünel görüş merkezi görüşün korunması ancak yan alan görüşünün kaybolması olarak tanımlanabilir. Bu durumda dairesel tünel benzeri bir görüş alanı ortaya çıkar. Buna bağlı olarak dar bir görme alanı oluşur ve kişi sadece doğrudan gözünün önünde olanı net bir şekilde görebilir, ancak yan (çevresel) alanları göremez. Tünel görüş, boru görüşü olarak da adlandırılır (Davis, 2021; Diaz, 2020). Tünel görüş esas olarak retinadaki iki tür ışık algılama hücresi olan çubuklar ve konilerdeki sorunlardan kaynaklanır. Ayrıca beyindeki hasarlar da tünel görüşe sebep olabilir (Stoddard, 2021). Tünel görüş, okuyucuyu daha fazla duraklama yapmaya zorlamaktadır. Yine az gören bir okuyucu, kâğıt ile göz arasında kısa mesafe bıraktığında daha az harf ve kelime görebildiği için daha fazla duraklama yapmaktadır. Bu bilgiden hareketle kısa okuma mesafesinin düşük okuma hızına neden olduğunu söylemek mümkündür (Watson, 2000). Ayrıca görme alanının merkezinde kör nokta (skotom) bulunan çocuklar da okumada çok fazla sorun ile karşılaşmaktadır (Rubin ve Turano, 1994). Okumanın yanı sıra yazma becerisi de aynı sebeplerden dolayı görme bozukluklarından olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. Okuma ve yazma becerileri ilk defa kazanıldığı birinci sınıfta kazanılmazsa ilerleyen dönemlerde bireyin tüm akademik performansının bu eksikliklerden etkileneceğini söylemek mümkündür.

1.2. İşitme Duyusu ve Okuma Yazma Sürecindeki Önemi

İşitme, çevremizdeki sesleri algılamamızı sağlayan duyumuzdur (WHO, 2021). Bir saniyede oluşan titreşim sayısı olan ses frekansı, Hertz (Hz) ile ifade edilmektedir. İnsan kulağı 20-20000 Hz arasındaki sesleri duyabilmektedir. Ses kuvveti ise desibel (dB) olarak ifade edilmektedir (Basut, 2007). İnsan kulağı 140 dB'e kadar olan sesleri duyabilmekte, daha yüksek şiddetteki sesleri ise duyamamaktadır (MEB, 2011b).

Ses, ortamda yayılarak kulağımıza oradan da sinirler aracılığıyla beynin işitme ile ilişkili olan alanlarına ulaşmaktadır. Beyindeki bu alanlar sesi kullanmakta, depolamakta ya da gereksizse göz ardı etmektedir. Sonuç olarak atmosferdeki titreşimler beyinde anlama sahip birer girdi halini almakta ve bu sürecin tamamı ise “işitme” olarak adlandırılmaktadır (Kemaloğlu, 2017). İnsanlar doğum itibarıyla pek çok bilgiyi, işitme duyusu aracılığıyla öğrenmektedirler. İşitmenin gerçekleşmesinde etkili olan organ kulaktır. Kulak; dış, orta ve iç kulak olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (MEB, 2016).

Dış kulak; kulak kepçesi, dış kulak kanalı ve kulak zarı olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Dış kulağın işitmedeki en önemli görevi kulağa gelen sesi duyulabilecek bir ses yüksekliği olan 10-20 desibele yükseltmesi ve ses dalgalarının orta kulağa iletilmesini sağlamaktır (Tüfekçioğlu, 1998). Dış kulağın bitiminde yer alan orta kulak, kulak zarı ile oval pencere arasındaki kısımdır. İşitmedeki rolü ise kulak zarı ile iç kulak arasında mekanik bir iletim sağlayarak sesi iletmesidir. Bu iletimi sağlayan çekiç, örs ve üzengi kemikleridir. Bunlara ek olarak orta kulak, iç kulağı yüksek sestem korumakta ve sesin şiddetini ayarlamaktadır. Ayrıca burun ve boğaz boşluğuna açılan östaki borusu sayesinde dış ve orta kulak arasındaki basıncı dengelemektedir (Yiğit ve Batıoğlu-Karaaltın, 2012). Son olarak iç kulak ise, vücudun dengesinin sağlanmasında etkili olan yarım daire kanalları ve salyangoz adı verilen bir kanaldan oluşmaktadır. Bu kanalın içi sıvıyla doludur. Yarım daire kanalları ve işitme sinirlerinden toplanan uyarıcılar, iç kulak aracılığıyla beyne ulaşmakta (Alıniaçık-Erdoğan, 2016) böylece işitme süreci tamamlanmış olmaktadır.

İşitme, insanların gelişimi ve refahı için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü yaşam kalitesini doğrudan etkileyen konuşma ve sosyal becerilerin gelişmesinde büyük bir fonksiyonu bulunmaktadır. Özellikle hayata başlangıç aşamasında olan çocuklarda dil ediniminin gerçekleşmesi, sağlıklı bir işitme duyusuna sahip olmakla yakından ilgilidir (American Speech-Language-Hearing Association, 2018). Çünkü sağlıklı bir işitme yetisine sahip olan çocuk, çevresindeki seslerin farkına varmakta ve duyduğu sesler onun için anlamlı hale gelmektedir.

İşitme duyusu sayesinde çocuk sesin kaynağını bulmaya çalışmakta, konuşmaları duymakta, anlamakta ve cevap verebilmektedir. Çocuk çevresinden duyduğu sesler aracılığıyla kelime hazinesini zenginleştirebilmekte ve hatalarını dinleme becerisi ile düzeltebilmektedir (Cole, 1992). Çocuklarda işitme yetersizliği; gecikmiş konuşma ve dil becerileri, dikkatsizlik, okulda öğrenme problemleri, kendini kötü hissetme ve asosyalleşmenin yanı sıra anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında zorluklara yol açabilmektedir. Bu nedenle çocukluk çağında işitme durumlarına titizlikle dikkat edilmesi gerekmektedir (American Speech-Language-Hearing Association, 2018; Tüfekçioğlu, 2007;).

Okuma yazmanın istenen düzeyde olabilmesi için dil becerilerinin normal bir biçimde gelişmesi gerekmektedir. İşitme keskinliği, işitsel anlama ve işitsel ayırım becerilerinden herhangi birinin yetersizliği, okuma sırasında çocuğun çeşitli zorluklar yaşamasına sebep olmaktadır (Hlatywayo ve Muranda, 2015). İşitsel ayırım yetersizliği, çocuğun sesleri ayırt etmesini engellemekte ve birbirine benzeyen sesleri karıştırmasına neden olmaktadır. Bunların yanı sıra telaffuz hatalarına da yol açmakta ve yazı yazarken harf, zaman ve dil bilgisi hatalarına da sebebiyet vermektedir. Tüm bu durumlar okuma yazma öğreniminde güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır. Okuma yazmanın öğrenilmesinde, duyulan sesler arasındaki farkların algılanabilmesi ve bu seslerin karşılığı olan yazılı simgelelerin tanınabilmesi gerekmektedir. Tüm bunlar ise ancak işitme algısının yeterince iyi gelişmesi ile sahip olunabilecek becerilerdir (Razon, 1982).

1.2.1. İşitme ile İlgili Okuma Yazmayı Etkileyen Sorunlar

İşitme yetersizliği genel hatlarıyla bireyin işitme testinden aldığı sonucun normal işitme sınırlarından belli ölçüde farklılaşması, bu durumun dil kazanımının önünde engel teşkil etmesi ve gerekli düzeltmelere rağmen kişinin gelişim, uyum ve iletişim görevlerini yerine getirmede zorluklar yaşaması olarak tanımlanabilmektedir (MEB, 2016). İşitme yetersizlikleri; yetersizliğin derecesine, oluş zamanına ve yerine göre sınıflandırılabilir. Tablo 1'de yetersizliğin derecesine göre yapılan sınıflandırma yer almaktadır (Werfel ve Hendricks, 2015).

Tablo 1. Derecesine Göre İşitme Yetersizliği

Duyulamayan ses şiddeti (dB)	İşitme yetersizliğinin düzeyi
10-15 dB	Normal işitme
16-25 dB	Minimal (çok hafif) işitme yetersizliği
26-40 dB	Hafif işitme yetersizliği
41-55 dB	Orta derecede işitme yetersizliği
56-70 dB	Orta ileri derecede işitme yetersizliği
71-90 dB	İleri derecede işitme yetersizliği
91 dB ve üzeri	Çok ileri derecede işitme yetersizliği

Oluş zamanına göre işitme yetersizliği, dil edinimi öncesinde ve sonrasında gerçekleşen işitme yetersizliği olarak ikiye ayrılmaktadır. Oluş yerine göre işitme yetersizliği ise iletilimsel, duyusal-sinirsel, karma, merkezi ve psikolojik işitme yetersizliği olarak sınıflandırılabilir (MEB, 2016).

Okul dönemi çocuklarda işitme yetersizliğine sebep olan kulak hastalıkları; orta kulak iltihabı, kulak kiri ve dış kulak enfeksiyonları gibi genellikle iletim tipi işitme kayıplarıdır. Orta kulak iltihabı, kulak zarının arkasında bulunan ve içi hava dolu olan orta kulakta meydana gelen enfek-

siyonlar nedeniyle gerçekleşmektedir. Bu enfeksiyonlar çoğunlukla geniz bölgesinde bulunan bakteri ve virüslerin östaki borusu yoluyla orta kulağa taşınması ile meydana gelmektedir (Topal, 2018). Bu hastalığın daha çok çocuklarda görülmesinin en temel sebebi, çocukların yetişkinlerden daha sık üst solunum yolu enfeksiyonuna yakalanmaları ve östaki borularının yetişkinlere kıyasla daha kısa olmasıdır. Orta kulak iltihabının en önemli sebepleri; üst solunum yolu enfeksiyonları, geniz eti problemleri, sigara dumanına maruz kalma, alerji ve seröz otit hastalığıdır (Ada, 2000).

Çocuklarda sık görülen kulak hastalıklarından bir diğeri olan kulak kiri (buşon), dış kulakta deri artıkları, ter ve yağ bezlerinin salgılarıyla oluşan karışımdır. Kir olarak adlandırılrsa da aslında temizlik ve hijyen ile bağlantısı yoktur. Bünyesel olarak kirin fazla üretilmesi ve dışarı atılmasındaki zorluklardan kaynaklanmaktadır. Çocukların yaklaşık olarak %10'unda görülmekle birlikte iletimsel işitme yetersizliklerine sebebiyet vermektedir (İlbi, 2011). Dış kulak enfeksiyonları ise alerjik cilt rahatsızlıkları, kirli havuz veya deniz sularına maruz kalma gibi çoğunlukla dışarıdan gelen bir etken sebebiyle gerçekleşmektedir (Yılmaz ve Akıl, 2012).

İşitme yetersizliği, bireylerin zihinsel, motor, sosyal-duygusal, iletişim ve dil gelişimleri açısından çeşitli zorluklar yaşamasına yol açabilmektedir. Örneğin, işitme yetersizliği olan çocuklar dil kullanımında normal yaşlıları kadar iyi olamadıkları için zihinsel gelişimlerinde de yetersizlikler görülebilmektedir. Bu durum ayrıca okuma yazma gibi dilin kullanımını gerektiren akademik becerilerin kazanımında da sorunlara yol açabilmektedir (MEB, 2016). İşitme engeli olmayan çocuklar, okula yüksek düzeyde gelişmiş bir dil becerisiyle başlamaktadırlar. Bu çocuklar dilin amacını, sistematüğini, cümle kurmayı iyi bir şekilde öğrenerek ve kendilerini ifade etmelerine yetecek kadar geniş bir kelime hazinesine de sahip olarak okula gelmektedirler. Bu beceriler doğrultusunda soru sorabilmekte, cevap verebilmekte, tartışabilmekte ve dili çevrelerindeki dünyayı kontrol etmek için kullanabilmektedirler. Nitekim bu dil, öğretmenlerinin onlara okuma yazmayı öğreteceği dildir. Eğer dil becerileri bir şekilde sekteye uğrarsa okuma yazma becerisi de bu durumdan etkilenecektir. İşitme yetersizliği, dil becerilerine ve dolayısıyla da okuma yazma becerisine etki eden unsurlar arasında yer almaktadır (Deaf Children Australia, 2012).

1.3. Görme ve İşitme Sorunlarının Tespiti ve Öğretmenlerin Üzerine Düşen Sorumluluklar

Görme ve işitme sorunlarının tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesi çocukların iletişim, dil, sosyal, zihin, psikolojik ve motor gelişimlerine etki etmekte olup okul çağındaki çocuklarda okuma yazma becerisinin sağlıklı bir şekilde kazanılması ve sürdürülmesinde temel faktörler arasında yer almaktadır.

Çocukluk dönemindeki görme kusurlarının en önemli özelliği, erken teşhis ve tedavi edilmediklerinde ilerleyen dönemlerde tam anlamıyla iyileşmenin oldukça zor hatta imkânsız olmasıdır (Membreno, Brown, Brown, Sharma ve Beauchamp 2002). Bu nedenle Dünya Sağlık Örgütü (WHO), ilk defa 1999 yılında gündeme getirilen Vision 2020 programı dâhilinde çocuklardaki görme sorunlarını kontrol etmeyi, bu yetersizliklerden etkilenen birey sayısını azaltarak herkesin var olan potansiyelini tam anlamıyla kullanabilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (WHO, 2007). Yine dünyada, görme kusurlarının daha çok çocukların okula başlamasıyla tespit edilebildiği bilgisinden hareketle okullarda göz sağlığı hizmetleri sunulmaktadır. Bu hizmetler kapsamında, çocuklardaki şaşılık, göz tembelliği ve kırılma kusurları olarak adlandırılan miyop, hipermetrop ve astigmatizm gibi görme kusurlarının erken dönemde teşhis edilebilmesi için okul hemşireleri rol almaktadır. Okul hemşireleri tarafından yapılan detaylı göz taramaları sonucunda çocuklarının yaklaşık olarak %80'inin görme özellikleri belirlenebilmektedir (Mattey, Zein, O'Malley ve Naron 2013).

Türkiye'de ise görme taramaları Sağlık Bakanlığı tarafından yeni doğan ve üç yaş döneminde olmak üzere iki defa zorunlu olarak yapılmaktadır. Diğer dönemlerde yapılan genel sağlık taramalarında ise göz taraması, değerlendirme sonucunda gerek duyulursa yapılmaktadır (Sağlık Bakanlığı, t.y., s. 51). Bu durum üç yaşından sonra meydana gelebilecek görme bozukluklarının tespit edilmesini zorlaştırabilmektedir. Görme kusurlarının tespitinde okul döneminde çoğunlukla ilkökul birinci sınıfta, sınıf öğretmenleri tarafından Snellen Göz Testi uygulanmaktadır. Bu testin sonucuna göre görme kusuru olabileceği düşünülen çocuklar, ailesine bilgi verilerek bir sağlık kuruluşuna yönlendirilmektedir (Kırağ ve Bayık-Temel, 2016). Ancak temeli harfleri okumaya dayalı olan bu basit tarama testleri genellikle birçok görme sorununu gözden kaçırmaktadır. Çünkü harflerin okunabilmesi için çok net görünmeleri gerekmektedir (See Saw Eyecare, 2019). Nitekim Amerikan Optometrik Derneği'ne göre okullarda yapılan görme taramalarının %75'inde görme sorunları gözden kaçırılabilir. Bu testlerin %4'ünden daha azı kapsamlı göz muayenesi sunmaktadır (American Optometric Association, 2018). Dolayısıyla bu görme testlerinden geçmesine rağmen görme fonksiyonunu etkileyen sorunlar mevcut olabilir. Şekil 9'da bu sorunlara yönelik bazı örnekler sunulmuştur (See Saw Eyecare, 2019).

Çift Görme**T Z W E C L****Astigmatizm****T Z V E C L****Zayıf Odaklanma****T Z V E C L****Göz Hareketi Sorunları****T Z V E C L**

Şekil 9. Harf okumaya dayalı tarama testlerinde gözden kaçabilecek görme kusurlarına örnekler.

Şekil 9'daki örneklerde görüldüğü üzere kusursuz bir görme olmadan da harfleri okumak mümkün olabilir. Dolayısıyla bu tür testler ancak ciddi anlamda büyük görme kusurlarının teşhisinde fayda sağlayabilir. Ayrıca okullarda yapılan bu testler, alanında uzman bir sağlık personeli tarafından uygulanmadığı için sonuçların güvenilirliği öğretmenin konuyla ilgili yetkinliğine ve uygulamadaki titizliğine kalmaktadır. Gerekli teşhisin sağlıklı bir biçimde konulamaması, görme bozukluğu olan bazı çocukların tedavi olamamasına yol açabilmektedir.

Okul çağındaki çocukların görme sorunlarının tespitinde en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Bu anlamda bir çocukta görme bozukluğunun olup olmadığının tespit edilmesinde öğretmenlere ipucu verebilecek bazı fiziksel belirtiler bulunmaktadır. Bu belirtilerden bazıları; göz kapağında düşüklük, ödem, gözde sulanma, yanma, akıntı, kırmızılık ya da lezyon, mavi sklera, gözbebeğinde anormallik, gözlerde çapak oluşması, kirpik dipleri iltihabı, ışığa karşı duyarlılık, şaşılık, gözleri kısarak bakma, gözü ovalama (Kırağ ve Bayık-Temel, 2016), sık sık göz kırpması, kısa dikkat süresi, okuma gibi göz yorucu aktivitelerden kaçınma, sık görülen baş ağrıları, bir şey izlerken ya da okurken kafayı bir yana eğme, okuma

materyallerini göze yakın tutma, okuduğu yeri kaybetme, satır atlama, okuduğunu hatırlamada zorlanma olarak sıralanabilmektedir (American Optometric Association, 2018; Fowler, 2012; Murphy ve Heiting, 2017; Tezcan ve Aslan, 2016). Öğretmen, çocukta bu belirtilerden biri ya da birkaçını gözlemlediğinde ailesini durumdan haberdar ederek çocuğu bir sağlık kuruluşuna yönlendirmelidir. Devam eden süreçte de çocuğu sık sık gözlemlenmeli belirtilerin devam edip etmediğini kontrol etmelidir. Sorun devam ettiği müddetçe çocuğu, sınıfta tahtayı, öğretmenini ve sınıf arkadaşlarını rahatlıkla görebileceği bir yere oturtmalıdır.

Öğretmen, Snellen Görme Testini birinci sınıftaki rutin uygulama sonrasında da görme yetersizliği olduğundan şüphelendiği çocuklara uygulamalıdır. Bu test, üzerinde “E” harfinin değişik boy ve pozisyonları bulunan ve eşel adı verilen bir kartın uygun bir yere asılması ve altı metre uzaklıktan çocuklara gösterilmesi biçiminde uygulanmaktadır. Öğretmen eşelde yer alan simgeleri karışık ve seri bir şekilde çocuğa sorar. Çocuğun yanlışsız olarak hepsini okuduğu sıra tespit edilene kadar bu işleme devam edilir. Ardından göz tarama fişi doldurulur ve uygulama sonlandırılır. Test sonucuna göre görme yetersizliği olduğuna karar kılınan çocukların aileleri ile görüşülür ve bu çocuklar, sağlık kuruluşuna yönlendirilerek sonuç teyit, öğrenci ise tedavi edilir (MEB, 2015). Ancak bu testin yeterince hassas olmadığı unutulmamalı ve teşhis için ek tedbirler alınmalıdır.

Ülkemizde çocukluk döneminde işitme taramaları, görme taramalarına kıyasla daha sık yapılmaktadır. Sağlık Bakanlığı tarafından yenidoğan dönemi, 6 yaş ve 10-14 yaş aralığında olmak üzere üç defa zorunlu olarak işitme taraması yapılmaktadır. Diğer dönemlerde yapılan genel sağlık taramalarında ise işitme taraması, değerlendirme sonucunda gerek duyulursa yapılmaktadır (Sağlık Bakanlığı, t.y., s. 51). Bu durum ailelere ve öğretmenlere işitme taraması yapılmayan dönemlerde çocukta gelişebilecek herhangi bir işitme kusurunun tespiti noktasında önemli sorumluluklar yüklemektedir.

Çocuğun hayatını ve okul yaşantısını doğrudan etkileyen işitme sorunlarının tespitinde, okul çağı çocuklarının en yakınında bulunan öğretmenlere ipucu verebilecek çeşitli belirtiler bulunmaktadır. Bu belirtilerden bazıları; hafif bir ses ya da seslenişte doğru yöne dönmemeye, çevreden gelen seslere duyarsız kalma, sık sık söylenenlerin tekrar edilmesini isteme, anlama problemleri yaşama, dikkatsizlik, yaşıtları gibi ses çıkarıp konuşmama, az ve bağırarak konuşma, kendini ifade etmede jestleri sıklıkla kullanma, yanlış telaffuz, kulakla oynama, kulakta akıntı, şişlik, kızarıklık, öğretmenini ya da bir başkasını dinlerken bir kulağını ona doğru çevirme, konuşmacıların yüz ifadesine ve dudak hareketlerine çok fazla dikkat etme ve ses kaynağına yaklaşmaya çalışma biçiminde sıralanabilmektedir (Child Assesment Service, 2008).

İşitme yetersizliği olan çocuklar için öğrenme ortamı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler tarafından dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlardan bazıları Briggie (2005) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

- Sınıf içerisinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin de duyabileceği bir ses tonuyla konuşmak,
- Sürekli aynı yerden konuşmamak, sınıf içerisinde gezmek ve bu çocukların işitmeye yönelik davranışlarını gözlemlemek,
- Duyamadıkları şeyleri görmelerini sağlamak için yazı tahtasını sıklıkla kullanmak, özellikle konuyla ilgili anahtar kelimeleri ve ödevleri tahtaya yazmak ya da bilgisayar teknolojileri vasıtasıyla çocuğa zengin görsel deneyimler sunmak,
- Çocukla sık sık yüz yüze gelerek anlamayı kolaylaştırıcı dudak hareketleri, jest ve mimikleri görmesini sağlamak,
- Sınıf oturma düzenini ayarlarken işitme yetersizliği olan çocukların durumunu göz önünde bulundurmak,
- Onları okumaya teşvik etmek ve sözel iletişim yoluyla yeterince geliştiremedikleri kelime hazinelerini geliştirmelerine imkân sunmak.

Bunların yanı sıra işitme yetersizliği olan çocukların öğretmenleri, fazla uzun cümleler kurmaktan kaçınmalı, sınıfta gürültüyü kontrol altına almalı, işitme yetersizliği olan çocuğa düşünmesi için zaman vermeli ve bu çocukların asosyalleşmelerine izin vermemeli, yaşlılarıyla sosyal iletişim kurmalarını desteklemelidir (MEB, 2017). Ayrıca bu öğretmenlerin nitelikli bir öğretmenlik tecrübesine sahip, öğretim programında bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda uyarlamalar yapabilen, sınıf yönetimi ve iletişim becerisi yüksek, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrencileri grup dışına çıkarmadan onlara akranları ile aynı fırsat ve deneyimleri sunan, vaktinin çoğunu etkin şekilde öğretimle geçiren, öğrencilerine olumlu katkılarda bulunmaya çalışan ve onların kişilik gelişimlerini destekleyen niteliklere sahip olmaları da önem arz etmektedir (Jarvis ve Iantaffi, 2006). Görme ve/veya işitme yetersizliği olan çocukların bu yetersizliklerden etkilenme durumlarını en aza indirmek için yetersizliğin türü ve derecesine göre beyaz bastonlar, büyüteçler, oküler cihazlar, konuşan kitaplar, ekran büyütme ve okuma yazılımları, işitme cihazları ve koklear implant gibi yardımcı teknolojiler de kullanılabilir (WHO, 2011).

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

2.1. Sonuçlar

Görme ve işitme duyuları, çocukları sosyal, zihinsel, fiziksel, duygusal beceriler ile iletişim ve dil becerileri gibi pek çok açıdan etkilemekte

ve tüm bu faktörlerin sonucu olarak akademik başarıları ve okuma yazma becerileri üzerinde belirleyici konumda bulunmaktadır. Bu nedenle yüksek bir akademik performans ve okuma yazma başarısının sağlanmasında görme ve işitme kusurlarının tedavi edilerek etkisinin en aza indirilmesi oldukça önemlidir.

Okul başarısının en temel etkileyicisi okuma performansıdır. Özellikle okul çağı çocuklarında görme ve işitme kusurlarından kaynaklanan okuma problemleri oldukça yaygındır. Okul çağı çocuklarında en sık görülen görme kusurları; şaşılık, renk körlüğü, göz tembelliği ve kırılma kusurları olarak adlandırılan miyop, hipermetrop ve astigmatizm iken işitme kusurları ise orta kulak iltihabı, kulak kiri ve dış kulak enfeksiyonlarıdır. Bu sorunların tespitinde Sağlık Bakanlığı tarafından belli periyotlar halinde görme ve işitme taramaları yapılmakta fakat bu taramalar yeterli olmamaktadır. Bu nedenle görme ve işitme sorunlarının tespitinde ailelere ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Görme ve işitme yetersizlikleri çoğunlukla çocuklar okula başlayana kadar fark edilememektedir. Okulda gerçekleştirilen okuma yazma başta olmak üzere diğer tüm faaliyetlerde ortaya çıkan çeşitli belirtiler, öğretmenlere bu yetersizliklerin tespitinde önemli ipuçları sunmaktadır. Bu ipuçlarını doğru değerlendirip faaliyete geçerek çocukları tedavi sürecine yönlendirmek öğretmenlerin en önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, görme ve işitme yetersizliğine sahip olan çocukların akranlarıyla eşit şartlarda eğitim alabilmeleri için sınıf ortamının tasarlanmasında, kullandıkları yöntem ve tekniklerde ve bu çocuklara yaklaşımlarında çeşitli düzenlemeler ve değişiklikler yapmalıdır. Böylece bu çocukların, sahip oldukları duyu yetersizliklerinden minimal düzeyde etkilenmeleri, akademik başarı ve bu başarının temel belirleyicisi olan okuma yazma becerisinde herhangi bir aksaklık yaşamamaları sağlanabilmektedir.

2.2. Öneriler

Elde edilen tüm bu bilgiler doğrultusunda görme ve işitme yetersizliği olan çocukların tespiti, eğitimi ve okuma yazma becerilerini edinmeleri hususunda aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

1. Tüm çocuklar, görme ve işitme yetersizliğine sahip olabilme ihtimalleri dâhilinde erken teşhis ve tedavi olanaklarına erişebilmeleri için okula başlamadan önce görme ve işitme taramasından geçirilebilir.

2. Okullar görme ve işitme yetersizliğine sahip çocuklara hizmet verecek fiziksel ve teknolojik donanımına sahip hale getirilebilir.

3. Sağlık Bakanlığı tarafından okullarda daha sık görme ve işitme taraması yapılabilir.

4. Okullarda yurt dışında olduğu gibi görme ve işitme sorunlarının tespiti ve giderilmesi konusunda rehberlik edebilecek lisans mezunu ve gerekli sertifikalara sahip okul hemşireleri ve odyologlar istihdam edilebilir.

5. Öğretmenlere görme ve işitme kusurlarının tespit edilmesi, bu kusurlara sahip öğrencilere okuma yazma öğretirken kullanılabilir yöntemler ve bu çocukların daha iyi eğitim alabilmeleri için kullanılabilen yardımcı cihazlar ile ilgili eğitimler verilebilir.

6. Öğretmenler tarafından sınıf ortamında görme ve işitme yetersizliği olan çocuklar için farklı materyaller, teknolojik araç-gereçler, bilgisayar yazılımları vs. kullanılabilir.

7. Görme ve işitme kusurlarına sahip öğrencilerin okuma sorunlarının giderilmesi için okullarda, yurt dışı örneklerde olduğu gibi okuma uzmanları istihdam edilebilir.

8. Görme ve işitme yetersizliği sebebiyle okuma yazma becerisinin ediniminde veya diğer derslerde geride kalan çocuklar, öğretmenler tarafından özel olarak takip edilebilir, gerekirse ders saatleri dışında da çalışmalar yapılabilir, bireyselleştirilmiş okuma ve yazma eğitimi verilebilir.

9. Ayrıca araştırmacılar tarafından görme ve işitme yetersizliğine sahip çocuklara yönelik olarak öğretmenler tarafından sınıf içinde uygulanabilecek yöntem ve teknikler konusunda deneysel çalışmalar yapılabilir.

**ÖĞRETMENLER VE AİLELER TARAFINDAN OKUL ÖNCESİ VE OKUL ÇAĞI
ÇOCUKLARININ GÖRME VE İŞİTME SORUNLARININ TESPİTİNDE
KULLANILABİLECEK KONTROL LİSTELERİ**



Listelerin bir kısmı sadece öğretmenler, bir kısmı sadece aileler içindir. Bazı isteler ise hem öğretmenler hem de aileler tarafından kullanılabilir.

Okul Öncesi Çocukların Görme Sorunlarının Tespitinde Aileler Tarafından Kullanılabilecek Kontrol Listesi Örnekleri

ÖRNEK 1

Ad-Soyad:	Yaş:	Tarih: ... / ... / ...	
Çocuğunuzun Göz Görünümünün Normalliiğinin Tespiti			
<input type="checkbox"/> İe veya dışa bakan bir göz			
<input type="checkbox"/> Göz kapaklarında şişlik, arpacık, kızarıklık veya kabuklanma			
<input type="checkbox"/> Göz kapağı düşüklüğü			
<input type="checkbox"/> Gözbebeğinin içinde bulanıklık veya beyazımsı görünüm			
<input type="checkbox"/> Gözlerde sık sık sulanma			
Çocuğunuzun Görme Problemine İşaret Eden Davranışlarının Tespiti		Evet	Hayır
Bir nesneyi izleyemez veya takip edemez.			
Bir nesneyi tanımak için ona dokunur.			
Göz teması kuramaz.			
Bir gözünü kapatır veya örter.			
Uzağa veya yakına bakarken gözlerini kısıar veya kaşlarını atar.			
Gözlerini çok fazla ovar veya dokunur.			
Gözlerini normalden fazla açıp kapatır.			
Işığa güçlü tepki verir.			
Nesnelere bakarken başını çevirir veya eğer.			
Nesneleri yüzüne çok yakın tutar.			
Nesnelere yakından bakmasını gerektiren işleri sevmez.			
Görsel aktivitelere ilgisini çabuk kaybeder.			
Derinlik algısı zayıftır veya üç boyutlu görmekte/algılamakta zorlanır.			
Sık sık tökezler, düşer veya bir şeylere çarpar.			
Oyun aktiviteleri ve spor yaparken koordinasyon eksikliği vardır.			
Çocuğunuzun Öğrenme Konusunda Yaşadığı Zorlukların Tespiti		Evet	Hayır
Okurken veya yazarken duruş bozukluğu vardır.			
El yazısı zayıftır.			
Okurken başını hareket ettirir, yerini kaybeder veya satırları atlar.			
Okul çalışmalarını tamamlamak için normalden daha fazla çaba harcar.			
Çok çalışır ama okulda beklenen seviyeye ulaşamaz.			
Çocuğunuzun Görme Sorunları Risk Durumunun Tespiti		Evet	Hayır
Aile üyelerinden birinde göz tembelliiği veya körlük var mı?			
Aile üyelerinden biri yüksek dereceli gözlük kullanıyor mu?			
Aile üyelerinden biri çocukluk döneminde göz tansiyonu veya katarakt geçirdi mi?			
Hamilelik veya doğumla ilgili komplikasyonlar oldu mu?			
Çocuğunuz erken mi doğdu?			
Çocuğunuzda işitme kaybı var mı?			
Çocuğunuzun gözleri etkileyebilecek bir sağlık sorunu var mı? Örneğin;			
<input type="checkbox"/> Serebral Palsi <input type="checkbox"/> Jüvenil Artrit <input type="checkbox"/> Down Sendromu <input type="checkbox"/> Otizm			
<input type="checkbox"/> Dikkat eksikliği bozukluğu (DEHB) <input type="checkbox"/> Gelişimsel gecikme			
<input type="checkbox"/> Diğer (.....)			

Kaynak: The Ontario Association of Optometrists (2015). Parent's checklist of vision problems. Government of Ontario. <https://www.healthunit.com/uploads/oao-parents-checklist-of-vision-problems.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

ÖRNEK 2

Ad-Soyad:	Yaş:	Tarih: ... / ... / ...
Gözlerin Anormal Görünümü (Acil göz muayenesi gerektirir)		
<input type="checkbox"/> Gözlerde olağandışı kızarıklık		
<input type="checkbox"/> Göz kapaklarında olağandışı kızarıklık		
<input type="checkbox"/> Kabuklu göz kapakları		
<input type="checkbox"/> Kapaklarda arpacık veya yaralar		
<input type="checkbox"/> Aşırı sulanma		
<input type="checkbox"/> Olağandışı göz kapağı düzlüğü		
<input type="checkbox"/> Bir gözün yorgunlukla içeri veya dışarı dönme durumu		
Rahatsızlık Kanıtları (Acil göz muayenesi gerektirir)		
<input type="checkbox"/> Gözlerin aşırı ovuşturulması		
<input type="checkbox"/> Parlak ışıktan kaçınma		
<input type="checkbox"/> Gözlerini çoğu zaman kapalı tutma durumu		
Beklenen Görme Performansı (Normal Görsel Gelişim)		
0-6 hafta arası	Evete	Hayır
Uyanırken etrafına bakar.		
Bakışlarını anlık olarak parlak ışığa veya parlak nesneye tutar.		
Kamera flaşında gözleri yanıp söner.		
Gözler ve baş birlikte hareket eder.		
8-24 hafta arası	Evete	Hayır
Gözler daha az baş hareketiyle daha geniş hareket etmeye başlar.		
Gözler hareket eden nesnelere veya insanları takip etmeye başlar (8-12 hafta).		
Kendisiyle konuşulurken ebeveyninin yüzünü izler (10-12 hafta).		
Kendi ellerine bakmaya başlar (12-16 hafta).		
Gözler çevreyi incelerken aktif olarak hareket eder (18-20 hafta).		
Otururken ele, mamaya, biberona bakar (18-24 hafta).		
Artık daha uzaktaki nesnelere arar ve izler (20-28 hafta).		
30-48 hafta arası	Evete	Hayır
Tutabildiği oyuncakları gözleriyle inceler (38-40 hafta).		
Düşürdüğü oyuncakları arar (32-38 hafta).		
Çevresindeki faaliyetleri daha uzun süre izler (30-36 hafta).		
Gözler daha hareketlidir ve küçük baş hareketleri ile oynar (30-36 hafta).		
Ellerini veya oyuncacı incelerken gözlerini içe çevirebilir (28-32 hafta).		
En sevdiği oyuncacı gördüğünde arkasından sürünür (40-44 hafta).		
Neler olduğunu görmek için gözlerini odada gezdirir (44-48 hafta).		
Başkalarının gülümsemelerine ve seslerine görsel olarak yanıt verir (40-48 hafta).		
Nesnelere ve kişileri görsel olarak daha fazla inceler (46-52 haftalar).		
12-18 ay arası	Evete	Hayır
Kitaplardaki resimleri arar ve tanımlar (16-18 ay).		
“Bak” veya “gör” kelimelerini kullanarak nesnelere veya insanları işaret eder (14-18 ay).		
Genellikle nesnelere incelemek için gözlerine çok yakın tutar (14-18 ay).		
Basit resimlerle görsel olarak ilgilenir (14-16 ay).		

Artık iki elini de kullanabilir ve el hareketlerine gözleriyle yön verebilir (12-14 ay).		
24-36 ay arası	Evet	Hayır
Kitaplardaki resimleri “okur” (34-38 ay).		
Artık kâğıt üzerinde boyama yapmaya başlayabilir (34-38 ay).		
Diğer çocukları izler ve taklit eder (30-36 ay).		
Kendi yürüyüşünü ve tırmanışını görsel olarak keşfeder ve yönlendirir (30-36 ay).		
Karalama yaparken kendi elini izler (26-30 ay).		
Tekerleklerin, yumurta çırpıcının vb. hareketlerini izlemeyi sever (24-28 ay).		
Sevdiği nesnelere ve insanlara bakarken gülümser ve mutlu olur (20-24 ay).		
Ara sıra dokunmaya gerek duymadan gözle kontrol eder (20-24 ay).		
40-48 ay arası	Evet	Hayır
İstek üzerine gözlerini kapatabilir ve tek gözünü kırpabilir (46-50 ay).		
Kâğıt üzerinde yuvarlak ve çapraz çizimler yapabilir (40-44 ay).		
İncelirken başını ve gözlerini kitabın sayfasına yaklaştırır (40-44 ay).		
48-60 ay arası	Evet	Hayır
Görsel olarak dikkatlidir ve çevreyi gözlemleyebilir.		
Küçük nesnelere küçük boşluklara yerleştirebilir.		
Basit şekilleri ve bazı harfleri kopyalar.		
Basit resimleri oldukça iyi keser ve yapıştırır.		
Çizgileri taşırmadan boyama yapar.		
Resim çizer ve adlandırır.		
Gözlerini anlamlı bir şekilde hareket ettirir ve döndürür.		
Gözleri ve elleri birlikte iyi ve artan bir beceriyle kullanır.		
Yeni yerlere ve nesnelere görsel olarak ilgi gösterir.		
Başka bir yerde gördüğü nesnelere, yerlere veya kişiler hakkında bilgi verir.		

Kaynak: Eye Sites Texas (t.y.). Parent’s preschool visual development checklist. <https://eyesitetexas.com/services/vision-therapy/parent-s-preschool-visual-development-checklist> kaynağından uyarlanmıştır.

Okul Öncesi Çocukların İşitme Sorunlarının Tespitinde Aileler Tarafından Kullanılabilecek Kontrol Listesi Örnekleri

ÖRNEK 1

Ad-Soyad:	Yaş:	Tarih: ... / ... / ...
Amaç: Bu kontrol listesi ebeveynler tarafından doğumdan 5 yaşa kadar olan çocukların işitme sorunlarının tespitinde kullanılmaktadır.		
0-3 ay arası	Evet	Hayır
Yüksek seslere tepki verir.		
Konuşulduğunda sakinleşir veya gülümser.		
Ağlarken sesinizi tanır ve sakinleşir.		
Emzirirken sese tepki olarak emmeye başlar veya durur.		
4-6 ay arası	Evet	Hayır
Sesleri gözleriyle takip eder.		
Sesinizin tonundaki değişikliklere tepki verir.		
Ses çıkaran oyuncakları fark eder.		
Müzik çaldığında ilgi gösterir.		
Konuşmaya benzer bir şekilde p, b ve m ile başlayan sesler çıkarır.		
7 ay-1 yaş arası	Evet	Hayır
Ce-ee gibi oyunları oynamaktan hoşlanır.		
Sesin geldiği yöne döner ve bakar.		
Kendisiyle konuşulduğu zaman dinler.		
Sık kullanılan sözcükleri anlar (Bardak, su, mama vb.).		
1-2 yaş arası	Evet	Hayır
Vücudunun birkaç bölümünü bilir ve sorulduğunda bunları gösterebilir.		
Basit komutları takip eder (Topu yuvarla) ve basit soruları anlar (Ayakkabın nerede?).		
Basit hikâyelerden, şarkılardan ve tekerlemelerden hoşlanır.		
Resimli kitaplarda sorulan nesnelere işaret eder.		
2-3 yaş arası	Evet	Hayır
Neredeyse her şey için bir kelimesi vardır.		
Bir şeyler hakkında konuşmak ve sormak için iki veya üç kelimelik ifadeler kullanır.		
K, g, f, t, d ve n seslerini kullanır.		
3-4 yaş arası	Evet	Hayır
Başka bir odadan seslendiğinizde sizi işitir.		
Televizyon gibi sesli cihazları diğer aile üyeleriyle aynı seviyede işitir.		
“Kim?”, “Ne”, “Nerede” ve “Neden” gibi basit sorulara cevap verir.		
4-5 yaş arası	Evet	Hayır
Okuduğunuz bir öykü ilgisini çeker ve bununla ilgili basit soruları yanıtlar.		
Evde ve okulda söylenenlerin çoğunu işitir ve anlar.		

Kaynak: National Institute on Hearing and Other Communication Disorders. (2015). Your baby's hearing and communicative development checklist. Bethesda, MD: U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/hearing/NIDCD-Hearing-Development-Checklist.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

ÖRNEK 2

Ad-Soyad:	Yaş:	Tarih: ... / ... / ...
Amaç: Ebeveynlerin okul öncesi çocukların işitme durumlarını tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.		
Uygulama: Okul öncesi çağıdaki çocukların ebeveynleri tarafından doldurulur. Öncelikle çocuğun yaş seviyesi tespit edilir ve her bir madde evet veya hayır olarak işaretlenir. Eğer çocuğunuzun yaş seviyesine göre ikiden fazla maddeye hayır yanıtını verdiyseniz, durumu bir alan uzmanıyla değerlendirebilirsiniz.		
0-3 ay arası	Evet	Hayır
Yüksek, ani seslere irkilmek tepkisi verir.		
Tanıdık, arkadaşça bir sesle sakinleşir.		
Yakınında konuştuğunuzda veya gürültü yaptığınızda uyanır.		
3-6 ay arası	Evet	Hayır
Seslerin nereden geldiğini anlamak için bakar.		
Kızgın bir ses işittiğinde korkar.		
Kendisiyle konuşulduğunda gülümser.		
Oyuncaklarla veya ses çıkaran nesnelere oynamayı sever.		
6-9 ay arası	Evet	Hayır
Alçak sesle konuşulduğunda dönüp bakar.		
Güle güle dendiğinde el sallar.		
“Hayır hayır” dediğinizde bir an durur.		
Nesneler veya resimler hakkında konuşurken onlara bakar.		
9-12 ay arası	Evet	Hayır
Sorulduğunda tanıdık nesnelere ve insanları işaret eder veya onlara bakar.		
Kızıldığında üzgün görünür.		
Yönergeleri takip eder (Örneğin: “Ağzını aç”, “Topu bana ver”).		
Müzik eşliğinde ses çıkarır ve dans eder.		
12-15 aylık bebeklerin ilk doğru sözcüklerini söylediğini unutmayın.		
12-18 ay arası	Evet	Hayır
Vücudunun bölümlerini (ağız, burun, kulak vb.) gösterir.		
Bir nesneyi istediğinizde size getirir.		
Başka bir odadan veya dışarıdan gelen sesleri işitir ve tanır.		
18-24 ay arası	Evet	Hayır
Basit evet-hayır sorularını anlar.		
Basit deyimleri ve yer edatlarını (Örneğin: Üstünde, içinde, altında vb.) anlar.		
Kendisine kitap okunmasından hoşlanır ve sorulduğunda resimleri gösterir.		
24-30 ay arası	Evet	Hayır
Olumsuz ifadeleri anlar (Örneğin: “Artık yok”, “Şimdi değil”).		
Nesneleri boyutlarına göre (küçük-büyük) seçer.		
Basit yönergeleri izler (Örneğin: “Ayakkabılarını ve çoraplarını al”).		
30-36 ay arası	Evet	Hayır
Nesnelerin kullanım amaçlarını anlar (Örneğin: “Ayağında ne olduğunu göster”).		
1 (bir) kavramını anlar ve size bir şey verebilir (Örneğin: 1 top, 1 kurabiye).		
Kız ve erkeği doğru bir şekilde tanımlar.		
“Koş”, “Zıpla” gibi eylem içeren birçok kelimeyi anlar.		

3-4 yaş arası	Evet	Hayır
“Neden” sorularını anlar (Örneğin: “Neden ellerini yıkıyorsun?”).		
“Hızlı”, “yavaş” gibi zıtlıkları anlar.		
Nesneleri rengine göre doğru şekilde seçer.		
4-5 yaş arası	Evet	Hayır
Boyut karşılaştırmalarını anlar (Örneğin: Büyük, daha büyük, en büyük gibi).		
Birçok zamiri anlar (Örneğin: “Onu ablana ver”, “Onu babana var”).		
İki veya üç adımlı bir komutu izler (Örneğin: “Mutfağa git, çekmecedden kaşığı al ve buraya getir.”).		

Kaynak: Texas Early Hearing Detection and Intervention (2012). Hearing checklist for parents. Baltimore: Maryland Department of Health and Mental Hygiene. <https://www.hhs.texas.gov/sites/default/files/documents/doing-business-with-hhs/provider-portal/health-services-providers/thsteps/th-hearing-checklist.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

Okul Çağı Çocuklarının Görme Kusurlarının Tespitinde Aileler ve Öğretmenler Tarafından Kullanılabilecek Kontrol Listesi Örnekleri

ÖRNEK 1

Adı Soyadı:	Tarih: ... / ... / ...
Gözlerin görünüşü	<input type="checkbox"/> Bir gözün içeri veya dışarı dönmesi <input type="checkbox"/> Gözlerde veya göz kapaklarında kızarıklık <input type="checkbox"/> Gözlerde sulanma <input type="checkbox"/> Göz kapaklarında kabuklanma <input type="checkbox"/> Göz kapaklarda sık görülen arpacıklar
Çalışma sırasında gözlerle ilgili şikâyetler	<input type="checkbox"/> Alm veya şakaklarda baş ağrısı <input type="checkbox"/> Okuduktan veya çalıştıktan sonra gözlerde yanma veya kaşınma <input type="checkbox"/> Yazıda bir süre sonra bulanıklaşma <input type="checkbox"/> Çift görme <input type="checkbox"/> Kelimelerin sayfada hareket etmesi
Göz hareket becerisi	<input type="checkbox"/> Sayfa boyunca okurken kafanın dönmesi (gözle takip edememe) <input type="checkbox"/> Okuma sırasında sık sık yerini kaybetme <input type="checkbox"/> Yerini korumak için parmak veya işaretleyici kullanma <input type="checkbox"/> Okumada veya yazıyı kopyalamada dikkat süresinin kısa olması <input type="checkbox"/> Sıklıkla kelimeleri atlama <input type="checkbox"/> Yazıyı aşağı veya yukarı doğru yazma (satırı takip edememe) <input type="checkbox"/> Farkında olmadan satırları tekrar okuma veya atlama <input type="checkbox"/> Çizimlerin kötü olması
İki gözle birlikte görme becerisi	<input type="checkbox"/> Kelimelerin içindeki harfleri tekrarlama <input type="checkbox"/> Harfleri, sayıları veya cümleleri atlama <input type="checkbox"/> Sayı sütunlarındaki rakamları yanlış hizalama <input type="checkbox"/> Gözlerini kısma veya bir gözünü kapatma <input type="checkbox"/> Masa başında çalışırken başını fazla eğme <input type="checkbox"/> Masa etkinliklerinde garip çalışma duruşu
Göz el koordinasyon becerileri	<input type="checkbox"/> 'Fikir edinmek' için bir şeyleri hissetme gereği duyma <input type="checkbox"/> El hareketlerini yönlendirmede gözleri kullanamama (sayfadaki kelimelerin veya çizimlerin yerleşimi ve yönünde eksiklik) <input type="checkbox"/> Yetersiz boşlukla ya da eğri yazma; çizgiler üzerinde kalamama <input type="checkbox"/> Hem yatay hem de dikey sayı serilerini yanlış hizalama <input type="checkbox"/> Sayfadaki aralığı ve hizalamayı ayarlamak için elini kullanma <input type="checkbox"/> Sol-sağ yönlerini sürekli karıştırma
Görsel şekil algısı (Görsel karşılaştırma, Görsel imgeleme, Görselleştirme)	<input type="checkbox"/> Aynı kelimeyi bir sonraki cümlede tanıyamama <input type="checkbox"/> Harfleri veya kelimeleri yazarken ve kopyalarken ters çevirme <input type="checkbox"/> Küçük farklılıkları tanımada zorlanma <input type="checkbox"/> Başlangıcı ve bitişi benzer olan kelimeleri sıklıkla karıştırma <input type="checkbox"/> Sessizce okurken pekiştirmek için kendi kendine fısıldama <input type="checkbox"/> Benzerlikleri ve farklılıkları ayırt etmek için parmakla çizme
Kuruma durumu (Yakını Görememe, Uzağı Görememe ve Odaklanma Sorunları)	<input type="checkbox"/> Okumaya olan ilgisini hızla kaybetme <input type="checkbox"/> Çalışırken veya okurken aşırı göz kırpması <input type="checkbox"/> Yüzü kitaplara veya masaya çok yakın tutma <input type="checkbox"/> Yazıyı kopyalamada hatalar yapma <input type="checkbox"/> Bir şeyi görmek için gözlerini kısma veya daha yakına gelme isteğinde bulunma <input type="checkbox"/> Kısa süreli görsel aktivite sırasında veya sonrasında gözleri ovuşturma <input type="checkbox"/> Okuduktan veya yazdıktan sonra gözleri kırpması

Kaynak: Lazarus, R. (2020). Parent's checklist to identify a vision problem. <https://www.optometrists.org/vision-therapy/vision-therapy-for-children/checklist-for-parents-2/> kaynağından uyarlanmıştır.

Vision Care Optometry. (2012). A teacher's guide to vision in the classroom. <https://visioncare-optometry.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/01-A-Teachers-Guide-To-Vision-In-The-Classroom.pdf> kaynağından uyarlanmıştır.

ÖRNEK 2

Adı Soyadı:		Tarih: ... / ... / ...
Amaç: Okul çağı çocukların göz veya görme sorunlarını tespit etmek.		
İşlem: Çocuktan gözleriyle ilgili şikâyetlerini bildirmesi istenir. Aileler veya öğretmenler çocukların görme ile ilgili anormal davranışlarını veya çocuk tarafından ifade edilen şikâyetleri rapor eder ve görmeye yönelik kontrol listesini doldurur.		
Evet	Hayır	Aile veya Öğretmenin Gözlemi
		Çocuğun gözünde/görmesinde veya renk belirlemede bir sorun olduğundan şüpheleniyor musunuz?
		Çocuğa daha önce sizin bildiğiniz bir göz rahatsızlığı teşhisi kondu mu?
		Göz akında, göz bebeğinde, göz kapaklarında, kirkiklerde veya göz çevresindeki alanda sorunlar veya değişiklikler (örn: şişmiş veya sarkık göz kapakları, bir göz bebeğinin diğerinden daha büyük olması, sık sık göz yaşarması, göz akıntısı)
		Gözlerin aşırı kırılması veya sulanması
		Işığa karşı anormal hassasiyet veya baş dönmesi belirtileri
		Bir gözün içeri, dışarı, yukarı veya aşağı dönmesi
		Gözleri kısarak bakma
		Gözleri sık sık ovuşturma
		İlgilenilen bir nesneye bakarken bir gözü kapatmak veya örtmek
		İlgilenilen bir nesneye bakarken başı bir tarafa eğmek veya ileri ya da geri hareket ettirmek gibi anormal baş duruşu
		İşten kaçınma (Özellikle yakın çalışma gerektiren işlerden)
		İlgilenilen bir nesneye ulaşamama
		Eşyalara çarpma, bir şeyleri devirme
		Okurken yerini kaybetmemek için parmağını veya başka bir nesneyi kullanma
		Kelimeleri veya satırları atlama veya yeniden okuma
		Kâğıda yukarı ya da aşağı doğru yazma
		Kötü çizim yapma
		Yazılı materyalleri alışılmadık pozisyonda tutma
		Okurken kaşlarını çatma
		Okurken veya yazıyı kopya ederken dikkat süresinin kısa olması ve zorlanma
		Sınıf seviyesinin altında okuma performansı sergileme
		Kolay pes etme (denemeden önce “yapamam” deme)
		Ev ödevlerinin çok uzun sürmesi
		Okuduğunu anlamakta zorlanma
		Çocuğun okuldaki performansının beklenenden düşük olması
Evet	Hayır	Çocuğun Şikâyeti
		Baş ağrısı
		Bulanık veya çift görme
		Işık hassasiyeti
		Gözlerde ya da göz kapaklarında yanma veya kaşıntı
		Kelimelerin veya satırların birbirine geçmesi

Kaynak: State of Alaska. (2013). Vision screening guidelines for the pre-school/school population. Anchorage, AK: State of Alaska. kaynağından uyarlanmıştır.

Okul Çağı Çocuklarının İşitme Kusurlarının Tespitinde Öğretmenler Tarafından Kullanılabilecek Kontrol Listesi

Adı Soyadı:		Tarih: ... / ... / ...
Amaç: Okul çağı çocukların işitme sorunlarını tespit etmek.		
Evet	Hayır	Öğretmenin Gözlemi
		Sık sık söylenenlerin tekrarlanması talebinde bulunur.
		Ders anlatımı sırasında öğretmenin dudaklarına odaklanır.
		Mutluluğunu ifade etmek için bağırır veya çığlık atar.
		Konuşma veya yanlış telaffuz problemi vardır.
		Sözlü aktivitelere katılma konusunda isteksizdir.
		Sınırlı kelime hazinesi vardır.
		Kelimeler ve cümleler yerine seslere ve gürültülere tepki verir.
		Gecikmiş dil gelişimi gösterir.
		Yaşlılarından veya diğer insanlardan uzaklaşma eğilimi gösterir.
		Arkasından, başka bir odadan ya da diğer uzak yerlerden seslendiğinde yanıt vermez.
		Sorulara ya da sesli uyaranlara oldukça alakasız cevaplar verir.
		Dinlemek için tek kulağını tercih eder.
		Normal bir sesle konuşulduğunda tepkisiz veya dikkatsizdir.

Kaynak: Itoo, J. A. (2014). Hearing impairment at a glance and guidelines for teachers. International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS), 1(4), 145-152. kaynağından uyarlanmıştır.

Okul Çağı Çocuklarının İşitme Kusurlarının Tespitinde Aileler Tarafından Kullanılabilecek Kontrol Listesi

Adı Soyadı:	Tarih: ... / ... / ...
OKUL ÇAĞI İŞİTME TARAMA PROGRAMI DEĞERLENDİRME SORULARI	
<i>Lütfen aşağıdaki soruları çocuğunuza uygun şekilde cevaplandırınız.</i>	Evet Hayır
1. Ailede 5 yaşından önce belirmiş, kalıcı nitelikte işitme kaybı öyküsü var mı?	
2. Bilinç kaybıyla seyretmiş ciddi kafa travması öyküsü var mı?	
3. Öğrenme güçlüğü tanısı konuldu mu?	
4. Yüksek gürültüye maruziyet öyküsü var mı?	
5. Down Sendromu tanısı konuldu mu?	
6. Dudak/damak yarığı mevcut mu?	
7. Ototoksik (iç kulağa/işitmeye zarar verecek) ilaç kullanımı var mı?	
8. Çocukta kulak kanalı, kulak kepçesi ve şakak bölgesi kemik anormalliklerini içeren yüz bölgesi biçimsel bozukluklar var mı?	
9. Okul öncesi dönemde sık geçirilmiş (yılda en az 2-3 defa) kulak enfeksiyonu öyküsü var mı?	
10. Söylenenleri sık sık tekrarlatır ya da sıklıkla yanlış anlar mı?	
11. Sensörinöral işitme kaybına neden olan doğum sonrası enfeksiyon (Herpes, Varicella Zoster, Bakteriyel ve Viral Menenjitler vb.) öyküsü var mı?	
12. İşitme kaybıyla seyreden kalıtsal sendrom (Nörofibromatosis, Osteopetrozis, Usher, Waardenburg, Alport, Pendred, Jervell, LangeNielsen Sendromu vb.) tanısı var mı?	
13. Sinir sistemi hastalığı var mı?	
14. Başka bir odadan seslendiğinizde sizi duymakta zorluk çeker mi?	
15. Ses duyduğunda sesin geldiği yönü tayin edebilir mi?	
16. Televizyonu diğer aile üyelerinin izlediği uzaklıkta ve ses seviyesinde izlemekte zorlanır mı?	
17. İşitsel işleme bozukluğu tanısı kondu mu?	

Kaynak: T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). Okul çağı işitme tarama programı değerlendirme soruları. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cocuk_ergen_db/dokumanlar/Cihaza_gore_siralanmis_Guncel_OCITP_onam_formu_ve_degerlendirme_sorulari_Turkce.pdf sayfasından erişilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ada, M. (2000). Dış kulak yolu ve orta kulak iltihapları. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Solunum Yolu Enfeksiyonlar Sempozyumu*. 19-35.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700.
- Akyüz-Berker, N. (2018). Okul çağı çocuklarında oluşabilen görme kusurları ve korunma yöntemleri. *Prof. Dr. Emine Akyüz'e Armağan – Akademisyenlikte 50 Yıl içinde* (s. 62-65). Ankara: PegemA.
- Aldukhayel, A., Baqar, S. M., Almeathem, F. K., Alsultan, F. S. ve AlHarbi, G. A. (2022). Digital eye strain caused by online education among children in Qassim Region, Saudi Arabia: A cross-sectional study. *Cureus*, 14(4), 1-9. DOI 10.7759/cureus.23813
- Almaçık-Erdoğan A. (2016). Yaşlılık döneminde işitme kaybı ve işitme kaybına yaklaşım. *TJFM & PC*, 10(1), 25-33. DOI:10.5455/tjfmpe.204524
- American Optometric Association. (2016). *Uncorrected vision problems, childhood literacy deficits linked*. <https://www.aoa.org/news/clinical-eye-care/uncorrected-vision-problems-childhood-literacy-deficits-linked> sayfasından erişilmiştir.
- American Optometric Association (2018). *School-aged vision: 6 to 18 years of age*. <https://www.aoa.org/patients-and-public/good-vision-throughout-life/childrens-vision/school-aged-vision-6-to-18-years-of-age> sayfasından erişilmiştir.
- American Speech-Language-Hearing Association (2018). *Effects of hearing loss on development*. <https://www.asha.org/public/hearing/Effects-of-Hearing-Loss-on-Development/> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2015). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 168-215). Ankara. PegemA.
- Aydın-O'Dwyer, P. ve Aydın-Akova P. (2015). *Temel göz hastalıkları*. Ankara: Güneş Tıp.
- Azizoğlu, S., Crewther, S. G., Şerefhan, F., Barutçu, A., Göker, S. ve Junghans, B. M. (2017). Evidence for the need for vision screening of school children

- in Turkey. *BMC Ophthalmology*, 17. <https://doi.org/10.1186/s12886-017-0618-9>
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Basut, O. (2007). *Dış-orta kulak ve hastalıkları*. Ders Notları. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Baykoç-Dönmez, N., Sümer, A. ve Uyaroğlu, B. (2011). Görme engeli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 218-237). Ankara: Ertem.
- Bhattacharya, S., Saleem, S. M., Singh, A. (2020). Digital eye strain in the era of COVID-19 pandemic. An emerging public health threat. *Indian J Ophthalmol*, 68, 1709-1710. 10.4103/ijo.IJO_1782_20
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın mekanizması ve okuma aracının bazı nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*. 18(193), 15-20.
- Blythe H. I. ve Joseph, H.S.S.L. (2011). Children's eye movements during reading. S. P. Liversedge, I. Gilchrist ve S. Everling (Ed.), *The Oxford handbook of eye movements içinde* (s. 1-34). Oxford: OUP.
- Briggle, S. J. (2005). Language and literacy development in children who are deaf or hearing impaired. *Kappa Delta Pi Record*. 68-71.
- Brodsky, M. C., Fray, K. J. ve Glasier, C. M. (2002). Perinatal cortical and subcortical visual loss: Mechanisms of injury and associated ophthalmologic signs. *Ophthalmology*, 109(1), 85-94. [http://doi.org/10.1016/s0161-6420\(01\)00849-1](http://doi.org/10.1016/s0161-6420(01)00849-1)
- Child Assesment Service (2008). *Hearing impairment*. https://www.dhcas.gov.hk/english/public_edu/files/SeriesI_HearingImpairment_Eng.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cole, E. B. (1992). Promoting emerging speech in birth to 3 year-old hearing impaired children. *The Volta Review*, 94, 63-77.
- Çakır, Ş. ve Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 75-97.
- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çelik, C. E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çevik, İ., Çakmak, H., Çelik, Ö. ve Okyay, P. (2021). Yaşam boyu göz sağlığı: "2020 vizyonu: görme hakkı". *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 6(3), 310-321.

- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F.(2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 110- 129.
- Davis, C. P. (2021). *Medical definition of tunnel vision*. https://www.medicinenet.com/tunnel_vision/definition.htm sayfasından erişilmiştir.
- Deaf Children Australia (2012). *Deaf and hard of hearing students and reading and writing*. <https://deafchildreinaustralia.org.au/wp-content/uploads/2014/11/Reading-Writing-2012-v2.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read?* New York: Penguin.
- Diaz, V. (2020). *What causes tunnel vision, and what are the treatments?* <https://www.medicalnewstoday.com/articles/tunnel-vision> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, M. (2015). Refraksiyon kusurları. *Derman Medical Publishing*, 15-29.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Eye Sites Texas (t.y.). *Parent's preschool visual development checklist*. sayfasından erişilmiştir.
- Fan, Q., Wang, H., Kong, W., Zhang, W., Li, Z. ve Wang, Y. (2021). Online learning-related visual function impairment during and after the COVID-19 pandemic. *Front. Public Health*, 9, 1-8. doi: 10.3389/fpubh.2021.64597
- Fazzi, E., Signorini, S. G., Bova, S. M., La Piana, R., Ondei, P., Bertone, C. ve Bianchi, P. E. (2007). Spectrum of visual disorders in children with cerebral visual impairment. *Journal of Child Neurology*, 22(3), 294301. <https://doi.org/10.1177/08830738070220030801>
- Fowler, S. (2012). *Visual problems and reading difficulties*. <https://www.patoss-dyslexia.org/SupportAdvice/InformationSheets/2012-02-06/Visual-Problems-Reading-Difficulties/> sayfasından erişilmiştir.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Hlatywayo, L. ve Muranda A. Z. (2015). The impact of hearing loss on literacy development: The role of the home and school. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 2(1), 1-9.
- Işıklı, B., Kalyoncu, C., Metintaş, S., Arslantaş, D. ve Ünsal, A. (1999). 6-17 yaş okul çocuklarında kırma kusuru ve renk körlüğü. *İç Hastalıkları Dergisi*, 6(1), 29-32.
- İlbi, Ö. (2011). Aile hekimliğinde buşon tedavisi. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 15(2), 81-84.
- Irlen, H. (1991). *Reading by the colours*. New York: Avery.

- Ito, J. A. (2014). Hearing impairment at a glance and guidelines for teachers. *International Journal of Interdisciplinary and Multidisciplinary Studies (IJIMS)*, 1(4), 145-152.
- Jarvis J. ve Iantaffi, A. (2006). Deaf people dont dance: Challenging student teachers perspectives of pupils and inclusion. *Deafness and Education International*, 8(2), 75-87.
- Just, M. A. ve Carpenter P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354.
- Kartha A. G. (2010). *The effect of prolonged reading on visual functions and reading performance in students with low vision*. Doktora Tezi, Queensland University of Technology Institute of Health and Biomedical Innovation, Brisbane.
- Kaya, H. (2020). Investigation of the effect of online education on eye health in Covid-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 488-496.
- Kemaloğlu, Y. (2017). İşitme yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 2-34). Ankara: PegemA.
- Kırağ, N. ve Bayık-Temel, A. (2016). İlkokul çağı çocuklarda görme taraması ile göz sağlığı sorunlarının belirlenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 24(1), 10-15.
- Korneev, A. A., Matveeva, E. Y. ve Akhutina, T. V. (2018). What we can learn about reading development from the analysis of eye movements. *Human Physiology*, 44(2), 183-190.
- Kovarski C., Faucher C., Orssaud C., Carlu C. ve Portalier S. (2015). Effect of visual impairments on academic performance. *Vision Impact Institute*. <https://visionimpactinstitute.org/wp-content/uploads/2015/04/EFFECT-OF-VISUAL-IMPAIRMENTS-ON-ACADEMIC-PERFORMANCE-English.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lazarus, R. (2020). *Parent's checklist to identify a vision problem*. <https://www.optometrists.org/vision-therapy/vision-therapy-for-children/checklist-for-parents-2/> sayfasından erişilmiştir.
- Lin, K. J., Loi, M.X., Lei, S. Y., Shiau, C.C., Wu, C.L. ve Ho, J.H.C. (2013). Decrease in inner retinal thickness at para- and perifoveal areas before vascular retinopathy in patients with metabolic risk factors. *Taiwan Journal of Ophthalmology*, 3, 108-115.
- Mattey, B., Zein, W.M., O'Malley, D. ve Naron, C. (2013). Preventing vision loss among students through eye safety and early detection. *NASN School Nurse*, 28(5), 233-236.
- Meares, O. (1980). Figure/ground brightness contrast and reading disabilities. *Visible Language*, 14, 13-29.

- MEB. (2011a). Etkin ve hızlı okuma. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2011b). *Gürültü kirliliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Okuma-yazmaya hazırlık*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Snellen göz tarama testi*. <https://drive.google.com/file/d/0Bzx-SE7-HqHfDMjRPRktBbnQzZkE/view> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2016). *İşitme yetersizliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Membreno, J. H., Brown, M. M., Brown, G. C., Sharma, S. ve Beauchamp, G. R. (2002). A cost-utility analysis of therapy for amblyopia. *Ophthalmology*, 109(12), 2265-2271.
- Murphy, R. ve Heiting, G. (2017). *Learning-related vision problems*. <https://www.allaboutvision.com/parents/learning.htm> sayfasından erişilmiştir.
- National Center for Children's Vision & Eye Health. (2018). *About the year of children's vision*. <https://nationalcenter.preventblindness.org/about-year-childrens-vision> sayfasından erişilmiştir.
- National Institute on Hearing and Other Communication Disorders. (2015). *Your baby's hearing and communicative development checklist*. Bethesda, MD: U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.nidcd.nih.gov/sites/default/files/Documents/health/hearing/NIDCD-Hearing-Development-Checklist.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- O'Connor, P. ve Keeffe, J.E. (2007). *Focus on low vision*. Australia: Centre for Eye Research.
- Online Sehtests. (2022). *Sehschärfe simulieren*. <https://www.onlinesehtests.de/sehschaerfe/> sayfasından erişilmiştir.
- Prevent Blindness. (2015). *Prevent blindness position statement on school-aged vision screening and eye health programs*. www.preventblindness.org sayfasından erişilmiştir.
- Ramani, K. K., Police, S. R. ve Jacob, N. (2012). Impact of low vision care on reading performance in children with multiple disabilities and visual impairment. *Indian Journal of Ophthalmology*, 62(2), 111-116.
- Rayner, K. (1997). Understanding eye movements in reading. *Scientific Studies of Reading*, 1(4), 317-339.
- Rayner, K. ve Bertera, J. (1979). Reading without a fovea. *Science*, 206, 468-469.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(9), 19-29.
- Rubin, G. S. ve Turano, K. (1994). Low vision reading with sequential word presentation. *Vision Research*, 34(13), 1723-1733.
- Sağlık Bakanlığı. (t.y.). *Bebek, çocuk, ergen izlem protokolü*. <https://dosyaism.saglik.gov.tr/Eklenti/9010,bebek-cocuk-izlem-protokolleripdf.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- See Saw Eyecare. (2019). *Your child's vision care*. <https://seesaweyes.com/your-childs-vision-care> sayfasından erişilmiştir.
- Seresirikachorn, K., Thiamthat, W., Sriyuttagrai, W., Soonthornworasiri, N., Singhanetr, P., Yudtanahiran, N. ve Theeramunkong, T. (2022). Effects of digital devices and online learning on computer vision syndrome in students during the COVID-19 era: An online questionnaire study. *BMJ Paediatrics Open*, 6, 1-8. doi:10.1136/ bmjpo-2022-001429
- Simon, C. ve Huertas, J. (1998). How blind readers perceive and gather information written in braille. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 322-330.
- Smith, F. (1984). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College.
- State of Alaska. (2013). *Vision screening guidelines for the pre-school/school population*. Anchorage, AK: State of Alaska.
- Stein, J. F. (2001). The magnocellular theory of dyslexia, *Dyslexia*, 7, 12–36.
- Stein, J. F. ve Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia, *Trends in Neuroscience*, 20, 147–152
- Stelmack, J. (2001). Quality of life of low vision patients and outcomes of low vision rehabilitation. *Optom. Vis. Sci.*, 78, 335-342.
- Stoddard, J. (2021). *7 possible causes of tunnel vision and what to do next*. <https://www.healthline.com/health/tunnel-vision> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2023). *Okul çağı işitme tarama programı değerlendirme soruları*. https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/cocuk_ergen_db/dokumanlar/Cihaza_gore_siralanmis_Guncel_OCITP_onam_formu_ve_degerlendirme_sorulari_Turkce.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Texas Early Hearing Detection and Intervention (2012). *Hearing checklist for parents*. Baltimore: Maryland Department of Health and Mental Hygiene. <https://www.hhs.texas.gov/sites/default/files/documents/doing-business-with-hhs/provid er-portal/health-services-providers/thsteps/th-hearing-checklist.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tezcan, S. ve Aslan, D. (2016). Ankara'nın bazı ilköğretim okullarında 1991-1999 yılları arasında yapılmış kırma kusurları ve diğer göz patolojilerinin prevalans çalışmaları ile ilgili bir derleme. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 7(3), 194-200.
- The Ontario Association of Optometrists (2015). *Parent's checklist of vision problems*. Government of Ontario. <https://www.healthunit.com/uploads/oao-parents-checklist-of-vision-problems.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Topal, K. (2018). Olgularla kulak enfeksiyonları. *Klinik Tıp Aile Hekimliği Dergisi*, 10(3), 44-47.
- Tüfekçioğlu, U. (1998). *İşitme engelliler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2007). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. Ü. Tüfekçioğlu (Ed.)

İşitme, konuşma ve görme sorunları olan çocukların eğitimi içinde (s. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Upadhyay, S.(2013). Myopia, hyperopia and astigmatism: A complete review with view of differentiation. *International Journal of Science and Research*, 4(8), 125-129.
- Vision Care Optometry. (2012). *A teacher's guide to vision in the classroom*. <https://visioncareoptometry.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/01-A-Teachers-Guide-To-Vision-In-The-Classroom.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Vu, H. T., Keefe, J. E., McCarty, C. A. ve Taylor, H. R. (2005). Impact of unilateral and bilateral vision loss on mortality and quality of life. *Br. J. Ophthalmol*, 89, 360-363.
- Yalçın, G. ve Tuncer, T. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin tamamlayıcı akademik becerileri gerçekleştirme düzeyleri ve tercihlerine yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1651-1686.
- Yılmaz, M., ve Akıl, F. (2012). Kulak enfeksiyonları. *Klinik Gelişim*. 25, 18-22.
- Yiğit, Ö. ve Batioğlu-Karaaltın, A. (2012). İşitme kayıpları. *Klinik Gelişim*, 25, 66-72.
- Wang, W., Zhu, L., Zheng, S., Ji, Y., Xiang, Y., Lv, B., ... ve Hu, K. (2021). Survey on the progression of myopia in children and adolescents in chongqing during COVID-19 pandemic. *Front Public Health*, 9, 1-7. doi: 10.3389/fpubh.2021.646770
- Watson, G. R. (2000). Functional assessment of low vision for activities of daily living. B. Silverstone, M. A. Lang, B. P. Rosenthal ve E. E. Faye (Ed.), *The lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation* içinde (s. 869–884). New York: Oxford University.
- Werfel, K. L. ve Hendricks, A.E. (2015). Identifying minimal hearing loss and managing its effects on literacy learning. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 213–217.
- WHO. (2002). *Magnitude of blindness and visual impairment*. Bangkok: World Health Organization.
- WHO. (2007). *Vision 2020, The right to sight: Global initiative for the elimination of avoidable blindness*. France: World Health Organization.
- WHO. (2011). *World report on disability*. Malta: World Health Organization.
- WHO. (2021). *World report on hearing*. Geneva: World Health Organization.

BÖLÜM 30

ÇOK-KÜLTÜRLÜ EĞİTİM BAĞLAMINDA AKADEMİSYEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOK-KÜLTÜRLÜ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bengi SONYEL¹

Merve İŞİTMEZ²

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

2 Yüksek Lisans-Eğitim Programları ve Öğretim Doğu Akdeniz Üniversitesi merve.isitmez@emu.edu.tr

Giriş

1.1 Bir Bilim Dalı Olarak Eğitim Bilimi ve zellikleri

Eğitim bilimi; eğitimi, belirli sınırlarda sistemli ve metodolojik olarak inceleyen, gözlem ve araştırmaya dayalı olarak bulguların elde edildiği, (eğitimde) program geliştirme, yönetim, psikoloji ve rehberlik gibi alt disiplinlerinin bulunduğu, (ğretim) ilke ve paradigmaların geliştirildiği bir bilim dalıdır. Eğitim bilimlerinin amacı; eğitimde, ilgili araştırma verilerini toplayarak, analizi sonucunda, yeni kuram ve modeller geliştirmek, bireysel toplumsal-ulusal eğitimin gelişimini sağlamak (Erdoğan, 2017). Eğitimde bilimselleşme süreci 3 evrede gerçekleşmiştir; Teolojik evre; 8.-15. yy. arası olan süreci kapsar. Eğitim ile ilgili tanımlanma çabası, eğitimle ilgili kuram ve teorilerin ne sürüldüğü evredir (Erdoğan, 2017).

Filozofik evre; 15.- 19. yy arası süreci kapsar. 17. Ve 18. Yüzyılda eğitimde de aydınlanma akımının yaşanması ve eğitime felsefi görüşlerin yansıdığı evredir (Erdoğan, 2017). Son evre; 19.yy dan günümüzü de kapsayan süreçtir. Laboratuvar ortamında eğitim ve öğrenme ile ilgili deneylerin dahil olduğu, eğitimin söylem olmaktan çıktığı bilimsel araştırmaların yaygınlaştığı, araştırmalar neticesinde de ilerlemeci olarak geliştirildiği evredir (Cırtılı 1982; akt. Erdoğan, 2017).

1970- 1980 yılları Bloom' un-Tam ğrenme kuramıyla beraber 'İnsan Nitelikleri ve Okulda ğrenme' adlı kitabında da belirttiği gibi uygun şartlar mevcut olduğu takdirde herkes öğrenebilir düşüncesiyle eğitim dünyasındaki tabular yıkılmış, öğrenmeye etki eden değişkenleri sistemli olarak programlanmasıyla öğrencinin başarısını st seviyeye gelebileceği ortaya çıkmış 1970'li yılların sonunda ise eğitim, uygulamalı bir bilim dalı olarak varlığını kabul ettirmiştir. (Erden, 2017). Uygulamalı bir bilim dalı olan eğitimin 3 temel özelliği yer almaktadır.

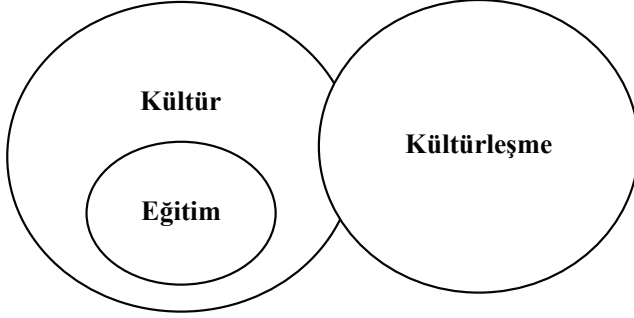
Süreç olması; bireyin doğumundan lme kadar olan süre zarfında, tabi tutulduğu eğitimle sürekli değişmesi, yetersizlik durumundan, yeterlilik sahibi olmasını kapsayan süredir.

Davranış değişikliğini meydana getirmesi; Bireye bilinçli bir şekilde davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Bireyin kendi hayatı tecrübeleriyle davranışlarında değişiklik göstermesi; yaparak yaşayarak öğrenmedir.

Davranışlardaki değişikliğin kasten olması; Kasıt ile anlatılmak istenen önceden belirlenmiş bir davranışın planlı bir şekilde kazandırılmasıdır. İstendik davranışlar geliştirilmesi; bireye katkı sağlayacak olan, onu yeterlilikleri bakımından destekleyebilecek istek ve idealleriyle örtüşen davranışlarının kazandırılmasıdır(Arı, 2018; oban, 2017; Tanrıgren,2016; Tüzel, 2016 Akt.Erden,2017).

1.2 Eğitim Kültür İlişkisi

Eğitimin paydalarından biri de kültürdür. Eğitimin kültürleme sürecinin bir parçası olduğu eğitim için yapılan tanımlamada da belirtilmiştir. Kültürleme; Kültürel değerlerin bireye yerleştirme çabası ve sürecidir. Kültürel davranışların kazandırılması eğitim yoluyla sağlanmaktadır. Öğretmenler mevcut kültürün ve kültürel bilincin oluşmasında başrodedir (Demirel&Kaya 2017).



Şekil 1: Eğitim kültür ilişkisi (Demirel & Kaya, 2017)

Kültürün; bilgiyi aktarma durumu, toplumun istek ve beklentilere hitap etmesi, bireysel öğrenmelerin gerçekleşmesi, bilinçli ve istendik olma yönüyle eğitim ile birleşik küme olma durumundadır (Demirel&Kaya, 2017).

1.3 Çok-Kültürlülük Tanımı

19.yy da yaşanan sanayi devriminden sonra, dünyada küreselleşme ile başlayan ve farklı kültürlerin bir araya gelmesi olayı çok-kültürlülük terimini meydana getirmiştir. Yaşanılan çağda çok-kültürlülük kavramı sosyal bilimler araştırmacılarının dikkatini çeken önemli bir konu haline gelmiştir. Alan yazın taraması yapıldığında çok-kültürlülük terimine getirilmiş tek bir tanım bulunamamaktadır. Bunun nedeni olarak da bilim adamlarının bu terime ilişkin, farklı perspektiflerinin bulunması, bu karmaşık ve değişen olguya yeni bir boyut da kazandırmaktadır (Krase, 2009).

Terimin temel boyutunda geçmiş tarihte yaşanan 'asimilasyon' anlayış biçimine karşın bir alternatif durumudur. Bu alternatif durum, yalnızca sayı olarak farklı kültürden kavimlerin bölgede fazla olması anlamı değildir (Aydın, 2013). Tam tersine, değişik kültürlerin kendi içinde yaşanıp büyüebileceği sahaları oluşturmalarına fırsat sunan birbirleri arasında dinamik etkileşim ve iletişim içerisinde bulunan toplumun her birinin kendi kimliğini koruyabilmesi ve yansıtabilmesi, yeni uzlaşım yapıları oluştura-

bilecekleri bir sistemli yaşayıştır. Tüm kültürlerin kendine özgü işlevleri ve gelenekleri vardır, bu sebebe bağlı olarak da kültürlerin geleneklerini etkinliklerini karşılaştırmak doğru sayılamaz (Özensel, 2013).

Çok-kültürlülük kavramı aslında insanlara doğru ya da yanlış kültür olmadığını insanların benimseyebileceği, birbirinden değişik gelenekler, töreler, törenlerin var olduğu olgusunu da imgelemektedir. Cırık'a göre, Yaşam gereği insanlar birbiriyle iletişim içerisindedirler ve bu döngü gereği de kültürler birbirleri üzerinde etki yaratır biri diğerin alt kümesi haline de gelebilir (Cırık, 2008). Genel hatlarıyla çokkültürlülük, farklı sosyal, etnik, kültürel sınıflardan bir araya gelmiş toplumların uzlaşım içerisinde sosyal politika ve yaşam felsefesi olarak yaşam çabasıdır.

1.4 Çok-Kültürlü Eğitimin Özellikleri

Nieto, Çok-kültürlü eğitimi, tüm öğrencilere eşit ve haklar sunabilen, ırkçılık karşıtı, demokratik bir reform hareketi olarak tanımlamaktadır. Çok-kültürlü eğitim içinde ana maddelere bağlı 7 temel özellik belirlemiştir (1996, Akt.Aydın, 2013).

Çok-kültürlü Eğitim;

- Irkçılık Karşıtı Bir Eğitimidir; Farklı ırklardan gelen öğrencilerin birbirinden üstün olma durumlarını yok sayar. Öğretmenler, öğretim süreçlerini düzenlemeli ve öğrencilerin ırkçılık karşıtı farkındalıklarını artırmalıdır.

- Temel Eğitimidir; Okuma yazama ve diğer temel becerileri kapsar.

Ayrıca üst kademe derslerini (tarih, edebiyat vs.) alan öğretim programlarında da yer almalıdır.

- Tüm Öğrencilere Yöneliktir; Sadece ırk-etnik farkı aranmaz kırsal ve kentsel kesimden gelen birbirinden farklılığı olan tüm öğrencileri kapsamaktadır.

- Yayılmacı Niteliktedir; Belirli süreçlerde yada eğitim programlarının tek bir ögesinde değil, eğitim programlarına bütünsel olarak uygulanmalıdır.

- Sosyal Adalet Yöneliktir; Öğrenciler toplumun demokratik bir üyesi olmaya teşvik edilmelidir. Hak ve sorumlulukları öne çıkarılmalı ve öğrenciler hak ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmelidir.

Süreçtir; Politik olarak değişken olması ve tartışmalı içeriğe sahip olması yönüyle onun süreç olduğunu ortaya koyar.

- Eleştirisel Pedagojidir; Bireyin çok yönlü ve kişisel özelliklerinin tanınıp okullarda bunların dikkate alınarak düzenlenmesi gerekir.

Gorski (2010) Çok-kültürlü Eğitim Yaklaşımının konularını 4 maddede açıklamıştır:

- Müfredatın içeriği; Özetleyecek olursak, her bireye hitap eden etkin bir sınıf sunumunun olması, ortak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için özellikle de müfredatta tek bir kültürün baskın olmaması, diğer tüm kültürlerin parça parça yer yer alması ile değişikliğe gidilmesi, durumunu kapsar.
- Sınıf sunumu; Öğrenme ortamlarında tüm öğrencilerin eşit söz hakkına sahip olmasını, ortak ve iş birlikçi öğrenmeyi sağlama durumlarını kapsar.
- Eleştirel kapsayıcılık; Uygulanan müfredat ile ilgili öğrencilerden eleştirel dönüt alma, ders etkinlikleri oluştururken, eleştirel düşünme modellerini kullanma durumunu kapsar.
- Sosyal sorumluluk ve vatandaşlık; Öğrencileri, eşitlikçi toplumun, aktif katılımcıları olmaya hazır etme, toplumun istek ve beklentilerine göre, öğrencilerde vatandaş sorumluluğu hissi oluşturma durumunu kapsar.

1.5 Çok-Kültürlü Eğitimin Hedef ve Eğilimleri

Çok-kültürlü eğitimin asıl amacı insanlar arasındaki farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri yok etmektir (Oakes ve Lipton, 2007; Akt. Aydın,2013). Çok-kültürlü amacını aslında şöyle de açıklayabiliriz, bir müzikali gerçekleştirmek için orkestrada farklı enstrümanlar vardır hepsini sesi farklı türlerde çıkar ama amaç verilen notalarla ve şeffe en güzel ritmi yakalamaktır. Nasıl ki hiçbir enstrüman birbirinden üstün değil ise hiçbir kültürün dini inanış ve geleneksel etkinliklerin birbirinden üstün olma durumu da mümkün değildir. Müzikal için tek bir enstrüman yeterli gelmiyorsa bu çok-kültürlü eğitim içinde geçerlidir, farklı kültürlerin bir araya gelmesini eğitimde fırsata dönüştürmek, her enstrümanın duyulması gibi her kültürden öğrenciyi başarıya ulaştırmada eşit imkan ve olanak sunulması gerekir.

Temel Hedefler (Garcia, 2009; Akt. Aydın, 2013):

- Öğrenme ortamındaki tüm farklılıklara(cinsiyet, kültür, kavim, ekonomik seviye) karşı duyarlı olma bilincini öğrencilere aktarabilmek.
- Öğrenme ortamlarındaki tüm öğrenciler için, güvenli ve akademik başarısı yüksek bir öğrenme ortamı oluşturmak.
- Öğrencilere kültürel demokrasi bilincini aşlamak.
- Evrensel haberlere ilgi ve dikkati artırmak.
- Öğrencilerde kültürlere ilişkin farkındalık oluşturmak.

- Öğrencilerin kültüre okur- yazarlık seviyesini geliştirmek.
- Öğrencilere, kültürlerin tarihsel perspektifleri aktarmak.
- Öğrencilere, farklı kültüre ait öğrenme stillerini aktarmak.
- Öğrencilere, eklektik düşünce sistemini öğretmek ve düşünmeye teşvik etmek.
- Öğrencilerin kendi kültürüne öz saygısını koruyarak, kültürel eleştiri yapmayı öğretmek.
- Öğrencilere, kültürel özünü koruma hakkına sahip olmasını öğretmek.

Okullarda yapılan ayrımcılıklara karşı Gay (1994; Akt Aydın, 2013), amaçları şu şekilde belirlemiştir:

- Eğitimde, eşit ve mükemmel kaliteyi sağlamak.
- Sosyal duysal değerleri ve tutumları açıklamak.
- Kültürel çokluk açısından sosyal yeterliliğe ulaşmak. Temel becerileri kazandırmak.
- Kültürel ve etnik okur-yazarlığı ilerletmek,
- Bireylerin kişisel gelişimlerini sağlamak,

Demir (2012) ise temel kişisel amaçları maddelerle belirlemiştir:

- Öğrencilere, kendinden farklı olan insanları anlayabilme ve onlarla iletişim kurabilme becerilerini öğretme,
- Öğrencilerin, öğrenme stilleri için, farklı içerik ve teknikleri kullanarak, temel becerileri kazandırma,
- Bireylerin, kendi kültürü haricinde toplumda var olan diğer kültürelere karşı saygı duymalarını ve merak uyandırmalarını sağlamak,
- Uygulanmakta olan öğretim teknikleri dışında diğer kültürlerin öğrenme teknikleri, tarihsel katkıları ve bakış açılarını öğrencilere aktarma.
- Bireye, kendi kültürünü anlayabilmesini ve bu süreçte öz saygısını koruyabilmesini öğretme.

1.6 Çok-kültürlü Eğitimin Boyutları

Her kavram kendi içinde birçok boyuttan oluşmaktadır. Çok-kültürlü eğitim kavramı da kendi içinde 5 boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin açıklamaları aşağıda yer almaktadır.

Çok-Kültürlü Eğitimin Boyutları (Banks, 2013; Akt.Aslan&Aybek 2019):

İçerik: Bu boyutta eğitimciler, öğrenme ortamlarında konu anlatımı yaparken çok bilimin evrenselliğinde faydalanarak bilim arşivine büyük katkı sağlayan, çeşitli etnik sınıftan bilim adamlarının araştırmalarını ve biyografilerini öğrencilere aktarmalıdır. Böylece öğrencilerde kendi kültürü dışındaki kültürel geleneklere karşı önyargı yerine hoşgörü ve diğer bir kültürü kabullenme davranışı gerçekleştirilebilir.

Bilginin Yapılandırılması: Bu boyutta eğitimcilere düşen görev, bireylerin sosyal grup özelliklerinin bireylerin bilgi inşasını nasıl etkilediğini öğrencilere aktarabilmelidir.

Önyargının Azaltılması: Bu boyut genel anlamda öğrencilerdeki duyuşal davranışlara odaklanır. Eğitimciler düşen görevler, öğrencilere iş birliği, takım ruhu, birliği aşılacak yöntemleri uygulayabilecek okul etkinliklerini düzenlemelidir. Okul etkinliklerinde yeterli düzeydeki rekabet duygusunu oluştururken etnik kriterleri ortadan kaldırmalıdır.

Eşitlikçi Pedagoji: Bu boyut eğitimcilerin kendi etimolojik sınıfından başka bir etnik sınıfa mensup öğrencilere karşı, öğrenme ortamlarında eşit hak ve özgürlükleri tanımalı, eşit eğitim olanaklarını destekleyecek yöntemlerin ve tekniklerin uygulanmasıyla ortaya çıkar.

Güçlendirici Okul kültürü ve Sosyal Yapı: Bu boyutta Farklı etnik sınıflardan gelen öğrencilerin, öğretime başlamadan oryantasyon süreci boyunca kaynaştırılması ve merkezi okul sınavlarında kültürel farklılar göz önünde bulundurularak adil bir değerlendirme yapılmalıdır.

1.7 Boyutlarıyla Çok-kültürlü Eğitimin Öğretim Ortamlarında uygulanması (Banks, 2013):

1. Bir eğitim kurumundaki görev yapan tüm kişiler, okul öğrencilerine hiçbir ayırım yapmadan pozitif ve ılımlı davranışlar göstermeye özen göstermelidir.
2. Kurumlarda uygulanacak olan resmi öğretim programının içerisinde cinsiyet kültürü de olmak üzere bölgedeki tüm kültürel ve etnik sınıfların deneyimleri yer almalıdır.
3. Eğitimcilerin uygulamakta olduğu yöntem ve tekniklerle öğrenme ortamlarındaki kültürel motivasyon bağdaştırılmalıdır.
4. Eğitimci ve idareciler, okul öğrencilerinin anadillerine ve lehçelerine karşı ön yargı barındırmamalı ve saygı göstermelidir.
5. Okul müsamerelerinde, kullanılacak materyaller farklı etnik sınıfların bakış açılarını da yansıtmalıdır.

6. Öğrenme ortamında kullanılan ölçme ve değerlendirme işlemleri kültürel açıdan önem taşıdığı üzere farklı etnik sınıfa ait, beceri sahibi öğrenciler orantılı düzeyde ödüllendirilmelidir.

7. Okul kültürü ve gizli öğretim programı öğrenme ortamı içerisindeki kültürel ve etnik çeşitliliği yansıtmalıdır.

8. Okuldaki sınıf öğretmenleri veya rehber öğretmenler farklı kültürlere sahip öğrenciler için de öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlama konusunda ve iyi bir kariyer için her türlü ilgi ve desteği sağlamalıdır.

1.8 Çok-Kültürlü Eğitimde Müfredat

Çok-kültürlü eğitim müfredatı oluşturulurken, toplumda var olan milli ve yerel kültürlere göre durum araştırılması yapılmalı (dini, cinsiyet dağılımı, sosyo ekonomik düzey farkı engel durumu vs.). Yapılan araştırma sonrasında, çeşitliliğin boyutları ve eğitim etkinliklerinin nasıl yürütülmesi gerektiği saptanmalıdır.

Hazırlanacak programın temelinde etnik ve kültürel çeşitlilik var olmalıdır ki programın uygulandığı öğrenciler, öz kültürünü tanıyabilmeli ve çevresindeki değişik kültürleri de kabul edebilmelidir. Uygulanacak eğitim programları öğretmenleri de çok-kültürlü eğitim konusunda bilinçlendirmeli ve çok-kültürlü eğitim müfredatını uygulamaya teşvik edici nitelikte olmalıdır.

Çok-kültürlü eğitim müfredatının 4 temel aşaması (Banks, 2004);

- Katkılar; bölgedeki diğer kültüre ait inanış günleri, bayramlarının kutlanabilmesi ve ders kitapları ve etkinliklerde yer alması aşamasıdır.
- Ek olma: Mevcut öğretim programına çoklu kültürel bilincin dahil olması aşamasıdır.
- Dönüştürme: Kültürel evrensel yaklaşımların öğrenciye aktarma ve kazandırma aşaması.
- Sosyal eylem: Öğrencilerin sosyal ortam konularına dahil olması, sosyal konuları sorgulayabilmesi eleştirmeye teşvik etme aşamasıdır.

1.9 Çok-Kültürlü Öğretmen Profili Nasıl olmalıdır?

Eğitim fakülteleri, kaliteli ve günümüz araştırmalarına da konu olan çokkültürlü ve çok dilli öğretmen profiline sahip öğretmen yetiştirmenin eğitim sistemleri açısından büyük bir önem taşıdığına bilincindedir.

Profil özellikleri (Kula, 2012);

Öğretmenler, çoklu kültürle yaşayış biçiminin değerine inanan, bu yaşayış eğitiminin ayrı bir eklemeli ders ya da konu olarak görmemek ve onu bir bütün olarak okul yaşantısına dönüştürme yetkinliğine sahip olmalıdır.

- Öğretmen, eğitimin evrensellik gücünü benimsemiş olmalıdır. (Kendinden farklı olan öğrencilere eşit yaklaşımda bulunmalıdır.)
- Öğretmen, sınıftaki farklı kültüre sahip öğrencilerin kültürel kardeşlik ilişkilerini güçlendirecek konumda olmalıdır.
- Öğretmen, farklı kültüre ve cinsiyete sahip öğrencilere karşı iyi bir, kariyer ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlama konusunda her türlü ilgi ve desteği sağlamalıdır.
- Öğretmen, sınıfında yer alan farklı kültür ve inanışlar hakkında bilgi edinmeli ve bu bilgileri okul idaresine de bildirmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin sahip olduğu inanış biçimi ve etnik sınıfla ilgili özel ve şahsi bilgilerin gizliliğini koruma yetkinliğine sahip olmalıdır.
- Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin, çoklu kültürle yaşayış biçimine dair olay ve problemler üzerinde çalışmak için, veri analizi, problemleri çözebilme, algılama gibi temel akademik becerilerin edinmesinde rehber konumda olmalıdır.
- Öğretmen, çoklu kültürle yaşayış biçiminden kaynaklı kültürel problemlere çözüm olabilmesi için analitik ve eleştirel düşünme biçimlerini de öğrencilere öğretmelidir.
- Öğretmen, öğrenme ortamındaki sosyokültürel sorunlara karşı nasıl alternatif çözümler getirebileceklerini öğrencilere öğretebilmektedir.
- Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına özenle saygı göstermelidir ve farklı kültürden gelen öğrencilerin sosyokültürel davranışlarını yorumlarken duyarlı ve etik ilkelere uygun davranmalıdır.
- Öğretmen, sınıftaki farklı kültürlerdeki gelenekleri, inanışları, ritüelleri, yaşam tarzlarını konu olarak aktarmalı ve derslerinde öğrencileri de aktif kılmak için farklı kültürleri inanışları araştırmaya teşvik edecek yöntemleri uygulamalıdır.
- Öğretmen, çok-kültürlü öğrenme ortamları ve çevresindeki pedagojik problemlerinin nedenlerini gözleyebilmeli ve problemlere uygun çözümler araştırmalıdır.
- Öğretmen ders materyallerini hazırlarken öğrencilerin ait olduğu etnik sınıfın özellikleri göz önünde bulundurmalıdır.
- Öğretmen, sınıf içerisinde öğrencileri birleştirecek temelinde işbirliği ve dayanışmayı besleyen yöntem teknikleri bilmeli ve uygulamalıdır.

- Öğretmen, okuldaki, etnik sınıf problemlerine çözümleri araştırmalı ve anında müdahale edebilmelidir.

2.0 Çok-kültürlü Öğretmen Yetiştirme

Öğretmen yetiştirme'nin önemi; Eğitim zincirinin ilk bileşeni öğretmenlerdir, öğretmenler sınıflarda, çağın ve toplumun gereksinim ve beklentilerine göre öğrencilerini yetiştirmektedirler. Toplumun gelişim rotasında eğitim düzeninin ve öğretmenlerin rolü büyüktür ve öğretmen yetiştirmeden sorumlu eğitim fakültelerindeki akademisyenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir.

Eğitim fakülteleri çağın işlevselliğine göre bir kimlik ve kurum kültürünü yapılandırmalıdır. Öğretmen yetiştirirken de ilk ve ortaöğretim programlarıyla kesişen bir eğitim felsefesini benimsemeli ve bu bilinçte yetiştirmelidir. Yakın zamanda öğretmen eğitimi çalışma çevresinde yapılan çalışmalarda, kültürel farkındalıkların öğretmen adaylarının bilincine yerleştirilmesinin ve öğrenim çevresindeki etimolojik sınıf farklılıklarına sahip bireylere maximum seviyede yarar sağlayacağı, öğretmen adaylarının kültüre ilişkin duyarlı olma durumlarını geliştirebilmelerinin önemi dile getirilmiştir (Söylemez & Eren, 2017).

Öğretmenin yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının değişik kültüre farkındalıklara sahip olarak eğitilmeleri, Avrupa ve Amerika gibi çok fazla kültürün bir araya geldiği devletlerde yer ve önem taşımaktadır. Ulusal Akreditasyon Komisyonu, (NCATE, 2002; Akt.Aydın, 2013) kültürel çoğulluğu, sınıflar arasındaki cinsiyet, kavim, ekonomik seviye, engellilik, dini inanış, fiziki (siyah- beyaz ten) açıdan yer alan farklılıkları kabul eder. Öğretmen yetiştirmede kültürel okur-yazarlığın yüksek olması ve kültürel farklılıklara karşı duyarlılık barındırmanın önemini ve gerekliliğini vurgular.

Çok-kültürlü eğitim politikasının öğrenme ortamlarında uygulanabilmesi adına öğretmen yetiştirme programları düzenlenmelidir ve öğretmen yetiştirme programlarında; kültürel farklılıklara açık olan ve farklı değerleri anlamanın, yaşatmanın gerekliliğine inanan, değişik öğrenci tiplerini tanımlayabilen ve onlara hitap edebilen, çok-kültürlü eğitimin bilincinde ve uygulama yeterliliğine sahip öğretmenlerin yetiştirimi temel alınmalıdır. Yakın zamanda yapılan araştırmalarda, yetiştirilmekte olan öğretmenlerin, etnik sınıf ve kültür değişikliklerine karşı hassas bir zihniyet oluşturmalarının ve öğretmen adaylarına kültürel farkındalıkların kazandırılması gerektiğinin altı çizilmiştir (Kılıç ve Polat, 2013).

Öğretmen eğitiminde benimsenen bir diğer ilke farklılıkları bulunan öğrenci tiplerine de eğitim sunabilmeyi öğretmen adaylarına bilinçli bir şekilde aktarmaktır. (Wesche & Guyton, 2005). Öğretmenleri birbirinden

farklı öğrenci tiplerine hazırlayabilmek için öncelikle öğretmen yetiştirme programlarına ve akademisyenlere çok-kültür eğitim politikası yansıtılmasıdır. NCATE' de öğretmen yetiştirme programlarının bu konuda yeniden yapılandırılmasını ve tek tip öğretmen yetiştirme anlayışı yerine, farklı kültürlere karşı bütünlendirici tavırda yaklaşabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini belirtir (Baptiste ve arkadaşları,1980; Akt. Aydın,2013).

Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlere sorumluluklardan biri evrensel bir eğitim anlayışı olan çok-kültürlü eğitimin çok-kültürlü eğitimi uygulama metodolojilerinin bilincinde olmalarıdır. Bir diğeri ise, yetiştirmekte oldukları öğretmenlere çok-kültürlü eğitim ile ilgili deneyim ve uygulama bilincini aktarmaktır (Günay, 2011).

Alan yazın incelendiğinde, YÖK programına bağlı üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi sonucu öğretmen yetiştirmede tek tipçi anlayışının benimsendiği görülmektedir (Derince, 2012). Öğretmen yetiştirme müfredatı çok-kültürlü eğitim açısından incelendiğinde çok-kültürlü eğitim ile ilgili örneği verilecek zorunlu bir lisans ders bulunamamakta ve dönemlik seçmeli derslerin yer aldığı bilinmektedir.

Bu durum öğretmenlerde çok-kültürlü eğitim bilincini oluşturmak için yetersiz kalmakta ve yetersizliğin giderilmesi adına, MEB, YÖK, ÖSYM, STK'lar, gibi kurumlarının yeniden düzenlenmiş ve uyarlanmış eğitim programlarının tasarlanması gerekmektedir (Aydın, 2013). Yapılmış çalışmalarda, lisans eğitiminde öğretmen adaylarından seçmeli olarak Çok-kültürlü eğitim dersini almış adayların kültürel ve etnik değişkenlere karşın tutum ve geri bildirimlerinde olumlu yönde değişimlerin bulunduğu saptanmıştır (Ünlü & Örtün, 2013).

2.1 Literatürde Yer-Alan Çok-Kültürlü Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

A. Geleneksel Yaklaşım

Hakim, ağırlıktaki kültür ve kavmin öz değerlerine yönelik, azınlık sınıfı hakim sınıfın içerisinde eritecek düzeyde, tek tipçiliğin benimsenerek, öğretim ortamı, müfredat ve pedagojik yaklaşımların uygulama becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiğini kabul eder. Bu yaklaşıma göre eğitilmiş öğretmenler, ders programlarını hazırlarken, azda olan etnik sınıfın sembolik olarak, sadece teorik bilgi aktarımı yapılacak, mevcut kültürün özüne göre öğrenim teknikleri ve gereçlerinin kullanılacağı biçimde tasarlar (Çiftçi, 2019).

B. Modern Yaklaşım

Öğretim ortamında, her sınıf öğrencinin eşit haklara sahip olmasına inanır.

Farklılıkları olan öğrenciler arasında olumlu bağlar kurabilecek, hümanist eğitim anlayışını benimsemiş, kültürel farklılıklara duyarlı, kendi veya mevcut kültürün dışındaki öğrenme teknikleri öğrenip uygulamaya hevesli öğretmen yetiştirilmesinin gerektiğine inanır. Bu yaklaşıma göre eğitilmiş öğretmenler, sınıf içerisinde öğrencileri birleştirecek temelinde işbirliği ve dayanışmayı besleyen yöntem teknikleri bilmeli ve kullanmalı, kültürel özelliklere uygun bir değerlendirme tekniği kullanmalıdır (Çiftçi, 2019).

C. Eleştirel Yaklaşım

Toplumdaki var olduğu inanılan, sosyal- siyasal düzenin getirisi olan eşitsizlik ve ayrımlara karşı, uygulanan düzenin, sorgulamaya ve yapılandırılmaya odaklanır. Öğretmenlerde de bu eleştiri ve yapılandırmacı bilinci taşımalı yetiştirmekte olduğu öğrencilere de aktarabileceğine inanır (Çiftçi,2019).

Tablo 1: Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

(Jenks ve ark., 2001; Akt. Çiftçi 2019)	
Yaklaşımlar	Öğretmen Yetirme Amaçları:
Geleneksel Yaklaşım	Adayları(öğretmen), öğrencilerin içerisinde, kültürel bir ayrımın olmadığı düşünülerek(varsayarak), onların eğitim düzeni içerisinde asimilasyonunu sağlamak üzere yetiştirmek. Adayları, değişik kültür-değer, inanış şekilleri ve küresel fikirleri inceleyerek, öğrencilerin, eğitim düzeni içerisinde asimilasyonunu sağlamak üzere yetiştirmek.
Modern Yaklaşım	Adayları, taraflı tutum ve davranışlar ile peşin hükümlerin incelemek vesilesiyle, öğrencilerin farklılık durumlarına karşı, yüksek saygı ve duyarlılık yetisi kazandırmak. Adayları, çok-kültürlük esaslı eğitim programlarını ve pedagojik yaklaşımları uygulayabilmeleri için gereken, teori ve uygulama becerilerini öğretmek ve öğrenenlerin öğrenme gereksinimleri sağlamak. Toplum reformu için öğrencilerinin sosyal- psikolojik eylem yetilerini ilerletebilecek, beceri ile kuşatmak.
Eleştirel Yaklaşım	Toplumsal eğitim programlarının öğrencilerde fiile geçirmek için eşitsizlik, adaletsiz olma durumlarına karşı, çaba göstermelerini sağlayacak çalışmalarını destekleyecek yetileri kazandırmaktır.

2.2 Kültürlerarası Yaklaşım ve Pedagoji

Bu yaklaşım, toplum ve okul düzeninde etnik ve kültürel davranışların, etkileşimi içerisinde, beraber yaşayabilmenin şekil ve içeriklerini geliştirme ve bunları değişik kültürlerle sahip öğrencilerin hümanist çerçevede öğrenme ve öğretim süreçlerine dahil edilmesi gerektiğine inanılarak, öne sürülmüştür (Kula, 2012).

Öğrenme ortamında öğrencilerin, kültürel değişimlerine, düşünsel-kültürel gereksinim ve becerileri pedagojik bir davranışla ortaya çıkarmaktadır. Yaklaşımın amacı öğretim ve öğrenmenin, ders faaliyetlerinin, değişik kültürlerdeki öğrencilerin, bu süreçlerdeki şartlarının gözlenmesi;

hedeflerin, içeriklerin, tekniklerin, ders içi ve ders dışındaki değişik kültürlerin kişisel ve karakteristik gelişimi için sürecin değerlendirilmesi ve yapılandırılmasıdır Nieman,1982; Akt. Kula,2012).

Kültürlerarası yaklaşımda, kültürel ilkeler öğrenme süreçlerine eş değer şekilde ilave edilir. Yaklaşım diğerlerinden farklı olarak kültürel durumsallığı reddederek, eğitimin çocuklar ve gençlerin edimleri üzerinde özgün ve bilinç oluşturma, anlatım ve anlama çabalarını, tepkilerini, deneyimlerini irdeleme ve ilişkilendirme sürecini kapsar (Kula, 2012). Kültürler arası pedagojinin çıkış noktası da Almanya'daki baskın kültürlerin okul ortamında bir netliğe kavuşturulmasına getirilmiş bir çözüm önerisidir (Ahrend, 1982; Akt.Kula,2012). Ahrend, bu durumu pedagojide yapılması gereken bir araştırma konusu olarak belirlemiştir.

2.3 Kültürlerarası Pedagojinin Özellikleri (Kula 2012);

- Eğitimi fırsat eşitliği zemininde şekillendirir.
- Herhangi bir şartlandırmadan doğabilecek ayrıma karşıdır. (sosyo ekonomik ve cinsiyet ayrımı da dahil olmak üzere)
- Kültürleme sürecinin destekleyicisidir.
- Hümanist yaklaşımın temelleri üzerindedir.
- Bireylerin kendi yaşam alanlarını biçimlendirir.
- kültürler arası diyalogu harekete geçirir.
- Kişisel ve kültürel farklılıklar birbirinin içerisinde eritilmez.
- Bireysel farklılıklar göz ardı edilemezler.
- Hümanist ve evrensel görüşü benimser.

2.4 Kültürlerarası Pedagojiye Göre Öğretmen Yetiştirme Alanında Yapılması Gerekenler (Kula, 2012).

Öğretmen eğitiminin 3 aşamasında öğretmenleri toplumu gerekliliklerine yönlendirmeli(okul durumu bilgileri), kendilerini kültürel davranışlara etkinliklere adapte etmeli.

Etnik yada her hangi bir değişiklikten(cinsiyet, Sosyoekonomi), kaynaklı problemlere çözüm odaklı yaklaşım önerilmeli, yetkinleştirilmelidirler.

Mevcut toplumdaki kültürler hakkında bilgiler ve etkinlikler, öğretmen adaylarına aktarılmalıdır.

Görev yapmakta olan öğretmenler, kültürel arayışlar için isteklendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aydın, H. (2013). *Dünya'da ve türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve uygulamaları*. İstanbul: Nobel Akademik yayıncılık.
- Banks, J.A. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco.
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education: global perspectives. *San Francisco: Jossey- Bass*.
- Banks, J. A. (2013). *An İntroduction to Multicultural Education*. New Jersey: Pearson Education.
- Cırık, İ. (2008). *Çok-kültürlü Eğitim Yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27-40.
- Creswell, J. W. (2019). *Nitel Araştırmalar için 30 Temel Beceri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Çiftçi, Y. A. (2019). *Çokkültürlü Eğitim ve Öğretmen Eğitimi Yaklaşımları*. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36-57.
- Çoban, A., Karman, N., Doğann, T. (2010.) *Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi 10 ,1 .
- Demir, S. (2012). *Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi* . Turkish studies, 1453 - 1475.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2017). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2019). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derince, M. (2012, 102). *Disa yayınları*. <https://disa.org.tr>: [https://disa.org.tr/2019/04/07/dilsel-ve-kulturel-farkliliklar-acisindan ogretmen-yetistirme/](https://disa.org.tr/2019/04/07/dilsel-ve-kulturel-farkliliklar-acisindan-ogretmen-yetistirme/) adresinden alındı. 10.01.2021
- Ekici, F.(2017). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kültürel Zeka Düzeyleri ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları*. Kastamonu Eğitim Dergisi 1941-1956
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım yayınları.
- Erden, M. (2017). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2017). *Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi Kuram ve Uygulama*. İstanbul: Sümer Kitabevi Yayınları.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Gorski,P. (2010). *Edchange Multicultural Pavilion*. Erişim: https://dlwqtxts1xz-le7.cloudfront.net/3249549/DefiningMulticulturalEducation.pdf?responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DDefining_Multicultural_Education.pdf&Expires=1610972125&Signature=EWorN9QM~UevHZd2icWPbTDEO79EYZfLNe3TFDGKBAmmFiuryHkYk2Acw-bmWsbBD_xqxs7uj9M8i6L29jVvSTNvCz~nl7H5EyfM46z2c1lk95f-010k5cIhnZ~NFQyd_3iZGbfoutAKvexd16Z2BwEax7tqISLLvm8HUY-YMcmVmPQFu27YeXmp8rU8FUUrtrCAjzEUIyBzpuwmHRRbvFD-yOtIzt1MD8m07wtNntBt26vGeo7Qtpc6NKtJ9vUvsOeUuLeqKq5V-KoEzw8jrZbUwA4dJGpdXuFYpR45XNLqTqQ7dQvaP3UR7F6fgU-o8W4Lp56MGLLwlmS3Lo7PwjKcbw__&KeyPair-Id=APKAJLOHF-5GGLSRBV4ZA. Adresinden 10.20.2020 tarihinde alındı.
- Gülmez, A. (2018). *Çokkültürlü Eğitime İlişkinakademisyenlerin Görüşleri: KKTC Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi
- Günay, D. (2011). *Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında sorunlar, Eğilimler, İlkeler Ve Öneriler - I*. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 113-123.
- Günay, R., Aydın, H., Damgacı, F. (2015). *Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 291-312
- Idek, S., Fong, L. L., Sidhu, G. K., & Hoon, T. S. (2014). The Use of Consciousness-raising Tasks in Promoting the Correct Use of the Verb “Be” among Students in Vocational Colleges. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(9), 1792– 1803.
- Kıncal,R.Y.(2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Erzurum: Eser Ofset.
- Krase, J. (2009). *A visual Approach to Multiculturalism*. In Prato, G., P. (eds). *Beyond Multiculturalism: Views from Anthropology*.
- Kula, O. B. (2012). *Almanya’da Türk kültürü*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları ve Öğretmen Eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 178-195.
- Kymlicka, W. (1998). *Çok-kültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. İstanbul: Ayrıntılı Yayınları.
- Ornstein, A. C., Pajak, E. F., & Ornstein, S. B. (2016). *Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özensel, E. (2013). *Doğu Toplumlarında ve Türkiye’de Birlikte Yaşama Arayışı*. Akademik İncelemeler Dergisi, 1-2.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori*. Ankara: phoenix.
- Pathak, P. (2008). *The Future of Multicultural Britain*, Edinburg: Edinburg Uni-

versity Press

- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 352-372.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Söylemez, A. R., & Eren, A. (2017). Pre-service teachers’ ethical stances on unethical professional behaviors: The roles of professional identity goals and efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 114-126.
- Tyler, R. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretiminin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünlü, İ., & Örtün, H. (2013). *Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük Ve çokkültürlü Eğitime Yönelik Algularının İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 287-302.
- Varış, F. (1981). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Wesche, M. V., & Guyton, E. M. (2005). The Multicultural efficacy scale: Development, item selection, and reliability. *Multicultural Perspectives*, 21-29.
- Yakışır, A.N. (2009). *Modern Bir Olgu Olarak Çok Kültürlülük*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *Eğçobanitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Youngdan, c., & Hi- Won, Y. (2020, 07 20). website.education.wisc.edu/inei/wp-content/uploads/documents/npko.pdf: website.education.wisc.edu/inei/wp-content/uploads/documents/npko.pdf adresinden alındı

BÖLÜM 31

OKUL VE KURUM YÖNETİCİLERİNİN
BRANŞLARINA DAİR SAYISAL
VERİLER IŞIĞINDA COĞRAFYA
ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLİK
GÖREVİNDEKİ TEMSİLİNİN
İNCELEMESİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

Murat Mücahit YENTÜR¹

¹ Dr., Müdür, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, myentur@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4382-7502>).

1. GİRİŞ

Günümüzün değişken ve kaotik düzeni, uygulamada sürekli olarak yüzleşilen karmaşıklıkları kabul eden bir bilim anlayışı ve bu doğrultuda bir uygulama politikaları geliştirilmesini gerektirmektedir. Sosyal bilimler içerisindeki örgüt yönetimi araştırmaları kapsamında, kaos ve karmaşıklık yönetimine dair yeni bir çalışma alanı oluşmakta (Kurt & Kasap, 2020), bu yeni bakış ile mikro düzeyde tespit edilen madde ve enerji birimlerinin davranışları; sosyal sistemlerin anlamlandırılmasında ve projeksiyonlarında kullanılacak bir takım dayanaklar sunulmaktadır (Gürsakal, 2007). Teoride “Yeni Bilim” olarak tanımlanan (Erçetin, 2001; Gürsakal, 2007; Kurt & Kasap, 2020) bu düşünme ve çalışma biçimi; herşeyin kurallara sabitlendiği ve düzensizliklerin hata sayıldığı veya görmezden gelindiği bir düzenin aksine; herhangi bir sistemdeki her bir unsurun etkisini, henüz tespit edilmemiş veya düzensiz yönelimli olsalar bile var sayar ve bu etkilerin enerjisine değer verir (Prigogine & Stengers, 2004). Bir sistemdeki nitel ve nicel verilerin dağılımları veya yığılmaları, o sistemin işleyişine dair çıkarımlar ve öngörüler yapmakta, verim veya sorun incelemelerinde kullanılmaktadır. Lorenz tarafından yapılan hava tahmini incelemeleri esnasında tek bir verideki yapılan onbinde birlik yuvarlamaların bile üç aylık iklim projeksiyonlarını tamamen değiştirdiği (Gleick, 2003) bilgisinden hareketle yeni bilim her sosyal sistemde yer alan ve bilinebilen her kategoriye dair veri setlerinin en doğru bir şekilde kaydının tutulmasının sonraki çalışmalara güvenilir bir başlangıç dayanağı oluşturmasının önemini göstermektedir.

Kelebek etkisi benzetimi ile başlangıç noktalarına hassas bağlılık (Gleick, 2003; Prigogine & Stengers, 2004) kendiliğinden düzenlenim veya örgütlerde self organizasyon davranışı (Erçetin, 2001; Tüz, 2004) kavramları sosyal sistemlerde karmaşıklığın yönetimi alanının kaidelerini oluşturmaktadır. Bu kaideler, sosyal bilimler içerisindeki örgüt yönetimi araştırmaları kapsamında sistemdeki herkesin örgüte katabildiği ve katabildiği değer anlamı bulması gerektiği çıkarımını işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, mevcut yönetsel sistemlere esas oluşturan deterministik anlayışla yönetilen sosyal sistemlerde; düzensizlik oluşturan kişilerin düzene uydurulması, görmezden gelinmesi veya gözden - sistemden çıkarılması gibi reaktif disiplinler davranışlar yönetim ve çalışanların enerji kayıplarına sebebiyet vermektedir. Yeni bilim ise çalışanların oluşturduğu bu düzensizlikleri sistemden ayıklanması gereken hatalar olarak ele almamaktadır. Karmaşıklık bilimi, örgütsel sistemlerdeki düzensizliklerin psikososyal altyapısıyla ilgilenecek çalışanların sisteme kat(a)madıkları enerjinin nedenlerine ve bu enerjinin sisteme katıldığında oluşturabileceği sıçramaların olasılıklarına işaret etmektedir. Milli eğitim politikaları da bu doğrultudaki yatırımları öncelikleyerek öğrencilerin hangi yetersizlik-

leri veya üstünlükleri olduğuna dair teşhis aşaması ile sonrasında bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda bir eğitim imkanı oluşturmaya yönelik bir yapı ve işleyiş tesis etmiştir. Eğitim sistemlerinde her öğrencinin dezavantajları ile birlikte doğal yeteneklerinin kabulü ve bunlara yatırım yapılmasının önemine dair farkındalıklar oluşmaktadır.

Okul, öğrenciler için olduğu gibi öğretmenler ve diğer personel için de öğrenme ve gelişme ortamlarıdır. Okullarda öğrencilerin bireysel ve sosyal ihtiyaç ve özelliklerine uygun eğitim ve öğrenme ortamları sağlamak kadar, eğitim sistemi çalışanlarının da özellik ve ihtiyaçlarına hitap eden çalışma ortamlarına da odaklanmak gereklidir. Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için elde var olan insan ve maddi kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılması eğitim yöneticilerinin bir işlevi olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2008). 11.Kalkınma planı 806.2. maddesinde “*Kamu personelinin niteliğini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması ve düzenli olarak yürütülmesi sağlanacak ve her düzeydeki personele yönetim becerisi kazandırmayı amaçlayan eğitim programları geliştirilecektir.*” ibaresi geçmektedir. Bireyin ve örgütün ortak amaçlarının kesişim alanı ne kadar yoğun tutulabilirse çalışanlar da iş geliştirme, iç girişimcilik ve kariyerde ilerleyerek yöneticilik görevlerinde çalışma olanaklarına erişmeyi düşünebilir ve talep edebilir. Eğitim sisteminin çalışanları için de görev tanımlarında yer alan iş geliştirme, iç girişimcilik ve kariyerde ilerleme olanaklarına erişim her bireyde farklı düzeylerde gerçekleşmektedir. Bu erişimin düzeyini kişinin kendi kişisel- mesleki ihtiyaçları ve anlayışı ile birlikte örgütsel yapı ve toplum kültürü etkilemektedir. Önceki paragrafta işaret edildiği üzere, sistemde varlığını sürdüren çalışanların yanı sıra, örgüt sistemlerini geliştirici sızramalar yapabilecekken çeşitli gerekçelerle ortaya çık(a)madığından, enerji potansiyeli değerlendirilemeden kalan çalışanların kişisel-mesleki kapasitelerine değinilmesi gerekmektedir.

Kaos ve karmaşıklık yönetimi anlayışına göre; dinamik okul sistemlerinde yer alan her bir değişkenin birbirini ve sistemin verimliliğini etkilediğinden hareketle; bu araştırmaya temel olan düşünce; okul yöneticilerinin çeşitli demografik durumlarının onların kariyerlerine yönetici olarak devam etmeyi seçmelerini etkilediği üzerine şekillenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve yöneticilerin branş dağılımları açısından benzer oranlar gösterip göstermediği araştırılmıştır. Diğer bir deyişle bir branştaki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre oranı ile yöneticilerin öğretmenliğe atanmaya esas (öğretmenlik) branşlarının diğer yöneticilerin branşlarına oranı arasındaki durum ortaya konulmuştur. Öğretmen ve yönetici branş dağılımları oransal açıdan karşılaştırılarak hangi branşlardaki çalışanların mevcuttaki öğretmen/yönetici sayısal oranlardan farklı sapmalar gösterdiğine dair bulgular ortaya konulmuştur.

Okul yöneticilerinin profilini branş kriterini de içeren az sayıda araştırma olduğu ortaya çıkmıştır. Çelenk ve Altun tarafından Türkiye çapında 2016 yılında yapılan araştırmaya göre okul yöneticisi branşlarına göre en yüksek dağılımların Sınıf Öğretmenliği (%35.9), Sosyal Bilgiler (%6.3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (%5.9), Türk Dili ve Edebiyatı (%5,3), Türkçe (%5), Tarih (%4,7) başta olmak üzere sosyal / sözel bilimler alanlarından olduğu, okul yöneticilerinde sayısal branşlı olma oranının %9,9 olduğu bulunmuştur. Karayaman ve diğerlerinin 2022 yılında Türkiye genelinde 21 farklı şehirde görev yapan 324 okul yöneticisi ile yaptığı çalışmada benzer bir dağılım ortaya çıkmış; katılımcıların branşlarının sınıf öğretmenliği (18,5%), Sosyal bilgiler/Tarih/Coğrafya (%9), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%9), Türkçe/ Türk Dili ve Edebiyatı (%7,7) olmak üzere sosyal /sözel bilimler alanlarından olduğu bulgusu paylaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, İzmir ölçeğinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul ve kurumlarda öğretmenlik ve eğitim yöneticiliği yapmakta olan çalışanların branşlarına dair niceliksel veriler ortaya koymak ve branş bazında yöneticilik eğiliminde çeşitli yığılımlar olup olmadığını araştırmaktır. Yöneticilerin, atanmalarına esas olan branşlarına göre dağılımına dair veriler, branş bağımsız değişkeninin yönetici olmaya eğilim gösterme üzerinde bir etkileyici olup olmadığını araştırılmasına yol açıcı olacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi "İzmir ili örneğinde milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev, ilçe ve branşlarına dair sayısal veriler nasıl dağılmaktadır? olarak belirlenmiştir. Bu ana problem, 5 alt probleme ayrılarak çözümlenmiştir.

1. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ile 30 ilçesindeki milli eğitim müdürlüklerinde ve bunlara bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan yöneticilerin görev tanımlarına göre sayısal dağılımları nasıldır?

2. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile 30 ilçesindeki milli eğitim müdürlüklerinde ve bunlara bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sayısal dağılımları nasıldır?

3. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan yöneticilerin, atamaya esas branşlarına göre sayısal dağılımları nasıldır?

4. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları branşlarına göre sayısal dağılımları nasıldır?

5. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin branş kriterine göre oransal dağılımları nasıldır?

Bu alt problemler, MEİS sisteminden ve Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ İnan Kaynakları Birimi arşivindeki 2022-2023 yıllarına ait dijital dok¼manlardan bulunabilen verilerden yararlanılarak ç¼z¼mlenmiřtir. Öğretmenlerin branş özelliklerinin yöneticilik mesleğine yönelme üzerinde belirgin bir yığılım gösterip göstermediği araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma deseninde, resmi kaynaklardan elde edilen ham veriler üzerinde kategorik sınıflamalar yapmak suretiyle gerçekleştirilen bir dok¼man analizi çalışmasıdır. Veriler 2023 yılı şubat ayında MEİS sisteminden ve İnan Kaynakları birimi arşivlerinde yer alan geriye dön¼k 1 yıllık dijital ve yazılı dok¼manların araştırılması ile elde edilmiştir. İlçe, branş ve yöneticilerin görev tanımı kriterlerine göre sınıflama yapılmıştır. Görev tür¼ kategorisi; şube m¼dür¼, okul/kurum m¼dür¼, bařm¼dür yardımcısı, m¼dür yardımcısı, öğretmen kriterine göre, branş ve ilçe dağılım bilgileri frekans, yüzde ve oran hesaplamaları ile gösterilmiştir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ilçe, branş ve görev tanımı dağılımı bazında 2022-2023 yılları verilerine ulaşılabilmıştir. Kişisel veri ve gizli bilgi içermeyen resmi belgelerin incelenmesine dayalı bir araştırma olduğundan, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 06.03.2023 tarih ve 1164511 sayılı kararı doğrutusunda etik kurul iznine gerek duyulmadığı kararı verimiştir.

2.2. Veri toplama yöntemi, süreci ve analizi

İl/ İlçe Milli Eğitim M¼d¼rl¼đ¼ teşkilat şemasına göre yür¼t¼len eğitim ve öğretim hizmetleri görevleri; okul m¼d¼rl¼đ¼, bařm¼dür yardımcılığı, m¼dür yardımcılığı ve öğretmenliklerdir. İl ve ilçe milli eğitim m¼d¼rl¼klerinde görev yapan şube m¼dürleri ise genel idare hizmetleri kapsamında değerlendirilmektedir. Bu araştırma ile, İzmir ilinde yer alan 30 ilçe milli eğitim m¼d¼rl¼klerinde ve bunlara bağlı tüm resmi okul ve kurumlarda 2022-2023 yılları arasında yönetici ve öğretmen olarak görev yapan çalışan sayıları üzerinde kategorik veri analizi gerçekleştirilmiştir. Branşlara göre üst ve alt uçlarda yer alan yönetici branşları belirtilmiş; ildeki o branşlardaki öğretmen oranından belirgin farklılıklar gösterilmiştir.

Elde edilen verilerin Excel programına tablolar halinde işlenerek karşılaştırılması sonucunda branşa göre kariyerde yönetici olarak ilerleme eğilimi ve katılımcıların ilçelerine dair nitelikleri, sayısal olarak frekans, yüzde ve oran olarak gösterilmiştir. Görev tür¼ verileri işlenirken vekil yöneticiler, vekillik ettikleri görev kapsamına alınarak veriler birleştiril-

miştir. Bu kapsamda müdür vekili verileri ve müdür yetkili öğretmen verileri, müdür verileri ile; şube müdürü vekili verileri şube müdürü verileri ile birleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Yöneticilerin Görev Tanımlarına göre Dağılımları

İzmir il milli eğitim müdürlüğü ile 30 ilçesindeki milli eğitim müdürlüklerinde ve bunlara bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan yöneticilerin görev tanımlarına göre sayısal dağılımlarının nasıl olduğuna dair veriler sınıflanarak Tablo 1 ile gösterilmiştir.

Tablo 1. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 Verileri

İlçe	Müdür	Müdür Vekili	Müdür Yetkili Öğretmen	Müdür Başyardımcısı	Müdür Yardımcısı	Şube Müdürü	Şube Müdürü Vekili	Toplam
Aliağa	40	2	5	3	71	3		124
Balçova	19	1			30	5		55
Bayındır	24	6	11	1	32	3		77
Bayraklı	66			2	123	5	1	197
Bergama	54	7	7	7	100	3		178
Beydağ	8		4		10	2		24
Bornova	98	11		11	249	6		375
Buca	94		1	6	242	8		351
Büyükşehir	2				10	21		33
Çeşme	27	6	1	2	42	1	1	80
Çiğli	53	2		5	123	5		188
Dikili	21	1	3		28	2		55
Foça	22	2		1	30	3		58
Gaziemir	43	1		2	92	3		141
Güzelbahçe	16	1		1	29	2		49
Karabağlar	102	3	1	8	231	6		351
Karaburun	9	2			12	2		25
Karşıyaka	72	6		3	150	6		237
Kemalpaşa	52	1	6	4	91	3		157
Kınık	19	2	6	2	28	2		59
Kiraz	20	5	2	4	40	2		73
Konak	123	2		11	252	6		394
Menderes	43	6	6	2	68	4		129
Menemen	53	4	9	6	122	4		198
Narlıdere	20				32	3		55
Ödemiş	60	7	13	6	108	4		198
Seferihisar	24	2	2	1	39	2		70
Selçuk	24	1	1	2	36	2		66
Tire	42	6	11	4	79	3		145
Torbalı	72	2	6	4	145	3		232
Urla	30	1	1	3	50	2	1	88
Toplam	1352	90	96	101	2694	126	3	4462

3.2. Öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları

İzmir il milli eğitim müdürlüğü ile 30 ilçesindeki milli eğitim müdürlüklerinde ve bunlara bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin sayısal dağılımlarının nasıl olduğuna dair veriler sınıflanarak Tablo 2 ile gösterilmiştir.

Tablo 2. *İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 Verileri (2023 yılı Şubat ayı)*

İlçe	Erkek	Kadın	Boş veri	Toplam
Aliağa	336	809		1145
Balçova	165	474		639
Bayındır	183	259		442
Bayraklı	682	1785		2467
Bergama	593	761		1354
Beydağ	59	65		124
Bornova	1295	3174		4469
Buca	1454	2805		4259
Büyükşehir	7	4		11
Çeşme	163	357		520
Çiğli	569	1511		2080
Dikili	173	265		438
Foça	77	290		367
Gaziemir	400	1239		1639
Güzelbahçe	118	336		454
Karabağlar	1320	2940		4260
Karaburun	45	87		132
Karşıyaka	808	2100		2908
Kemalpaşa	451	805		1256
Kınık	204	234		438
Kiraz	238	270		508
Konak	1377	2808		4185
Menderes	355	692		1047
Menemen	631	1383	1	2015
Narlıdere	130	472		602
Ödemiş	657	853		1510
Seferihisar	210	351		561
Selçuk	198	297		495
Tire	500	568		1068
Torbali	842	1361	2	2205
Urla	191	480		671
Genel Toplam	14431	29835	3	44269

Tablo 1 ve Tablo 2 ile ilçelere göre dağılımları verilen yönetici ve öğretmenlerin sayısal durumlarına dair karşılaştırma yapılmasına imkan vermek amacıyla Tablo 3 hazırlanmıştır.

Tablo 3. Öğretmen ve yöneticilerin ilçelere göre dağılımları

İlçe	Öğretmen	Yönetici
Aliağa	1145	124
Balçova	639	55
Bayındır	442	77
Bayraklı	2467	197
Bergama	1354	178
Beydağ	124	24
Bornova	4469	375
Buca	4259	351
Büyükşehir	11	33
Çeşme	520	80
Çiğli	2080	188
Dikili	438	55
Foça	367	58
Gaziemir	1639	141
Güzelbahçe	454	49
Karabağlar	4260	351
Karaburun	132	25
Karşıyaka	2908	237
Kemalpaşa	1256	157
Kınık	438	59
Kiraz	508	73
Konak	4185	394
Menderes	1047	129
Menemen	2015	198
Narlıdere	602	55
Ödemiş	1510	198
Seferihisar	561	70
Selçuk	495	66
Tire	1068	145
Torbalı	2205	232
Urla	671	88
Toplam	44269	4462

3.3. Okul yöneticilerinin atamaya esas branşlarına göre sayısal dağılımları

İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile 30 ilçesindeki millî eğitim müdürlüklerine bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan yöneticilerin, atamaya esas branşlarına göre sayısal dağılımlarının nasıl olduğuna dair

veriler sınıflanarak Tablo 4 ile gösterilmiştir. 2022-2023 eğitim öğretim yılı Şubat ayı itibarıyla 4462 olarak Tablo 1 ile belirtilen yönetici sayıları il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticileri ile genel idare sınıfında yer alan şube müdürlerini kapsadığından bu genel toplam içerisinde branş bilgisine dair veriler sadece fiilen okul müdürlüğü, okul baş müdür yardımcılığı ve okul müdür yardımcılığı görevlerini yürüten 3707 okul yöneticisi için elde edilebilmiştir. Bu çalışma branş bazlı karşılaştırmalar yapmak üzerine desenlendiğinden sonraki hesaplamalarda toplam yönetici sayısı olarak 3707 verisi esas alınmıştır. Ayrıca öğretmen ve yönetici dağılımı verileri incelemeleri genel kültür ve genel yetenek kapsamındaki branşlara sınırlı tutulmuş; meslek bilgisi branşları toplam sayı içerisinde yer almakla birlikte tablolara dahil edilmemiştir.

Tablo 4. Branşlarına göre okul yöneticileri

Branşı	Okul Müdürü	Müdür Başyardımcısı	Müdür Yardımcısı	Toplam	Tüm okul yöneticilerine oranı (%)
Sınıf Öğretmenliği	461		611	1072	28.92
Sosyal Bilgiler	82		111	193	5.21
İngilizce	46	1	137	184	4.96
Türk Dili ve Edebiyatı	35	17	131	183	4.94
Okul Öncesi	78		104	182	4.91
Türkçe	60		116	176	4.75
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	78	9	56	143	3.86
Beden Eğitimi	40	5	88	133	3.59
Tarih	56	5	70	131	3.53
Fen Bilimleri	38		72	110	2.97
Coğrafya	23	3	73	99	2.67
Bilişim Teknolojileri	21	6	65	92	2.48
Özel Eğitim	40		46	86	2.32
Felsefe	18	3	58	79	2.13
Müzik	22	1	53	76	2.05
Teknoloji ve Tasarım	25	1	50	76	2.05
İlköğretim Matematik	27		45	72	1.94
Rehberlik	35	3	31	69	1.86
Biyoloji	16	4	45	65	1.75
Matematik	17	3	45	65	1.75
Görsel Sanatlar	17	1	41	59	1.59
Fizik	14	2	25	41	1.11
Kimya / Kimya Teknolojisi	9	2	22	33	0.89
Almanca	1		6	7	0.19

3.4. Öğretmenlerin atamaya esas branşlarına dair dağılımları

İzmir il milli eğitim müdürlüğü ile 30 ilçesindeki milli eğitim müdürlüklerinde ve bunlara bağlı resmi okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları branşlarına göre sayısal dağılımlarının nasıl olduğuna dair veriler sınıflanarak Tablo 5 ile gösterilmiştir.

2022-2023 eğitim öğretim yılı Şubat ayı itibariyle 44269 olarak Tablo 2 ile belirtilen öğretmen sayıları il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okullarda eğitim öğretim hizmetleri sınıfında yöneticilik veya diğer görevleri yürüten personeli de kapsadığından bu genel toplam içerisinde branş bilgisine dair veriler sadece fiilen öğretmenlik görevlerini yürüten 42199 öğretmen için değerlendirilmeye alınmıştır. Bu çalışma branş bazlı karşılaştırmalar yapmak üzerine desenlendiğinden sonraki hesaplamalarda toplam öğretmen sayısı olarak 42199 verisi esas alınmıştır. Branşlarına göre öğretmenler ile yöneticilerin karşılaştırmasına dayanak olması açısından Tablo 5’de, Tablo 4’de verilen branşların bilgilerinin verilmesine dikkat edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branşı	Öğretmen	Toplam öğretmenlere göre oranı (%)
Sınıf Öğretmenliği	10160	24.08
Sosyal Bilgiler	1210	2.87
İngilizce	3600	8.53
Türk Dili ve Edebiyatı	1877	4.45
Okul Öncesi	2364	5.60
Türkçe	2064	4.89
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	898	2.13
Beden Eğitimi	1752	4.15
Tarih	814	1.93
Fen Bilimleri	1612	3.82
Coğrafya	645	1.53
Bilişim Teknolojileri	764	1.81
Özel Eğitim	939	2.23
Felsefe	514	1.22
Müzik	910	2.16
Teknoloji ve Tasarım	799	1.89
İlköğretim Matematik	1768	4.19
Rehberlik	1661	3.94
Biyoloji	707	1.68
Matematik	1535	3.64
Görsel Sanatlar	854	2.02
Fizik	568	1.35
Kimya / Kimya Teknolojisi	579	1.37
Almanca	239	0.57

3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticiliğindeki temsili

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin branş kriterine göre oransal dağılımlarının nasıl olduğunu ortaya çıkarabilmek için Tablo 4 ve Tablo 5 ile verilen oranlar yanyana getirilerek Tablo 6 ile ortaya konmuştur.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin branş kriterine göre oransal dağılımları

Branşı	Toplam okul yöneticilerine oranı (%)	Toplam öğretmenlere göre oranı (%)	Oranlar arası fark
Sınıf Öğretmenliği	28.92	24.08	4.84
Sosyal Bilgiler	5.21	2.87	2.34
İngilizce	4.96	8.53	-3.57
Türk Dili ve Edebiyatı	4.94	4.45	0.49
Okul Öncesi	4.91	5.60	-0.69
Türkçe	4.75	4.89	-0.14
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3.86	2.13	1.73
Beden Eğitimi	3.59	4.15	-0.56
Tarih	3.53	1.93	1.6
Fen Bilimleri	2.97	3.82	-0.85
Coğrafya	2.67	1.53	1.14
Bilişim Teknolojileri	2.48	1.81	0.67
Özel Eğitim	2.32	2.23	0.09
Felsefe	2.13	1.22	0.91
Müzik	2.05	2.16	-0.11
Teknoloji ve Tasarım	2.05	1.89	0.16
İlköğretim Matematik	1.94	4.19	-2.25
Rehberlik	1.86	3.94	-2.08
Biyoloji	1.75	1.68	0.07
Matematik	1.75	3.64	-1.89
Görsel Sanatlar	1.59	2.02	-0.43
Fizik	1.11	1.35	-0.24
Kimya / Kimya Teknolojisi	0.89	1.37	-0.48
Almanca	0.19	0.57	-0.38

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo 6 ile sunulan okul yöneticiliği görevi ile öğretmenlik görevindeki temsil oranları arasında ortaya çıkan $\pm\%1$ ve daha fazlası farklılıklar yorumlanmıştır. Bu veriler ışığında sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve coğrafya branşlarının yöneticilik görevinde öğretmenlik görevine göre belirgin şekilde önde temsil edildiği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan matematik, rehberlik, ilköğretim matematik ve İngilizce branşlarının yöneticilik görevinde öğretmenlik görevine göre belirgin bir şekilde geri planda temsil edildiği ortaya çıkmıştır. Okul yöneticiliğindeki temsil oranı açısından geri planda kalan branşlar disiplinler açısından farklılık gösterdiğinden genel bir yorum yapılmamıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda bu branşların neden yöneticilik görevlerinde temsil oranı olarak geride kaldığının araştırılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, N. & Akbaba Altun, S. (2016). Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin profili. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2),1-18.
- Gleick ,J.(2003). Kaos:Yeni Bir Bilim Teorisi (12. Basım), Çev.Fikret Üçcan. Ankara: TÜBİTAK.
- Gürsakal, N. (2007). *Sosyal bilimler karmaşıklık ve kaos*, Nobel.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Örgütsel zekâ*. Ankara: Nobel.
- Karayaman, S., Karataş, H.İ., Kara, M., Aydın, B. (2022) Okul yöneticilerinin özel ve günlük yaşamları. *Okul Yönetimi*, 1(1),57-77.
- Kurt, E. & Kasap, R. (2020). *Karmaşanın bilimi kaos*, Nobel.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2019). Onbirinci Kalkınma Planı 2019-2023. Erişim: https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf
- Prigogine, İ., & Stengers, İ. (1998). Kaostan düzene. (Çev. Demirci, S.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Tüz, M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*, İstanbul: Alfa.