

EĞİTİM BİLİMLERİ

Alanında Uluslararası Çalışmalar

Mart 2025

EDİTÖR

DOÇ. DR. OKAN SARIGÖZ

 SERÜVEN
YAYINEVİ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • Eda Altunel

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

Birinci Basım / First Edition • © Mart 2025

ISBN • 978-625-5552-76-1

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 42488

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

EDİTÖR

DOÇ. DR. OKAN SARIGÖZ

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Nisa Gökden KAYA—1

Bölüm 2

EĞİTİMDE SOSYAL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Münir ŞAHİN—23

Bölüm 3

OKUL ÖNCESİ FEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Burcu ALAN—37

Bölüm 4

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDEKİ MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Gül Zeynep ÖZCAN, SİNAN AYAN—61

Bölüm 5

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YENİDEN DÜZENLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİNE DAİR SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Adem DOĞAN, Hüseyin KAPLAN—83

Bölüm 6

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DERS KİTAPLARI: İŞLEVLERİ, ETKİLERİ VE SEÇİM KRİTERLERİ

Alkan ALTIN, Doç. Dr. Adnan OFLAZ—113

Bölüm 7

ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME

Mehmet Koray SERİN—139

Bölüm 8

KURAMSAL BİR ARKA PLAN DENEMESİ: FARKLI AÇILARDAN MEDYA OKURYAZARLIĞI

Akan Deniz YAZGAN, Remzi Y. KINCAL—155

Bölüm 9

YENİ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRMENİN İNCELENMESİ

Ebru GÜVELİ, Hasan GÜVELİ—185

Bölüm 10

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA

Şafak YUCASU, Fikriye KIRBAĞ ZENGİN—205

Bölüm 11

MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINDA ÇALGI KULLANABİLME DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Beyza KARAKAŞ GÖKÇE, Sevil FİLİZ—221

Bölüm 12

HIPPY: OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN EVDE EĞİTİM PROGRAMI

Ayşe GÖKÇEN, Fatma ÇALIŞANDEMİR—247

Bölüm 13

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN ROLÜ VE ÖNEMİ

Mualla ÖĞÜTVEREN—263

Bölüm 14

ATATÜRK DÖNEMİNDE EĞİTİM SİYASALARI

Birgül ULUTAŞ—281



DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Nisa Gökden KAYA¹

¹ Doç. Dr., Hitit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, nisagokdenkaya@hitit.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6969-371X

Çocuklar genel olarak hareketlidir; koşup oynarlar. Doğal olarak dikkat süreleri de yetişkinlerin düzeyinden daha düşüktür, çocukların dikkat süreleri gelişimleri ile birlikte artar. Ancak bazı çocukların aşırı hareketli olduğu ve dikkat sürelerinin de gelişimlerine uygun olmayan şekilde düşük olduğu görülebilir. Hiç yerinde duramayan, adeta düz duvara tırmanan ve çabucak dikkati dağılan bu çocuklar dikkatlerini yoğunlaştırmakta zorlanırlar. Aynı zamanda bu çocuklar dürtüseldir, başka bir ifadeyle düşünmeden sabırsızca hareket ederler. Bir hareketin amacını, olası risklerini ve sonucunu düşünmeden aniden hareket ederler. Çevresindekilerin sözleri, uyarıları ve yaptırımları çoğu zaman etkili olmamaktadır; çünkü bu çocukların otokontrolleri zayıftır, kendi davranışlarını düzenleme konusunda sorun yaşamaktadırlar. Ne yazık ki çoğu zaman bu çocuklar ‘yaramaz’, ‘haylaz’, ‘tembel’ olarak etiketlenmektedir. Kuşkusuz bu durum kişilerin hayatının birçok alanında sorun yaşamalarına sebep olmakta ve gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle gelip geçici bir durum olarak görülmemeli ve uygun tedavi ve müdahale yolları araştırılarak uygulanmalıdır.

Bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimi olumsuz etkileyen bu durum 1902’de George Still tarafından tanımlanmıştır. Çocuk doktoru olan Still (2006) bu çocukları sinirli, otoriteye karşı gelen, aşırı duygusal/heyecanlı ve otokontrolü az olarak tanımlamış ve nörobiyolojik temelli bu duruma “organik zeminde gelişen ahlaki kurallara uymada güçlük” adını vermiştir (Soysal ve Karakaş, 2008). 1940’lı yıllarda “minimal beyin zedelenmesi”, 1950’lilerde “hiperkinetik dürtü bozukluğu” 1960’larda ise “minimal beyin hasarı”, olarak adlandırılmıştır. 1970-80’li yıllar arası araştırmalar artmış ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olarak tanımlanmıştır (Şengül vd., 2004). Sık rastlanan yetersizliklerden biri olan DEHB, 1980’den sonra özel eğitim içinde ayrı bir kategori olarak yer almıştır (Ataman, 2012).

DEHB, çocuklarda en çok görülen nörogelişimsel bir bozukluktur. Nörogelişimsel ifadesi bozukluğun beyindeki olağan dışı işleyişten kaynaklanıp hayat boyu devam etmesi anlamına gelmektedir (Tekin Ersan, 2018). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından hazırlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı DSM-5’te “gelişimsel düzeye uygun olmayan, toplum, okul veya işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle karakterize bir bozukluk” olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Araştırmalara göre yaygınlığı %8 ile %12 arasında olup (Biederman ve Faraone, 2005) erkek çocuklarda, kızlara göre 2 ila 5 kat daha fazla görülmektedir (Biederman, 2005). DEHB olan bireylerde, yerinde duramama, dikkati toparlayamama ve dikkatin hemen dağılması ile yönergelere uymada zorluk gibi problemler, erken çocukluk döneminden itibaren görülmektedir. Çelebi

(2019) bu çocukların dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilikten dolayı eğitim ortamında hedeflenen davranışları kazanamadıklarından sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda hem kişilerarası ilişkileri hem de akademik başarıyı olumsuz etkileyen bu bozukluğa sahip kişiler özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymaktadır.

Gelişim Dönemlerine Göre DEHB Belirtileri

DEHB, hayatın ilk yıllarından itibaren bireyi olumsuz etkileyen ve hayat boyu devam eden bir bozukluktur. DEHB tanılı çocukların %30 ila %80'i ergenlikte, %65'i yetişkinlikte hiperaktivite belirtileri göstermektedir (Weis ve Weis, 2002). Bu bağlamda, gelişim dönemlerine göre farklı belirtiler gözlenmektedir. Bebeklik döneminde genellikle az ve düzensiz uyuma, yeme problemleri, bakım veren kişiye ve emzik gibi nesnelere aşırı bağımlılık görülürken yaş ilerledikçe aşırı hareketlilik, olaylara ve durumlara düşünmeden dalma, dikkatini toplamada güçlük görülebilir. Bu durum çocuğun kendisine ve çevresindeki kişilere zarar vermesine neden olabilmektedir. Okul öncesi ve okul döneminde sosyal ve akademik hayatta sorunlar artmaya başlamaktadır. Kurallara uyma ve kendini kontrol etme sorunları, kişilerarası ilişkilerde sorunlara yol açmakta; ayrıca sınıf içi etkinliklerde, ev ödevlerini yapmada ve sınavlarda başarısızlık yaşanmaktadır. Bu nedenle tedavi için okul öncesi veya ilkokulun başlangıcı en uygun dönemlerdir (Öner vd., 2013). Bu dönemde sorunun çözümüne yönelik bir müdahale yapılmazsa, okul başarısı düşmektedir (Kaymak Özmen, 2010).

Akademik başarının düşmesi ile bireyin hem benlik saygısı azalmakta, hem de ebeveynleri ile ilişkileri zarar görmektedir. Bunun yanı sıra, dürtüsel hareket eden ergenlerin bir kısmında saldırgan davranışlar görülebilir. Dikici ve Özdemir (2023) DEHB olan çocukların tipik gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında, sosyal bilgi işleme süreci ve yönetici işlev davranışlarda sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum akran ilişkilerini olumsuz etkilediği gibi okulda disiplin sorunları yaşamalarına neden olabilmekte, okulu bırakma ile sonuçlanabilmektedir (Bellaert vd., 2024; Uzun vd., 2016). Çocukluğunda DEHB tanısı almış bireylerin %58'inin sınıf tekrarı yaptığı, %40'ının özel eğitim okullarına devam ettiği ve %35'inin orta öğretimi tamamlayamadan okulu bıraktıkları belirtilmektedir (Öztürk, 2004).

Alanyazında tedavi edilmeyen DEHB olan kişilerin yetişkinlik döneminde ilişki sorunları, sık sık iş ve partner değiştirme, uygun olmayan cinsel deneyimler, ani kararlar alma, düzensiz beslenme, sigara-alkol ve psikoaktif- uyuşturucu madde kullanımı, suça karışma, mesleki başarısızlık, yaralanma ve kazalar gibi sorunlarla karşı karşıya kalmasının daha

yaygın olduğu vurgulanmaktadır (Semerci ve Turgay, 2011; Mukaddes, 2015). Kısacası bebeklik döneminden itibaren görülen belirtiler dikkate alınıp erken dönemde tanılama ve müdahale gerçekleşmezse, bireyin bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimindeki sorunlar artarak devam etmektedir (Abalı, 2018).

İnsanların bilişsel süreçleri için bir üst denetim merkezi olan yürütücü işlevlerin bilişsel esneklik, çalışma belleği ve inhibisyon olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır (Miyake vd., 2000). Bunlar birbiri ile ilişkili olup planlama, organize olma, kendini düzenleme, dikkatin düzenlenmesi, düşünce ve davranışta esneklik ile dürtüyü kontrol etme gibi işlevleri içermektedir. DEHB olan bireylerde, yürütücü işlevlerde bozukluklar görülmektedir (Barkley, 2006). Bu nedenle harekete geçme, odaklanma, çaba, duygu, bellek ve eylemde sorunlar yaşamaktadırlar (Brown, 2005).

DEHB olan kişilerin hepsinde bozukluğun seyri aynı olmamaktadır. Her DEHB olan çocukta aşırı hareketlilik, dürtüsellik ve dikkat eksikliği farklı yoğunlukta görülmektedir (Öktem, 2009). Bu nedenle DSM-5'te

- Dikkat eksikliğinin ağırlıkta olduğu tip
- Aşırı hareketliliğin/dürtüsellğin ağırlıkta olduğu tip
- Karma (Bileşik) tip

olmak üzere üç alt tipi yer almaktadır (APA, 2013: 60). Çocuğun hangi alt tipte yer aldığı, son altı ay boyunca baskın olan belirtiler doğrultusunda belirlenmektedir. Ayrıca bozukluğun şiddeti 'hafif', 'orta' ve 'ağır' şeklinde üç derecede belirlenmektedir (APA, 2013). Belirtilerin az olması ve bireyin günlük hayatındaki işlevselliğini çok az düzeyde bozulması durumunda 'hafif', belirtilerin orta seviyede olup ciddi sorunlarla karşılaşsa da günlük hayatını etkin olarak devam ettirebilme durumunda 'orta' şiddette olarak değerlendirilir. Belirtilerin çoğunun görülmesi ve günlük hayatta işlevselliğin de ciddi biçimde bozulması durumu ise 'ağır' şeklinde değerlendirilmektedir (APA, 2013).

Bozukluğun tipi, şiddeti ve çevresel etkenlere bağlı olarak, bazı kişilerde DEHB'in belirtileri erişkinliğin başlangıcında ortadan kalkarken, bir kısmında sosyal ve duygusal problemlerin hayatını etkilemeye devam ettiği, bazılarında ise alkol ve madde bağımlılığı veya antisosyal kişilik bozukluğu gibi psikopatolojilerin gelişmesinin temelini oluşturduğu görülmektedir (Loeber vd., 2000). Araştırmalar, DEHB'na davranım bozukluğu tanısının eşlik etmesi halinde bozukluğun yetişkinlik döneminde daha olumsuz bir tabloya dönüştüğünü göstermektedir (Loeber vd., 2000). Ayrıca, İlarıslan (2019) erken yaşlarda tanılanarak tedavi edilen ço-

cukların, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde psikososyal açıdan daha sağlıklı ve akademik olarak başarılı olduklarını; ancak tanı ve tedavisi yapılmayan çocukların yaşları ilerledikçe de psikososyal ve akademik sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılama Ölçütleri

Genellikle DEHB olan çocuklar, doğumdan itibaren aileleri ve çevreleri tarafından fark edilirler. Yaşıtlarına kıyasla daha hareketli olmaları, dürtüsel hareket etmeleri ve dikkatlerini yoğunlaştırmada güçlük çekmeleri nedeniyle, arkadaşlarıyla oyun oynamada, kurallara uymada, sırasını beklemede zorlanırlar, isteklerini erteleyemezler, karşılıklı konuşmada sabırsızdırlar, başkalarının sözlerini keserler, soru bitmeden yanıt verirler. Okul çağında ise bu davranışlar akademik ve sosyal alanlarda birçok soruna yol açmaktadır. Genellikle de aile ve öğretmenler sorunlar karşısında çaresiz kaldıklarında çözüm arayışı başlar. Weiss ve Weiss (2002) erken çocukluk döneminden itibaren dikkat sorunlarının, aşırı hareketliliğin ve dürtüsellüğün görülmesine rağmen, genellikle ilköğretim çağında bu sorunların çocuğun okuldaki sorumluluklarını yerine getirmesinin önünde ciddi bir engel oluşturduğunun anne ve babası veya öğretmenler tarafından fark edilmesi sonucunda tanılamanın yapıldığını vurgulamaktadır.

DEHB olma riski taşıyan öğrenciler özel eğitim hizmetleri için değerlendirilmeye sevk edilmeden önce, sınıf öğretmenlerinin sınıfta, etkililiği araştırmalarla kanıtlanmış olan uygulamaları kullanmaları sağlanmalıdır. Böylece DEHB olmayan ancak bazı belirtilerini düşük düzeyde gösteren öğrencilerde belirtiler azalabilir ya da tamamen ortadan kalkabilir. Bu da kaynak israfını önleyebilir (Melekoğlu, 2010). Aynı zamanda öğrenci için zaman kaybını önlemeyi sağlamaktadır. Evde ve sınıfta çocuğun dikkat eksikliği ve hiperaktivite ile ilgili davranışlarına yönelik uygulanan müdahalelere karşın davranışlarda bir azalma sağlanamıyorsa mutlaka çocuğun önce tıbbi sonrasında da eğitsel tanılması yapılmalıdır. DEHB tanısı çocuk psikiyatristleri tarafından konulur. Tanılamada APA (2013) tarafından hazırlanan DSM-5'te yer alan ölçütler kullanılmaktadır. DSM-5 tanılama rehberinde 9 tane dikkat eksikliği, 9 tane de aşırı hareketlilik ve dürtüsellik ile ilgili olmak üzere toplam 18 maddelik belirti listesi yer almaktadır. DEHB tanısı konabilmesi için çocukta gelişim düzeyine uygun olmayan, işlevselliği bozan dikkat eksikliği, hareketlilik ve dürtüsellik belirtilerinin en az 6 ay devam etmesi, belirtilerinin 12 yaşından önce başlamış olması gerekmektedir (APA, 2013: 58). Ayrıca, iki ve daha fazla ortamda (örneğin ev ya da okul gibi), en az altı belirti gözlemlenmelidir (APA, 2013: 60). Belirtiler bütüncül yaklaşımla ve gelişimsel kapsamda değerlendirilmelidir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Tanılama Süreci

DEHB olan çocuklarda belirtiler erken çocukluk döneminden hatta bebeklikten itibaren gözlemlense de bu yaş çocuklarının genel olarak hareketli olup öz kontrollerinin yetersiz olması nedeniyle, çoğunlukla çocuğun okula başlamasından sonra tanılanmaktadır. Tanılama aşamasında, ebeveynler ve çocukla görüşme, fiziksel-nörolojik muayene, ebeveyn ve çocuk gözlemi, davranış dereceleme ölçekleri, sınıf içi gözlemler, okul performansı, bilişsel testler ile işitme ve görme testleri kullanılmaktadır (Öktem, 2009).

İlk olarak çocuğun ebeveynleri ile görüşülerek başvuru nedenleri, sorunların başlangıç zamanı, en çok hangi ortamlarda yaşandığı, ebeveynlerin kullanmış oldukları disiplin yöntemleri, sorunlar karşısında ne gibi stratejiler uyguladıkları ve aldıkları sonuçlar ile ebeveynlerin kişilik örüntüleri ve çocukları ile ilişkileri hakkında bilgi alınmalıdır (Sürücü, 2015). Ayrıca çocuğun okul performansının ve arkadaş çevresi ile sosyal uyumunun öğrenilmesi gerekmektedir. Kısacası çocuğun gelişimsel öyküsü ayrıntılı olarak alınmalıdır (Sürücü, 2015). Daha sonra çocuk ile görüşülerek çocuğun gelişimsel durumu değerlendirilir.

Tanılama sürecinde çocukları değerlendirmeye yönelik ölçeklerin bir kısmı aileler bir kısmı da öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin özellikle çocuğun okuldaki uyum ve davranışları hakkındaki değerlendirmeleri çok önemlidir. Ayrıca Ercan ve Aydın (2011) ölçeklere ek olarak çocuğun öğretmenleri ile karşılıklı ya da telefon ile görüşülerek çocuğun sosyal ve akademik gelişimi ile ilgili bilgi alınmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Tıbbi tanının yukarıda verilen ölçütlere göre konmasından sonra, özel eğitim alanında uzman kişiler tarafından eğitsel tanılama yapılması gerekmektedir. Dikkat eksikliğinin ağırlıkta olduğu tipte düzensizlik, unutkanlık ve akademik başarıda yetersizlik daha yoğun görülmektedir. Buna karşın; aşırı hareketliliğin ve dürtüsellüğün ağırlıkta olduğu tipte, yerinde duramama, yönergelere uymama, çok konuşma gibi davranış problemleri daha ön plandadır (Soysal vd., 2013). Bütün özel eğitim gereksinimli gruplar için özel eğitimin temel ilkelerinde biri erken başlanmasıdır. Bu bağlamda DEHB olan bireyler de ne kadar erken dönemde tanılanıp uygun tedaviye başlanırsa, o kadar iyi sonuçlar alınabilmektedir; ancak tedavi uygulanmadığı zaman tıbbi, sosyal ve akademik sorunlar kişinin hayatını olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir (Barkley, 2006). Bu sorunların çözümü için çocuğun tıbbi tedavisine ek olarak eğitim gereksinimlerine uygun düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Nedenleri

Çocukluk ve ergenlik döneminde en sık rastlanılan, bu bağlamda üzerine en çok araştırma yapılmış nörogelişimsel bozukluklardan biri olmasına karşın, nedenlerine ilişkin bilinmeyenler mevcuttur. DEHB oluşumunda genetik geçişin nasıl gerçekleştiği netlik kazanmasa da kalıtsal faktörlerin rolü %80-90 civarındadır (APA, 2013). Kalıtımın yanı sıra nöroanatomi, nörokimyasal, nörofizyolojik, çevresel ve psikososyal faktörlerin rol oynadığını göstermektedir (Sciberras vd., 2017). Çevresel faktörler tek başına DEHB oluşumuna neden olmamakla birlikte olumsuz çevre koşulları belirtilerde artışa veya başka psikopatolojilerin gelişmesine yol açabilmektedir (Öztürk ve Başgöl, 2015; Ercan ve Aydın, 2011).

Yapısal MRI (Magnetic Resonance Imaging) meta-analiz çalışmasına göre, DEHB olan kişilerin beyinlerinin birçok bölümünde hacim azalması görülmektedir (Valera vd., 2007). Bu çalışmalar DEHB'nin nörobiyolojik temelini anlaşılmaya ışık tutmaktadır (Hoogman vd., 2017). Alan yazında annenin hamilelik sürecinde sigara ve alkol kullanmasının DEHB ile ilişkili olabileceğine yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Mick vd., 2002). Ayrıca, annenin yaşı, düşük doğum ağırlığı, beyin hasarı ya da beynin zedelenmesi, yüksek oranda kurşuna maruz kalma (Braun vd., 2006; Faraone & Doyle, 2001) da DEHB ile ilişkili olabilmektedir. Yeterli anne sütü alımının DEHB gelişme riskini azaltarak koruyucu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çakaloğlu ve Akay, 2005). Benzer şekilde, İsrail'de DEHB tanısı alan çocuklarla yapılan araştırmanın bulguları doğrultusunda DEHB olan çocukların anne sütü alma sürelerinin kısa olduğu saptanarak anne sütünü yeterli süre almanın DEHB gelişimine karşı koruyucu olabileceği savunulmuştur (Mimouni-Bloch vd., 2013). Feldman ve Eidelman (2003) psikopatoloji tanısı alan gruplarda yeterli süre anne sütü alamayan çocukların yüksek oranda görünmesinin, anne sütünün çocuğun nörolojik gelişimini olumlu etkilemesi olabileceğini belirtmektedir.

Ayrıca, DEHB belirtilerine; sosyo-ekonomik düzeyi düşük, ihmal veya istismara maruz kalmış (Townsend, 2016), çocukluk dönemi kaygı bozukluğu ve depresyonu yaşayan kişilerde daha sık rastlanabilmektedir (Abalı, 2018). Bozuk aile dengesi, olumsuz yaşam olaylarına maruz kalma, tehlikeli ortamlarda yaşama, annede mental bozukluk, suç işleyen baba ve tutarsız aile ilişkileri, aile içi şiddet, ebeveynlerde alkolizm, bu bozukluğa yatkınlık riskini artırmaktadır (Townsend, 2016; Abalı, 2018).

DEHB ile Birlikte Görülen Bozukluklar

Alan yazında DEHB olarak tanılanan çocukların %50-80'inde en az bir başka bozukluğun tanı ölçütlerinin de görüldüğü vurgulanmaktadır (Jensen vd., 1997). DEHB tanısına en sık eşlik eden bozukluk %40-80 ile yıkıcı davranım bozukluklarıdır (Jensen vd., 1997). Ayrıca, Karşı Olma Karşı Gelme Bozukluğu (KOKGB), anksiyete bozuklukları, depresyon, bipolar bozukluk da DEHB ile birlikte görülebilmektedir (Karaman vd., 2013; Newcorn vd., 1994). Aynı zamanda çocukluk döneminde sık karşılaşılan altına idrar ve gaita kaçırma, konuşma bozuklukları, tik bozukluğu gibi birçok psikiyatrik bozukluk da görülebilmektedir (Karakaş vd., 2013). DEHB olan çocukların yaşadığı akademik ve sosyal sorunların duygusal olarak etkilediği, bu nedenle özellikle ergenlik döneminde depresyon, anksiyete gibi bozuklukların da görülebildiği ifade edilmektedir (Kanay, 2006; Öner vd., 2003). Ayrıca DEHB olan kişilerde tourette sendromu görülme oranı %25, tourette sendromu olan kişilerde DEHB görülme oranı ise %60-70'tir (Swain vd., 2007).

DEHB olan çocuklarda görülen dikkat eksikliği, dürtüsellik, hiperaktivite gibi belirtiler, davranım bozukluğu olan çocuklarda da yaygın olarak görülmektedir (Abalı, 2018; Townsend, 2016). Bunun yanı sıra; DEHB tanısı alan bireylerde öğrenme bozukluğu, duygu-durum bozuklukları, madde kullanımı ve bağımlılık, kişilik bozuklukları, entelektüel yetilerinde zayıflıklar görülebilmektedir (Abalı, 2018; Karaman vd., 2013; Öztürk, 2004; Townsend, 2016). Bir başka çalışmada, 2001-2011 yılları arasında yapılmış 17 araştırma değerlendirilerek DEHB ile özgül öğrenme bozukluğunun birlikte görülme oranının %45,1 olduğu sonucuna ulaşılmıştır (DuPaul vd., 2013). Zekâ düzeyi normal veya normalin üstünde olup etkili bir öğrenme stratejisine sahip olamama nedeniyle akademik başarısızlık yaşanması durumu olarak tanımlanabilecek öğrenme bozukluğu, DEHB olan çocuklarda görülebilen ve özel eğitim kapsamında ele alınması gereken bir bozukluktur.

DEHB zihinsel yetersizliği olan, normal zekâ düzeyinde ya da üstün zekâlı olan tüm bireylerde görülebilmektedir (Gündoğdu, 2014). Başka bir ifadeyle zekâ puanı ile ilgisi bulunmamaktadır. Ancak toplumda fazla hareketli çocukların çok zeki olduklarına dair yanlış bir inanış vardır (Abalı, 2018). Bu yanlış inanış bazen üstün zekâlı çocukların yanlış tanılanmalarına yol açabilmektedir. Üstün zekâlı/yetenekli çocuklar yüksek fiziki enerjiye sahiptir ancak ilgilendikleri zaman dikkatlerini yoğunlaştırabilirler. Oysa DEHB olan çocuklar istemli dikkat ve davranış denetimini gerçekleştiremezler (Davaslıgil, 2009). Buna karşın, hem üstün zekâlı hem de DEHB olan çocuk ve ergenlere de rastlanabilmektedir (Davaslıgil, 2009; Kaplan Sayı, 2018).

Tedavi Yaklaşımları

Alanyazında DEHB'nun tedavisinde kullanılan birçok yaklaşım bulunmakta olup, bozukluğun tipine ve şiddetine göre uygun yöntemler seçilmelidir (Sürücü, 2015). DEHB tedavisinde en çok ilaç tedavisi, anne-baba eğitimi, aile danışmanlığı, bireysel terapi, grup terapisi, özel eğitim, beslenme ve çevre düzenlemesi, sosyal beceri ve problem çözme becerisi eğitim programları uygulanmaktadır (Özcan, 2007; Özcan vd., 2010). Yapılan çalışmalar ilaç tedavisinin etkili olmasına karşın, davranış sorunları üzerinde etkileri sınırlı kalmasından dolayı psikososyal yaklaşımlarla birlikte çok yönlü tedavilerin uygulanması gerektiğini göstermektedir (Barkley, 2006; Goldman vd., 1998; Kayaalp, 2008). Alan yazında DEHB olan çocuklara, ebeveynlerine ve öğretmenlere uygulanan eğitim programlarının etkililiğini araştıran çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda tıbbi tedavinin tek başına yeterli olmadığı ve çocuğun yaşam kalitesini yükseltmek için aileye ve öğretmenlere önemli görevler düştüğü söylenebilir.

İlaç Tedavisi: DEHB'in tedavisinde beyindeki seratonin, norepinefrin ve dopamin adı verilen nörotransmitterlerin düzeylerini artıran merkezi sinir sistemini uyaran stimulantlar kullanılmaktadır. Metilfenidatin DEHB tedavisinde çocuk ve ergen psikiyatristlerinin en çok tercih ettiği ilaç olmasına karşın etkisi çok net değildir (Townsend, 2016). Kırmızı reçeteye yazılan bu ilaçların uykusuzluk, iştahsızlık, keyifsizlik, taşikardi, sersemlik hissi, baş ağrısı, korku, hipertansiyon gibi yan etkileri ile sıkça karşılaşılmaktadır (Kayaalp, 2008).

DEHB Olan Çocuklara Yönelik Eğitim Programları: Günlük hayatta sosyal alanda birçok sorunlarla karşılaşan DEHB olan çocuklara verilecek 'Sosyal Beceri Eğitimi' ile sorunlarını nasıl çözebilecekleri öğretilir (Öğülmüş, 2004). Ayrıca yaşadıkları sorunlarının temelinde kendini yönlendirme eksikliği yer aldığı için, bilişsel müdahaleler, kendi kendine yönerge verme ve kendini yönetme stratejilerinin yer aldığı çocukları merkeze alan yöntemler etkili olabilmektedir. Örneğin bilişsel davranışçı terapinin çocuklarda ev ve okul ortamında görülen sorunları azalttığı belirtilmiştir (Frölich vd., 2002).

Türkiye'de DEHB tanısı konulan ve ilaç tedavisi alan 7-10 yaş arasında 8 çocukla yürütülen bir deneysel araştırma yapılmıştır. 14 haftalık bir kişilerarası sorun çözme eğitim programı uygulanarak etkileri incelenmiştir. Bilişsel yaklaşıma dayalı eğitim sonrasında karşı gelme, dikkatsizlik, hiperaktivite, dürtüsellik, anksiyete/depresyon, sosyal içe dönüklük, suça yönelik ve saldırgan davranışların azaldığı saptanmıştır (Özcan vd., 2010).

DEHB olan çocuklara yönelik olarak uygulanabilecek yaklaşımlardan biri de beş haftalık Cogmed Çalışma Belleği Eğitimi'dir (CÇBE). Bu program çalışma belleğini iyileştirmek için tasarlanmış bilgisayarlı bir eğitim programıdır. Gelişim dönemlerine özgü okul öncesi, okul çağı ve yetişkinlik dönemi için üç yazılım uygulaması bulunmaktadır. İnternet bağlantısı olan her ortamda (örneğin, ev, okul vb.) verilebilmesi açısından diğer yöntemlere göre yaygın kullanım avantajı olan (Roche ve Johnson, 2014) programın amacı sözlü ve sözsüz çalışma belleği bileşenlerinin depolanması ve manipülasyonudur. Ancak CÇBE ile yapılan çalışmaların bulguları tutarsız olup bir kısmı etkili bir yöntem olmadığını (Beck vd., 2010; Gray vd., 2012) bir kısmı ise etkili olduğunu göstermektedir (Chacko vd., 2013; Dentz vd., 2017).

Çakıcı (2018) yaptığı yarı deneysel çalışmada, akıl oyunları, mikado oyunu ve bilgisayar oyunlarının 8-11 yaş arası DEHB olan çocukların yönetsel işlevler ve görsel motor algılama düzeylerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Kocaeli- İzmit'te 5 ayrı devlet okulundan toplam 96 DEHB olan ilkokul öğrencisi katılmıştır. Deney grubu, 16'şar kişiden oluşan akıl oyunları, mikado oyunu ve bilgisayar oyunları gruplarına ayrılmış, ayrıca 16'şar kişilik 3 kontrol grubu oluşturulmuştur. 10 haftalık uygulama sonucunda, üç oyunun da DEHB olan öğrencilerin yönetici işlevleri üzerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda görsel algılama bozukluğu ile DEHB belirtilerini azalttığı görülmüştür.

Tunçkol (2019) DEHB olan çocukların dikkat, kısa süreli bellek ve çağrışımsal bellek performanslarının artırılmasını hedefleyen bir eğitim programı hazırlayarak etkililiğini araştırmıştır. Deneysel desendeki araştırma 7-11 yaş aralığında, DEHB olan 24 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar dikkat, kısa süreli bellek ve çağrışımsal bellek gruplarına ayrılmış ve her gruba 3 hafta boyunca eğitim verilmiştir. Dikkat, kısa süreli bellek ve çağrışımsal bellek eğitimi almanın toplam performans üzerinde anlamlı bir artış olmadığını ancak, dikkat eğitiminin dikkat, kısa süreli bellek eğitiminin kısa süreli bellek, çağrışımsal bellek eğitiminin ise çağrışımsal bellek performansını artırma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fiziksel Egzersiz: Fiziksel egzersiz de DEHB olan çocukların yürütücü işlevlerde yaşadıkları sorunları azaltan bir yaklaşımdır. Fiziksel egzersiz fiziksel ve psikososyal gelişime katkı sağlamanın yanı sıra nörotransmitterleri arttırarak bilişsel fonksiyonlara üzerinde de olumlu yönde etki etmektedir (Meydanlıoğlu, 2015). Ayrıca yapılan araştırmalar Beyin Kaynaklı Nörotrofik Faktörün (BKNF) seviyesini arttıran düzenli fiziksel egzersizlerin, dikkat, ketleme ve öğrenme sorunlarının çözümüne katkı sağlayabileceğini göstermektedir (Chien-Yu vd., 2015; Dishman vd.,

2006; Memarmoghaddam vd., 2016; Smith vd., 2013). Yaptığı alanyazın taraması ile DEHB olan çocuk ve ergenlerin tedavisinde uygulanan fiziksel egzersizin işlevini araştıran Tekin (2020) yapılan deneysel araştırmalarla fiziksel egzersizin tedaviye olumlu katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşmıştır. Deneysel bir araştırmada aerobik egzersizin, 8-10 yaş arası DEHB olan çocukların okul performansını ve inhibitör kontrolünü geliştirdiği görülmüştür (Choi vd., 2015). Bu bağlamda çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar aynı zamanda akademik becerilerine katkı sağlayabilmektedir.

Oyun Terapisi: Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimine olumlu katkılar sağlayan oyunun iyileştirici gücü, DEHB olan çocukların karşılaştığı güçlükleri aşmasına yardım etmektedir (Reddy, 2010). DEHB belirtili çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar oyun terapisinin çocukların duygu ve davranışlarında olumlu yönde gelişme sağlayarak kaygılarını ve öğrenme güçlüklerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Bekeç, 2018; Ray vd., 2007, Zorlu, 2016).

Bekeç (2018) tarafından 20 ilkokul öğrencisi ile yürütülen deneysel araştırmada, yönlendirici olmayan ‘Deneyimsel Oyun Terapisi’nin DEHB olan çocukların duyguları ve davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki 10 çocuğa 4 hafta boyunca, 12 seanslık deneyimsel oyun terapisi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, terapi sonrası deney grubundaki öğrencilerin öğretmen görüşlerine göre dikkat eksikliğinin, davranım sorunlarının anlamlı ölçüde azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca ebeveyn değerlendirmelerine göre, dikkat eksikliği ile karşı gelmenin anlamlı ölçüde azaldığı görülmüştür.

Bir başka deneysel çalışma, yaşları 5-11 arasında olan DEHB tanısı almış 60 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların yarısı çocuk merkezli oyun terapisine, diğer yarısı okuma mentörlüğü uygulamasına rastgele atanmıştır. Tüm çocuklar okullarda 30 dakikalık 16 bireysel oturuma katılmıştır. Her iki gruptaki çocukların DEHB belirtileri, kaygı ve öğrenme güçlüğü ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ray vd., 2007).

Zorlu (2016) tarafından yürütülen deneysel çalışmada, DEHB olan çocukların duygu ve davranışları üzerinde yönlendirici olmayan oyun terapisinin etkisini incelemiştir. İstanbul’da dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri gösteren ilkokul öğrencilerden seçilen beşer kişilik deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan oyun terapisi sonrasında, DEHB ile ilişkili duygu ve davranışlarda olumlu yönde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DEHB Olan Çocukların Ailelerine Yönelik Eğitim Programları:

DEHB olan çocukların aileleri de çocuklarının yaşadığı akademik ve psikososyal sorunlar nedeniyle yardıma ihtiyaç duyabilirler. Yapılan çalışmalar ebeveynlerin bu süreçte etkin olmayan baş etme becerileri kullandıkları, ebeveynlik becerileri konusunda yoğun bir kaygı yaşadıkları belirtilmiştir (Durukan vd., 2008; Johnston ve Mash, 2001). Ayrıca Solter (2017) çocuğun bakım verenle bebeklik döneminden başlayan sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak davranış ve duygusal problemlerin, bakım veren kişi ile çocuk arasında güvenli bağlanmanın gelişmemesi sorunundan kaynaklandığını belirtmektedir. Çocuklar ebeveynleriyle veya bakım verenle mutlu ve uyumlu bir ilişki kuramadıkları ya da travma yaşadıklarında aralarındaki bağ zayıflamaktadır. İlgi ve sevgi ihtiyacı, bakım veren kişi tarafından karşılanmayan çocukta bazı duygusal ve davranışsal sorunlar meydana gelebilmektedir. Bu bağlamda ailelere yönelik eğitim programları; çocuklarındaki davranış ve duygusal problemleri azaltırken aynı zamanda uygulanan tedavi yöntemlerine uyum sağlamalarını da desteklemektedir (Corkum vd., 1999).

Ailelere yönelik eğitim programları; DEHB ile ilgili bilgilendirerek ailelerin çocuklarını daha iyi anlamalarını, ilişkilerini geliştirmeyi, çocuklarının davranış problemleri karşısında uygun baş etme becerileri geliştirerek çocuğun davranış problemlerini azaltmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ailenin çocuğunun ev ve sosyal çevresinde yapacağı düzenlemelerle uygun hale getirmesini sağlayarak DEHB belirtilerini azaltmak amaçlanmaktadır. Bu tür aile eğitimi programları aynı zamanda ailelerin bir araya gelmesi ile yalnız olmadıklarının hissettirilmesini, çocuklarının düzeltilmelerine ve gelecekte başarılı olmalarına ilişkin umutlarının arttırılmasını sağlamaktadır. Buna ek olarak ilaç ya da uygulanan diğer tedavi yöntemlerine ilişkin kaygılarının ve önyargılarının azaltılmasını sağlamak da amaçlar arasında yer almaktadır (Kaçamak, 2016; Sevim, 2002). Yapılan çalışmalar ebeveynlere verilen eğitimin ebeveynlik becerileri ile benlik saygısında artış sağlarken kaygı ve stres düzeylerinde azalma sağladığını göstermektedir (Aghebatı vd., 2014; Coates vd., 2015).

Özgün Öztürk (2019) DEHB olan çocukların annelerine verilen psiko-eğitimin anne-çocuk etkileşimine ve aile işlevselliğine etkisini belirlemek amacıyla, ön test, son test, kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya DEHB tanısı almış olan 25 çocuk ve anneleri deney grubunda ve 24 çocuk ve annesi kontrol grubunda olmak üzere toplam 98 kişi katılmıştır. Deney grubundaki annelere psiko-eğitim verildikten sonra toplanan veriler analiz edilmiştir. Sonuç olarak DEHB olan çocukların annelerine verilen psiko-eğitimin anne-çocuk etkileşimini ve aile işlevselliğini artırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, DEHB olan çocukların annelerine yönelik eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Özgey (2021) 6-10 yaş arası DEHB olan çocukların ailelerine verilen psikoeğitimin, çocuklarda görülen belirtiler ile ailelerin psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik ve yaşam kalitesine etkileri incelemiştir. Deney grubunda 34 çocuk ve ebeveyni, kontrol grubunda ise 31 çocuk ve ebeveyni yer almaktadır. Deney grubundaki ailelere haftada bir gün toplam beş oturumluk online eğitim programı uygulanmış, sonrasında ailelerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığı ve yaşam kalitelerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca çocuklardaki DEHB belirtilerinde anlamlı bir azalma bulunmuştur.

Çok Yönlü Eğitim Uygulamaları: DEHB, çocuğun bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz etkilemesinin yanı sıra hem ebeveynleri hem de öğretmenleri açısından da kaygı ve stres yaratan bir durumdur. Çocuğun yaşadığı sorunların aşılmasında çok önemli rolü olan ebeveyn ve öğretmenlerin hem DEHB hem de tedavi sürecinde çocuğa yaklaşım konusunda bilgi sahibi olmalarının gerekliliği tartışılmaz bir gerçektir. Bu bağlamda ideal tedavi süreci, çok yönlü eğitim uygulamalarıdır.

Kaymak Özmen (2011) tarafından yapılan tek denekli araştırmada, DEHB olan Almanya’da yaşayan bir Türk çocuğun, evde ve okuldaki davranış sorunlarının çözümüne yönelik olarak ebeveyn eğitimi, öğretmen eğitimi ve çocuğa yönelik dikkat eğitimi programlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmada anneye 7 oturumluk ebeveyn eğitimi, sınıf öğretmene 7 oturumluk öğretmen eğitimi ve çocuğa 13 oturumluk dikkat eğitimi programları art arda uygulanmıştır. Program içinde yer alan pozitif oyun zamanı uygulamasının çocuğun evdeki ve okuldaki problemli davranışlarını azalttığı çocuğun annesi tarafından ifade edilmiştir. Tüm programların uygulanması bittikten yedi ay sonra izleme ölçümü yapılmış ve olumlu değişimin dikkate değer bir etki büyüklüğü ile devam ettiği görülmüştür.

DEHB Olan Öğrencileri Özel Eğitim Gereksinimleri

DEHB tanısı konan çocuklar, eğer zihinsel engel veya başka bir özel gereksinim durumu yoksa kaynaştırma eğitimi kapsamında, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim almaktadır. Ancak öğrencinin özel eğitim gereksinimleri belirlenerek gerekli uyarılama ve düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitsel değerlendirmede dikkat edilmesi gereken ilkelerden biri de bireyin akademik başarısını etkileyebilecek dil ve sosyal beceri gelişiminin de değerlendirilmesidir. Öğrencinin performansı değerlendirilirken, yaşadığı çevrenin ve ailenin özellikleri de dikkate alınmalıdır (Tindal ve Marston, 1990).

İlk olarak öğrencinin eğitsel değerlendirilmesi yapılarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanmalıdır. BEP geliştirilmesi ve

uygulanması 1997’de çıkarılan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yasal güvence altına alınmış bir uygulamadır (İdin, 2016). BEP, özel gereksinimli öğrencilerin, gelişimsel performansı temel alınarak eğitsel amaçlarının ve bu amaçlara nasıl ulaşacağını belirlediği bir eğitim programıdır. Bu amaçla, okul idaresi, aile, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanların katılımıyla BEP Geliştirme Birimi oluşturularak işbirliği içerisinde gerekli hizmet ve uyarlamaları planlayarak gerçekleştirmelidir.

DEHB olan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha sık kontrole ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğretmene yakın bir yere oturması önerilmektedir (Tekin Ersan, 2018). Sınıf kurallarının bir kısmı DEHB olan öğrenciler için uyarlanabilir. Kurallar net olarak oluşturup tek tek açıklanmalıdır. Ayrıca uyulması gereken kuralların yazılıp ve görselleştirilip bir panoya asılması faydalı olabilir (DuPaul vd., 2011).

Eğitim programında çocuğun hareket etme ihtiyacını karşılamaya yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Başka bir ifadeyle, bu çocukların programlarına daha fazla fiziksel aktivite konarak enerjisini uygun kanallara yönlendirmesi sağlanmalıdır (White, 2010). Dikkatleri çabuk dağıldığı için dikkat dağıtabilecek nesnelerin kaldırılması önemlidir. Bu öğrenciler, ödev ve sınav sırasında daha fazla süreye ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle ödevlerin azaltılması ve yapılandırılması faydalı olabilir (DuPaul vd., 2011). Uygulamaların başarılı olmasındaki en önemli etken ise çocuk, ebeveynler ile öğretmenler arasındaki güçlü iletişim ve işbirliğidir.

SONUÇ

Günümüzde çocukluk döneminde en sık karşılaşılan nörogelişimsel bozukluklardan biri olan DEHB'nin temel belirtileri dikkatini yoğunlaştırmakta zorlanma, aşırı hareketlilik ve dürtüsel davranıştır. Bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimi olumsuz etkileyen bu nörogelişimsel bozukluk beyindeki olağan dışı işleyişten kaynaklanıp hayat boyu devam etmektedir. Ancak erken dönemde tanısı koyularak terapi ve ilaç tedavisi ile desteklenen çocuklar, büyük ölçüde DEHB belirtilerinden kurtulabilmektedir. Bu bağlamda hem ailelerin hem de öğretmenlerin konu hakkında bilgi sahibi olmaları çok önemlidir.

Bütün DEHB olan çocukların eğitimi, özel eğitim kapsamında ele alınarak gereksinimlerine göre uyarlamalar yapılmalıdır. Bu bağlamda okul idaresi, aile, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanların katılımıyla BEP Geliştirme Birimi oluşturularak işbirliği içerisinde öğrencinin eğitsel değerlendirilmesi yapılarak bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Eğitim ortamında öğrencinin ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapılması önemlidir. Öğrencinin eğitim gereksinimlerinin karşılanarak başarıya ulaşması, çocuk, ebeveynler ile öğretmenler arasındaki güçlü iletişim ve işbirliğine bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Abalı O. (2018). *Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği*. Adeda.
- Aghebati, A, Gharraee, B., Shoshtari, M.H. et al. (2014). Triple p-positive parenting program for mothers of ADHD children. *Iran Journal of Psychiatry Behavioral Science*, 8:59-65.
- Aksu, E., Turan, F. (2005). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanı Ölçeği - Okul Derecelendirme Ölçeği (Scales for Diagnosing Attention – Deficit / Hyperactivity Disorder) Türkçe Uyarlaması. *Fizyoterapi Rehabilitasyon Dergisi*, 16(1), 31-40.
- APA. (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, (DSM-5) Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı* (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) 5.Baskı. ((E. Köroğlu, Çev. ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- Ataman, A. (2012). Özel gereksinimli çocuk. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. (s. 25-54). Ankara: Vize.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: A commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10, 137-140.
- Beck, S.J., Hanson, C.A., Puffenberger, S.S., Benninger, K.L., Benninger, W.B. (2010). A controlled trial of working memory training for children and adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 39:825-836.
- Bekeç, M. (2018). *Deneyimsel Oyun Terapisinin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Olan Çocukların Duygu ve Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bellaert, N., Morreale, K., & Tseng, W. (2024). Peer functioning difficulties may exacerbate symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and irritability over time: A temporal network analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 65:6, 809-821.
- Biederman, J. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A selective overview. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1215-1220.
- Biederman J, Faraone SV. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet*; 366:237- 248.
- Braun, J. M., Kahn, R. S., Froehlich, T., Auinger, P., & Lanphear, B. P. (2006). Exposures to environmental toxicants and attention deficit hyperactivity disorder in US children. *Environmental health perspectives*, 114(12), 1904-1909.
- Brown, T.E. (2005). *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. New Haven,Yale University Press
- Chacko A, Feirsén N, Bedard AC, Marks D, Uderman JZ, Chimiklis A (2013) Cogmed Working Memory Training for Youth with ADHD: A closer

- examination of efficacy utilizing evidence-based criteria. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 42:769-783.
- Chien-Yu P, Chia-Liang T, Chia-Hua C, Ming-Chih S, Chu-Yang H, Wei-Ya M (2015). Effects of physical exercise intervention on motor skills and executive functions in children with ADHD: A Pilot Study. *Journal of Attention Disorders*, 1-14.
- Choi, J. W., Han, D. H., Kang, K. D., Jung, H. Y., & Renshaw, P. F. (2015). Aerobic Exercise And Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Brain Research, *Med Sci Sports Exerc*, 47 (1), 33-39.
- Coates J, Taylor JA, Sayal K (2015) Parenting interventions for ADHD: a systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Attention Disorders*, 19:831-843
- Corkum, P., Rimer, P., Schachar, R. (1999). Parental knowledge of attention-deficit hyperactivity disorder and opinions of treatment options: impact on enrollment and adherence to a 12-month treatment trial. *Canadian journal of psychiatry*, 44(10): 1043– 1048.
- Çakaloğlu, B., & Akay, P. A. (2005). Dikkat eksikliği ve yıkıcı davranış bozukluklarında doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası yaşanan sorunların ve anne sütü alışı sürelerinin psikopatoloji gelişimine katkıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(1), 3-10.
- Çakıcı, A. (2018). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların yönetimsel işlevler ile görsel algılarına bazı oyunların etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelebi, H. Z. (2019). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Almış Öğrencilerin Sınıfta Yaşadığı Güçlüklerin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Davaslıgil, Ü. (2009). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi. Akçamete, G. (Ed.) *Özel Eğitim içinde* (545-592). Ankara: Kök.
- Dentz A, Guay MC, Parent V, Romo L (2017) Working memory training for adults with ADHD. *J Atten Disord*, 1:1087054717723987.
- Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş., & Dereboy, F. (2007). Conners kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(1), 48-58.
- Dikici, H., & Özdemir, S. (2023). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla tipik gelişim gösteren çocukların sosyal bilgi işleme süreçleri ve yönetici işlev davranışlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 375-399.
- Dishman RK, Berthoud HR, Booth FW, Cotman CW, Edgerton VR, Fleshner MR et al. (2006) Neurobiology of exercise. *Obesity*, 14:345-355.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice*, 50(1), 35-42.

- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 43-51.
- Durukan, İ., Erdem, M., Tufan, A. E., Cöngöloğlu, A., Yorbik, Ö., & Türkbay, T. (2008). DEHB olan çocukların annelerinde depresyon ve anksiyete düzeyleri ile kullanılan başa çıkma yöntemleri: bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(4): 217-223.
- Ercan, E. S., Aydın, C. (2011). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. Ekşi A.(Editör) *Ben Hasta Değilim Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü İçinde*. İstanbul: Nobel.
- Faraone, S. V., & Doyle, A. E. (2001). The nature and heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 10(2), 299-316.
- Feldman R, Eidelman AI. (2003). Direct and indirect effects of breast milk on the neurobehavioral and cognitive development of premature infants. *Dev Psychobiol.*;43(2):109-19.
- Frölich, J., Döpfner, M., Berner, W., & Lehmkuhl, G. (2002). Treatment effects of combined cognitive behavioral therapy with parent training in hyperkinetic syndrome. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(6), 476-493.
- Goldman, L. S., Genel, M., Bezman, R. J., Slanetz, P. J. (1998). Diagnosis and treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents. Council on Scientific Affairs, *American Medical Association. JAMA*; 279:1100-1107.
- Gray SA, Chaban R, Martinussen R, Goldberg H, Gotlieb R, Kronitz R et al. (2012) Effects of a computerized working memory training program on working memory, attention, and academics in adolescents with severe LD and comorbid ADHD: A randomized clinical trial. *J Child Psychol Psychiatry*, 53:1277-1284.
- Gündoğdu, B. (2014). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu. *Aile Eğitim Rehberi Ruhsal Duygusal Bozukluğu Olan Çocuklar içinde* (11-18). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: Grafer.
- Hoogman, M., et al., (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a crosssectional mega-analysis. *The lancet. Psychiatry*, 4(4): 310-319.
- İdin, Ş. (2016). Individualized education programs in teacher practices. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-7.
- İlarslan N.E.Ç. (2019). *Çocukluk çağı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısında genel pediatristlerin rolü*. Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Jensen, P. S., Martin, D., & Cantwell, D. P. (1997). Comorbidity in ADHD: implications for research, practice, and DSM-5. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36 (8), 1065-1079.

- Johnston, C. & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3): 183–207.
- Kanay A. (2006). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan 9-13 Yaş Grubu İlköğretim Öğrencilerinin Uyumsal Davranışları, Benlik Kavramı Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaplan Sayı, A. (2018). Üstün Zekâlı Çocuklar ve Dikkat Eksikliği/Hiperaktivite Bozukluğu İlişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 54-68.
- Karakaş, S, Bakar, E. E, Taner, Y. I. (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olgularındaki zeka puanında dikkatin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28(72): 62-82, 2013.
- Karaman, D., Türker, T., Kara, K., Durukan, İ., Fidancı, M. K. (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde depresyon ve anksiyete düzeyleri. *Gülhane Med J*, 55: 36-41.
- Kayaalp, L. (2008). “*Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu*”. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyumu. İstanbul: İ. Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri.
- Kaymak Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: a review of the past 10 years, part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(12): 1468–1484.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. Diken, İ. H. (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* içinde (89 -118). Ankara: Pegem.
- Memarmoghaddam M, Torbati H, Sohrabi M, Mashhadi A, Kashi A (2016) Effects of a selected exercise program on executive function of children with attention deficit hyperactivity disorder. *J Med Life*, 9:373-379.
- Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda Fiziksel Aktivitenin Biyopsikososyal Yarıları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*; 7(2):125-135. doi:10.5455/cap.20140714124129
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S. V., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002). Case-control study of attention-deficit hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use, and drug use during pregnancy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(4), 378-385.
- Mimouni-Bloch A, Kachevanskaya A, Mimouni FB, Shuper A, Raveh E, Linder N. (2013). Breastfeeding may protect from developing attention-deficit/hyperactivity disorder. *Breastfeed Med.*;8(4):363-7.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., and Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and

- their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Mukaddes, N.M., (2015). Yaşam Boyu Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Durumlar nobel tıp kitabevi/İstanbul.
- Newcorn, J. H., Halperin, J. M., Schwartz, S., Pascualvaca, D., Wolf, L., Schmeidler, J., et al. (1994). Parent and teacher ratings of attention deficit hyperactivity disorder symptoms: implications for case identification. *J Dev Behav Pediatr*, 15 (2), 86-91.
- Öğülmüş, S. (2004). *Ben Sorun Çözebilirim; Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Babil.
- Öktem, F. (2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). Akçamete, G. (Ed.) *Özel Eğitim içinde* (477-501). Ankara: Kök.
- Öner P, Öner Ö, Aysev A. (2003). Dikkat Eksikliği Hiperaktive Bozukluğu. *STED Dergisi*. 12 (3):97-99.
- Özcan C.T. (2007). *Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri*. Doktora Tezi. GATA Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, C.T., Oflaz, F., Durukan, İ. (2010). Psikostimulan İlaç Tedavisi Alan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarda Kişilerarası Sorun Çözme Eğitiminin Katkıları, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 20:2, 125-131, DOI: 10.1080/10177833.2010.11790646
- Özgey, Ö. (2021). *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu tanısı almış 6-10 yaş arası çocukların ailelerine verilen psikoeğitimin; ailelerin psikolojik dayanıklılık, tükenmişlik, yaşam kalitesi ve çocuklarının semptomları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgün Öztürk, F. (2019). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Annelerine Verilen Psiko-Eğitimin Anne Çocuk Etkileşimine ve Aile İşlevselliğine Etkisinin Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Öztürk M, Başgül S. (2015). *Çocuklarda Dürtüsellik*, İstanbul, Hayy.
- Öztürk O. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp.
- Ray, D. C., Schottelkorb, A. ve Tsai, M. (2007). Play therapy with children exhibiting symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Play Therapy*. 16, 95 – 111. <https://doi.org/10.1037/1555-6824.16.2.95>
- Reddy, L.A. (2010) Group play interventions for children with attention deficit / hyperactivity disorder. In Drewes, A.A ve Schaefer, C.E. (Eds.). *School based play therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Roche, J.D., Johnson, B.D. (2014). Cogmed working memory product review. *Journal of Attention Disorders*, 18:379-384.
- Sciberras E, Mulraney M, Silva D, & Coghill D. (2017). Prenatal risk factors and the etiology of ADHD—review of existing evidence. *Current Psychiatry Reports*. 19: 1.

- Semerçi, Z.B., Turgay, A. (2011). *Bebeklikten erişkinliğe dikkat eksikliği – hiperaktivite bozukluğu*. İstanbul: Alfa.
- Sevim, S. (2002). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların klinik tedavi öncesi ve sonrası psikolojik davranış değişikliklerinin psikolojik testlerle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Smith AL, Hoza B, Linnea K, McQuade JD, Tomb M, Vaughn AJ et al. (2013) Pilot physical activity intervention reduces severity of ADHD symptoms in young children. *J Atten Disord*, 17:70-82
- Soysal Ş., Karakaş S, (2008), Kognitif Nörobilimler, Karakaş S., (Ed.), *Dikkat eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu: 18. Yüzyıldan Günümüze içinde* (339-350), Ankara: MN Medikal ve Nobel Tıp.
- Soysal, A. S., Yildirim, A., Acar, A., Karateke, B., & Kilic, K. M. (2013). Effects Of Attention Deficit And Hyperactivity Disorder Subtypes On Family Functions. *Düşünen Adam*, 26(3), 286.
- Still, G. (2006). Some Abnormal Psychical Conditions In Children. *Journal of Attention Disorders* 2(10): 126-136.
- Sürücü, Ö. (2015). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu; anababa öğretmen el kitabı*. Ankara: Bilgi.
- Swain, J., Scahill, L., Lombroso, P., King, R., Leckman, J. (2007). Tourette syndrom and Tic Disorder: A decade of Progress' *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 46:8; 947-968.
- Şengül, B. C., Şengül, C., Telci, Ş., & Dilbaz, N. (2004). Erken erişkinlikte tanı konan iki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olgusu. *Klinik Psikiyatri*, 7, 51-56.
- Tekin Ersan, D. (2018). Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler. Cavkaytar, A, . Tekin Ersan, D. (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde* (57-74). Ankara: Eğiten Kitap.
- Tekin, A. (2020). Çocuk ve Ergenlerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tedavisinde Fiziksel Egzersizin İşlevi. *Modern Leisure Studies*, 2, (1), 24-32.
- Tindal, G. A., & Marston, D. B. (1990). Classroombased assessment: Evaluating instructional outcomes. Columbus, OH: Merrill.
- Townsend, M.C. (2016). Ruh sağlığı ve psikiyatri hemşireliğinin temelleri: kanıta dayalı uygulama bakım kavramları. (Çeviri Ed: CT. Özcan, N. Gürhan) Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Tunçkol, E. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bazı bilişsel süreçlerinin arttırılmasına yönelik eğitim programının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Turgay, A. (1995). *Çocuk ve Ergenlerde Davranım Bozuklukları için DSM-IV'e Dayalı Tarama ve Değerlendirme Ölçeği*. Integrative Therapy Institute, Toronto, Kanada.

- Uzun, Ö.; Yıldırım, V.; Uzun, E. (2016). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan ergenlerde sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya bağımlılığı, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek ilişkisi. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi Temel Bakım*, 10(3):142-147.
- Valera, E.M., et al., (2007). Meta-Analysis of Structural Imaging Findings in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Biological Psychiatry*, 61(12): p. 1361-1369.
- Weiss M, Weiss G. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder. Lewis M, (Ed). *Child and Adolescent Psychiatry a Comprehensive Textbook*. (645-669). Philadelphia, Pa, USA:Lippincott Williams and Wilkins.
- White, B. (2010). *Empower ADHD kids! Grades K-5*. Key Education.
- Zorlu, A. (2016). *Yönlendirici Olmayan Oyun Terapisinin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtili Çocukların Duygu ve Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*, Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



EĞİTİMDE SOSYAL ÖĞRENMEYE İLİŞKİN BİR ÇALIŞMA

Münir ŞAHİN¹

¹ Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, İletişim ve Tasarımı Bölümü, munir.sahin@gop.edu.tr ORCID: 0000-0001-5722-496X

Giriş

İnsanlar da dahil olmak üzere birçok hayvanın, başkalarını kopyalayarak değerli yaşam becerileri ve bilgileri edindiği çok sayıda hayvan davranışçısının ilgi odağı olmuştur. Benzer şekilde, yeniliklerin yayılması, uyum ve çocuk gelişimi üzerinde sosyal öğrenmenin etkileri dikkate değerdir. Sosyal öğrenme ve taklit etme konusundaki araştırmaların tarihi Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Hayvanların taklit ve diğer sosyal öğrenme biçimleri yoluyla davranış kazandığını açıkça iddia eden belki de ilk kişi olan Yunan filozof Aristoteles'e özellikle insanın taklit etme eğiliminden etkilenmiştir. Aristoteles insanların "canlıların en taklitçisi" olduğunu ifade etmiştir. Aristoteles'e göre taklit yoluyla bir insan "ilk derslerini öğrenir ve taklit edilen şeylerden duyulan zevk de daha az evrensel değildir." "Aristoteles Poietika başlıklı eserinin hemen başlarında sanatın büyük bir bölümünün taklit olduğunu ifade etmektedir." İnsanın çocukluk yıllarından itibaren taklit etme yeteneğini geliştirdiği ve insanın ilk bilgileri taklit yeteneğinin bir sonucu olarak öğrendiğini ifade etmektedir (Aristoteles, 2005: 10). Aristoteles taklit etmenin eğitsel ve estetik yönüne dikkat çekerek, taklit etmenin öğretici olduğunu ve taklit edene zevk verdiğini ifade etmiştir.

Sosyal öğrenmenin gelişimsel bir bakış açısı ile ele alınması gerekmektedir. Örneğin Frigaszy ve Liu'ye (2012) göre "Gruplar arasındaki davranışları karşılaştırmak bize bir davranışın gelişimsel kökenleri hakkında bilgi veremez ve dolayısıyla bu tür karşılaştırmalar, bir davranışın gelenek olup olmadığını belirlemek için yetersiz bir temel sağlar." Genç hayvanların içinde geliştiği sosyal ortamın, edinecekleri gelenekleri şekillendirdiğini düşünülmektedir. Benzer bir durumun insanlar içinde mümkün olduğu yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır. Bu konuda en kapsamlı araştırmalardan birisini yapan ve "sosyal öğrenme teorisini" ileri süren Albert Bandura'dır (1977).

Geçtiğimiz yüzyıl boyunca, başkalarından öğrenmenin uyarlanabilir olduğu varsayılmıştır. Bireylerin başkalarını kopyalayarak fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Çünkü bunu yaparak uyarlanabilir bilgi edinme konusunda kısa yoldan yararlanacak ve deneme yanılma maliyetlerinden tasarruf edecekti. Bu mantığın fazlasıyla basit olduğu son zamanlarda ortaya çıkmıştır. Her zaman başkalarını kopyalamak başarının reçetesi değildir. Bunu görmenin bir yolu, sosyal öğrenmeyi bir tür bilgi parazitliği olarak düşünmektir (Giraldeau ve ark. 2002). Ancak başkalarının başarılı görülen davranışlarının kopyalanması insan için deneme yanılmanın getireceği riskleri ve maliyeti azaltacağından, sosyal öğrenmenin faydalarının küçümsenmemesi gerekir.

Etologlar ve davranışsal ekolojistler arasında hayvanların sosyal öğrenmesine yönelik mevcut ilginin çoğunun altında yatan ortak varsayım, başkalarından öğrenmenin doğası gereği uyarlanabilir olduğudur. İnsanların diğerlerinin davranışlarını modellemekten, taklit etmekten öğrenebileceği varsayılır çünkü bunu yaparak uyarlanabilir bilgi edinme konusunda kısa bir yol izlerler ve kendilerini asosyal öğrenmenin maliyetlerinden kurtarırlar (Bandura, 1997). Örneğin, saf hayvanlar başkalarını kopyalayarak değerli yiyecek ve su kaynaklarının yerlerini, yırtıcı hayvanlardan nasıl kaçınacaklarını ve çevrelerinde nasıl güvenli ve verimli bir şekilde hareket edeceklerini öğrenebilirler. Kopyalamanın, bireylerin tüm hayvanları araştırmasına, tüm potansiyel yiyecekleri denemesine veya yırtıcı hayvanları kendileri için değerlendirmesine gerek kalmaması avantajına sahip olduğu varsayılmaktadır.

Benzer düşüncelerin insanları içinde geçerli olabileceği varsayımından yola çıkan Alber Bandura 1977 ve 1989'da yazdığı eserlerde “sosyal öğrenme teorisini ve sosyal bilişsel öğrenme teorilerini anlatmıştır. Bölümün ilerleyen sayfalarında da ifade edileceği gibi insanlar diğerlerinin davranışlarını modelleyebilirler. Başkalarının öğrenmelerinden öğrenebilirler. Eğitim ortamlarında da çocukların sosyal öğrenme becerilerine zemin hazırlayacak düzenlemelerin yapılması, çocuklara doğru davranış modellerinin oluşturulması önemli görülmektedir.

Sosyal Öğrenmenin Önemi

Sosyal öğrenme kuramının kurucusu olan Albert Bandura'ya göre sosyal öğrenmenin temelini insanların çevrelerini gözlemlemeleri ve taklit etmeleri yatmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan kendi eylemlerini belirlemede çevresindekileri gözlemleyerek ve onları model alarak öğrenebilmektedir (Bandura, 1989). Field (2001) insanların birbirlerinden öğrenebileceklerine dikkat çeken tek araştırmacının Albert Bandura olmadığını ifade ederek John Dewey ve Vgotsky gibi araştırmacıların sosyal öğrenmeye işaret ettiklerini belirtmiştir. Vgotsky'e göre öğrenme sosyal ortamda öğrencinin ilgisi ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleşmektedir (akt. Korkmaz, 2003). Sosyal öğrenme kuramına ilişkin farklı görüşler ifade eden araştırmacılar olsa da asıl katkının Bandura tarafından yapıldığı söylenebilir. Hogben ve Byrne (1988) ifade ettikleri gibi sosyal öğrenme teorisi temel varsayımlarını davranışçı kuramlardan almaktadır.

Sosyal öğrenme teorisi, bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve etkileşimde bulunarak nasıl öğrendiğini açıklayan bir yaklaşımdır. Bu teori, bireylerin davranışlarını, tutumlarını ve becerilerini sosyal etkileşimler yoluyla nasıl edindiğini vurgular. Bandura'nın (1989) en bilinen çalışması, “Bobo Doll” deneyidir. Bu deneyde, çocukların bir yetişkinin bir

oyuncak bebeğe nasıl davrandığını gözlemledikleri ve ardından benzer davranışları sergiledikleri gösterilmiştir.

Doğrudan öğrenme yerine insan dolaylı olarak öğrenebilmektedir. Dolaylı öğrenmeye ilişkin olarak Korkmaz (2003) dört etken belirlemiştir. Bu etkenlerden ilki dolaylı pekiştireçtir. Gözlem yapan kişi başkasının herhangi bir davranış nedeniyle ödüllendirildiğini gözlemlediğinde o davranışı daha fazla gösterme eğilimi gösterir. Kıyafetlerini toplayan, odasını temiz tutan bir çocuğa dışarda oyun oynaması için daha fazla zaman verildiğini fark eden gözlemci çocuğun kendi odasını düzenlemesi buna örnek verilebilir.

İkinci olarak ise birincinin zıttı olan dolaylı cezadır. Gözlemlenen davranış sonucunda bir ceza olduğu gözlemlenirse gözlemci o davranış göstermeme eğiliminde olacaktır. Verdiğimiz örneğin zıttı bir durum düşünelim. Odası dağınık olduğu için televizyon izlemesine bir çocuğun izin verilmediğini gözlemleyen diğer çocukların odalarını toplamaları, benzer bir ceza almamak için bu davranışa yöneldiklerinin göstergesidir.

Diğer bir etken ise dolaylı güdülemedir. Gözlenen davranış sonucunda olumlu bir sonuca ulaşıldığını gözlemleyen gözlemcinin o davranışı gösterme olasılığı yüksektir. Örneğin derslerine düzenli olarak çalışan bir öğrencinin bu davranışının sonucunda zamanında okulunu bitirmesi. Derslerden geçmesi veya taktir teşekkür gibi belgelerle ödüllendirilmeleri diğer öğrenciler için de güdüleyici olabilir.

Son olarak ise dolaylı duygusallıktır. Gözlenen davranışa ilişkin davranışı yapan kişi ile empati kurulması, o kişi ile aynı duyguların paylaşılması sonucunda model alınan kişinin gösterdiği davranışları tekrarlama oranı artabilmektedir. Evcil bir köpeğe sahip olan ve o köpeği ile oynamaktan dolayı çok mutlu olan bir çocuğu gözlemleyen diğer çocuklarda benzer duyguları yaşamak için ailelerinden köpek almalarını isteyebilirler.

Benzer sınıflandırmalar yapan Bandura (1997) ve Schunk (2012) gözlemci öğrenme, modelleme, taklit, ödül ve ceza, düşünsel süreçler olmak üzere beş önemli noktaya vurgu yaparlar. Bireyler başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenebilir. Gözlem yaparken model aldıkları bireyin davranışlarını taklit edebilirler. Benzer şekilde bireyler başkalarının davranışlarının sonuçlarını değerlendirerek taklit edebilirler. Davranış ödüllendirilmiş ise o davranışı öğrenme ve tekrar etme isteği artar. Başkalarının aldığı ödül ve cezalara ilişkin gözlemde bulunan birey için hangi davranış sonucunda ne ile karşılaşacağına ilişkin bir öngörü gelişir. Yapması gereken ve yapmaması gereken davranışları başkaları ile etkileşim halindeyken de onların davranışlarının sonuçlarıyla değerlendirebi-

lir. Sosyal öğrenme kuramı bireysel ve içsel bir eylem olarak öğrenmeyi tanımlayan geleneksel bakış açısı yerine sosyal etkileşimin öğrenmede, davranış ve tutum geliştirmedeki rolünü vurgulamaktadır.

Sosyal öğrenme, öğrencileri farklı bakış açılarını aramaya ve anlamaya teşvik eder. Çünkü yeni davranışları gözlemlemek ve modellemek, bilgi edinme ve becerileri uygulama yoludur. Ayrıca öğrencilerin kendilerine karşı daha derin ve daha kalıcı bir güven duygusu geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bandura'nın kendi erken araştırmalarına göre, sosyal öğrenmeye katılan bireyler daha yüksek düzeyde öz yeterlilik ve motivasyon bildirmiştir ve bu da daha yüksek düzeyde performans ve başarıya yol açmıştır (Wilson, 2023).

Başkalarının davranışlarının sonuçlarına ilişkin gelişen iç görü sosyal öğrenme teorisinin kişisel gelişimi ve sürekli iyileştirmeyi teşvik etmedeki dönüştürücü gücünü vurgulamaktadır. Başkalarını gözlemlemek ve taklit etmek, insanların yeni bakış açılarına eğilmelerini, becerilerini genişletmelerini ve etraflarındakilerin başarılarından ve başarısızlıklarından ders çıkarmalarını sağlayabilir. Ayrıca, geri bildirim ve pekiştirme için alan yaratır. İnsanlar başkalarının tepkilerini yorumlayabilir, davranışlarını iyileştirebilir ve anlamlı ilerleme kaydedebilirler (Korkmaz ve Şahin, 2019, Şahin, 2024, Şahin ve Bülbüloğlu, 2021). Kısacası, sosyal öğrenme teorisi yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim için bir katalizör görevi görür. Bireylere sürekli iyileştirme ve büyüme için çabalama gücü verir.

Sosyal öğrenme başkalarının eylemlerini gözlemlemek ve taklit etmek, bilgi edinmemizi, becerileri geliştirmemizi, sorunları çözme noktasında farklı çözüm yollarını keşfetmemizi sağlar. Başkaları ile iş birliği yaptığımızda ve iletişim kurduğumuzda farklı bakış açılarını anlamayı ve anlamlı bağlantılar kurmayı öğrenebiliriz (Karaca ve Şahin, 2024). Dünyaya dair anlayışımızı geliştirerek eleştirel düşünme ve empati kurma yeteneğimizi geliştirebiliriz.

Sosyal öğrenme ayrıca sosyal dinamikler nedeniyle motive edici ve cesaretlendirici olabilir. Sosyal eylemlerde olumlu davranışları gözlemlemek kişisel gelişimimiz sürdürmemizi ve birlikte bir şeyler yapmayı ve başarıları paylaşmayı artırarak bir amaç ve tatmin duygusu verebilir. İnsanların arkadaşlarıyla anlamlı bağlantılar kurması, bir sınıf ortamında diğerlerini tanımak ve onlarla empati kurmak, iş yeri gibi ortamlarda etkileşimde bulunmak bireysel gelişimi ve kariyerimizde ilerlememizi destekleyen ağlar oluşturmamıza yardımcı olabilir.

Eğitimde Sosyal Öğrenme

Sosyal öğrenme teorisi, eğitim, psikoloji, sosyal hizmetler ve davranışsal terapiler gibi birçok alanda uygulanmaktadır. Örneğin, öğretmenler sınıf ortamında model davranışlar sergileyerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyebilirler. Sosyal öğrenme teorisi eğitim alanında önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal öğrenme pedagojik yaklaşımlardan, sınıf yönetimi stratejilerine kadar birçok şeyi etkileyebilir. Sosyal öğrenme teorisi iş birliği, gözlem, model almaya vurgu yaparken öğretmen ve arkadaş gruplarının öğrenmede oynadığı rolün önemini göstermektedir. Sosyal öğrenme prensiplerini eğitim uygulamalarına dahil ederek, eğitimciler öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilecekleri, anlamlı tartışmalara katılabilecekleri ve eleştirel düşünme becerileri geliştirebilecekleri fırsatlar yaratabilirler.

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve etkileşimde bulunarak nasıl öğrendiğini açıklar. Eğitimde sosyal öğrenme kuramının uygulanması, öğrencilerin sosyal etkileşimler yoluyla bilgi edinmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlar.

Eğitimin en bilindik tanımlarında birisinde “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci” (Şahin, 2023) ifadesi kullanılmaktadır. Eğitim sadece okullarda değil yaşam boyu her ortamda gerçekleşebilir. Bandura’nın (1989) modelleme (modelling) olarak ifade ettiği başkalarının model alınması ve taklit edilmesi yoluyla öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenlerin okul ortamında iyi modeller olmaları, toplumda da iyi modeller ile karşılaşmaları istendik öğrenmenin ve davranışın gelişmesi için önemlidir (Şahin, 2022). Okul ortamlarında öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için belirli davranışları ve becerileri modelleyebilirler. Örneğin, bir öğretmen matematik problemlerini çözerken düşünme süreçlerini yüksek sesle ifade edebilir. Bu, öğrencilerin problem çözme stratejilerini anlamalarına yardımcı olur.

Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışması, sosyal öğrenme kuramının hayata geçirilebileceği bir başka uygulama şekli olabilir. Öğrenciler, birbirlerinden öğrenir ve farklı bakış açılarıyla problemleri çözme fırsatı bulurlar. Akranlarının davranışlarının sonuçlarına göre aynı davranışı sergileme yolunu seçebilirler. Öğrencilerin birlikte ders çalışmaları onların birbirinden öğrenmelerini tetikleyecektir. Ancak doğru davranışların ödüllendirildiği bir öğrenme sisteminin oluşabilmesi için doğru modellerin oluşturulması gerekir. Davranışların sonucunda oluşacak geri bildirimler, öğrencilerin başarılarının takdir edilmesi sosyal öğren-

me sürecini destekleyecektir. Bu nedenle doğru modellerin her zaman ödüllendirilmesi, doğru davranış sonucunda mutlaka istendik bir sonucun ortaya çıkması sosyal öğrenmeyi artıracak ve öğrencileri motive edecektir. Geri bildirimler öğrencilerin model alınan davranışın tekrar edip etmeyeceği yönündeki düşüncelerini etkileyebilir. Geri bildirim öğrenme sürecinin önemli bir ögesidir. Sosyal öğrenme ortamlarında geri bildirimin kişileştirilmiş, birey için uygulanabilir ve anlaşılır olması önemlidir.

Günümüzde okullarda dereceye giren öğrencilere verilen belgeler ve madalyalar aslında sosyal öğrenme için gözlemde bulunan öğrencilere çalışmanın bir karşılığı olduğunu gösteren somut bir örnektir. Geri bildirim her zaman ödüller şeklinde olmayabilir. Bu öğrencinin karnesine yansıyan yüksek bir not, girdiği önemli bir sınavda başarılı olması veya liyakat sahibi çalışan insanların toplum tarafından beğenilmesi, saygı duyulması olarak da örneklendirilebilir. Şahin ve Üstüner (2018) sosyal medyanın da öğrencilerin sosyal çevre unsurlarından birisi olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle sosyal öğrenme sadece arkadaş veya sınıf ortamında gerçekleşmez. Sosyal medya paylaşımları, öğrencilerin bu ortamda karşılaştıkları olaylar, okudukları ve duydukları onların öğrenmelerine katkı sağlayacaktır. Ancak doğrular kadar yanlışlarında kontrolsüz bir ortamda öğrenilmesi riskinin olduğunu unutmamak gerekir.

Okul ortamında sosyal öğrenmeye rol oynama etkinlikleri de örnek olarak verilebilir. Öğrenciler sosyal ortamda rolüne büründükleri figürlerin rollerini canlandırarak daha etkili öğrenebilirler. Rol oynama etkinliği öğrencilerin belirli durumları deneyimlemelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Rol oynamada öğrencinin Bandura'nın (1987) belirttiği gözlem yapması, davranışı modellemesi gerekir. Öğrencinin rolüne bürüneceği olay veya kişileri gözlemlemesi, onların rolüne bürünmesi, olayları onların gözüyle görmesine ve öğrenmesine katkı sağlayabilir, empati kurma becerisini geliştirebilir.

Grup çalışmaları şeklinde yapılan etkinliklerde sosyal öğrenme olarak değerlendirilebilir. Bir sınıfta, öğretmen bir matematik konusunu öğretirken, önce konuyu kendisi açıklar ve ardından öğrencileri küçük gruplara ayırır. Her grup, öğretmenin modellediği yöntemleri kullanarak benzer problemleri çözmeye çalışır. Öğrenciler, grup içinde birbirlerine yardımcı olur ve öğretmen, grupları dolaşarak geri bildirimde bulunur. Bu süreçte, öğrenciler hem öğretmenden hem de akranlarından öğrenirler. Sosyal öğrenme gerek sınıf ortamında gerekse sınıf dışında hayat boyu devam eder. Öğrenciler bazen gördüklerini taklit ederek, bazen de gözlemde bulundukları davranışın sonuçlarını değerlendirerek öğrenebilirler.

İnsanlar gördüklerini akılda tutabilirler ve ihtiyaç duyduklarında benzer davranışı hatırlayarak gösterebilirler. Gördüğümüz, gözlemlediğimiz davranışı sergileyebilmek için akılda tutmamız, hatırlamamız ve aynı davranış üretmemiz gerekir. Bir davranışın ortaya çıkması için ise motivasyona ihtiyaç duyulur. Çoğu zaman gözlem yapılan şey bir başkasının davranışı sonucunda aldığı ödül veya ceza olabilir. Bu gözlem yapan bireyi aynı davranışı yapmak veya yapmamak konusunda güdüler.

Eğitimde öğretmenlerin sosyal öğrenme ve modellemenin güçlü bir öğretim aracı olduğunun farkında olmaları gerekir. Öğrenciler bir eylem sonucunda olumlu sonuçla karşılaşılırlarsa büyük olasılıkla eylemi kendileri de yaparlar. Benzer şekilde olumsuz sonuçları olan davranışlardan kaçınırlar. Olumlu pekiştireç alan öğrenciler kendilerine ve yeteneklerine daha fazla güvenirlir ve bu davranışları daha fazla tekrarlama isteği duyarlar (Alvarez, 2020).

Sınıf Ortamında Sosyal Öğrenmenin Kullanılması

Sosyal öğrenmeyi sınıfa dahil etmek ve öğrencilerin bununla başarılı olmalarına nasıl yardımcı olabileceğiniz konusunda stratejiler geliştirmek önemlidir. Empati ve özen bu bağlamda sınıfta sosyal öğrenmeden emin olmak için çok önemlidir. Öğrencilerin davranışlarını şekillendirmek ve onların uygun davranışları öğrenmelerini sağlamak için öğretmenlerin uygun davranışları modellemeleri ve bu davranışların pekiştirilmesine odaklanmaları faydalı olabilir. Sosyal öğrenme teorisi, işbirlikçi, etkileşimli öğrenme deneyimine olanak tanıdığı için eğitimde pratik uygulama alanları bulabilmektedir.

Eğitim ortamında nasıl uygulanabileceğine ilişkin bazı somut örnek ve teknikler verilebilir. Grup tartışmaları, uygulama toplulukları, akran geri bildirimi, düşün, eşleş, paylaş, pasif ve aktif katılım, örnek sergileme, bana her şeyi sor, övünme oturumları, gölgeleme gibi teknikler sosyal öğrenmenin kullanılmasında yararlı olabilir (Wilson, 2023). Öncelikle grup tartışmaları öğrencilerin akranlarından öğrenmelerine fırsat tanır. Öğrenciler akranlarıyla tartışabilir, fikirlerini değiştirebilir veya tartışma yoluyla bakış açılarını derinleştirebilirler. Ayrıca eğitim ortamında uygulama toplulukları oluşturmak öğrencilerin ortak ilgi alanları veya hedefler etrafında bir araya gelmelerin teşvik eder. Bu birliktelik iş birliği ve ortak çalışmalar için ortam hazırlar ve öğrencileri birlikte problem çözme yeteneklerini geliştirir.

Grup tartışmaları ve uygulama toplulukları oluşturma kadar düşün, eşleş, paylaş stratejileri de öğrencilerin aktif katılım sağlayabilecekleri, iş birliğini teşvik eden bir tekniktir (Şahin ve Şahin, 2022; Wilson, 2023). Önce bireysel olarak kendi kendine düşünen ve fikir üreten bir öğrenci

düşüncelerini tartışmak için başka öğrencilerle ile eşleştirilir ve düşüncelerini bu kişilerle paslaşırlar. Bu şekilde öğrenciler arasında gerçekleşen karşılıklı diyalog ortak bilgi zemininin oluşmasını sağlayarak sosyal öğrenmeyi destekleyebilir. Bu aktif katılım etkinliğinde öğrenci kendi düşünce ve fikirlerini diğerlerine aktarır. Aktif katılım kadar pasif katılımında değerli olduğunu kabul eden sosyal öğrenme teorisi öğrencinin başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenmesine ve onlardan ilham almasında da gerçekleşebilir. Pasif katılımında gözlemci rolünde olan kişi diğerlerinin davranışlarını ve davranışların sonuçlarını gözlemler. Bu sınıf içi bir etkinlik ise ve öğretmenin kılavuzluğunda gerçekleştiriliyorsa, gözlemlenen ve öğretmenin onayladığı davranışı kendisi de öğrenecek ve gerektiğinde bu davranışı gösterebilecektir.

Sosyal öğrenmeyi teşvik etmenin bir başka yolu ise *öğrencilerin ödev ve projelerini akranlarına sergilemelerine* izin vermektir. Başkalarının hazırladığı ödevleri ve bu ödevlerin yapılma şeklini gözlemleyen diğer öğrenciler konuya farklı nasıl yaklaşabileceklerinin örneklerini görmüş olurlar (Şahin, 2021a; Wilson, 2023). Bu öğrencilerin birbirlerinin yaklaşımlarından öğrenmelerine yardımcı olabilecek ve benzer durumlara ilişkin farklı yaklaşımları görmelerine imkân tanıyacaktır.

Sosyal öğrenmeyi teşvik eden başka bir teknik ise *övünme oturumlarıdır*. Öğrencilerin başarı ve kazanımlarını paslaşmalarına yardımcı olabilecek bir alana sahip olmaları destekleyici ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratmada önemlidir (Wilson, 2023). Övünme oturumları akranların birbirlerinin başarı ve becerilerini tanıma ve takdir etme fırsatı sağlar. Başkalarının kendilerini başarılı gördükleri ve övündükleri alanları gözlemleyen diğer öğrenciler kendi başarı ve başarısızlıklarının farkına varabilirler.

Bana her şeyi sor tekniği ile öğrenciler uzmanlardan veya diğer bireylerden rehberlik almak için onlara sorular sorarlar. Bu tür etkileşimli bir etkinlik iş birliği ve problem çözme teşvik eder. Diğer bir teknik ise *gölgeleme* tekniğidir. Daha çok sanal ortamlarda kullanılması uygun olan gölgeleme tekniğinde gerçek dünya etkinliklerinin sanal olarak simüle edilmesi söz konusudur. Öğrenciler kendi alanlarındaki uzmanları gölgeleyerek iç görü geliştirebilir ve onların uzmanlıklarından öğrenebilirler.

Alcaez (2020) sınıf ortamında sosyal öğrenmenin kullanımına ilişkin *ters çevrilmiş sınıf modelini* önerir. Öğrencilerin geleneksel öğrenme biçimlerini değiştirmeyi amaçlayan bu modelde öğretmenin sınıfta bir okul günü boyunca ders vermesi yerine öğrenciler evde gün boyu derslerle ilgili eğitim videoları izler ve ders materyallerini okurlar. Daha sonra sınıfta, öğrenciler öğrendikleri uygulamalar. Öğretmenlerin rehber veya

eğitim koçu olarak hareket ettiği bu teknikte öğrencilerin öğrenmelerinin devam etmesini sağlamaları önemlidir. Bu yöntemle öğrencilerin sosyal öğrenmeleri somutlaşır. Çünkü öğrenciler kendi öğrendiklerini sınıf ortamında uygularken diğer öğrencilerin uygulamalarını da gözlemleme fırsatı bulurlar. Onların övgü veya eleştir aldıkları eylemleri gözlemleyebilir ve bu gözlemlerini öğrenmelerine uygulayabilirler.

Oyunlaştırma ve simülasyon yöntemi sosyal öğrenmenin sınıf ortamında kullanılabileceği başka bir tekniktir. Oyunlaştırma ve simülasyon yöntemiyle öğretmenler sınıflarını daha fazla etkileşimin olduğu bir ortama dönüştürebilirler (Wilson, 2023). Ödevler ve etkinlikler yoluyla oluşturulan oyunlaştırma öğrencilerin rekabetçi bir ortamda kazanmak için mücadele etmelerini, oluşturulan ilgi çekici ödüller sayesinde daha fazla güdülenmeyi sağlayarak öğrencilerin benzersiz bir ortamda öğrenmelerine yardımcı olur.

Sınıftaki simülasyonlar, bir sınıf ortamına ilgi ve eğlence katmaya yardımcı olur. Sahte bir duruşma salonu, sahte bir şehir, dijital bir simülasyon gibi seçenekler çoğaltılabilir. Tüm bu simülasyonlar ile öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmeleri sağlanabilir. Öğrenciler simülasyonlar yoluyla akranlarından öğrenme fırsatı bulurlar. Oyunlaştırma ve simülasyonlar, öğrencilerin sınıfta ilgi çekici bir şekilde ödüller ve cezalar için gerçek gözlemler yapmalarına izin vererek sosyal öğrenme gerçekleşebilir (Alcares, 2020). Öğrenciler bir oyunu kazanabilir veya bir simülasyonda başarılı olduğunu görebilir ve ardından o davranışı taklit edebilirler.

Diğer bir sosyal öğrenme tekniği ise *akran koçluğu* olabilir. Öğrencilerin birbirinden öğrenme deneyimlerini geliştiren bir teknik olarak akran koçluğu birbirinden sorumlu olan öğrencilerin birbirlerini gözlemleyerek öğrenmelerini ve birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayabilir (Alcares, 2020). Akran koçluğunu başlatırken öğrencilerin birbirlerine karşı güvensizlik duymalarını istemezsiniz, bu nedenle dikkatli olmak gerekir. Akran koçluğunda kimin hangi öğrenciyle birlikte çalışabileceğine iyi karar vermek gerekir. Matematik, metin yazma, makale düzenleme gibi alanlarda akran koçluğu iyi işleyebilir. Öğretmenler öğrenciler için akran koçu olabilirler veya daha büyük ve deneyimli öğrencileri diğerleri için koç olarak belirleyebilirler.

Sosyal Öğrenmeye İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sosyal öğrenmenin sunmuş olduğu çok sayıdaki faydanın yanında bazı benzersiz zorluklar da sunduğunun bilincinde olmak gerekir. Çıkabilecek sorunları bilmek, bu sorunlarla ilgili çözüm önerileri geliştirmede eğitimcilere yardımcı olabilir. Şahin'in (2021b) ifade ettiği gibi okul sadece duvarları olan kapalı bir mekândan ibaret değildir. Bireyin sosyal

çevresi, okul dışı unsurlar, sosyal medya gibi sanal ortamlar da bireyin çevresini oluşturur ve birey bu çevrenin okuldaki eğitimle uyumlu olduğu sürece olumlu olarak gelişir. Sosyal çevrede bulunan olumsuz modeller öğrencinin olumsuz davranışlar edinmesini kaçınılmaz hale getirecektir.

Sosyal öğrenmenin getirdiği en önemli sorunlarda birisi yanlış bilgi edinmedir. Sosyal öğrenme ortamı bazen yanlış ve yanıltıcı bilginin yayılması için bir dezenformasyon ortamı da oluşturabilmektedir. Bununla birlikte sosyal öğrenme ortamı çok fazla bilgi sunar. Bu bilginin öğrencinin gelişimine uygunluğu, yaş ve cinsiyet açısından doğurabileceği psikolojik ve sosyal sorunlar olabilmektedir. Bu nedenle eğitimcilerin öğrenme ortamları oluştururken doğru bilginin yayılabileceği, gereksiz ve öğrencinin gelişim evreleriyle uyuşmayan bilgiden arındırılmış olması, yani kontrollü öğrenme ortamlarının olmasına dikkat etmeleri gerekir. Toplumun ise çocuklara sunduğu sosyal öğrenme çevresine ilişkin olarak daha duyarlı davranması, yanlış ve uygunsuz bilgi ve davranışların edinilmemesi için toplumda bilinç düzeyinin artırılması gerekir. Televizyonlardaki programlar için sunulan yaş sınırları belirlenirken bu programların aynı zamanda çocukların sosyal öğrenme ortamlarının bir parçası olduğu dikkate alınarak programların içeriklerine ilişkin daha duyarlı olunması gerekir.

Yanlış ve yanıltıcı bilginin yayılmasını önlemenin bir başka yolu ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir (Wilson, 2023). Öğrenciler güçlü eleştirel düşünme becerilerine sahip olduklarında dışardaki bilgiyi filtreleyerek edinirler. Bilgi kaynağının güvenilir olup olmadığına ilişkin bir eleştiri geliştirebilirler.

Sosyal öğrenmeye ilişkin karşılaşılabilecek başka bir sorunda sosyal öğrenme ortamında edinilen bilgi ve becerinin ölçülebilirliği ile ilgili olabilir. Sosyal öğrenmede öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemekte nicel veri elde etmek kolay olmasa da öğrenen memnuniyeti önemli bir ölçüt olabilir. Ayrıca katılımın ne kadar olduğu ve öğrencilerin ne kadar zaman harcadıkları, aktif olarak katılıp katılmadıkları, katılımın kalitesi değerlendirilebilir. Ölçülebilirlik için başka bir kriter ise öğrenme çıktılarıyla ilgilidir. Önemli bir etkinlik sonrasında öğrencilerde gözlenebilir davranış değişikliğinin olup olmaması ve memnuniyet anketleri öğrenci öğrenmelerine ilişkin sosyal öğrenme etkinliklerini değerlendirmede bütüncül bir resim elde etmede yardımcı olabilir.

Sosyal öğrenmede karşılaşılabilecek başka bir sorun ise olumsuz rol modellemidir. Sosyal öğrenme ile olumlu davranışların modellenip taklit edilmesi amaçlanırken olumsuz modellerin de taklit edilmesi kolaylaşabilmektedir. Okul ortamlarında okul yöneticileri ve öğretmenler olum-

suz öğeleri ortamdan uzaklaştırabilirler. Öğrencileri olumsuz modellere karşı yeniden yönlendirme yapabilirler. Ancak öğrencilerin daha dikkatli olmaları için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek her zaman fayda sağlayacaktır. Çünkü sosyal öğrenme sadece okulda değil daha fazla ve çoğunlukla okul dışında öğrencinin girmiş olduğu ortamlarda gerçekleşir. Bu bağlamda ailelerin toplumun topyekûn olumsuz örneklerle ile küçük yaşta çocukların karşılaşmalarını engelleyecek önlemler almaları gerekir. Eleştirel düşünme becerisi elde eden birey ise karşılaştıkları olumsuz davranışları kendi oluşturmuş olduğu ölçütlere göre değerlendirerek doğru davranışa karar verebilir.

Modelleme ile amaç tek tip bireyler oluşturmak değildir. Başkalarının davranışlarından öğrenirken, onları modellerken insanların aynı zamanda bireyselliklerini koruyabilmeleri gerekir. Bir taraftan başkalarının benzersiz bakış açılarını gözlemleyip taklit ederken bir taraftan da bireyin kendi normların ve davranış örüntülerin oluşturması gerekir. Bu dengeyi yakalayabilmek sosyal öğrenme ortamında aşılması gereken önemli bir zorluk olabilir. Bazen insanlar yanlış nedenlerden dolayı başkalarını taklit edebilirler (Wilson, 2023). En ilgili ve yetenekli olan yerine, bazen öğrencilerin akranlarını, popüler olanı, nüfuz ve prestijli olana yönelmeleri olasıdır. Bu nedenle zengin öğrenme ortamları oluşturmaya yardımcı olan sosyal öğrenme aynı zamanda bir çatışma ortamının oluşmasına da zemin oluşturabilmektedir.

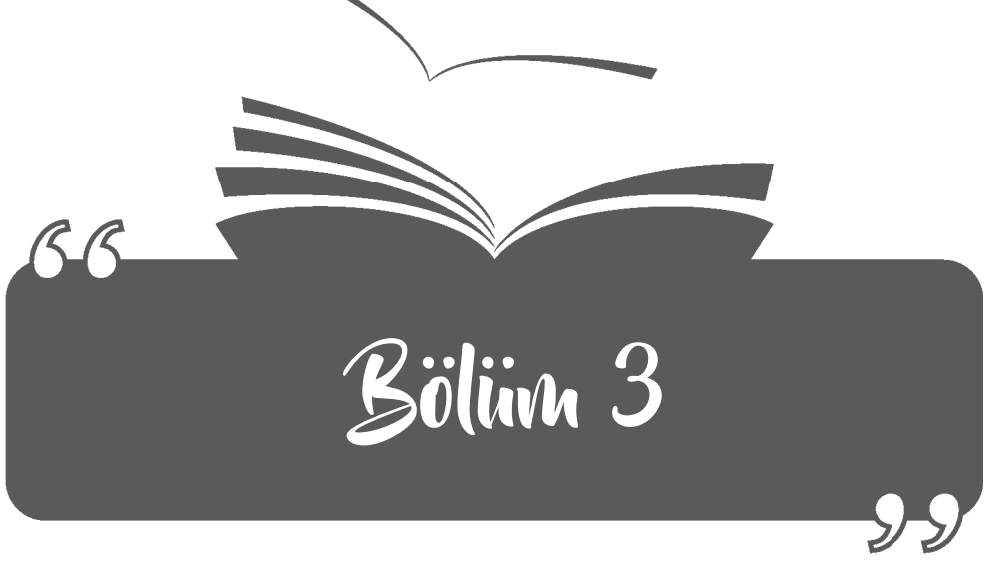
Öğrencileri yapılan etkinliklerde birbirleriyle mümkün olduğu kadar fazla etkileşimde bulunmaları sağlanmalıdır. Bunu gerçekleştirirken öğrencilerin birbirlerine saygılı olmaları iddia ve eleştirilerini güçlü kanıtlarla desteklemeleri istenmelidir. Öğrencilerle yapılan etkinliklerde zaman sınırlamasının konması öğrencilerde aciliyet duygusunun gelişmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin iyi bir denge bulması önemlidir. Öğrencilerden beklentilerin net olması davranış kurallarını güçlendirirken, birbirleriyle bağ kurmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, bir eğitim ortamında ne kadar olumlu örnek varsa öğrencilerin o kadar olumlu davranış sergileyebileceği varsayımını göz önünde bulundurmak gerekir. Bireyin olumlu örneklerle ve doğru modellere maruz kalması, doğru davranışları gözlemlemesi onları daha fazla taklit etmesini sağlayacaktır. Sosyal öğrenme sayesinde birey hayat boyu resmi öğrenme ortamlarının dışında bilgi edinmeye, gelişmeye ve değişmeye devam edebilir.

KAYNAKLAR

- Alvarez, C. (2020). A guide to social learning theory in education. <https://www.wgu.edu/blog/guide-social-learning-theory-education2005.html> (21 Ocak, 2025).
- Aristoteles (2005). *Poietika*. Çev. Nazile Kalaycı, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bahar, B. (2019). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyal Değişim Kuramı perspektifinden Etik Liderlik. *Baklan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16), 237-242.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In: *Annals of Child Development*, 6, 1-60. Greenwich, CT: Jai Press LTD.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Field, R. (2001). "John Dewey". The Internet Encyclopedia of Philosophy. <https://iep.utm.edu/john-dewey/> (20 Ocak, 2025).
- Fragaszy, D.& Liu, Q. (2012). Instrumental Behavior, Problem-Solving, and Tool Use in Nonhuman Animals. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_928
- Galef, B. G., Jr. (1995). Why behaviour patterns that animals learn socially are locally adaptive. *Animal Behaviour*, 49, 1325-1334.
- Giraldeau, L.-A., Valone, T. J., & Templeton, J. J. (2002). Potential disadvantages of using socially acquired information. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 357, 1559-1566.
- Hoppitt, W., & Laland, K. N. (2013). References. In *Social Learning: An Introduction to Mechanisms, Methods, and Models* Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2jc8mh.14>
- Karaca, M.F., Şahin, M. (2024). Readability Of Higher Education Institutions Exam Basic Proficiency Test Turkish Questions. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi* 10 (2), 662-684
- Korkmaz, İ. (2003). *Sosyal Öğrenme Kuramı*. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Korkmaz, C., Şahin, M. (2013). 2009 Pisa Başarılarına Göre Ülkelerin Genel ve İnsani Gelişmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (22), 225-247
- Korkmaz, C., Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (4), 9-20.
- Laland, K.N. (2004). Social learning strategies. *Learning and Behavior*, 32(1), 4-14.

- Rogers, A. R. (1988). Does biology constrain culture? *American Anthropologist*, 90, 819-831.
- Şahin, M. (2019). Authentic Leadership. *Journal of Current Researches on Social Sciences* 9 (1), 39-60
- Şahin, M. (2021a). Social media in the eye of parents. *Education Quarterly, Reviews*, 4(3), 169-183, DOI: 10.31014/aior.1993.04.03.328
- Şahin, M. (2021b). Opinions of university students on effects of distance learning in Turkey during the Covid-19 pandemic. *The African Educational Research Journal*, 9 (2), 526-543.
- Şahin, M. (2022). Okul yönetiminde iletişim becerisinin önemi. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar 1*, 49-74. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, M. (2023). The place and importance of family in education. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240),73-90.
- Şahin, M. (2024). İnsan hakları eğitiminin önemi. *Eğitimin Renkleri: Farklı Disiplinler, Ortak Hedefler 1*. 85-112.
- Şahin, M., Bülbüloğlu, S. (2021). The effects of nomophobic behavior of university students on their intellectual thinking tendency. *African Educational Research Journal* 9 (1), 197-204
- Şahin, M., Şahin, T. (2022). Aşırı tüketim nedenleri ve tüketici eğitimi. *Research in Social Sciences* 2, 136-149.
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2018). Sosyal medyaya ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 335-355.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective." In *Handbook of Self-Regulation*, ed. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner, 13-39. San Diego: Academic Press.
- Wilson, H. (2023). The complete guide to social learning. <https://www.d2l.com/blog/the-complete-guide-to-social-learning/> (21 Ocak, 2023).



OKUL ÖNCESİ FEN EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Burcu ALAN¹

¹ Doktor, Fırat Üniveristesi, Eğitim Fakültesi, burcualan@outlook.com, ORCID: 0000-0003-3429-0942.

GİRİŞ

Çocuklar doğal bir merak ve öğrenme potansiyeli ile doğarlar (Dağlı ve Damlıoğlu, 2023) ve doğumlarından itibaren etraflarındaki dünyayı anlamlandırmak için yeni fikirler geliştirirler. Örneğin; bir bebek küvet-
teyken oyuncaklarını suya attığında bazılarının yüzdüğünü bazılarının ise battığını gözlemleyerek yüzen ve batan nesneler ile ilgili deneyimler kazanır. Mıknatıslarla oynarken bazı nesnelerin çekildiğini bazılarının ise etkilenmediğini gözlemler. Ya da oyuncaklarını sürekli yere atarak atılan nesnelerin yere nasıl düştüğünü gözlemler. Johnston (2005)'a göre bu ve benzeri deneyimler bilimsel kavramların çocukların kendi deneyimleriyle küçük yaşlardan itibaren öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Çocukların okul öncesi dönemde alacakları eğitim, çocukların öğrenme isteğini kullanmak için en iyi eğitim aşamasıdır. Modern düşünceye göre fen çalışmalarının okul öncesi sınıflarda başlaması gerekir (Kalley ve Psillos, 2001). Erken çocukluk yılları özel bir büyüme ve keşif dönemini içerir ve fen eğitimi küçük çocukların deneyimlerini, fikirlerini ve meraklarını geliştirmek için zengin fırsatlar sunar. Erken fen eğitimi deneyiminin çocukların bilimsel bilgi ve sorgulama becerilerinin gelişimi için gerekli olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir (Eshach ve Fried, 2005). Bilimsel çalışmaların tüm çocuklar için mümkün olduğunca erken başlaması gerektiğine yönelik fikirler mevcuttur (Eshach ve Fried, 2005; Fleer ve Robbins, 2003; Fleer vd., 2020).

Erken çocukluk düzeyinde fen eğitimi araştırmaları alanı nispeten kısa bir zaman diliminde hızlı bir şekilde genişlemiş ve fen eğitimi literatürü, küçük çocuklarla fen öğrenimi ve öğretimi konusunda gelişen bir ilgi görmeye başlamıştır (Siry vd., 2023). Bir çocuğun yaşamının ilk sekiz yılı, önemli bir büyüme ve gelişim sürecidir. Eğitimciler ve araştırmacılar, nitelikli erken çocukluk eğitiminin çocukların sosyal, duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimi ile genel iyi oluşu açısından büyük bir rol oynadığını vurgulamaktadır (UNESCO, 2019). Erken çocukluk eğitimi, köklü bir çalışma alanı olmasına rağmen, erken çocuklukta fen eğitime yönelik özel bir ilgi görece daha yakın bir dönemde ortaya çıkmıştır ve erken çocukluk döneminde fen eğitimi önemli bir araştırma ve uygulama alanı haline gelmesi özellikle son yirmi beş yıl içinde gerçekleşmiştir (Ravanis, 2017; Trundle ve Saçkes, 2012). Küçük çocukların fen öğrenimine katılma becerisinin giderek daha fazla kabul görmesi (Eshach, 2006; French, 2004; Mantzicopoulos ve Patrick, 2011) ve erken yaşta fen öğreniminin daha sonraki yıllarda bilime yönelik birçok açıdan büyük önem arz etmesi (Yıldız ve Zengin, 2021a) nedeni ile bu alanda yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Çeşitli bilim eğitimi örgütleri ve politika yapıcıları, erken çocuklukta fen eğitiminin önemini vurgulayarak uluslararası düzeyde çalışmalar yürütmektedir. Ulusal Bilim Öğretmenleri Derneği (2014)'e

göre erken yaşlarda bilim ve mühendislik uygulamalarını öğrenmenin, çocukların çevrelerindeki dünyayı keşfetme isteğini ve bundan aldıkları keyfi artırabileceği, ayrıca K-12 sürecinde ve yaşam boyu bilim öğrenimi için sağlam bir temel oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Yeni Zelanda'daki erken çocukluk müfredatı, çocukların çevrelerini aktif keşif yoluyla öğrendiğini vurgulamakta ve doğal ile fiziksel dünyayı keşfetmenin, onların ilerleyen yıllarda bilimin önemli bir yer tuttuğu bir toplumda bilinçli, eleştirel düşünen ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yer almalarına katkı sağladığını belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2023) eğitim vizyonunda erken çocukluk eğitiminin önemi üzerinde durulmuş ve erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması adına ortak kalite standartlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması, şartları elverişsiz evlerde yaşayan çocukların araç-gereç ihtiyaçlarının karşılanması, dezavantajlı bölgelerdeki çocuklara beslenme desteği sağlanması gibi adımlar planlanmıştır. Ayrıca çocukların tüm gelişim alanlarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik e-portfolio sisteminin oluşturulması hedefler arasında yer almaktadır. Çeşitli ulusal raporlarda bu ve buna benzer birçok rapor vardır. Bu raporların ortak noktası ise küçük yaşlardan itibaren fen eğitimine yönelik yüksek kaliteli ve bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunun vurgusudur.

Çocukluk dönemi, doğal dünyayı keşfetme süreciyle özdeşleşirken, bilimle ilgilenmek ise onların çevreyi anlamaları için etkili bir yol sunar. Küçük çocukların bu keşif sürecinden keyif almasını desteklemenin önemi geniş çapta kabul görmekte olup, erken fen eğitimi deneyimlerinin onların çevreye dair algılarını geliştirmede önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Gopnik (2015)'e göre küçük çocuklar doğal olarak meraklıdır. Çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamak ve anlamlandırmak, çevrelerini keşfetmek için motivasyonları vardır (Trundle, 2015). Araştırmacılar merakı beslemenin erken çocukluk uygulayıcıları için etik bir çaba olduğunu ileri sürmüşlerdir (Menning, 2019). Erken çocukluk döneminde fen eğitimi uygulamaları çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyici niteliktedir (Fleer, 2013; Inan, vd., 2010). Ayrıca okul öncesi dönemde fen eğitimi deneyimleri, iş birliği ve problem çözme için bütüncül olanaklar sağlayabilir, küçük çocukların bilim anlayışlarını ve uygulamalarını geliştirirken aynı zamanda bilime olan tutumlarının da olumlu anlamda gelişmesine yardımcı olabilir. Tüm bunların yanı sıra erken yaşlarda fen eğitimi, bilimsel düşünme ve bilimsel okuryazarlık için bir temel sağlar ve bilimde sürekli öğrenmeyi teşvik eder (Siry vd., 2023; Yıldız ve Zengin, 2021b). Bu doğrultuda, özellikle okul öncesi dönemde fen eğitiminin ve bu alanda yapılan çalışmaların, geleceğin bireyleri olan çocukların eğitime önemli katkılar sunacağı öngörülmek-

tedir. Bu çerçevede, ilgili alanda yayımlanan makalelerin analiz edilmesi ve araştırma gereksinimlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır (Yıldız ve Zengin, 2023).

Literatür incelendiğinde okul öncesi fen eğitimi alanında çok sayıda bilimsel araştırmanın yayımlandığı görülmüştür. Okul öncesi fen eğitime ilişkin dünya çapında farklı bağlamlarda yapılan bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması ile alana ait mevcut durumun, zaman içerisindeki değişimin, yeniliğin ve eğilimlerin ortaya çıkarılması ve genel durumun ortaya konularak alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara önerilerde bulunmak önem arz etmektedir. Bu çalışmada, erken çocuklukta fen eğitime yönelik yapılan çalışmaların bibliyometrik analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların yayınlandığı dergiler ve dergilerin etki değerlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların en çok yayın yapan yazarlara, en çok atıf alan yazarlara ve yazarların zaman içerisindeki üretkenliklerine göre dağılımı nasıldır?
4. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların yayınlandığı ülkelere ve en fazla atıf yapılan ülkelere göre dağılımı nasıldır?
5. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların yayınlandığı kuruma göre dağılımı nasıldır?
6. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların anahtar kelimelerine göre dağılımı nasıldır?
7. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmalarda ilgili trend konu ya da temalar göre hangileridir?
8. Okul öncesi fen eğitimi alanında WoS veri tabanında yayımlanmış olan çalışmaların tematik haritası nasıldır?

Yöntem

Çalışma kapsamında bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, bilimsel çalışmaların, araştırmacıların ve akademik faaliyetlerin nicel ölçümlerle değerlendirilmesini sağlayan sistematik, tekrarlanabilir ve şeffaf bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Lazarides vd., 2023). Bu yöntem, belirli bir araştırma alanındaki gelişim süreçlerini ve ortaya çıkan eğilimleri incelemek amacıyla geniş çaplı bilimsel verilerin keşfedilmesine ve analiz edilmesine olanak tanır (Donthu vd., 2021; Ng vd., 2023). Güncel gelişmeler için önemli eğitim araştırmacılarını ve önemli araştırma konularını belirleyebilir. Ek olarak, iş birliği ağı ve yazar profillerini de gerçekleştirebilir. Dahası, akademik çıktıları değerlendirmek ve ortaya çıkan araştırma konularını keşfetmek için bibliyometrik endeksler geliştirmeye yardımcı olurken, gelecekteki araştırma yönleri için de içgörüler çizebilir (Alice Chen vd., 2021). Bu çalışmada, Web of Science veri tabanından çekilen 1981-2024 yılları arasında okul öncesi fen eğitimine ilişkin yapılan araştırmaları çeşitli açılardan incelemek ve bu alandaki güncel akademik eğilimleri belirlemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi uygulanmıştır.

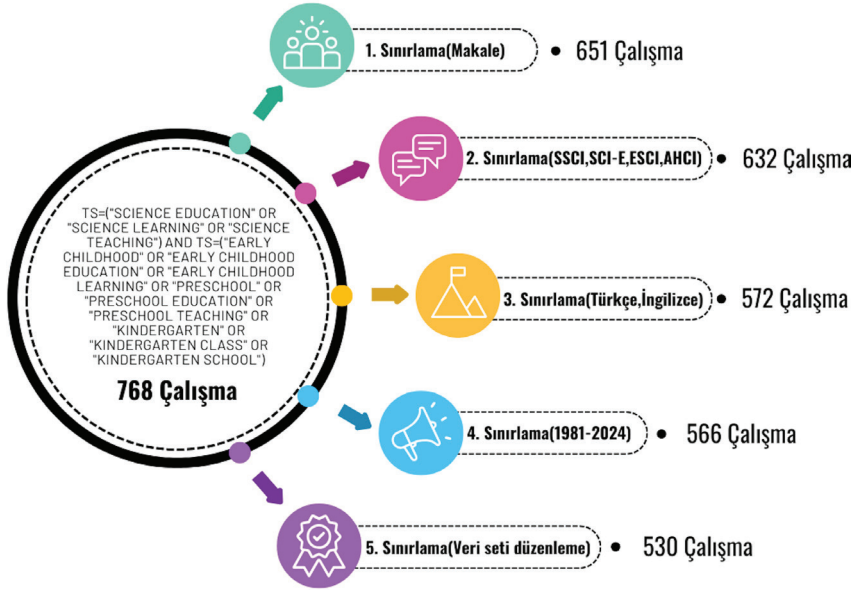
Veri kaynakları

Birçok önemli akademik veri tabanı mevcuttur. Bunlardan bazıları; Web of Science (WoS), Scopus, Google Scholar, Dimensions, PubMed (Biyoloji ve Sağlık Bilimleri için), IEEE Xplore (Mühendislik ve Teknoloji için), ERIC (Eğitim Bilimleri için)'dir. Bu çalışma kapsamında veri tabanı olarak WoS tercih edilmiş ve kullanılmıştır. WoS yalnızca belirli kalite standartlarını sağlayan dergileri indekslemektedir. Buda kaliteli ve güvenilir veriler sunduğu anlamına gelmektedir. Atıf analizinde güçlü bir altyapıya sahip olan WoS, 1900'lü yıllara kadar uzanan geniş bir veri setine sahiptir. Tarihsel analizleri yapmak ve akademik çalışmaları uzun vadede incelemede avantaj sağlamaktadır. Ayrıca farklı kapsamlı ve spesifik filtreleme seçeneklerine de sahiptir. Bibliometrix, VOSviewer ve CiteSpace gibi yazılımlar WoS veri tabanındaki veriler ile oldukça iyi çalışmaktadır. Yani bibliyometrik analiz desteği çok iyidir. Bu avantajlarından dolayı WoS veri tabanı kullanılarak veri seti oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın amacı doğrultusunda hangi kelimelerin veri tabanında aratılacağına dair literatür taraması yapılmıştır. Ardından 17.02.2025 tarihinde belirlenen filtreleme yöntemi ile veriler toplanmaya başlanmıştır. Verilerin seçimi sırasında şu filtreleme yöntemi kullanılmıştır: *TS=(“science education” OR “science learning” OR “science teaching”) AND TS=(“early childhood” OR “early childhood education” OR “early*

childhood learning” OR “*preschool*” OR “*preschool education*” OR “*preschool teaching*” OR “*kindergarten*” OR “*kindergarten class*” OR “*kindergarten school*”). Bu filtrede amaçlanan WoS’un sunduğu TS(topic) arama yöntemi ile aynı anda “başlık, özet, anahtar kelimeler ve keyword plus” başlıklarında aramaktır. Çalışmanın işlem basamaklarına ilişkin bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmanın İşlem Basamakları

Öncelikle, WoS’ta gelişmiş arama bölümünde belirlenen sorgu önizlemesi yapılmış, filtreleme uygulanmış ve sonuç olarak 768 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalar arasından yalnızca makaleler filtrelenmiş ve çalışma sayısı 651’e düşmüştür. Ardından, **Emerging Sources Citation Index (ESCI)**, **Social Sciences Citation Index (SSCI)**, **Science Citation Index Expanded (SCI-E)** ve **Arts and Humanities Citation Index (AHCI)** indeksleri seçilmiş ve çalışma sayısı 632’ye inmiştir. Daha sonra, dil filtresi olarak yalnızca Türkçe ve İngilizce seçilmiş ve çalışma sayısı 572’ye düşmüştür. Konu kapsamında yapılan ilk çalışmanın 1981 yılına ait olması nedeniyle başlangıç yılı 1981, bitiş yılı ise 2024 olarak belirlenmiş ve çalışma sayısı 566’ya düşmüştür. Son olarak, veriler düzenlenerek 530 çalışma içeren bir veri seti oluşturulmuş ve bibliyometrik analiz bu veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Literatürde bibliyometrik analiz yapmak için çeşitli araçlar bulunmaktadır. Bu çalışmada, açık kaynak kodlu ve kullanıcı dostu arayüzü ile RStudio temelli bibliometrix kütüphanesinin web arayüzü sunan biblioshiny uygulaması kullanılmıştır. Biblioshiny web arayüzü herhangi bir programlama dili bilgisi gerektirmeden bibliyometrik analiz yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

BULGULAR

Bu çalışmada kullanılan veriler, Web of Science (WoS) veri tabanından elde edilmiştir. WoS, uluslararası düzeyde tanınan, kapsamlı ve güvenilir bir akademik kaynak olması nedeniyle tercih edilmiştir. Verilerin seçimi sırasında şu filtreleme yöntemi kullanılmıştır: *TS=("science education" OR "science learning" OR "science teaching") AND TS=("early childhood" OR "early childhood education" OR "early childhood learning" OR "preschool" OR "preschool education" OR "preschool teaching" OR "kindergarten" OR "kindergarten class" OR "kindergarten school")*. Bu filtrede amaçlanan WoS'un sunduğu TS(topic) arama yöntemi ile aynı anda "başlık, özet, anahtar kelimeler ve keyword plus" başlıklarında aramaktır. Uygulanan filtre sonucunda gelen verilere belirli sınırlandırmalar uygulanmıştır. Bunlar, tür olarak "makale", dil seçeneği "İngilizce ve Türkçe" ve konu kapsamı olarak "Emerging Sources Citation Index (ESCI), Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index (SCI-E) Expanded ve Arts and Humanities Citation Index (AHCI)" filtreleridir. Elde edilen veri seti, çalışmalara ait bütün kayıtları ve alıntı listesini içermektedir. 530 makalenin metadatası indirilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Veri setine ait ana bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

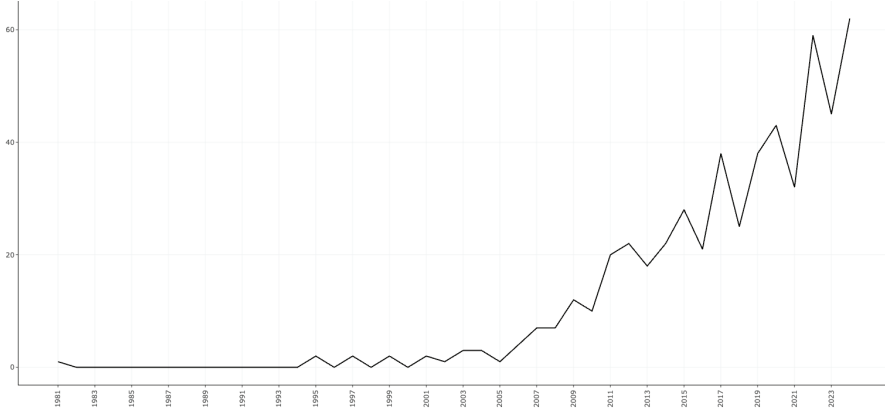
Tablo 1. Veri Setine Ait Ana Bilgiler

Makalelerin yayınlanma yılları	1981:2024
Makale sayısı	530
Yıllık büyüme oranı	10.07
Ortalama doküman yaşı	7.48
Doküman başına düşen ortalama atıf sayısı	17.46
Toplam referanslar	20508
Yazarların kullandıkları anahtar kelimeler	1416
Yazar sayısı	1315
Tek yazarlı belgelerin yazarları	71
Makale başına düşen ortalama yazar sayısı	3.19
Uluslararası ortak yazarlık oranı	13.58

Tablo 1’de veri setinde yer alan verilerin temel bilgileri görülmektedir. Konuya ait çalışmaların büyüme hızı % 10.07 olduğu ve makalelerin ortalama yaşının 7.48 olduğu gözlemlenmektedir. Belge başına ortalama atıf sayısı 17.46’dır. Veri setinde yer alan makalelerin toplam kaynak referans sayısı 20508’dir. Yazarların çalışmalarda kullandığı anahtar kelimelerin toplamı 1416’dır. Veri setinde yer alan toplam yazar sayısı 1315 iken 71 makale tek yazarlıdır. Bir makalede yer alan ortalama yazar sayısı 3.19’dur. Uluslararası ortak yazarların ürettiği makalelerin oranı ise %13.58’dir.

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının yıllara göre yayın sayıları

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının 1981-2024 yılları arasındaki yayın sayıları Şekil 2’de verilmiştir.

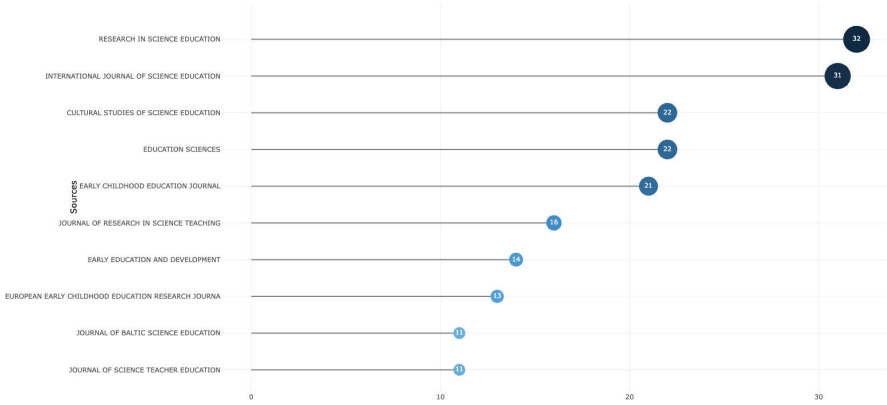


Şekil 2. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde alanda ilk makalenin 1981 yılında yayımlandığı, 1983-1994 yılları arasında bu alanda hiç makalenin yayımlanmadığı, 1995-2005 yılları arasında çok az sayıda da olsa makalelerin yayınlandığı, 2006 yılından itibaren yayınlanan makalelerin sayısında artış olduğu ancak zaman zaman düşüşlerinde olduğu görülmektedir. Örneğin; okul öncesi fen eğitimi ile ilgili 2021 yılında 32 makalenin, 2022 yılında 59 makalenin, 2023 yılında 45 makalenin ve son olarak alanda en fazla yayının yapıldığı 2024 yılında 62 makalenin yayınlandığı bilgisine ulaşılmıştır.

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarında en sık yayın yapan dergiler

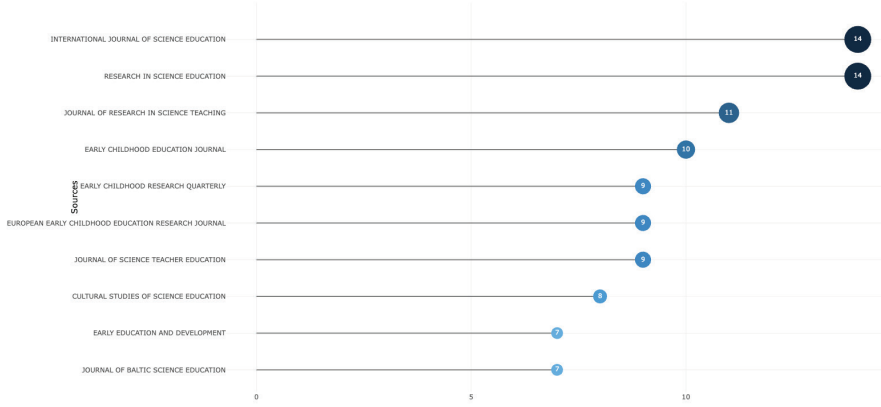
Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının veri setinde yer alan makalelerin en sık yayınlandığı dergilere ait bilgiler Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. En Sık Yayın Yapan Dergiler

Şekil 3 incelendiğinde veri setindeki her bir dergi tarafından yayınlanan çalışma sayısı görülmektedir. Verilere göre; 32 yayın ile “Research in Science Education”, 31 yayın ile “International Journal of Science Education”, 22 yayın ile “Cultural Studies of Science Education”, 22 yayın ile “Education Science” ve 21 yayın ile “Early Childhood Educational Journal” dergileri okul öncesi fen eğitimi alanında çalışmaların en sık yayınlandığı dergiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okul öncesi fen eğitimi alanında makale yayınlayan her bir derginin h indeksi, g indeksi, m indeksi ve toplam alıntı sayısı “Sources’ Local Impact” değeri ile elde edilebilmektedir. Şekil 4’de dergilerin yerel etki değerleri verilmiştir.

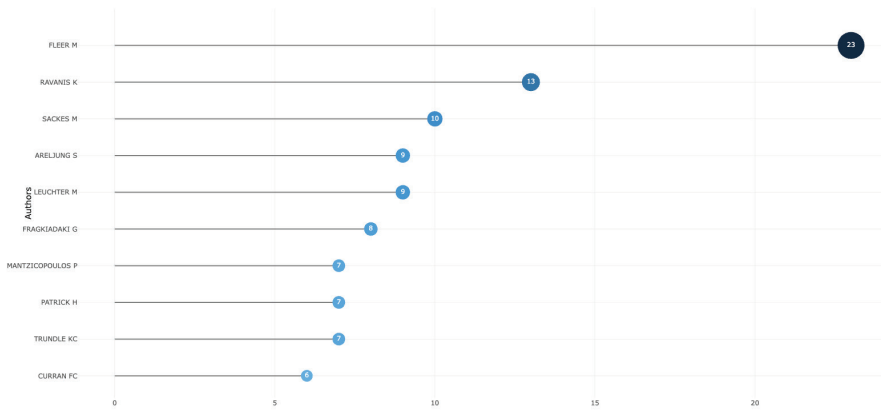


Şekil 4. Dergilerin Etki Değeri

Bu değerlerden h indeksi değeri hesaplanarak mavi çubuk grafiği ile gösterilmekte ve ilgili dergilerin etki değerleri görülebilmektedir. Buna göre etki değeri en yüksek derginin “14” h indeksi değeri ile “International Journal of Science Education” ve “Research in Science Education” dergilerinin olduğu görülmektedir.

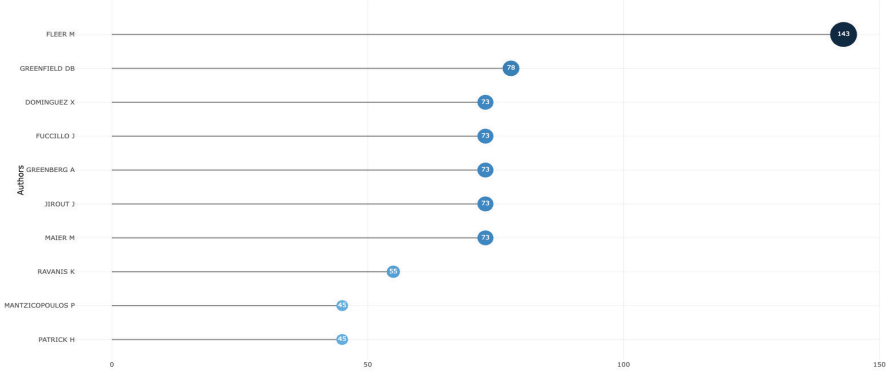
Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarında en sık yayın yapan yazarlar

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının veri setinde yer alan makalelerin en sık hangi yazarlar tarafından yazıldığına ilişkin bilgiler Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. En İlgili Yazarlar

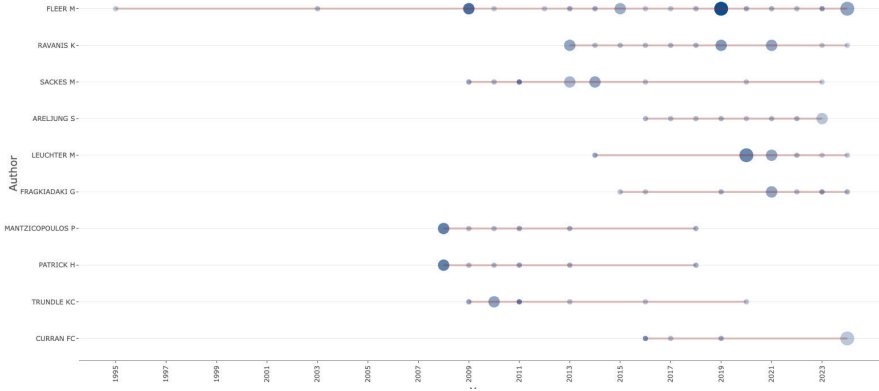
Şekil 5’de alanında en çok yayın yapan 10 yazar listelenmektedir. Fleer M., 23 yayımla konuyla ilgili en çok yayın yapan araştırmacı olmuştur. Ardından 13 yayın ile Ravanis K., 10 yayın ile Sackes M. bu alanda en çok çalışma yapan ikinci ve üçüncü isimler olmuştur. Çalışma için kullanılan veri setinde en fazla atıf alan yazarlar ise Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. En Fazla Atıf Alan Yazarlar

Şekil 6’da okul öncesi fen eğitimi alanında yapmış oldukları çalışmalara 143 atıf alarak ilk sıraya Fleer M.’nin yerleştiği görülmektedir. Fleer M. aynı zamanda bu alanda en çok yayını olan yazardır ve çalışmalarına almış olduğu atıf sayısı bu alanda en çok atıf alan ikinci yazarın neredeyse iki katı kadardır. Fleer M.’yi birbirine yakın değerlerle Greenfield D.B., Dominguez X., Fuccillo J., Greenberg A., Jirout J. Ve Maier M.’nin takip ettiği görülmektedir.

Okul öncesi fen eğitimi alanında yazarların zaman içerisindeki üretkenlik oranlarına ilişkin bilgiler Şekil 7’de verilmiştir.

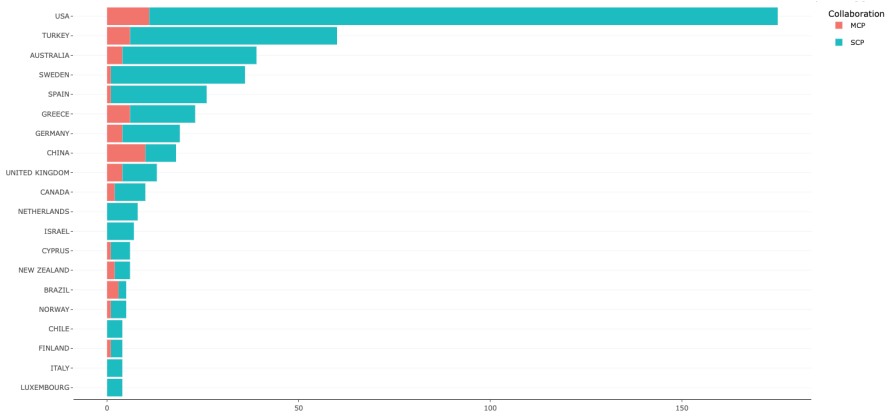


Şekil 7. Yazarların Zaman İçerisindeki Üretkenlik Oranları

Şekil 7 incelendiğinde okul öncesi fen eğitimi alanında en üretken olan yazar Fleer M.'nin ilk çalışmasını 1995 yılında yaptığı, ardından 2003 yılında bir yayın yaptığı ve 2009 yılına kadar hiç yayın yapmadığı görülmektedir. 2009 yılından sonra ise neredeyse her yıl en az bir yayının olduğu görülmektedir. Genel olarak ise yazarların 2008 yılından sonra konuya ilişkin yayınlarının sayısında bir artış olduğunu söylemek mümkündür.

Okul öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarında Önde Gelen Ülkeler

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının veri setinde yer alan makalelerdeki yazarların ülkelere göre dağılımına ilişkin bilgiler Şekil 8' de ve Tablo 2' de verilmiştir.



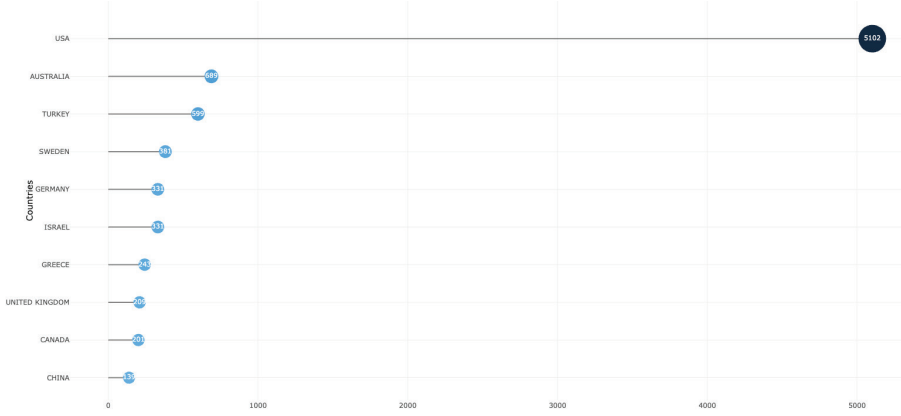
Şekil 8. Yayınların İlgili Yazar Ülkelerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Yayınların İlgili Yazar Ülkelerine Ve Yayın Sayılarına İlişkin Bilgiler

Ülkeler	Yayın sayısı
Amerika	175
Türkiye	60
Avustralya	39
İsveç	36
İspanya	26
Yunanistan	23
Almanya	19
Çin	18
Birleşik Krallık	13
Kanada	10
Hollanda	8
İsrail	7
Kıbrıs	6
Yeni Zelanda	6
Brezilya	5
Norveç	5
Şili	4
Finlandiya	4
İtalya	4
Lüksemburg	4

Şekil 8 ve Tablo 2, veri setinde yer alan sorumlu yazarların ülkelere göre yayın dağılımını göstermektedir. En çok yayın yapan 20 ülke sıralanmaktadır. İlk sırada yer alan Amerika' nın 175 çalışması bulunurken, onu takip eden Türkiye'nin 60, Avustralya'nın 39 ve İsveç'in ise 36 çalışmasının olduğu görülmektedir. Ayrıca grafikte yayın sayısını ifade eden çubukların iki farklı renkte gösterildiği görülmektedir. Bu renklerden "kırmızı" birden fazla ülkeden yazarların yer aldığı yayınları, "turkuaz" renk ise tek bir ülkeden yazar(lar)ın yer aldığı yayınları ifade etmektedir. Buna göre, birden fazla ülke ile iş birliği içinde hazırlanan çalışmaların en fazla olduğu ülkelerin sırasıyla 11 yayın ile Amerika, 10 yayın ile Çin, 6 yayın ile hem Türkiye'nin hem de Yunanistan'ın olduğu görülmektedir.

Okul öncesi fen eğitimi alanında en çok atıf yapılan ülkeler Şekil 9'da verilmiştir.

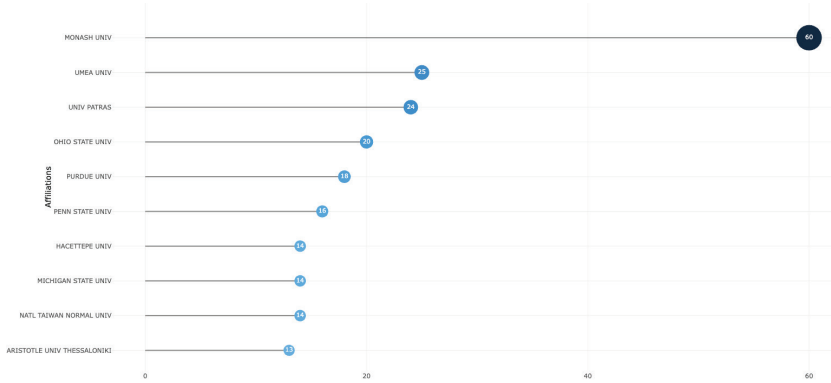


Şekil 9. En Fazla Atıf Yapılan Ülkeler

Şekil 9’da en fazla atıf alan ilk 10 ülkeye ait veriler görülmektedir. Amerika 5102 atıf ile bu alanda da zirvede yer almaktadır. Bu sıralamayı 689 atıf ile Avustralya ve 599 atıf ile Türkiye takip etmektedir.

Okul öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarında Önde Gelen Kurumlar

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarında önem arz eden kurumlarının dağılımları Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. En ilgili kurumlar

Şekil 10 incelendiğinde, en çok makale yayınlayan ilk üç öğretim kurumu “Monash University”, Umes University” ve Patras University” olarak sıralanmaktadır. Verilere göre Monash Üniversitesi alana 60 çalışma ile, Umes Üniversitesi 25 çalışma ile katkıda bulunurken Patras Üniversitesi ise 24 çalışma ile katkıda bulunmuştur. Türkiye’den ise 14 çalışma ile Hacettepe Üniversitesi listede ilk 10’a girmeyi başarmıştır.

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarında küresel olarak en çok atıf yapılan çalışmalar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Küresel Olarak En Çok Atıf Yapılan Çalışmalar

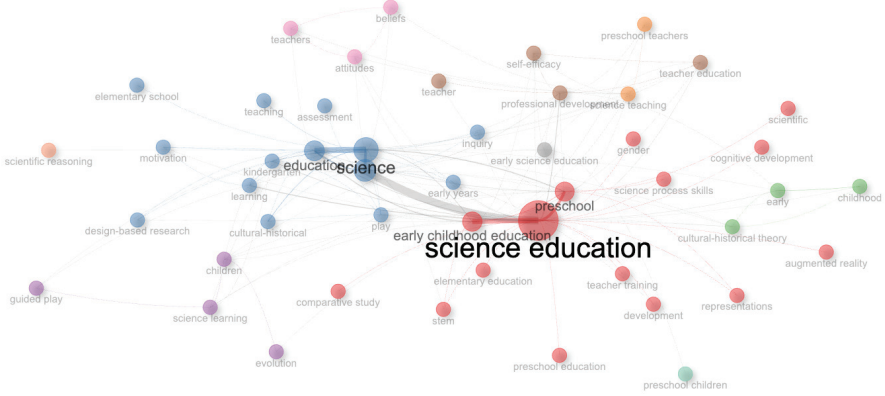
Makale	DOI	TAS	YTAS	NTAD
Lederman NG, 2002	10.1002/Tea.10034	953	39.71	1.00
Blair C, 2014	10.1371/Journal.Pone.0112393	261	21.75	6.42
Morgan PL, 2016	10.3102/0013189x16633182	243	24.30	10.31
Zohar A, 2013	10.1080/03057267.2013.847261	198	15.23	4.71
Greenfield DB, 2009	10.1080/10409280802595441	171	10.06	3.73
Gelman R, 2004	10.1016/J.Ecresq.2004.01.009	168	7.64	1.95
Shtulman A, 2008	10.1080/03640210801897864	144	8.00	3.41
Sackes M, 2011	10.1002/Tea.20395	113	7.53	4.26
Kelemen D, 2014	10.1177/0956797613516009	112	9.33	2.76
Appleton K, 1995	10.1080/0950069950170307	93	3.00	1.84

TAS: Toplam atıf sayısı; YTAS: Yıllık toplam atıf sayısı; NTAD: Normalleştirilmiş toplam atıf sayısı

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi fen eğitimi çalışmalarına ait veri setinde yer alan dünyada en çok atıf alan çalışmalar, DOI numaraları ve bu çalışmalara ait toplam/yıllık ve normalleştirilmiş toplam atıf sayıları yer almaktadır. Bu verilere göre Lederman’ın 2002 yılında yapmış olduğu yayın ilk sırada yer almaktadır. İlgili çalışmanın toplam atıf sayısının 953, yıllık ortalama atıf sayısının ise 39.71 olduğu görülmektedir. Bu sıralamayı 261 toplam atıfı Blair C. (2014) ve 243 toplam atıfı Morgan PL (2016) gibi bu alanda yüksek atıf almış araştırmacılar takip etmektedir.

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarında yazarların kullandıkları anahtar kelimeler

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının bulunduğu veri setinde kullanılan anahtar kelimeleri, frekanslarını ve yüzdelerini belirten veriler aşağıdaki Şekil 11’de ve Şekil 12’deki kelime bulutunda sunulmuştur.

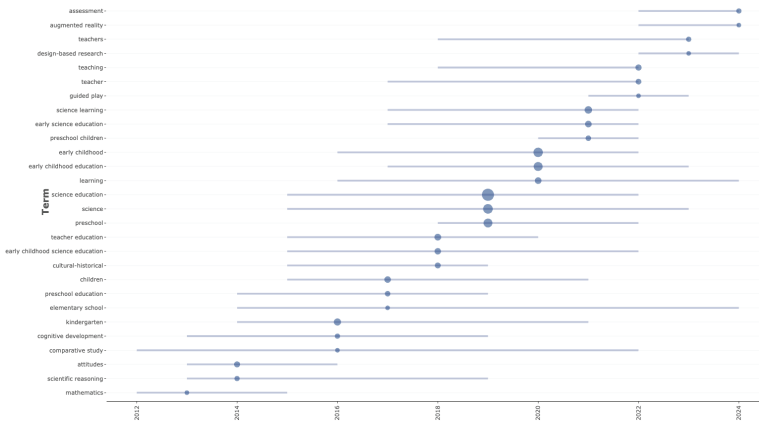


Şekil 13. Anahtar Kelimelerin Eş Zamanlılık Ağı

Eş zamanlılık ağ yapısı incelendiğinde “science education” kelimesinin diğer anahtar kelimeler ile birlikte sıklıkla kullanıldığı merkezde bir kelime olduğu dikkat çekmektedir. Ardından “science”, “early childhood”, “education”, “early childhood education” ve “preschool” anahtar kelimelerinin merkezilik bakımında önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Okul öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarında Trend Konu/Temalar

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarına ait veri setinde yer alan trend konu/temaların yıllara göre dağılımı aşağıdaki Şekil 14’de verilmiştir.



Şekil 14. Trend Konu/Temaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 14 incelendiğinde, trend konu başlıklarının belirlenmesinde 2012-2024 yılları arasında yayınlanan çalışmalar için toplamda 28 trend konunun ortaya çıktığı görülmektedir. Grafikteki noktalar konuya ilişkin yapılmış yayın sayısını temsil etmektedir. Bu çalışmaya ait grafikte en küçük nokta beş frekansı temsil ederken en büyük nokta 140 frekansını temsil etmektedir. Yıllara göre trend konular ve yayın sayılarına ait bilgiler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. *Trend Konu/Temaların Yıllara Göre Frekans Değerleri*

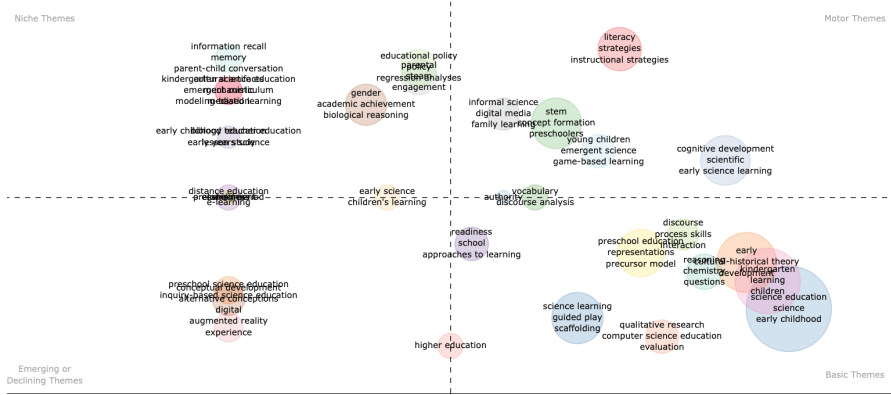
Yıllar	Trend konular	Frekans
2024	Değerlendirme (Assessment)	6
	Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality)	5
2023	Öğretmenler (Teachers)	6
	Tasarım Tabanlı Araştırma (Design-Based Research)	5
2022	Öğretim (Teaching)	11
	Öğretmen (Teacher)	8
	Rehberli Oyun (Guided Play)	5
2021	Bilim Öğrenme (Science Learning)	25
	Erken Fen Eğitimi (Early Science Education)	15
	Okul Öncesi Çocuklar (Preschool Children)	7
2020	Erken Çocukluk (Early Childhood)	60
	Erken Çocukluk Eğitimi (Early Childhood Education)	50
	Öğrenme (Learning)	15
2019	Fen Eğitimi (Science Education)	140
	Fen (Science)	65
	Okul Öncesi (Preschool)	49
2018	Öğretmen Eğitimi (Teacher Education)	16
	Erken Çocuklukta Fen Eğitimi (Early Childhood Science Education)	13
	Kültürel-Tarihsel (Cultural-Historical)	9
2017	Çocuk (Children)	14
	Okul Öncesi Eğitim (Preschool Education)	7
	İlkokul (Elementary School)	5
2016	Ana Okulu (Kindergarten)	21
	Bilişsel Gelişim (Science Reasoning)	6
	Karşılaştırmalı Çalışma (Comparative Study)	5

Şekil 14 ve Tablo 4 birlikte incelendiğinde, 2016 yılından itibaren anaokulu, okul öncesi, fen eğitimi, erken çocuklukla fen eğitimi gibi konuların işlenmeye başladığı görülmektedir. Fen eğitimi en çok 2019 yılında 140 frekansla en trend konu olmuştur. Bu sıralamayı 65 frekansla fen, 60

frekansla erken çocukluk, 50 frekans ile erken çocukluk ve 49 frekansla okul öncesi konuları takip etmiştir.

Okul öncesi Fen Eğitimi Çalışmalarının Tematik Haritası

Okul öncesi fen eğitimi çalışmalarının ait veri setinde yer alan çalışmaların tematik haritasına ilişkin bilgiler Şekil 15’de verilmiştir.



Şekil 15. Tematik Harita

Şekil 15 incelendiğinde, tematik haritada temaların çalışmalardaki yoğunluk durumu ve merkezîyet durumu görülmektedir. Harita dört ana temaya ayrılmaktadır. Bunlar; niş tema (düşük merkezîyet, yüksek yoğunluk), motor tema (yüksek merkezîyet, yüksek yoğunluk), ortaya çıkan ya da azalan tema (düşük merkezîyet, düşük yoğunluk) ve temel tema (yüksek merkezîyet, düşük yoğunluk)’dır. Niş tema, alan içerisinde çok fazla bağlantıya sahip olmayan genellikle dar uzmanlık alanına hitap eden fakat kendi içerisinde detaylı ve güçlü çalışan konuları temsil etmektedir. Bu alandaki bazı kelimeler; eğitim politikaları, cinsiyet, akademik başarı, erken çocuklukta öğretmen eğitimi, uzaktan eğitim, e-öğrenmedir. Motor tema, alanın gelişiminde kilit rol oynayan ve çok sayıda çalışma ile desteklenen ana konular içerisinde barındırmaktadır. Bu bölümde bulunan temalar alanda önemli araştırmaların temelini oluşturur ve yön verici olma potansiyeline sahiptir. Bu alandaki bazı kelimeler; okuryazarlık, stratejiler, yapısal stratejiler, bilimsel gelişim, STEM, erken fen öğrenimi, oyun tabanlı öğrenmedir. Ortaya çıkan ya da azalan tema ise henüz gelişmemiş ya da önemini yitirmekte olan temaları temsil etmektedir. Eğer buradaki temalar yeni bir konuya zamanla gelişim göstererek motor temaya dönüşebilir, ancak ilgiyi kaybeden temalarında bu alanda olma ihtimali unutulmamalıdır. Bu alandaki bazı kelimeler; okul

öncesinde fen eğitimi, sorgulama temelli fen eğitimi, artırılmış gerçeklik, deney kelimeleridir. Son olarak temel tema ise alanın temel taşlarını oluşturan ve alanda çok sayıda çalışmanın temel aldığı konulardır. Ancak bunlar kendi içerisinde çok fazla detay içermeyebilirler. Bu alandaki bazı kelimeler; fen eğitimi, erken çocukluk, erken çocuklukta fen eğitimi, fen öğrenimi, okul öncesi, eğitim, öğretmen eğitimi, rehberli oyun, hazırlık, sınıf, öğrenme yaklaşımları, okul öncesi eğitimi kelimeleridir.

Tartışma Ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi fen eğitimi alanında yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgulara yönelik tartışma ve sonuçlar yer almaktadır. Okul öncesi fen eğitimi alanında ilk makalenin 1981 yılında yayımlandığı, daha sonra bir durağanlık olduğu ve 2006 yılından itibaren istikrarlı olmasa da artışın yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanda en fazla yayının 2024 yılında yapıldığı ise dikkat çekmektedir. Çelik (2022), erken çocukluk eğitimi araştırmalarının bibliyometrik analizini yaptığı çalışmada 1976 ile 2022 yılları arasındaki çalışmaları incelemiş ve bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde 2006 yılından sonra erken çocukluk eğitimi çalışmalarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul öncesi fen eğitimi alanında en sık yayın yapan ilk beş dergi “Research in Science Education”, “International Journal of Science Education”, “Cultural Studies of Science Education”, “Education Science” ve “Early Childhood Educational Journal” olarak sıralanmaktadır. Bu dergilerin Okul öncesi fen eğitimi alanında en üretken dergi olduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca h indexi en yüksek dergilerin “International Journal of Science Education” ve “Research in Science Education” olduğu tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen okul öncesi fen eğitimi çalışmalarında en üretken yazarların sırası ile Fleer, Ravanis ve Sackes olduğu belirlenmiştir. Fleer’in bu alanda yapmış olduğu ilk çalışma 1995 yılındadır. Bu alanda en üretken yazar olan Fleer aynı zamanda çalışma kapsamındaki veri setinde en fazla atıf alarak zirveyi korumaya devam etmektedir. Fleer’in atıf sayısı, bu alanda çalışmalarına aldığı atıfla ikinci sırada yer alan Greenfield’in atıf sayısının iki katı kadardır. Greenfield’in ardından Dominguez, Fucillo, Greenberg, Jirout, ve Maier ise aynı atıf sayısı ile listede ilk ona girmeyi başaran isimlerdir. Ravanis, yayın sayısı olarak listede ikinci sırada yer alırken atıf sayısında daha geri planda kalmış ancak ilk ona girebilmiştir. Sackes ise yayın sayısı fazla olmasına rağmen atıf listesinde ilk on yazar arasına girememiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre okul öncesi fen eğitimi alanında en fazla yayın yapan ilk üç ülke sırası ile Amerika, Türkiye ve Avustralya’dır. En

fazla atıf yapılan ülkeler ise sırasıyla Amerika, Avustralya ve Türkiye'dir. Amerika her iki kategoride de zirveyi korurken Türkiye ve Avustralya'nın bulguları dikkat çekmektedir. Yayın sayısı olarak Türkiye ikinci sıraya yerleşmesine rağmen yayınlara aldığı atıf sayısı ile Avustralya'nın gerisinde kalmıştır. Yeşiltaş, Çelikoğlu ve Taş (2023), çalışmalarında fen eğitiminde sosyobilimsel konulara ilişkin bibliyometrik analiz gerçekleştirmişlerdir. Bulgularına göre bu alanda en çok yayın yapan ülkeler sırasıyla Amerika, Türkiye ve Çin iken atıf sayılarında bu sıralama Amerika, Çin ve Avustralya şeklinde değişmiştir. Bu sıralama da Türkiye altıncı sıraya gerilemiştir. Hem Yeşiltaş ve diğerlerinin elde etmiş olduğu bulgu hemde bu çalışma kapsamında elde edilen bulgu sonucu, ülkemizde yapılan çalışmaların niteliğini ve dünya literatüründeki görünürlüğünü sorgulama gereksinimi doğurmaktadır.

Veri seti incelendiğinde en çok makale yayınlayan ilk üç öğretim kurumunun sırası ile "Monash University", "Umes University" ve "Patras University" olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'den ise Hacettepe üniversitesi bu alanda yayımlanmış olduğu çalışmalar ile listede ilk ona girmeyi başarmıştır. Küresel olarak en çok atıf alan çalışmaya bakıldığında ise Lederman NG (2002)'nin bu alanda atıf sayısında diğerlerinden bariz bir farkla zirvede olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamında kullanılan veri seti incelendiğinde en yüksek frekansa sahip kelimelerin başında "science education" olduğu ve onu sırasıyla "science", "early childhood", "early childhood education" "preschool" ve "education" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda ise değerlendirme, artırılmış gerçeklik, tasarım tabanlı araştırma, rehberli oyun gibi kavramların kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu kavramlardan hareketle okul öncesinde bundan sonraki yayınlarda güncel teknolojilere ve yöntemlere ilişkin çalışmaların sayısında artış gözlemlenebilir. Springer'a (2017) göre anahtar kelimeler, arama motorlarının ilgili yayını bulmasına kolaylık sağlayan bir araçtır. Tematik haritaya bakıldığında ise çalışmalardaki yoğunluk durumu ve merkezîyet durumu hakkında fikir sahibi olmak mümkündür. Niş temasındaki bazı kelimeler; eğitim politikaları, cinsiyet, akademik başarı, erken çocuklukta öğretmen eğitimi, uzaktan eğitim, e-öğrenmedir. Bu temadaki kavramlar düşük merkezîyet yüksek yoğunluk içermektedir. Motor temasındaki bazı kelimeler; okuryazarlık, stratejiler, yapısal stratejiler, bilimsel gelişim, STEM, erken fen öğrenimi, oyun tabanlı öğrenmedir. Bu temadaki kavramlar yüksek merkezîyet ve yüksek yoğunluk içermektedir. Ortaya çıkan ya da azalan temasındaki bazı kelimeler; okul öncesinde fen eğitimi, sorgulama temelli fen eğitimi, artırılmış gerçeklik, deney kelimeleridir. Bu temadaki kavramlar düşük merkezîyet düşük yoğunluk içermektedir. Son olarak temel temasındaki bazı kavramlar; fen eğitimi, erken çocukluk, erken çocuklukta fen eğiti-

mi, fen öğrenimi, okul öncesi, eğitim, öğretmen eğitimi, rehberli oyun, hazırlık, sınıf, öğrenme yaklaşımları, okul öncesi eğitimi kelimeleridir. Bu temadaki kavramlar ise yüksek merkezîyet düşük yoğunluk içermektedir. Veri setindeki çalışmalara ilişkin eş zamanlılık ağ yapısı incelendiğinde ise “science education” anahtar kelimesinin diğer anahtar kelimeler ile birlikte en çok kullanılan merkezde yer alan bir kelime olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca “science” early childhood”, “education”, “early childhood education” ve “preschool” anahtar kelimelerinin de diğer anahtar kelimelerle kullanıldığı söylenebilir.

Bibliyometrik analiz sonuçları, okul öncesi fen eğitimi alanında geçmişten günümüze gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin önemli bulgular sunmaktadır. Çalışmanın yürütüldüğü dönemde 2025 yılı henüz ilk çeyreğinde olduğu için bu yıl yapılan akademik yayınlar analize dahil edilmemiştir. 2024 yılına ait akademik yayınlar incelendiğinde ise güncel teknolojilerin fen eğitimi alanında yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Özellikle artırılmış gerçeklik teknolojisinin sınırlı sayıda çalışmada yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, yapay zekâ, 3D modelleme, sanal gerçeklik, VR gözlükler ve etkileşimli mobil uygulamalar gibi teknolojilerin okul öncesi fen eğitimine entegre edilmediği belirlenmiştir. Oysa bu teknolojiler, çocukların bilimsel kavramları keşfetmesini kolaylaştırarak öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirebilir. Ayrıca, küçük yaşlardan itibaren fen bilimlerine karşı ilgi ve olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, ilerleyen araştırmalarda okul öncesi döneminde fen eğitime yönelik çalışmaların güncel teknolojilerle daha fazla desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alice Chen, M. R., Hwang, G. J., Majumdar, R., Toyokawa, Y., & Ogata, H. (2023). Research trends in the use of E-books in English as a foreign language (EFL) education from 2011 to 2020: A bibliometric and content analysis. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2411-2427.
- Çelik, M. (2022). Erken çocukluk eğitimi çalışmalarının bibliyometrik analizi: 1976-2022. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 66-81.
- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2023). Science and science education in preschools. *Education in the 21st Century: Theory and Practice*, 513.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools*. Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14, 315-336.
- Fleer, M. (2013). Affective imagination in science education: Determining the emotional nature of scientific and technological learning of young children. *Research in Science Education*, 43(5), 2085-2106.
- Fleer, M., & Robbins, J. (2003). "Hit and run research" with "hit and miss" results in early childhood science education. *Research in Science Education*, 33, 405-431.
- Fleer, M., Fragkiadaki, G., & Rai, P. (2020). STEM begins in infancy: Conceptual PlayWorlds to support new practices for professionals and families. *International Journal of Birth Parent Education*, 7, 27-31.
- French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 138-149.
- Gopnik, A. (2012). Scientific thinking in young children: Theoretical advances, empirical research, and policy implications. *Science*, 337(6102), 1623-1627.
- İnan, H. Z., Trundle, K. C., & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool in America. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208.
- Johnston, J. (2005). *EBOOK: Early explorations in science*. McGraw-Hill Education (UK).
- Kalley, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Lazarides, M. K., Lazaridou, I. Z., & Papanas, N. (2023). Bibliometric analysis: Bridging informatics with science. *The International Journal of Lower Extremity Wounds*. <https://doi.org/10.1177/15347346231153538>

- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: Engaging young children with informational text. *Theory and Practice*, 50, 269–276.
- Menning, S. F. (2019). Why nurturing curiosity is an ethical endeavour: Exploring practitioners' reflections on the importance of curiosity. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 34–51.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). Eğitim Vizyonu. Retrieved from <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- National Science Teachers Association (NSTA). (2014). NSTA position statement: Early childhood science education. Washington, DC: NSTA. <https://www.nsta.org/nstas-official-positions/early-childhood-science-education>
- Ng, D. T. K., Ching, A. C. H., & Law, S. W. (2023). Online learning in management education amid the pandemic: A bibliometric and content analysis. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100796.
- Ravanis, K. (2017). Early childhood science education: State of the art and new perspectives. *Journal of Baltic Science Education*, 16(3), 284–288.
- Siry, C., Cabe-Trundle, K., & Sackes, M. (2023). Science education during the early childhood years: Research themes and future directions. In N. Lederman, D. Zeidler, & J. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education*, Volume III. Routledge.
- Trundle, K. C. (2015). The inclusion of science in early childhood classrooms. In K. C. Trundle & M. Saçkes (Eds.), *Research in early childhood science education* (pp. 1–6). New York: Springer.
- Trundle, K. C., & Sackes, M. (2012). Science and early education. In R. Pianta (Ed.), *Handbook of early childhood education* (pp. 240–258). New York: The Guilford Press.
- UNESCO. (2019). Education: Early childhood: Quality. Retrieved May 2, 2021, from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-educationsystems/early-childhood/quality/>
- Yeşiltaş, H. M., Çelikoğlu, M., & Taş, E. (2024). Fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik çalışmaların bibliyometrik analizi. *Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35–57.
- Yıldız, S., & Zengin, R. (2021a). Effect of science education provided with digital and in-class games on the scientific process skills of preschool children. *Journal of Science Learning*, 4(4), 385–393.
- Yıldız, S., & Zengin, R. (2021b). Dijital ve sınıf içi eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen fen eğitiminin okul öncesi öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeylerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 86, 497–512.
- Yıldız, S., & Zengin, R. (2023). Türkiye’de okul öncesi fen eğitimine yönelik yapılan araştırmaların analizi: Meta-sentez çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1183–1197.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDEKİ MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Gül Zeynep ÖZCAN¹, SİNAN AYAN²

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü , gulzeynepozcan@gmail.com , 0009-0002-6699-4346

2 Prof.Dr. Kırıkkale Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, sayan@kku.edu.tr , 0000-0001-9223-7969

GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminin temel ilkeleri bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan bütüncül bir şekilde yetiştirilmesini sağlamaktır (Avşar, 2009). Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor dersi (Bailey, 2006) sözü geçen eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birisini oluşturmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi, öğrencilerin spora katılımlarını teşvik ederek bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan tüm eğitim süreçlerini içermektedir (Yıldıran & Yetim, 1996). Söz konusu eğitim sürecinde beden eğitimi ve spor, yetişmekte olan nesillerin gelişimi (Ayan & Memiş, 2012) için önemli bir kaynak olarak kabul görmektedir. Bilinçli ve planlı faaliyetlerden oluşan bu alan, sadece bedensel sağlık ve becerilerin gelişimini desteklemekle kalmamakla birlikte aynı zamanda eğitimin temel bileşenlerinden biri ve bütünlendirici bir unsuru değerlendirilmektedir (Çelik & Pulur, 2011). Sözü geçen planlı eğitim sürecinde önemli faktörlerden birisi de motivasyondur. Motivasyon, insanı çalışmaya sevk eden, bireyi harekete geçiren ve herhangi bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik isteğin oluşması durumudur (Göksu, 2017). Çocukluk dönemindeki bireyler genellikle içsel motivasyonla hareket ederken zamanla çevrelerindeki sosyal ilişkiler ve kuralları öğrenmeye başlayarak içsel motivasyonla gerçekleştirilen davranışlarda azalma görülmekte ve birey, toplumun belirlediği sosyal kurallara göre hareket etmesi gerekmektedir. Bundan dolayı, birey davranışlarını içsel motivasyonla gerçekleştirmek yerine (Aslan & Doğan, 2020), ödül kazanmak ya da cezadan kaçınmak gibi dışsal motivasyon kaynaklarına dayalı olarak gerçekleştirmeye başlamaktadır (Deci & Ryan, 2000). Bireyin motivasyonsuz harekete geçmesi, başarılı olması ve sonuçlara ulaşması imkansızdır (Aytürk, 2010). Bu bağlamda öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve öğrenme yönündeki istekliliklerini güçlendirmek başarılı bir eğitim sisteminin anahtarını oluşturmaktadır. Beden eğitimi ve spor dersi sürecinde, motivasyon yöntemleri doğru ve etkin şekilde uygulandığında, öğrencilerin motivasyon eksiklikleri giderilerek harekete geçmeleri mümkün hale getirilebilmektedir (Ryan & Deci, 2000). Motivasyon, öğrenme ve öğretme süreçlerinde belirleyici bir faktör olmakla beraber, bu süreçleri olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Chancusig, 2023; Neves De Jesus & Lens, 2005). Araştırmalar, öğrencilerin motive olduklarında, başarıya ulaşmak amacıyla davranışlarını düzenlediklerini ve öğrenme ortamlarında daha uygun davranışlar sergilediklerini göstermektedir (Dinçer & Doğanay, 2016). Bu doğrultuda, motive olan öğrenciler ders ve etkinliklere daha aktif katılım sağlamakta, katılım sürelerini artırarak öğrenme süreçlerinde başarı ve yüksek performans göstermektedirler (Pintrich, 2003). Öte yandan öğrencilerin motivasyonunu etkileyen birçok değişken bulunmaktadır (Ekici, Kaya & Mutlu, 2014). Bunlar

arasında cinsiyet, sınıf, ebeveyn eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi, sportif etkinliklere katılım, derslerde motivasyonu engelleyen veya azaltan faktörlerin var olması gibi birçok demografik değişkenler yer almaktadır. Bu değişkenler, öğrencilerin derslere ve etkinliklere olan katılım düzeylerini etkileyerek öğrenme süreçlerini şekillendirebilmekte ve sonuç olarak öğrencilerin motivasyonlarını ve fiziksel performanslarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve başarılarını teşvik etmek için bu demografik değişkenlerin dikkate alınması gerekmektedir. Özellikle demografik faktörlerin motivasyon üzerindeki etkisini anlamak, eğitimcilerin öğrencileri daha etkili bir şekilde motive etmelerine ve başarılarını teşvik etmelerine olanak tanımaktadır.

Bu çalışma, eğitim sürecinin temel bir bileşeni olan beden eğitimi ve spor derslerinin daha etkili bir biçimde planlanması ve uygulanması için önemli bir kaynak niteliği oluşturmaktadır. Sonuç olarak verilen bilgiler ekseninde bu makalede, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerindeki motivasyon düzeyinin sözü geçen değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonlarının içsel ve dışsal motivasyonla birlikte motivasyonsuzluk bağlamında değerlendirilmesi de hedeflenmiştir. Bu çerçevede, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen bu değişkenlerin etkilerini inceleyerek eğitim sistemine, beden eğitimi ve spor derslerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor derslerindeki motivasyon düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amaç edinilmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli (Eskici & Çayak, 2017) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2023–2024 Eğitim Öğretim yılında Trabzon ili Ortahisar ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem, basit rastgele örneklem belirleme yöntemi (Baltacı, 2018) kullanılarak belirlenmiş ve araştırma 538 (273 erkek, 265 kız) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında çalışmaya katılan öğrencilere ait bilgilerin elde edilmesi için 6 sorudan oluşan “Kişisel Bilgiler Formu” ile motivasyon düzeylerini incelemek amacıyla Akbulut & Öncü (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan toplam 9 maddeden oluşan “Beden Eği-

timi Motivasyon Ölçeği ” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra, çalışma grubundaki ortaokul öğrencilerine, okul yöneticilerinin rehberliğinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Anket formları, araştırmacı tarafından incelenerek eksik veya hatalı doldurulanlar araştırma dışında bırakılmıştır. Ardından, anketler analiz edilmek üzere kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yaygın kullanılan istatistiksel analiz yazılım programlarından birisi olan IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin doğruluğu ve güvenilirliğini analiz edilebilmesini sağlamak amacıyla çeşitli işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler, kayıp verilerin kontrol edilmesi, hatalı girilen verilerin düzeltilmesi ve aşırı uç değerlerin dikkate alınarak incelenmesi gibi adımları içermektedir (Can, 2020). İnceleme sonucunda uç değere sahip veri olmadığı görülmüştür. Veriler analize hazırlandıktan sonra, yapılacak analizlere karar vermek için normal dağılımı kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek basıklık-çarpıklık değeri ± 2 olarak sınır alınmıştır (George, 2003). Gerçekleştirilen normal dağılım kontrolünde verilerin normal dağıldığı görülmüştür (bkz. Tablo 2). Bu nedenle araştırmada parametrik testler uygulanmıştır. İlgili hipotezlere göre ölçümler arasında farklılıkların belirlenebilmesi için ilişkisiz örneklem t-testi ve ANOVA (Cuevas, Febrero & Fraiman, 2004) yapılmıştır. Ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır (Bujang, Omar & Baharum, 2018).

BULGULAR

Tablo 1 . Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler		n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	264	49.1
	Erkek	274	50.9
Sınıf	5. Sınıf	146	27.1
	6. Sınıf	105	19.5
	7. Sınıf	150	27.9
	8. Sınıf	137	25.5
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul veya daha az	121	22.5
	Ortaokul	184	34.2
	Lise	160	29.7
	Lisans ve Lisansüstü	73	13.6
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul veya daha az	98	18.2
	Ortaokul	157	29.2
	Lise	197	36.6
	Lisans ve Lisansüstü	86	16.0
Gelir Düzeyi	Alt	31	5.8
	Orta	456	84.8
	Üst	51	9.4
Spor Etkinliklerine Katılma Durumu	Evet	392	72.9
	Hayır	146	27.1
Derslerde Motivasyon Azaltan Faktörlerin Var Olma Durumu	Evet	204	37.9
	Hayır	334	62.1
Toplam Katılımcı	538		

Araştırmaya katılan 538 öğrencinin %49.1'inin kız, %50.9'unun erkek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %27.1'inin 5. sınıfta, %19.5'inin 6.sınıfta, %27.9'unun 7. sınıfta, %25.5'inin 8. sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir. Katılımcıların ebeveynlerinin büyük çoğunluğunun lisans ve lisansüstü eğitim almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğu ailelerinin gelirini orta düzeyde algıladığını ve spor etkinliklerine katıldığını belirtmiştir.

Tablo 2 . Ölçek alt boyutlarının puan ortalamaları, normallik dağılımı ve iç tutarlık katsayısı

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
İçsel Motivasyon	4.19	.80	-1.304	1.672	0.70
Dışsal Motivasyon	3.74	.99	-.609	-.457	0.74
Motivasyonsuzluk	1.77	.88	1.269	1.082	0.70

Tablo 2 incelendiğinde, beden eğitimi motivasyon ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalamalarının 1.77-4.19 arasında, standart sapma değerlerinin ise 0.80-.99 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçme aracının ve alt boyutlarının çarpıklık-basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu ve normallik varsayımını sağladığı görülmektedir (George, 2003). Ölçek alt boyutlarına ait iç tutarlık katsayısının 0.70-0.74 aralığında olduğu bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde, tüm alt boyutların iç tutarlılığının ($>.70$) güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Kız	264	4.04	.83	536	-4.384	.000*
	Erkek	274	4.34	.74			
Dışsal Motivasyon	Kız	264	3.65	1.00	536	-2.020	.044*
	Erkek	274	3.83	.97			
Motivasyonsuzluk	Kız	264	1.84	.94	536	.738	.083
	Erkek	274	1.70	.82			

* $p < .05$

Cinsiyet değişkeni ile beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir (bkz. Tablo 3). Analiz sonuçlarına göre, motivasyonsuzluk alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(536)} = .738, p = .083$). İçsel motivasyon ($t_{(536)} = -4.384, p = .000$) ve dışsal motivasyon ($t_{(536)} = -2.020, p = .044$) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İçsel motivasyon alt boyutunda, erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 4.34$) kız öğrencilerin

puan ortalamalarından ($\bar{X} = 4.04$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılığın bulunduğu içsel motivasyon alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü 0.37'dir. Dışsal motivasyon alt boyutunda, erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.83$) kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3.65$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılığın bulunduğu dışsal motivasyon alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü 0.17'dir.

Tablo 4. Katılımcıların sınıf değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği ANA VO sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	3,716	3	1,239	1,927	,124	—
	Gruplar İçi	343,197	534	,643			
	Toplam	346,913	537				
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	19,325	3	6,442	6,693	,000*	8<5,6,7
	Gruplar İçi	513,958	534	,962			
	Toplam	533,283	537				
Motivasyon-suzluk	Gruplar Arası	2,385	3	,795	1,008	,389	—
	Gruplar İçi	421,283	534	,789			
	Toplam	423,668	537				

* $p<.05$ 5= 5. Sınıf; 6= 6. Sınıf; 7= 7. Sınıf; 8= 8. Sınıf

Tablo 4'te öğrencilerin sınıf değişkenine göre beden eğitimi motivasyonu ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları doğrultusunda, sınıf değişkenine göre içsel motivasyon ile motivasyonsuzluk alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Öğrencilerin sınıf değişkenine göre dışsal motivasyon alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post-hoc (LSD) analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre, 8. Sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyon puan ortalamalarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. *Katılımcıların anne eğitim düzeyi değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği ANAVO sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	1,856	3	,619	,958	,412	—
	Gruplar İçi	345,057	534	,646			
	Toplam	346,913	537				
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	4,507	3	1,502	1,517	,209	—
	Gruplar İçi	528,776	534	,990			
	Toplam	533,283	537				
Motivasyon-suzluk	Gruplar Arası	1,204	3	,401	,507	,677	—
	Gruplar İçi	422,464	534	,791			
	Toplam	423,668	537				

Tablo 5'te öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 6. *Katılımcıların baba eğitim düzeyi değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği ANAVO sonuçları*

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	11,011	3	3,670	5,835	,001	1<3,4 2<4
	Gruplar İçi	335,902	534	,629			
	Toplam	346,913	537				
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	2,608	3	,869	,875	,454	—
	Gruplar İçi	530,675	534	,994			
	Toplam	533,283	537				
Motivasyon-suzluk	Gruplar Arası	5,758	3	1,919	2,453	,063	—
	Gruplar İçi	417,910	534	,783			
	Toplam	423,668	537				

* $p<.05$ 1= 5 İlkokul veya daha az; 2= Ortaokul; 3= Lise; 4= Lisans ve Lisansüstü

Tablo 6'da öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken ($p>.05$), baba eğitim düzeyi değişkenine göre içsel motivasyon puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc (LSD) analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre, baba eğitim düzeyi ilköğretim ve daha az eğitim kademesinden mezun olan öğrencilerin içsel motivasyonu lise ile lisans ve lisansüstü eğitim görenlerden, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ise lisans ve lisansüstü eğitim görenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların aile gelir düzeyi değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği ANOVA sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
İçsel Motivasyon	Gruplar Arası	2,303	2	1,152	1,788	,168	—
	Gruplar İçi	344,610	535	,644			
	Toplam	346,913	537				
Dışsal Motivasyon	Gruplar Arası	8,143	2	4,072	4,148	,016*	1,2<3
	Gruplar İçi	525,140	535	,982			
	Toplam	533,283	537				
Motivasyonsuzluk	Gruplar Arası	2,848	2	1,424	1,810	,165	—
	Gruplar İçi	420,820	535	,787			
	Toplam	423,668	537				

* $p<.05$ 1= alt; 2= orta; 3= üst

Tablo 7'de öğrencilerin aile gelir düzeyi ile beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin algılanan aile gelir düzeyi değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken ($p>.05$), algılanan aile gelir düzeyi değişkenine göre dışsal motivasyon puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$).

Anlamli farklıliğın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc (LSD) analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucuna göre, aile gelirini alt ve orta düzeyde algılayan öğrencilerin dışsal motivasyon düzeyi st düzey olarak algılayanlardan anlamli düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. *Katılımcıların spor etkinliklerine katılma durumu değişkenine göre beden eğitimi motivasyon leği t-testi sonuçları*

Alt Boyutlar	Spor etkinlik- lerine katılma durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İçsel Moti- vasyon	Evet	392	4.31	.71	536	5.667	.000*
	Hayır	146	3.88	.94			
Dışsal Moti- vasyon	Evet	392	3.87	.95	536	5.135	.000*
	Hayır	146	3.39	1.01			
Motivasyon- suzluk	Evet	392	1.69	.84	536	-3.354	.001*
	Hayır	146	1.98	.96			

* $p < .05$

Spor etkinliklerine katılma durumu değişkeni ile beden eğitimi motivasyon leği alt boyutları arasında anlamli farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir (bkz. Tablo 8). Analiz sonuçlarına göre, içsel motivasyon ($t_{(536)} = 5.667, p = .000$), dışsal motivasyon ($t_{(536)} = 5.135, p = .044$) ve motivasyonsuzluk ($t_{(536)} = -3.354, p = .083$) alt boyutlarında spor etkinliklerine katılma durumu değişkeni göre anlamli farklılık tespit edilmiştir. Anlamli farklılığın bulunduğu içsel motivasyon alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü değerı “0.55”, dışsal motivasyon alt için “0.50” ve motivasyonsuzluk alt boyutu için “0.33” şeklinde-dir.

Tablo 9. Katılımcıların derslerde motivasyonu engelleyen veya azaltan faktörlerin var olma durumu değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Derslerde motivasyonu engelleyen veya azaltan faktörlerin var olma durumu	n	X	S	sd	t	p
İçsel Motivasyon	Evet	204	4.11	.88	536	-1.854	.064
	Hayır	334	4.24	.74			
Dışsal Motivasyon	Evet	204	3.56	1.04	536	-3.255	.001*
	Hayır	334	3.85	.94			
Motivasyonsuzluk	Evet	204	1.82	.95	536	.960	.338
	Hayır	334	1.74	.84			

*p<.05

Derslerde motivasyonu engelleyen veya azaltan faktörlerin var olma durumu değişkeni beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki farklılıklar bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir (bkz. Tablo 9). Analiz sonuçlarına göre, beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon ($t_{(536)} = -1.854, p=.064$) ve motivasyonsuzluk ($t_{(536)} = .960, p=.338$) alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Dışsal motivasyon alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t_{(536)} = -3.255, p=.001$). Anlamlı farklılığın olduğu dışsal motivasyon alt boyutu için etki büyüklüğü değeri 0.29 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersindeki motivasyon düzeyleri, içsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk bağlamında bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerden biri olan cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan analiz sonuçlarında, motivasyonsuzluk alt boyutunda kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, içsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İçsel ve dışsal motivasyon alt boyutlarında, erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Antunes vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, erkek öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir. Bağrıyanık & Ömerustaoğlu (2018) çalışmasında ise öğrencilerin motivasyon düzeylerinin içsel-dışsal motivasyon alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre

kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kurniawan, Heynoek, Bakti & Sigit (2022) çalışmasında da cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Feliz de Vargas Viñado & Herrera Mor (2020); Gao, Lee, Solmon & Zhang (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin motivasyonlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular, yapılan çalışmalara göre öğrenci motivasyon düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşabileceğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin önemini vurgulamakta ve öğretim sürecinde cinsiyet odaklı yaklaşımların dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Çalışmada, sınıf düzeyi değişkenine ilişkin analiz sonucunda, içsel motivasyon ile motivasyonsuzluk alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak, öğrencilerin sınıf düzeyine göre dışsal motivasyon alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışma bulguları, 8. sınıf öğrencilerinin dışsal motivasyon puan ortalamalarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Otis, Grouzet & Pelletier (2005) tarafından yapılan çalışma, sınıf düzeyi arttıkça dışsal motivasyonun azaldığını ortaya koyarak bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ancak, literatürde yer alan çalışmalarda motivasyon düzeyi ile ilgili farklı sonuçlara da rastlanmıştır. Lepper, Corpus & Iyengar (2005) farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını inceledikleri çalışmalarında, içsel motivasyonun yaşla birlikte azaldığını, dışsal motivasyonun ise sınıf düzeyleri arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucunda ise, sınıf düzeyi arttıkça içsel motivasyonun genellikle azalma eğiliminde olduğu, dışsal motivasyonun ise artış gösterdiği bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalarda ise, sınıf düzeyi arttıkça motivasyon düzeyinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çakır, 2019; Bavcevic, Milavic & Bavcevic, 2024). Bu bulgular, sınıf düzeyinin motivasyon üzerindeki etkisinin literatürde farklılık gösterebileceğini işaret etmektedir.

Öğrencilerin beden eğitimi ve spor derslerine ve fiziksel aktivitelere katılımı üzerinde, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu önemli bir etkiye sahiptir. Cvetkovic vd. (2014) çalışmasında, ebeveynlerin artan eğitim düzeyi ve ekonomik durumlarının çocukların beden eğitimi ve spora katılımlarını artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Kotan, Hergüner & Yaman'ın (2009) çalışmasında spor faaliyetlerine katılımda ailenin öğrenim durumu ve gelir seviyesinin belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışma, ailenin öğrenim durumu ve gelir seviyesinin çocuğun spor faaliyetlerine katılımı üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenim durumu üst seviyede olan ebeveynlerin çocukları, öğrenim durumu daha düşük olan ebeveynlerin çocuklarına kıyasla daha fazla fiziksel aktiviteye katıldığı ve daha az hareketsiz davranış gösterdiği gözlemlenmiştir (Örel & Tezcan, 2022; Muñoz-Galiano vd., 2020).

Bununla birlikte çalışma bulguları, anne eğitim düzeyi değişkenine göre beden eğitimi motivasyon ölçeği alt boyutları anlamlı bir farklılık göstermezken, baba eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların içsel motivasyon düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilköğretim ve daha az eğitim kademesinden mezun olan öğrencilerin içsel motivasyonu lise ile lisans ve lisansüstü eğitim görenlerden, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin ise lisans ve lisansüstü eğitim görenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bozkurt & Tamer (2020); Chen (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, baba eğitim düzeyinin öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, ancak anne eğitim düzeyinin motivasyon üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını ortaya koyarak bu araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır. Ayrıca, Alivernini, Manganelli, Lucidi & Cavicchiolo (2023) tarafından, aile gelirinin ve ebeveyn eğitim düzeyinin ergenlerin içsel motivasyonları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, ebeveyn eğitim düzeyi ve aile geliri daha yüksek olan çocukların içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada, aile gelir düzeyi değişkeni bağlamında elde edilen bulgulara, öğrencilerin içsel motivasyonu ve motivationsuzluk alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ancak dışsal motivasyon puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aile gelirini alt ve orta düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin, gelir düzeyini üst olarak belirten öğrencilere nazaran dışsal motivasyonlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda, düşük gelirli öğrencilerin yüksek gelirli öğrencilere kıyasla daha düşük motivasyon seviyelerine sahip oldukları ve aile ekonomik durumunun öğrencilerin eğitimdeki motivasyon ve perspektifleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Chen, 2024; Drenowatz vd., 2010). Başka bir çalışmada da beden eğitimi ve spor derslerinde motivasyonu artırmak için ebeveynlerin eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi sosyal ve ekonomik faktörlerin göz önünde bulundurulmasının büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Baniasadi, Chaharbaghi & Moradi, 2022). Bu bilgiler doğrultusunda, ebeveyn eğitim durumunun çocukların içsel motivasyonunu destekleyen bir ortam oluşturabileceği, aile gelir düzeyinin ise çocukların fiziksel aktivitelere erişimini ve katılımını etkileyebileceği söylenebilir.

Fiziksel aktivitelere katılma bağlamında, haftada 3 saat fiziksel aktivite yapan öğrencilerde orta motivasyona sahip olduğu gözlemlenirken, haftada 3 saatten az fiziksel aktivite yapan öğrencilerde düşük motivasyon, haftada 3 saatten fazla fiziksel aktivite yapan öğrencilerde ise yüksek motivasyon daha sık olduğu görülmüştür. Sonuçlar, fiziksel aktivite katılma sıklığının motivasyonu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Granero-Gallegos vd., 2012). Benzer şekilde, Martinović, Ilić & Višnjić, (2011) tarafından yapılan çalışmada, spora aktif olarak katılım sağlayan öğrencilerin, motivasyon ölçeğinde en yüksek puanları alırken, sporla hiç ilgilenmeyen öğrencilerin en düşük puan aldığı görülmüştür.

Bu bilgiler doğrultusunda, çalışmada spor etkinliklerine katılma durumu değişkenine göre içsel ve dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı (Gülsoy & Tunca, 2022) farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu içsel motivasyon alt boyutu için hesaplanan etki büyüklüğü değeri “0.55”, dışsal motivasyon alt için “0.50” ve motivasyonsuzluk alt boyutu için “0.33” şeklindedir. Motivasyonsuzluk alt boyutunda ise, spor etkinliklerine katılma durumu ile anlamlı bir fark gözlemlenmiş, ancak bu farkın daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, spor etkinliklerine katılım, içsel motivasyonu artırırken, aynı zamanda dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerinde de önemli etkiler yaratmaktadır (Bustamante & León, 2021). Bu bulgular, okulda veya toplulukta spor etkinliklerine katılımı teşvik etmenin, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için etkili bir strateji olabileceğini göstermektedir (Lonsdale vd., 2019).

Öğrencilerin derslerdeki motivasyon düzeyleri, öğrenme sürecinin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Ancak, bazı faktörler öğrencilerin motivasyonunu azaltabilmekte veya engelleyebilmektedir (Sürücü & Ünal, 2018). Bu faktörler genellikle bireysel, çevresel ve sosyo-ekonomik unsurlardan kaynaklanabilmektedir. Zrnzević & Arsić (2013) tarafından yapılan çalışmada spor aktivitelerinde motivasyonu etkileyen faktörlerin çoğu, beden eğitimi öğretmenlerinin dersleri düzenleme ve yürütme şekliyle yakından bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ders içeriklerinin ilgi çekici ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak yapılandırıldığı durumlarda, motivasyonun ve öğrenme başarısının arttığı gözlemlenmiştir. Derslerde motivasyonu engelleyen veya azaltan faktörlerin var olma durumu değişkeni bağlamında, araştırma ile ortaya konulan sonuçlarda, beden eğitimi motivasyon ölçeği içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak, dışsal motivasyon alt boyutunda ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu dışsal motivasyon alt boyutu için etki büyüklüğü değeri 0.29 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, derslerde motivasyonu azaltan faktörlerin var olma durumunun dışsal motivasyonu olumsuz

etkileyebileceğini ancak içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk üzerinde daha belirgin etkiler yaratmadığını ortaya koymaktadır. Literatürde derslerde motivasyonu engelleyen veya azaltan faktörler ile ilgili yer alan çalışmalar incelendiğinde benzer faktörlere ulaşılmıştır. Beden eğitimi ve spor ders süreçlerinin hedeflere ulaşmada yetersiz olduğu, öğrencilerin çoğu dersten hoşlandığını belirtirken, dersi sevmeyen öğrenciler müfredatın monotonluğundan şikayet etmektedir (Taşmektepligil, Yılmaz, İmamoğlu & Kılıçgil, 2006). Yapılan çalışmalarda, yeterli araç-gerece sahip okullarda sportif faaliyetlere daha fazla destek verilirken, malzeme eksikliği olan okullarda bu desteğin yetersiz olduğu görülmüştür. Okul yönetimlerinin sportif etkinliklere yeterince destek olmaması, ders materyali eksiklikleri gibi sorunların (Çolakoğlu & Karaküçük, 2006) öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebildiği belirlenmiştir. Demirhan vd. (2008) araştırmasında, beden eğitimi ve spor dersinin işlenmesinin önündeki engellerinin başında, ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, okullardaki tesis ve malzeme eksiklikleri yer almaktadır. Bu bulgular, Ayan & Tamer 'in (2010) gerçekleştirdikleri çalışma ile benzer şekilde doğrulanmıştır. Öğretmen sayısının yetersizliği, öğretmenlerin eğitim eksiklikleri ve derslerin öğretmenler tarafından yanlış işlenmesi gibi beden eğitimi ve spor dersindeki sorunlar gözlemlenmiştir. Ayrıca, ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar, okullardaki tesis ve malzeme eksiklikleri (Yaylacı, 2012), dersin amaçlarına ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Derslerdeki fiziksel aktivitelerin sınırlılığı ve çeşitliliğinin azlığı, öğrencilerin derse katılımını düşürmekte ve öğrenme süreçlerini sekteye uğratabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin derse yönelik yeterli hazırlık yapmaması veya çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmaması, öğrencilerin ilgisini kaybetmesine, derse olan bağlılıklarının ve dersin verimliliğinin azalmasına yol açmaktadır (Temiz & Sivrikaya, 2021). Bu bilgiler ışığında, okul yönetimleri tarafından spor etkinliklerine destek sağlaması, ders içeriklerini daha etkileşimli ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yapılandırması, öğretmenlerin eğitimlerini desteklemesi ve gerekli malzeme ve tesislerin sağlanması (Demirhan, Bulca, Saçlı & Kangalgil, 2014), öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmada etkili olabileceğini göstermektedir (Namlı, Demir & Doğan, 2024).

Son olarak ,araştırma bulgularına dayanarak, eğitim süreçlerinde iyileştirmeler yapmak için şu öneriler sunulmaktadır:

Beden eğitimi ve spor derslerinde öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğretmenlerin cinsiyet odaklı öğretim stratejileri geliştirmesi faydalı olabilir. Erkek öğrenciler için daha dinamik ve fiziksel etkinlikleri içeren dersler tasarlanırken, kız öğrenciler için sosyal etkileşimi ve duygusal bağları güçlendiren grup çalışmaları ve takım sporları sunulabi-

lir. Ayrıca, sınıf düzeyine göre öğrencilerin motivasyonlarını incelemek, eğitimcilerin daha etkili stratejiler geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Belirli sınıf seviyelerinde motivasyonu artırmak adına öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilere yönelik ilgi ve destek düzeylerini artırmaları, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak ders içeriklerini daha özgün hedeflerle şekillendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Öğrenci motivasyonu üzerinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin etkili olduğu dikkate alındığında, okul yönetimleri aileleri eğitim sürecine daha fazla dahil etmek için bilinçlendirme ve rehberlik programları düzenleyebilir. Anne ve baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilere ise destek programları oluşturularak onların akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlanabilir. Aile gelir düzeyinin dışsal motivasyon üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, düşük gelirli öğrencilere burs desteği sağlanması ve eğitim materyalleri temin edilmesi gibi uygulamalar hayata geçirilebilir.

Öte yandan, spor etkinliklerine katılımın motivasyonu olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, okulların spor etkinliklerini çeşitlendirmesi ve derslerle entegre edilmesi öğrencilerin fiziksel aktivitelere ilgisini artırabilir. Ayrıca, derslerde akıllı tahta gibi teknolojik araçların kullanımı da öğrencilerin dikkatini çekerek motivasyonu artırabileceği düşünülmektedir. (Polat & Özcan, 2014; Güzel & Ertekin, 2024; Önen & Bulut, 2024). Son olarak, beden eğitimi ve spor derslerinde motivasyonu azaltan faktörlerin tespit edilmesi ve bu konular üzerine detaylı araştırmalar yapılması, derslerin daha etkin ve verimli işlenmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, V., & Öncü, E. (2022). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Dönüşümsel Liderlik Algıları, Beden Eğitimi Dersi Yetkinlikleri ve Motivasyonlarının Boylamsal Bir Çalışma ile İncelenmesi1. *Değerlendirmeler*. Doi: 10.53025/sportive.1311231
- Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi, F., & Cavicchiolo, E. (2023). Understanding and supporting the motivation of students from low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102177>
- Antunes, H., Rodrigues, A., Sabino, B., Alves, R., Correia, A. L., & Lopes, H. (2024). The Effect of Motivation on Physical Activity among Middle and High School Students. *Sports*, 12(6), 154. <https://doi.org/10.3390/sports12060154>
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Avşar, Z. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersi Değerlendirme Süreci ile İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 81-89.
- Ayan, S., & Tamer, K. (2010). İlköğretim I. ve II. kademedede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulanma durumunun incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 25-44.
- Ayan, S., & Memiş, U. A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 143-149.
- Aytürk N. (2010). *Örgütsel ve Yönetmel Davranış*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bakar, R. (2014). The effect of learning motivation on student's productive competencies in vocational high school, West Sumatra. *International Journal of Asian Social Science*, 4(6), 722-732.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bağrıyanık, E., & Ömerustaoğlu, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini etkileyen faktörler.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x>
- Baniasadi, T., Chaharbaghi, Z., & Moradi, L. (2022). The Effects of Parental Socioeconomic Status on Children'Physical Activity: Mediating Role of Motivation. *Zahra and Moradi, Lida, The Effects of Parental Socioeconomic Status on Children'Physical Activity: Mediating Role of Motivation (January 01, 2022)*.
- Bavcevic, T., Milavić, B., & Bavčević, D. (2024). Motivation for Physical Education in Students Aged 12 to 15–Structure Analysis. *Sport Mont*, 22(3), 31-36. DOI: 10.26773/smj.241005

- Bozkurt, T. M., & Tamer, K. (2020). Fiziksel aktiviteye katılım motivasyonu düzeyi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 286-298. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.759018>
- Bustamante, D. E. O., & León, D. A. H. (2021). Niveles de actividad física y Motivación a la práctica deportiva en estudiantes de Educación Física. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(2), 504-524.
- Bujang, M. A., Omar, E. D., & Baharum, N. A. (2018). A Review on Sample Size Determination for Cronbach's Alpha Test: A Simple Guide for Researchers. *The Malaysian journal of medical sciences : MJMS*, 25(6), 85-99. <https://doi.org/10.21315/mjms2018.25.6.9>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.145279789756802748>
- Can, A. (2020). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. In *Pegem Atf İndeksi* (9th ed.). <https://doi.org/10.14527/9786053644484>
- Chancusig, L. H. C. (2023). La motivación como beneficio en las clases de educación física: una revisión sistemática. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(5), 265-280.
- Chen, Q. (2024). Impact of Annual Household Income on the Learning Motivation of Middle School Students. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 193, p. 02005). EDP Sciences. DOI: 10.1051/shsconf/202419302005
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.001>
- Cuevas, A., Febrero, M., & Fraiman, R. (2004). An anova test for functional data. *Computational statistics & data analysis*, 47(1), 111-122. <https://doi.org/10.1016/j.csda.2003.10.021>
- Cvetkovic, N., Nikolic, D., Pavlovic, L., Djordjevic, N., Golubovic, M., Stamenkovic, S., & Velickovic, M. (2014). Socio-economic status of parents and their children sports engagement. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 179-190.
- Çakır, E. (2019). Lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları ile vücut kitle indeksi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 21(1-A), 30-39.
- Çelik, Z., & Pulur, A. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spora İlişkin Tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Çolakoglu, T., & Karaküçük, S. (2006). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okullarda Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 35-48.
- Dinçer, S., & Doğanay, A. (2016). Öğretim Materyallerine İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online*, 15 (4), 1131-1148. Doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.19056>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A., ... & Açıkada, C. (2008). Beden Eğitimi Öğretim Programları ve Programların Yürütülmesine İlişkin Paydaş Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Demirhan, G., Bulca, Y., Saçlı, F., & Kangalgil, M. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 57-68.
- Drenowatz, C., Eisenmann, J. C., Pfeiffer, K. A., Welk, G., Heelan, K., Gentile, D., & Walsh, D. (2010). Influence of socio-economic status on habitual physical activity and sedentary behavior in 8-to 11-year old children. *BMC public health*, 10(1), 1-11. DOI: 10.1186/1471-2458-10-214
- Ekici, D. İ., Kaya, K., & Mutlu, O. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Uşak İli Örneği. *Mersin University Journal Of The Faculty Of Education/Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1). Doi: <https://doi.org/10.17860/efd.03390>
- Eskici, M., & Çayak, S. (2017). Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine Genel Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 211-226.
- Feliz de Vargas Viñado, J., & Herrera Mor, E. M. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes. *Ágora Para La Educación Física Y El Deporte*, 22, 187-208. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208>
- Gao, Z., Lee, A. M., Solmon, M. A., & Zhang, T. (2009). Changes in middle school students' motivation toward physical education over one school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 378-399. DOI: 10.1123/jtpe.28.4.378
- George, D. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson Education India.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of sports science & medicine*, 11(4), 614.
- Göksu, S. (2017). *Başarı ve motivasyon*. İstanbul: Hiper yayın.
- Gülsoy, S. G., & Tunca, M. Z. (2022). Spor ve E-Spor Motivasyonları Üzerine Karşılaştırmalı Literatür Taraması A Literature Review On Sport Motivation: A Comparison Of Sports And E-Sports.
- Güzel, H., & Ertekin, S. (2024). Akıllı Tahta Kullanımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri (Konya İli Örneği). *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (76), 271-289.

- Hashemi Motlagh, S., BaniAsadi, T., Chaharbaghi, Z., & Moradi, L. (2022). The Effects of Parental Socioeconomic Status on Children'Physical Activity: Mediating Role of Motivation. *International Journal of Pediatrics*, 10(8), 16538-16544. <https://doi.org/10.22038/ijp.2022.63421.4834>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kotan, Ç., Hergüner, G., & Yaman, Ç. (2009). İlköğretim okullarında okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile faktörünün etkisi Sakarya il örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.
- Kurniawan, R., Heynoek, F. P., Bakti, F. R. F. K., & Sigit, C. N. (2022). Motivation in physical education for junior high school students: a gender perspective. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(12), 3072-3079. DOI:10.7752/jpes.2022.12389
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of educational psychology*, 97(2), 184. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Lonsdale, C., Lester, A., Owen, K. B., White, R. L., Peralta, L., Kirwan, M., ... & Lubans, D. R. (2019). An internet-supported school physical activity intervention in low socioeconomic status communities: results from the Activity and Motivation in Physical Education (AMPED) cluster randomised controlled trial. *British journal of sports medicine*, 53(6), 341-347. DOI: 10.1136/bjsports-2017-097904
- Martinović, D., Ilić, J., & Višnjić, D. (2011). Gender differences in sports involvement and motivation for engagement in physical education in primary school. *Problems of Education in the 21st Century*, 31, 94. DOI: 10.33225/pec/11.31.94
- MEB, (2018). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-BEDEN%20EGITIMI%20VE%20SPOR%20OGRETIM%20PROGRAM%202018.pdf> (17.01.2025 tarihinde alındı).
- Muñoz-Galiano, I. M., Connor, J. D., Gómez-Ruano, M. A., & Torres-Luque, G. (2020). Influence of the parental educational level on physical activity in schoolchildren. *Sustainability*, 12(9), 3920. <https://doi.org/10.3390/su12093920>
- Namlı, S., Demir, G. T., & Doğangün, A. (2024). Beden eğitimi dersine katılım motivasyonu ve derse katılımdaki engeller. *Herkes için Spor ve Rekreasyon Dergisi*, 6(4), 573-580. <https://doi.org/10.56639/jsar.1581772>
- Neves De Jesus, S., & Lens, W. (2005). An Integrated Model For The Study Of Teacher Motivation. *Applied Psychology*, 54(1), 119-134. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x>
- Önen, S., & Bulut, İ. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahtaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim Yansımaları*, 8(1), 68-90.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective On The Role Of Student Motivation In Learning And Teaching Contexts. *Journal Of Educational*

- Psychology*, 95(4), 667–686. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Polat, S., & Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory And The Facilitation Of İntrinsic Motivation, Social Deveelopment And Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Doi: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 253-295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>
- Taşmektepligil, Y., Yılmaz, Ç., İmamoğlu, O., & Kılıçgil, E. (2006). İlköğretim okullarında beden eğitimi ders hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 139-147. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000070
- Temiz, C. N., & Sivrikaya, A. H. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi (Yurt İçi ve Yurt Dışı Değerlendirmesi). *Eurasian Journal of Sport Sciences and Education*, 3(1), 12-39. <https://doi.org/10.47778/ejsse.891512>
- Otis, N., Grouzet, F. M., & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: a 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 97(2), 170. DOI: 10.1037/0022-0663.97.2.170
- Örel, M. Z., & Tezcan, N. (2022). Çocuklarını Spora Gönderen Ebeveynlerin Ders Dışı Sportif Etkinliklere Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kocaeli İli Örneği. *Egzersiz ve Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 82-95.
- Yaylacı, F. B. (2012). İlköğretim Okullarında “Nasıl Bir Beden Eğitimi Dersi İstiyorum?”. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 194-210.
- Yıldıran, İ., & Yetim, A. (1996). Orta Öğretimde Beden Eğitimi Dersinin Öncelikli Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 36-43.
- Zrnzević, N., & Arsić, R. (2013). Motivation of students for physical education classes. *Activities in Physical Education and Sports*, 3(2), 215-220.



**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMININ YENİDEN DÜZENLENMESİ
VE GELİŞTİRİLMESİNE DAİR SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Adem DOĞAN¹, Hüseyin KAPLAN²

1 Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0001-6952-7415, aademdogan@gmail.com

2 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Şehit Kemal Özdoğan İlkokulu, ORCID: 0009-0006-4839-301X, h.kpln46@gmail.com

Giriş

Türk eğitim programlarının zaman içindeki değişiklikleri, eğitim sisteminin dinamik doğasını ve güncel eğitim ihtiyaçlarını yansıtmakta olup tarihsel bir perspektifle incelenebilir. 1924'te kabul edilen "Ortaokul Müfredat Programı", Osmanlı dönemine ait "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı" temel alınarak Cumhuriyet ilkelerine uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu dönem, Türkiye'nin eğitimde modernleşme çabalarının başlangıcını temsil etmektedir (Kalkan, Tunç ve Özcan, 2022). 1950'lerde ve 1960'larda, Türkiye'deki eğitim programları genel olarak akademik başarıyı hedefleyen bir yaklaşım benimsemiştir. 1968'de hazırlanan "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile, eğitim sisteminin uygulayıcıları arasında daha özgün ve esnek program geliştirme anlayışlarının ön plana çıktığı belirtilmiştir (Bartan, 2025). Bu süreçte eğitim programlarında, öğretim yaklaşımlarındaki değişimler ve öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi önemli bir yer tutmaktadır (Kalaycı ve Baysal, 2020).

1970'lerden itibaren, Türkiye'de eğitim politikalarının artışıyla birlikte öğretim programlarının revize edilmesi gerekliliği daha belirgin hale gelmiştir. 1980'lerde yapılan değişikliklerle, programların toplumsal ihtiyaçlar ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi hedeflenmiştir (Bay vd., 2017). Ayrıca, 1990'ların sonlarına gelindiğinde, özellikle bilişim teknolojileri ve iletişim alanlarındaki yenilikler, eğitim programlarında önemli değişimlere yol açmıştır. Son yıllarda, 2005 ve sonrası dönemlerde Türkiye'deki öğretim programları, uluslararası standartlara ve eğitimde 21. yüzyıl becerilerine odaklanmaya başlamıştır (Denktaş ve Ekşioğlu, 2023). 2013 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen revizeler, programların içeriğinde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) odaklı yaklaşımlar ile eleştirel düşünme gibi yetkinlikleri teşvik etmeyi amaçlamıştır (Aykaç, 2023).

Tüm bu dönemler boyunca Türkiye'deki eğitim programları, sadece akademik bilgilere değil, aynı zamanda öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik daha kapsamlı bir anlayış geliştirmiştir. Öğretim programlarının revizyonları, eğitim politikalarının değişimi, toplumsal dinamikler ve kültürel faktörlerle birlikte şekillenmiştir (Dündar, Sözcü ve Türker, 2023). Böylece modern Türkiye'nin eğitim sistemi, geçmişten gelen mirası ve güncel gereksinimleri harmanlayarak sürekli bir gelişim süreci göstermektedir.

Son yıllarda, eğitimdeki dijital dönüşüm de öğretim programlarını etkileyen önemli bir faktör olmuştur. COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının zorunlu hale gelmesi, öğretim metodolojilerinin ve içeriklerin hızla dönüşmesine neden olmuştur (Çetin ve

Yüceer, 2023; Özer ve Çakmak, 2024). Eğitim sisteminin dijitalleşmesi, öğretim süreçlerinin yanı sıra, öğrenci değerlendirme yöntemlerinin de yeniden gözden geçirilmesini sağlamıştır (Doğan, Parlar ve Şahin, 2021). Eğitimdeki bu dönüşüm, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek açısından kritik bir öneme sahiptir; öğretmenlik meslek kanunu gibi düzenlemelerin de bu tür yenilikleri kapsayacak şekilde güncellenmesi beklenmektedir (Demir, Sezgin ve Çalık, 2024). Türkiye’deki eğitim reformları ve öğretim programı değişiklikleri, Cumhuriyet’in ilk dönemlerinden günümüze kadar süregelen bir süreçtir. Bu süreçte, yenilikçi yaklaşımlarla desteklenen eğitimin kalitesini artırma çabaları, öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunma hedefini gütmektedir. Gelecekte, eğitim politikalarının bu dönüşümlere uyum sağlayarak devam etmesi beklenmektedir.

Öğretim Programlarının Değişim Gerekeşi

Öğretim programlarının revizyon ve geliştirilmesi, modern eğitim sistemlerinin karşılaştığı en önemli zorluklardan biri haline gelmiştir. Genel olarak, öğretim programları, öğrencilerin toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sürekli olarak güncellenmelidir; zira toplum ve teknoloji hızla değişmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen kapsamlı öğretim programı yenilemeleri, sosyal, ekonomik, bilim ve teknolojik gelişmeler dikkate alınarak tasarlanmıştır (Yeler ve Ocak, 2021). Bu yenileme süreci, uluslararası sınav sonuçları, kalkınma planları ve çeşitli kurum ve kuruluşlardan elde edilen verilere dayandırılmıştır (Kart, 2019).

Eğitimde etkili bir öğretim programının varlığı, öğretim faaliyetlerinin verimliliği açısından temel bir unsurdur. Öğretim programı, öğrencilere belirli kazanımların sağlanabilmesi için yapı taşı niteliğindedir; bu nedenle uygulama sürecinin etkin bir şekilde izlenmesi ve gerektiğinde revizyon yapılması elzemdir (Tüzün, Bilir ve Türk, 2019). Özellikle bilgisayar ve bilgi teknolojilerinin eğitimdeki rolü, eğitim süreçlerinin modernizasyonu bakımından son derece önemlidir (Direkci vd., 2021).

Bunun yanında, STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarında öğretim programlarının toplumsal ihtiyaçlar ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda tasarlanması gerekmektedir. Bu yaklaşım, fizik gibi mühendislik ve sağlık bilimleri için kritik temel derslerin öğretim programlarında da geçerlidir (Erdamar, 2019). Öğretim programlarının güncellenmesi, sadece içerik açısından değil, aynı zamanda öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme mekanizmaları açısından da zorunludur. Eğitim sistemlerinin 21. yüzyıl becerilerine hazır hale getirilmesi, öğretmen adaylarının teknoloji ile ilgili yeterliliklerini artırmayı gerek-

tirir (Kalemkuş ve Çelik, 2022). Eğitimde yenilikçi yöntemlerin benimsenmesi ve öğretim programlarının etkileşimli ve katılımcı hale getirilmesi, öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımının gerçekleşmesine katkıda bulunabilir (Adıgüzel vd., 2024). Türkiye’de öğretim programları üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, yenilikçi öğretim yaklaşımlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretim programlarının etkin bir şekilde geliştirilmesi ve yenilenmesi, bireylerin toplumsal ve kültürel yaşamda daha etkin katılım göstermeleri ile bilim ve teknolojinin getirdiği yeniliklere hızlı bir şekilde adapte olmaları için kritik bir gerekliliktir. Eğitim politikalarının bu bağlamda sürekli olarak güncellenmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitimden alacakları faydayı artıracaktır.

Öğretim Programının yenilenmesi günümüzde yurdumuzun gündeminde olan tüm eğitim paydaşlarını yakından ilgilendiren bir konudur. 18 milyondan fazla öğrenci ve velileri, öğretmenleri de hesaba katarsak 40 milyona yakın vatandaşımızı etkilemektedir. Daha derin baktığımızda ise bu konu toplumun bütünü, aydınlık yarınlarımızı şekillendirecek önemli bir konu olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim toplumumuzu tasarlayacak öğrencilerimizin, ana sınıfından başlayarak eğitimin tüm kademelerinde yenilenecek olan müfredattan etkilenecektir.

Öğretmenin öğretim programlarında değişiklikleri dikkate alarak programda kendilerine göre uyarlamalar yapması öğrencilerin programın günlük yaşamda işlevselliğini Kavramalarını sağlayacaktır. Kısacası öğretim programlarındaki eksikliklerin fark edilmesi, bu eksikliklerin giderilmesine ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmesine yönelik çalışmaların yapılması eğitiminden daha yüksek verim alınmasına yardımcı edecektir. Bu gelişim ve değişimler yeni öğretim programlarının orya çıkmasını zorunlu kılmaktadır (Erden, 2009). Öğrencilerin ihtiyacı olan kazanımlardan oluşturulan en önemli derslerden birisi de matematik dersidir, matematik; dersi yaşam becerilerinin kazandırıldığı, öğrencilerimizi geleceğe hazırlayan önemli derslerden biridir. Matematik dersi öğrencilere hayatta ihtiyaçları olan deneyimleri elde edebilecekleri bir öğrenme alanıdır. Özellikle ilköğretim kademesinde matematik dersinin temel unsurlarını oluşturan ilke ve kuralları öğrenildiğinden eğitimin bu derecesinde kazanılacak becerilerin ortaokul, lise, üniversite gibi kurumlarda öğrencilerin derse karşı tutumu ve ilgisini etkileyeceği düşünülmektedir (Öksüz, 2015).

Eğitimin temel kademelerinde özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilere kazandırılacak kazanımların soyutluktan kurtararak somut bir çerçeveye dönüştürülmesi, öğrencilerin gelişim dönemlerinden dolayı çok önemlidir. Piaget’e göre somut işlemler dönemindeki bu davranışları

gösteren öğrencilerin eğitim-öğretiminde verilecek olan kazanımların en somut hale getirilerek öğrencilerin anlaması için çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri denenmiş, kullanılmış ve halen kullanılmaya devam edilmektedir. Matematik öğretiminde alan yazında bulunan hedefe ulaşmakta kullanılan farklı hedefe ulaşmakta kullanılan öğretim teknikleri ve yöntemleri kullanılması öğrencilerin çeşitli öğrenme ortamlarına olan ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde ve üst düzey fayda sağlayacak öğrenmeyi sağlamak için farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile gerçekleştirildiğini dile getirmek mümkündür. Bunun yanında daha önce yapılan çalışmalar sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde farklı metotlar ve çeşitli tekniklerden yararlanmaktan ziyade genellikle geleneksel öğretim yöntemlerini hâlihazırda kullandıklarını matematik öğretimine ait çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini genellikle kullanmayı yeğledikleri yapılan araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Deringöl, 2020).

Eğitim-öğretim süresi boyunca öğretimden en üst düzeyde başarı elde edebilmek için matematik dersi öğretim programlarının dikkatlice hazırlanması ve sınıf öğretmenlerinin özenle uygulanma yapması gerekmektedir (Gezgin ve Bal, 2021). Her öğrencinin bir tane ve eşsiz olduğu göz önünde alınarak öğrencilerin bireysel hızlarında öğrenmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere ezber yöntemi ile konuların ezberletilmesiyle değil de öğrendiklerinin nedenleri ile öğretilmesi ve kalıcı öğrenmeler sağlanmaya çalışmalıdır. Öğrenciler öğrencilerini sık sık tekrar etmeli, bilgiyi içselleştirmeli ve farklı bakarak bilgileri analiz edebilmelidir. Bu yolla öğrencilerin bireysel öğrenmelerinin üzerine kafa yormaları istenerek problem çözme ve farklı açılardan düşünme düzeyleri geliştirilmiş ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeler sağlanmış olmaktadır (Yenilmez ve Sölpük, 2014).

Tüm dünyada ve yurdumuzda her alanda değişim ve gelişimler bireylerin önümüzdeki yıllarda hem kültürel hem de toplumsal alanda üreten kişiler olması için sahip olmaları gereken özelliklerde değişmiştir. Günümüzde öğrencilerin yaşamsal edinimleri, ilgi tutumları da değişmektedir. Öğrencilerin değişen ilgi, tutum ve yaşamsal becerileri kazanma süreleri de kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Elde edilen kazanımların günlük hayatta değişik şekillerde değerlendirilebilmesi, gerekli olan eğitim zeminine ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaç yurdumuzun aydınlık yarınlarını oluşturacak olan nesilden, beklentilerimizi oluşturabilmek için ihtiyaçları olan ortamı hazırlamamızı gerekli kılmıştır. Bu sebeple öğretim programının yenilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır (TTKB, 2017).

Dünyada ve ülkemizde insanın, kültürün, bilimin ve teknolojinin gelişmesi öğrencilerin gelecekteki üretimlerin üyesi olarak bulunması gereken nitelikler ve nitelikler hakkındaki düşüncüyü değiştirmiştir. Bu

zamanda öğrencilerin sadece sahip olması gereken temel bilgi, beceri ve değerler değil, aynı zamanda bilgi, beceri ve sonuçları elde etme sürecinde sağladıkları bilgilerde önemlidir. Ayrıca hayatın çeşitli alanlarında iyi alet ve ekipman kullanılmalıdır. Bu durum, ülkemizin geleceğinden umutlu ve ümitli olan geleceğin öğrencilerine yapabilmeyi öğretmek için öğretim programının yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir (TTKB, 2017).

Çağımızda eğitim öğretim aşamasının çok değerli gayelerinden bir tanesi talebelere göre öğrenme olanaklarının oluşturulmasıdır. Bu noktada eğitim sürecinden öğrencilerin en verimli şekilde yararlanmalarını sağlamak için her zaman yeni teoriler, yöntemler, teknikler sürekli olarak test edilmekte ve araştırmaktadır (Butakın ve Özgen, 2007). Eğitimde öğrencilerin kazanması istenilen kazanımlar öğrencilere okulda önceden belirlenmiş planlar olarak sunulur (Aktan, 2019). Öğrencilere verilmesi amaçlanan kazanımların, içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme süreci öğretim programlarını meydana getirmektedir (Demirel, 2009).

Eğitim sürecinin okulda ve sahada icra eden öğretmenlerin öğretim programının ihtiyaçlarına duyulan değişiklikleri görmeleri, bu değişiklikleri bilerek buna göre programları sahada hayata geçirmeleri eğitim sürecindeki değişimin sancısız geçmesini sağlamaktadır. Bu noktada ilköğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin fikirlerinin alınması, programdan beklentilerin ortaya konulması ve yeni öğretim programının farklı sınıf kademeleri baz alınarak incelenmesi öğretim programlarının daha kullanılabilir bir durum oluşturmasını sağlamaktadır (Öksüz, 2015).

Problem Cümlesi: İlköğretim matematik dersi öğretim programının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesine dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Mevcut İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında düşünceleriniz nelerdir? Programın olumlu ve olumsuz yönlerini belirtir misiniz? 1-2-3-4. Sınıflarda müfredatın günlük yaşama uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Öğrencilerinizin matematik konularını anlama düzeyini artırmak için hangi öğretim yöntemlerini etkili buluyorsunuz? Bu konuda programda yer alan yöntemlerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

3. Hangi derslerde müfredatı yetiştirmekte zorlanıyorsunuz? Matematik derslerinde karşılaşılan zorluklar hakkında neler söylemek istersiniz? Bu zorlukları aşmak için ne tür destekleyici materyaller veya uygulamalar önerirsiniz?

4. Programda yer alan matematik konuları öğrencileriniz tarafından nasıl karşılanmaktadır? Öğrencileriniz hangi konularda daha fazla zorlanıyor ve neden? Öğrencilerinizin matematikle ilgili motivasyonunu artırmak için neler yapmaktasınız?

5. Programda yer almasını arzu ettiğiniz motivasyon artırıcı unsurlar nelerdir? Matematik derslerinde öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmek adına uyguladığınız yöntemler nelerdir? Bu konuda programda yer alması gereken unsurlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?

6. Matematik derslerinde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

7. Programda yer alan problem çözme etkinlikleri hakkındaki görüşlerinizi paylaşır mısınız?

8. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi için önerileriniz nelerdir? Hangi konuların daha vurgulu olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Araştırmanın Amacı

2023 yılında, Milli Eğitim Bakanı, öğretim programının sadeleştirilmesi çalışmalarının yapıldığını ve 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde yeni öğretim programının uygulanacağını belirtmiştir. Bu kapsamda, 2024 matematik dersi öğretim programının sadeleştirilmesi ve yenilenmesi çalışmaları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini derinlemesine anlamak amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların, eğitim politikalarının ve öğretim programının daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Amacımız, sahada çalışan ve işin mutfağında yer alan öğretmenlerin müfredat konusundaki beklentilerini dinlemek ve onların fikirlerini almaktır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını en iyi tanıyan ve öğretim programını uygulayan kişiler olarak, kalıcı öğrenmelerin daha kolay elde edilmesi için görüşlerini paylaşacaklardır. Bu proje aşamasında, sınıf öğretmenlerinin yeni öğretim programı değişikliklerine karşı tutumları belirlenerek, alan yazına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma eğitim politikalarının ve ilkökul matematik dersi öğretim programının sınıf öğretmenleri üzerinde daha iyi anlaşılmasına ve iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır. Sınıf öğretmenlerinin yeni ilkökul matematik dersi öğretim programından beklentilerini ortaya koyacaktır. Literatür incelendiğinde bunun yeni ilkökul matematik müfredatında güncel bir konu olduğu ortaya çıkmıştır, henüz yayınlandığından olmalıdır yeni müfredat çalışması hakkında yeteri kadar kaynak bulunmamaktadır. Halen ülkemizde milyonlarca öğrenci, veli ve öğretmenler tarafından merakla açıklanması beklenen sadeleştirilmiş öğretim programı çalışmaları hakkında sınıf öğretmenlerinin tutumlarını ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Daha iyi matematik eğitimi için çağımızda ortaya çıkan yeniliklerin takibi, gelişen teknoloji ve öğretim yöntemlerinden faydalanarak oluşur, gelişmelerin toplumda ortaya çıkardığı gereksinimlerin etkisinin eğitim sistemine aktarılması, yani ilkökul matematik dersi öğretim programlarının yenilenip değiştirilmesi ve bu programların belirli ölçütler üzerine aktarılması ile meydana çıkabilir. Öğrencilerin kazandıkları başarı seviyeleri birden fazla nedene bağımlı olabilir. Bu nedenlerin hangileri olduğunu belirlemek için bu konu hakkında araştırma yapılması bir gereklilik olarak görülebilir. Bu sebeplerden biri olarak ilkökul matematik dersi öğretim programları düşünülmüş ve yeni yayınlanan ilkökul matematik dersi öğretim programından sınıf öğretmenlerinin beklentileri incelenmiştir. Çünkü matematik dersi öğretiminin çok küçük yaşlardan başlanarak verilmesi, var olduğu bilinen bilişsel öğelerin desteklenmesi için çok önemli rol oynar.

2018 yılında öğretim programları yenilenmiş olmasına ve PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlardan başarılı sonuçlar alınmaya başlanmışken, kısa süre içinde tekrar bir öğretim programı değişikliğine gidilmesi ne kadar gereklidir? Yeni programın, pilot uygulamalar yapılmadan ve önceki öğretim programlarından büyük ölçüde uzaklaşarak, 1., 5. ve 9. sınıf öğrencilerine aniden uygulanmaya başlanmasının etkileri nelerdir? Bu süreçte, özellikle sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması büyük önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal bilimlerde bireylerin yaşam deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamak amacıyla sıklıkla kullanılmaktadır. Nitel çalışmalarda, veri toplama teknikleri arasında en çok tercih edilen yöntemlerden biri görüşme tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler, katılımcıların belirli bir konu hakkında kendi sözleriyle ifade ettikleri düşünce ve deneyimlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanır (Karahana, Uca ve Gündük, 2022). Örneğin, yarı yapılandırılmış görüşme formları, belirlenen konular üzerinde katılımcılardan derinlemesine bilgi almak amacıyla sıkça kullanılmaktadır (Arslan ve Kırıl, 2022).

Sınıf öğretmenlerinin deneyimleri üzerine yapılan araştırmalar, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrenci başarılarının artırılması için değerli bilgiler sunmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci ile etkileşim gibi konularda karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme yollarını paylaşarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunduklarını ortaya koymaktadır (Cüce ve Yılar, 2023). Dolayısıyla, nitel araştırma yöntemlerinin etkin bir şekilde kullanılması, eğitim alanındaki uygulamaların daha gerçekçi bir perspektiften değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Aydın, 2023). Nitel araştırmalar, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim süreçleri hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlarken, bu süreçte kullanılan yöntemlerin etkinliği de oldukça önemlidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların kendilerini ifade etmelerine olanak tanıırken, içerik analizi ise elde edilen verilerin sistematik bir biçimde yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır (Toksöz, 2024).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Kahramanmaraş İli Elbistan İlçesi'nde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubu, Elbistan İlçesi'nde yer alan ilkokullar arasından rastgele seçilmiş ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yine rastgele yöntemle belirlenmiştir. Araştırmaya toplamda Elbistan İlçesi'nde görev yapan 22 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılardan iki tanesinden yeterli ve detaylı veri alınamadığı, öğretim programı hakkında fazla bilgilerinin olmadığını birçok soruda belirttikleri için çalışmada onların görüşlerine yer verilmemiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

	Frekans	Yüzde
Erkek	8	40,00
Kadın	12	60,00
Toplam	20	100,00

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinin 12 (%60) tanesi kadın, 8 (%40) tanesi erkek olarak görüntülenmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri

Değişkenler	Frekans	Yüzde
0-5 yıl	3	15,00
11-20	11	55,00
21 ve üzeri	3	15,00
6-10	3	15,00
Toplam	20	100,00

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri analiz edildiğinde, sınıf öğretmenlerinin 3 (%15) tanesi 0-5 yıl, 11 (%55) tanesi 11-20 yıl, 3 (%15) tanesi 6-10 yıl, 3 (%15) tanesi ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemlerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kariyerleri

	Frekans	Yüzde (geçerli)
Uzman öğretmen	13	65,00
Öğretmen	7	35,00
Toplam (geçerli)	20	100,00

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin mesleki kariyerleri incelendiğinde 13 (%65) tanesi (Uzman Öğretmen) 7 (%35) tanesi (Öğretmen) kategorisinde bulunmaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

	Frekans	Yüzde (geçerli)
Lisans	19	95,00
Yüksek Lisans	1	5,00

Araştırmannın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin 19 (%95) tanesi lisans mezunu 1 (%5) tanesi yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin 2024 yılı ilkokul matematik öğretim programının yenilenmesi çalışmaları hakkındaki tutum ve fikirleri hakkında bilgi toplamak için 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde cevap vermekte zorlanan veya formdaki sorularına cevap vermeye isteksiz ya da sözlü şekilde kendini düşüncelerini anlatmak yerine yazılı olarak düşüncelerini aktarmak isteyen sınıf öğretmenlerinin her birinin isteğine göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca cevabı veren kişinin başkalarına danışmadan cevap vermesini sağlamak cevabın mahremiyetinin korunması açısından önemlidir. Bu durum bilgi kaynaklarının araştırmadan elde edilen bilgilere göre daha doğru ve daha geçerli olmasını sağlayacağı düşünülecek her öğretmenle ayrı ortamlarda ve mümkün oldukça etkileşimi az olan öğretmenlerden veriler toplanmaya çalışılmıştır. Araştırma soruları iki alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından kontrol edildikten sonra araştırmacılar tarafından son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerinin toplanması amaçlanmıştır. İkinci bölümde ise, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik dersi programına ilişkin fikirlerinin alınması amacıyla hazırlanmış olan 8 soruluk görüşme formu yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, çevrimiçi görüşme yöntemleri kullanılarak sınıf öğretmenlerine ulaştırılmış ve bu şekilde veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Açık uçlu görüşme formundan elde edilen veriler dikkatlice okunmuş ve metin ön işleme çalışması ile noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygun hale getirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler, 4 değişken ile tanımlanarak 8 kategori altında incelenmiştir. Bu 8 kategoriden hareketle, 18 alt kategori oluşturulmuştur. Oluşturulan alt kategoriler, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak kod birimleri ile analiz edilmiştir. Kodlanan görüşler, bir veri havuzu oluşturularak 8 ayrı kategori altında incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri (SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, ... SÖ20) şeklinde kodlanmıştır. 8 kategoriye temsil eden sorular ise (S1, S2, S3, S4, ... S8) şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, MAXQ-DA 2024 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Bu programda oluşturulan veri setleri, sınıf öğretmenlerinin görüşleri Excel tablosuna aktarılıp programa yüklenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden alınan görüşler, 8 soru çerçevesinde 8 ayrı kategoriye ayrılmış ve bu kategorilerle ilgili 18 alt kategori ve kodlama birimleri oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlama havuzu ile veriler özetlenmiş ve her bir soru için ayrı ayrı özet tablolar çalışmada sunulmuştur. Araştırma çalışma grubu oluşturulurken, iki sınıf öğretmenin görüşleri çalışma kapsamına uymadığı için veri ayıklama yöntemi ile araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirlik birimlerini sağlamak amacıyla, programda yapılan nitel içerik analizi tüm yönleriyle taslak bir form olarak kayıt altına alınmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutularak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Metinlerin kodlanarak ve kategorize edilerek örüntü ve temaların ortaya çıkarılmasıyla içerik analizi verilerin kodlaması oluşturulan kategorileri içerir ve bu bunda önemlidir (Yıldırım, Şimşek 2024). Bu nedenle tüm içerik analizi bir tür kodlama gerektirir. Aşağıdaki kelimeler bu çalışmada kullanılan kelimelerdir. Araştırmamızın nitel içerik bulguları incelendiğinde 8 araştırma sorusu üzerinden yola çıkılarak, 8 kategori ve 18 alt kategori oluşturulmuştur. Kategoriler ve alt kategoriler arasındaki anlamlı ilişki kod birimleri kullanılarak 8 kategori üzerinde alt kategorilere ayrılarak katılımcılardan gelen cevaplar kodlanmıştır.

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Mevcut Yürürlükteki Matematik Öğretim Programına Yönelik Düşünceleri*

Alt Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
Olumsuz Yönler	Konuların somutlaştırılma zorluğu	7	19,44
	Kazanımların yoğun olması ve süre yetersizliği	6	16,67
	Yetersiz etkinlik ve soru sayısı	2	5,56
	Matematiği ezberleten yapı	2	5,56
	Ders kitaplarının yetersizliği	1	2,78
	Pratik uygulamalara yeterince odaklanılmaması	1	2,78
Öneriler	Anlaşılır etkinliklere yer verilmesi	4	11,11
	Programın sadeleştirilmesi	3	8,33
	Konuların azaltılması	2	5,56
	Somut etkinliklere yer verilmesi	2	5,56

Alt Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
Olumlu Yönler	Kazanımlar	3	8,33
	Sarmal eğitim sisteminin yararları	2	5,56
	Analitik düşünme becerisi kazandırma	1	2,78
Toplam		36	100,00

Öğretim programının şu anki durumdaki olumlu yönleri için ise, sarmal eğitim sisteminin yararları: 2 öğretmen (%5,56), kazanımlar: 3 öğretmen (%8,33), analitik düşünme becerisi kazandırma: 1 öğretmen (%2,78) şeklinde sıralanmaktadır. Olumsuz yönleri ise konuların somutlaştırılma zorluğu: 7 öğretmen (%19,44), kazanımların yoğun olması ve süre yetersizliği: 6 öğretmen (%16,67), yetersiz etkinlik ve soru sayısı: 2 öğretmen (%5,56), matematiği ezberleten yapı: 2 öğretmen (%5,56), ders kitaplarının yetersizliği: 1 öğretmen (%2,78), pratik uygulamalara yeterince odaklanılmaması: 1 öğretmen (%2,78) şeklindedir.

SÖ2: Programın olumlu yanları arasında matematik temellerini güçlendirmesi ve öğrencilere analitik düşünme becerileri kazandırması bulunur. Ancak, eleştirilen yönler arasında bazı konuların derinlik kazanmaması ve pratik uygulamalara yeterince odaklanılmaması yer alıyor.

SÖ10: Yıllık planda bazı konulara ayrılan zamanın yeterli olmadığını düşünüyorum. Bazı konular kapsamlı olup, problem çözme yöntemiyle pekiştirilmesi gerekiyor. Her öğrencinin hemen anlaması da mümkün olmuyor. Bu sebeple konulara ayrılan zamanın gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Tablo 6. Etkili Bulunan Öğretim Yöntemleri, Programdaki Yöntemlerin Yetersizliği ve Önerilere İlişkin Bulgular

Alt Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
Etkili Bulunan Öğretim Yöntemleri	Öğrenci merkezli öğrenme	9	27,27
	Oyunlaştırma, drama ve interaktif öğrenme yöntemleri	8	24,24
	Kazanımları somutlaştırmak	2	6,06
Programdaki Yöntemlerin Yetersizlikleri	Etkinliklerin yetersizliği ve değerlendirme eksikliği	4	12,12
	Uygulamalı öğrenmeye yetersiz yer verilmesi	4	12,12
	Sınıf mevcutlarının fazlalığı	1	3,03
Öneriler	Ders kitaplarındaki etkinliklerin artırılması	2	6,06

<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
	Oyunla öğrenme yöntemine daha fazla odaklanması	1	3,03
	Sadeleştirilmiş problemlerin daha fazla kullanılması	1	3,03
	Materyal desteği sağlama	1	3,03
Toplam		33	100,00

Etkili Bulunan Öğretim Yöntemleri, Programdaki Yöntemlerin Yetersizliği ve Önerilere İlişkin: 9 öğretmen (%27,7) öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını, 8 öğretmen (%24,24) oyunlaştırma ile öğretim ve 2 öğretmen (%6,06) kazanımların somutlaştırılmasının etkili olacağı yönünde görüş bildirmiştir. Programda yetersizlik olarak görülen 4 öğretmen (&12,12) etkinliklerin yetersizliğini belirtmiş, 4 öğretmen (&12,12) uygulamalı öğrenemeye yeterince yer verildiğini ve 1 öğretmen (%3,03) ise sınıf mevcutlarının fazlalığını dile getirmiştir. Konu ile ilgili öneriler ise 2 öğretmen (&6,06) ders kitaplarında ki etkinlik sayısının çoğaltılması gerektiğini ve 1'er öğretmen (3,03) oyunla öğrenme yöntemine daha fazla odaklanma, sadeleştirilmiş problemlerin daha fazla kullanılması ve materyal desteği sağlanması hakkında görüş bildirmiştir.

Ö3: Öğrencilerimin matematik konularını anlama düzeyini artırmak için problem çözme, tartışma buluş yoluyla öğrenme yöntemlerini kullanıyor ve etkili buluyorum. Matematik konularının daha rahat anlaşılması için dersleri daha somut hale getirecek, çoğu zaman öğrencilerimle hazırladığım materyaller kullanıyorum.

SÖ10: Özellikle 1. Sınıfta modeller üzerinde çeşitli materyallerle, yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini ya da oyunlaştırarak, işlem üzerinde sürekli kullanılabilecek hikayeler oluşturarak öğrenme yöntemlerini etkili buluyorum.

Tablo 7. *Matematik Derslerinde Karşılaşılan Zorluklar Ve Önerilen Destekleyici Materyallere İlişkin Bulgular*

<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Matematik Derslerinde Karşılaşılan Zorluklar	Matematik derslerinde soyut konuların anlaşılabilmesi	6	18,75
	Önyargı	3	9,38
	Matematik derslerinde problem çözme becerilerinin yetersiz kalması	3	9,38
	Uygulama eksiklikleri	2	6,25
	Destekleyici materyallerin kullanım zorluğu	1	3,13
Zorlukların Aşılması İçin Geliştirilen Öneriler	Somutlaştırma önerisi	7	21,88
	Materyallere daha fazla yer verilmesi	5	15,63
	Dijital uygulamalar	3	9,38
	Günlük yaşam örnekleri ile konuların desteklenmesi	2	6,25
Toplam		32	100,00

Matematik dersinde karşılaşılan zorluklar ele alındığında; 6 öğretmen(%18,75) soyut konuların anlaşılabilmesi ve 3 öğretmen(%9,38) önyargılı olmayı, 3 öğretmen(%9,38) problem çözme becerilerinde yetersiz kalınmasını, 2 öğretmen(%6,25) uygulama eksikliğini ve 1 öğretmen(%3,13) materyal kullanımının zorluğu hakkında görüş bildirmiştir. Zorlukların aşılması için önerilenlerden; 7 öğretmen(%21,88) somutlaştırma, 5 öğretmen(%15,63) daha fazla materyale yer verilmesi, 3 öğretmen(%9,38) dijital uygulamalar ve 2 öğretmen(%6,25) örneklerin günlük yaşam konuları ile desteklenmesini öneri olarak sunmuştur.

SÖ2: Matematik derslerinde karşılaşılan zorluklar genellikle soyut kavramları anlama, problem çözme becerilerini geliştirme ve matematiksel düşünme becerilerini kullanma sürecini içerir. Bu zorlukları aşmak için interaktif matematik uygulamaları, çevrimiçi problem çözme platformları, video dersler ve interaktif matematik oyunları gibi destekleyici materyaller önerilebilir. Ayrıca, öğrencilere bireysel veya küçük gruplar halinde destek sağlayacak ekstra matematik dersleri veya etüt saatleri de faydalı olabilir. Öğrencilere matematiği somut örneklerle ilişkilendirerek öğretmek ve pratik yapmalarını teşvik etmek de önemli bir strateji olabilir.

SÖ19: Problem çözmede öğrenciler çok zorlanıyorlar. Mevcut bilgiyi bilip problemi iki kısımda çözmeleri istendiğinde öğrencilerin zorlandığını fark ettim. Somut materyallerle destekleyip anlatabiliriz.

Tablo 8. Matematik Müfredatında İlgi Çeken Konular, İlgi Çekmeyen ve Zorlanılan Konulara İlişkin Görüşleri

<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
İlgi Çeken Konular	Dört işlem	3	11,54
	Günlük Hayatla ilişkili konular	2	7,69
	Geometrik cisimler	1	3,85
İlgi Çekmeyen ve Zorlanılan Konular	Problem Çözme	8	30,77
	Saatler	5	19,23
	Kesirler	3	11,54
	Zaman	2	7,69
	Ölçü birimleri	1	3,85
	Onluk- Birlik	1	3,85
Toplam		26	100,00

Matematik programında ilgi çeken konular hakkında; 3 öğretmen(%11,54) dört işlem, 2 öğretmen(%7,69) günlük hayatla ilgili konular ve 1 öğretmen(%3,85) geometrik cisimleri ilgi çeken konu olarak görmüştür. İlgi çekmeyen ve zorlanılan konular ise; 8 öğretmen(%30,77) problem çözme, 5 öğretmen(%19,23) saatler, 3 öğretmen(%11,54) ve 2 öğretmen(%7,69) zaman konusu olduğu hakkında görüş bildirmiştir.

SÖ1: *Günlük hayatta kullanılmayan konular ise hem ilgi çekici gelmiyor hem de zorlanıyorlar. Örneğin kesirler gibi.*

SÖ20: *Genellikle işlem becerileri iyi fakat problemle karşılaştıklarında hangi işlemi kullanacaklarını bilemiyorlar. Dört işlemde birden fazla sayılarla bölme ve çarpma işlemlerinde zorlanıyorlar.*

Tablo 9. Matematik Dersinde Motivasyon Artırmak İçin Uygulanan Yöntemler ve Önerilere İlişkin Görüşleri

<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Arzu Edilen Uygulamalar	Eğlenceli matematik oyunları	5	13,51
	Disiplinler arası yaklaşım	3	8,11
	Günlük hayatla ilişkilendirme	2	5,41
	Ders saatlerinin kısaltılması	1	2,70
Motivasyon Artıran Yöntemler	Eğlenceli etkinlikler ve yarışmalar	6	16,22
	Oyunlaştırma	6	16,22
	Güçlü ve zayıf yönlerin farkındalığı	5	13,51
	Günlük hayatla ilişkilendirme	5	13,51
	Ödüllendirme ve pekiştirme	4	10,81
Toplam		37	100,00

Matematik dersinde motivasyonu artırmak için uygulanan yöntemler ve önerilere ilişkin görüşlerden, arzu edilen yöntemler; 5 öğretmen(%13,51) eğlenceli matematik oyunları, 3 öğretmen(%8,11) disiplinler arası yaklaşım, 2 öğretmen(%5,41) günlük hayatla ilişkilendirme ve 1 öğretmen(%2,70) ders saatlerinin kısaltılması hakkında görüş bildirmiştir. Motivasyon arttıran yöntemler olarak; 6 öğretmen(%16,22) eğlenceli yarışma ve etkinlikleri, 6 öğretmen(%16,22) oyunlaştırma, 5 öğretmen(%13,51) güçlü ve zayıf yönlerin farkındalığı, 5 öğretmen(%13,51) günlük hayatla ilişkilendirme ve 4 öğretmen(%10,81) ödüllendirme ve pekiştireç olarak görüş bildirmiştir.

Bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri değiştirilmeden araştırmaya dahil edilerek aşağıda listelenmiştir.

SÖ2: Öğrencilerin matematikle ilgili motivasyonunu artırmak için interaktif ve eğlenceli matematik oyunları düzenlemek, gerçek hayattan örneklerle matematik kavramlarını ilişkilendirmek ve başarılarını ödüllendirmek gibi yöntemler kullanıyorum. Programda yer almasını arzu ettiğim motivasyon artırıcı unsurlar arasında matematik yarışmaları, problem çözme etkinlikleri, matematik projeleri ve öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebileceği fırsatlar bulunuyor. Ayrıca, matematikle ilgili ilginç ve günlük yaşamla bağlantılı konuların da programa dahil edilmesi motivasyonu artırabilir.

SÖ19: Sınıfta soruları sırayla beraber çözüp onlara yıldız gibi ufak pekiştireçlerle derse odaklanmalarını, soruyu çözme isteği uyandırmaya çalışıyorum. Bunun dışında oyunları da kullanıyorum. Beden eğitimi derslerine de entegre edebileceğimiz Matematik oyunları olabilir.

Tablo 10. Öğrencilerin Matematik Derslerine Aktif Katılımında Uygulanan Yöntemlere İlişkin Görüşleri

<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Öğrencileri Teşvik Etmek İçin Kullanılan Yöntemler	Oyunlaştırma ve drama	6	20,00
	Tartışma ve soru sorma	5	16,67
	Yarışma ve ödüllendirme	4	13,33
	Grup Çalışmaları	3	10,00
	Somutlaştırma	1	3,33
Programda Yer Alması Gereken Unsurlar	Etkinliklerin Çoğaltılması	4	13,33
	Oyunla öğretim yöntemleri	3	10,00
	Akıllı tahta uygulamaları	2	6,67
	Konu sayısının azaltılması	2	6,67
Toplam		30	100,00

Öğrencilerin matematik derslerine aktif katılımında uygulanan yöntemlere ilişkin görüşlerden, öğrencileri teşvik etmek için kullanılan yöntemler; 6 öğretmen(%20,00) oyunlaştırma ve drama, 5 öğretmen(%16,67) tartışma ve soru sorma, 4 öğretmen(%13,33) grup çalışmaları ve 1 öğretmen(%6,67) somutlaştırma yöntemleri olarak görüş bildirmişlerdir. Programda yer alması gereken unsurlar ise; 4 öğretmen(%13,33) etkinliklerin çoğaltılması, 3 öğretmen(%10,00) oyunla öğretim yöntemi, 2 öğretmen (%6,67) ve 2 öğretmen(6,67) ise konu sayısının azaltılması yönünde görüş bildirmiştir.

SÖ2: Öğrencilerin matematik derslerinde aktif katılımını teşvik etmek için sık sık soru sorma, tartışmaları teşvik etme, grup çalışmaları düzenleme ve interaktif oyunlar kullanma gibi yöntemleri tercih ediyorum.

SÖ3: Yaparak yaşayarak öğrenecekleri matematik dersini de içinde barındıran oyun alanlarının çoğaltılması oyunla öğretim yönteminin kullanılacağı alanların artırılması gerektiğini düşünüyorum.

Tablo 11. Matematik Derslerinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılan Stratejiler ve Programda Yer Alan Problem Çözme Etkinlikleri Hakkındaki Görüşler

Alt Kategoriler	Kodlar	Frekans	Yüzde
Problem Çözme Becerilerini Geliştirmek İçin Kullanılan Stratejiler	Problem tabanlı öğrenme etkinlikleri	6	22,22%
	Okuduğunu anlama etkinlikleri	5	18,52%
	Tablo Oluşturma, Şekil Çizme, Resim Yapma	4	14,81%
	İşbirliğine dayalı etkinlikler	3	11,11%
	Günlük hayatla ilişkilendirme	3	11,11%
Problem Çözme Becerileri Hakkındaki Görüşler	Programın yeterli olduğu görüşü	2	7,41%
	Problem çözme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi	2	7,41%
	Programda yer alan etkinliklerin ilgi çekici olmaması	1	3,70%
	Ders kitaplarının yetersizliği	1	3,70%
Toplam		27	100%

Problem çözme becerilerini geliştirmek için kullanılan stratejiler arasında en yaygın kullanılan strateji problem tabanlı öğrenme etkinlikleri (22,22%); okuduğunu anlama etkinlikleri (18,52%) ve tablo oluşturma, şekil çizme, resim yapma (14,81%) ve işbirliğine dayalı etkinlikler ve günlük hayatla ilişkilendirme de önemli stratejiler arasında, her ikisi de

%11,11 oranında tercih edildiği görülmektedir. Problem çözme becerileri hakkındaki görüşlerin altında ise programın yeterli olduğu görüşü ve problem çözme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi eşit oranda (%7,41), programda yer alan etkinliklerin ilgi çekici olmaması ve ders kitaplarının yetersizliği gibi olumsuz görüşler de (%3,70) bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinden gelen görüşlere göre, problem çözme becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejilerin kullanıldığı ancak programdaki etkinliklerin bazı öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, etkinliklerin çeşitlendirilerek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda bazı sınıf öğretmenlerinin görüşleri değiştirilmeden araştırmaya dahil edilerek aşağıda listelenmiştir.

SÖ1: *Tablo oluşturma, resim yapma, şekil çizme stratejilerini kullanıyorum. Programda yer alan problem çözme etkinliklerini yeterli bulmuyorum. Benzer problemleri defalarca çözerek problem çözme ezberletiyorum.*

SÖ11: *Okuduğunu anlamaları için bol bol kitap okutmaya çalışıyorum. Problemler için yaprak yaşayarak ve oyunlaştırma yöntemlerini kullanıyorum.*

Tablo 12. *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öneriler ve Programda Vurgulanması Gereken Konulara İlişkin Görüşleri*

<i>Alt Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Programda Vurgulu Olması Gereken Konular	Dört işlem becerileri	9	25,71%
	Problemler	8	22,86%
	Yeni nesil sorular	1	2,86%
	Kesirler	1	2,86%
	Geometrik şekiller ve Cisimler	1	2,86%
Programın Yeniden Düzenlenmesine Dair Öneriler	Kazanımların sadeleştirilmesi	5	14,29%
	Ders kitaplarının düzenlenmesi	3	8,57%
	Disiplinler arası öğrenme etkinliklerinin çoğaltılması	3	8,57%
	Kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi	2	5,71%
	Oyunlaştırma etkinlikleri	1	2,86%
	Dijital araçların kullanımı	1	2,86%
Toplam		35	100%

Programda vurgulu olması beklenen konular için; 9 öğretmen(%25,71) problemler, 8 öğretmen(%22,86) problemler, 1' er öğretmen(%2,86) ise geometrik şekiller cisimler, kesirler, yeni nesil sorular konularının vurgulanması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Programın yeniden düzenlenmesine dair öneriler; 5 öğretmen(%14,29) kazanımların sadeleştirilmesi, 3 öğretmen(%8,57) ders kitaplarının düzenlenmesi, 3 öğretmen(%8,57) disiplinler arası öğrenme etkinliklerinin çoğaltılması, 2 öğretmen(%5,71) kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, 1 öğretmen(%2,86) oyunlaştırma etkinlikleri ve 1 öğretmen(%2,86) dijital araçların kullanımı konusunda görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, matematik öğretim programında en fazla vurgulanan konular **dört işlem becerileri ve problem çözme** etkinlikleridir. Bu konular, öğrencilerin temel matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik en önemli alanlar olarak görülmektedir. Bunun dışında **geometrik şekiller, kesirler ve yeni nesil sorular** daha az ön planda kalmıştır. Programın yeniden düzenlenmesine dair öneriler arasında, **kazanımların sadeleştirilmesi** en yaygın talep olup, öğretmenler içerik yoğunluğunun azaltılmasını istemektedir. Ayrıca, **ders kitaplarının düzenlenmesi ve disiplinler arası etkinliklerin artırılması** gibi önerilerle, öğretim materyallerinin daha etkili ve çeşitli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. **Oyunlaştırma ve dijital araç kullanımı** ise daha düşük oranlarda önerilmiş, dijitalleşme alanında gelişim gerekliliği belirtilmiştir. **Günlük yaşamla ilişkilendirme** önerisi ise, teorik bilgilerin pratikte uygulanmasını sağlayarak öğrenmenin daha anlamlı olmasını amaçlamaktadır.

SÖ7: Problem çözme becerilerini geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi.

SÖ20: Konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve problem çözme becerilerine daha çok yer verilmesi.



Sınıf öğretmenlerine ilköğretim matematik müfredatına ilişkin konu ile ilgili genel hatları içine alan 8 açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin ilköğretim matematik müfredatını uygulamakta zorlandıklarına dair yapılan analiz, nitel araştırmaların sonuçları ile desteklenmektedir. Öğretmenlerin çoğu, güncel müfredatı, özellikle konuların derinlik kazanamaması ve pratik uygulamalara yeterince önem verilmemesi gibi olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir (Ezgin ve Bal, 2021). Bu durum, matematik dersi öğretim programının etkili bir şekilde uygulanmasında zorluklar yarattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretim programında yer alan kazanımların, öğrencilerin bilişsel gelişimini tam olarak desteklemediği ve üst düzey bilişsel becerinin yeterince teşvik edilmediği yönünde görüşler mevcuttur (Çetin ve Türk, 2020).

Buna karşın, öğretim programının güçlü yönleri de bulunmaktadır. Programın matematik temellerini güçlendirmesi ve analitik düşünme becerilerini kazandırması olumlu bir etki sağlamaktadır. Sarmal eğitim sisteminin uygulamaları, öğrencilere konuları baştan sona öğrenme fırsatı sunarak onların aritmetik işlemler üzerindeki anlayışlarını derinleştirmektedir (Çekirdekçi ve Yorulmaz, 2021). Ancak, öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve bunların çözüm önerileri de bu güçlü yönlerin etkili bir şekilde kullanılmasına engel teşkil edebilir. Dolayısıyla, programın zayıf yönlerinin detaylı bir şekilde ele alınması ve iyileştirilmesi, öğretmenlerin uygulama becerilerini artırmak adına önem taşımaktadır (Filiz,

2023; Gezgin ve Bal, 2021). Matematik öğretiminde müzik ve hikâye gibi farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiş aktivitelerin, öğrencilerin matematik dersi tutumlarına olumlu yönde katkı sunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Tunçer ve Şahinkaya, 2021; İlgün ve Özcan, 2024). Bu tür etkinliklerin ilkökul müfredatına entegre edilmesi, öğretmenlerin öğrencilere daha kapsayıcı bir eğitim sunmasına olanak sağlayabilir. Böylelikle hem teorik bilgi hem de pratik becerileri harmanlayan bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi önerilmektedir (İlgün ve Özcan, 2024). İlkokul matematik müfredatının öğretiminde yaşanan zorluklar, öğretmenlerin karşılaştığı sistem içindeki eksiklikler ve potansiyel güçlü yönler eğitim alanında kapsamlı bir değerlendirme gerektirir. Müfredatın revizyonu ve zayıf yönlerinin ele alınması, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenim süreçlerinin etkinliğini artırmakta önem taşımaktadır (Çetin ve Öztürk, 2020; Delil vd., 2020;).

Öğretmenlerin matematik öğretim programının yeterliliği hakkında farklı görüşler bildirmesi, matematik öğretiminde karşılaşılan zorlukların ve eksikliklerin daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Programın etkili olduğunu düşünen öğretmenler, genellikle somut uygulamaların ve teknolojiyle entegrasyonun önemini vurgulamaktadır. Özellikle matematik öğretiminde dijital teknolojilerin entegrasyonu, matematiksel kavramların anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabilir (Wahyuni vd., 2021). Bu bağlamda, matematiksel etkinliklerin daha iyi anlaşılması için teknolojinin, öğrenim sürecinde nasıl bir araç olarak faydalı olabileceği dile getirilmektedir (Baumert, 2010).

Matematik derslerinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, genellikle soyut kavramların kavranması ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde yoğunlaşmaktadır. Öğrencilerin soyut düşünme gerektiren konulardaki zorlukları, genellikle işlem becerisi ve kavramsal anlamının birleşiminde ortaya çıkmaktadır. Kavramsal anlama, matematiksel bilgilerin etkin bir biçimde kullanılması için kritik bir öneme sahiptir (Balayan, 2024; Gilmore, 2017). Dolayısıyla, öğretim stratejilerinin ve materyallerinin gözden geçirilmesi, öğrenme süreçlerini iyileştirmek açısından önemli bir adımdır (Sulistyani vd., 2021). Ayrıca, öğrencilerin sıkça yaşadığı psikolojik engellerin de etkisi göz ardı edilmemelidir. Sınav odaklı eğitim anlayışı ve bu anlayışın getirdiği baskı, öğrencilerin matematik konularına yaklaşımını negatif yönde etkileyebilir. Bu zorlukları aşmak için somut örnekler ile oyun tabanlı matematik uygulamaları, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir ve daha kalıcı bir öğrenme sağlayabilir (Helsa, 2023; Rittle-Johnson ve Schneider, 2014). Günlük yaşamla ilişkilendirilmiş matematik uygulamaları, matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir ve öğrencilerin somut deneyimlerine dayalı öğrenmeyi teşvik edebilir (Setyaningrum, 2018).

Özellikle kesirler, soyut kavramlar ve problem çözme gibi alanlarda sıkça zorlandıkları gözlemlenen öğrencilerin matematik becerilerinin geliştirilmesi için inovatif ve etkili öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyduğu açıkça ortadadır. Katılımcı öğretmenlerin, kesirlerle ilgili kavramları öğretirken somut modellerin kullanılmasını önerdiği ve bu yolla öğrencilerin kavramları daha iyi anlayabilecekleri ifade edilmektedir (Derinçöl, 2019; Alkhateeb, 2019). Bu bağlamda, karma öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi kavramalarına ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir (Oktasari vd., 2022; Zein vd., 2019). Matematik öğretiminde karşılaşılan zorluklar gözetildiğinde, öğretim stratejilerinin sürekli olarak gözden geçirilmesi, ders materyallerinin zenginleştirilmesi ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, sınıflarında uygulamalarıyla öğrenci anlayışını güçlendirmeleri ve bu süreçte teknolojinin avantajlarından faydalanmaları önemlidir (Harianja, 2020; Hussein, 2022; Kade vd., 2019).

Öğrencilerin matematikle olan etkileşimleri ve bu disiplinle ilgili motivasyonlarının artırılması, matematik başarısını etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Katılımcılar, matematiğin somut ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğretilmesinin, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını dile getirmişlerdir. Çin (2023)'in çalışması, oyunlaştırma temelli matematik eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu desteklemektedir. Bu bağlamda, oyunlaştırma yönteminin kullanımı, matematik derslerinin daha ilgi çekici ve öğretici hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Ergül ve Doğan (2022) da, oyun tabanlı yaklaşımların öğrenci başarılarını artırdığına dair kanıtlar sunmaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme ve işbirlikçi çalışma yöntemlerinin benimsenmesi, öğretmenlerin matematik derslerindeki rolle bağlantılı olarak, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etme konusunda önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, Polat ve Kontaş (2018)'in araştırması, çevresel faktörlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde kritik olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını belirlemesi ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanması, farklı öğrenme stillerine daha uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Katılımcılar, matematik derslerinde problem çözme becerilerini artırmaya yönelik stratejilerin çeşitlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Yurtbakan ve İskenderoğlu (2022) tarafından yürütülen çalışma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin problem çözme yeteneklerinin

yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yapı, matematik programlarının analitik düşünme ve yaratıcılığı destekleyici etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı katılımcılar, mevcut problem çözme etkinliklerinin yetersiz olduğunu ve öğretim süreçlerinde iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Son olarak, katılımcıların önerileri arasında, matematik kavramlarının günlük yaşamla bağlantılı bir şekilde öğretilmesi ön planda yer almakta ve bu yaklaşımın problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, interaktif materyal ve teknolojik araçların kullanımının, eğitim sürecinde önemli olduğuna dair bulgular mevcuttur. Akçay ve Alabay (2022) bu teknolojik araçların problem çözme becerileri üzerindeki etkilerine dair sınırlı kanıtlar sunmaktadır. Bütün bu bulgular ışığında, matematik eğitiminin zenginleştirilmesi ve öğrenci başarılarının artırılması için çeşitli öğretim yöntemleri, problem çözme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve teknolojinin etkin kullanımı önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O., Elmas, R., Kara, D., Ulutaş, M., & Akkan, İ. (2024). Frankofon afrika ülkelerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 222-248. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1352373>
- Akçay, Ç., & Alabay, E. (2022). 60-72 aylık çocukların mizaç özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 49-81. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202261373>
- Akman Dömbekci, H., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.
- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(10)1-18.
- Alkhateeb, M. (2019). Common errors in fractions and the thinking strategies that accompany them. *International Journal of Instruction*, 12(2), 399-416. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12226a>
- Arslan, P., & Kırıl, B. (2022). İlkokul öğretmenlerinin aşırı koruyucu (helikopter) velilerle ilgili deneyimleri: bir fenomenoloji çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1035605>
- Aşkar, P., Paykoç, F. Korkut, F., Olkun, S. Yangın, B., & Çakıroğlu, J. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. [http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat\)_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat)_raporu[1].pdf)
- Ataüinal, A. (1994). Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesinin Genel Bir Değerlendirilmesi ve Bazı Öneriler. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-136.
- Aydın, N. (2023). Nitel araştırma yöntemleri.. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub377>
- Aykaç, B. (2023). 2019 türkçe dersi öğretim programı ortaokul kazanımlarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (11), 69-87. <https://doi.org/10.47994/usbad.1238319>
- Balayan, R., Oliveros, R., & Tagalog, L. (2024). Participation of math students in online and face-to-face hybrid mathematics instruction. *Mathematics Education Journal*, 8(1), 21-38. <https://doi.org/10.22219/mej.v8i1.29954>
- Bartan, F. (2025). İktidar mücadelesi ve eğitim.. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub654>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>

- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. (2017). Program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(43), 110. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Baykul, Y. (2002). İlköğretimde matematik öğretimi: 6.-8. sınıflar için. Pegem A. Yayıncılık.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Çev. Aydın H.). Eğitim Yayınevi.
- Butakin, V., & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi Diyarbakır ili örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 82-94.
- Büyükkaragöz, S., Cuma Ç., (1999). Genel Öğretim Metotları. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Cüce, K., & Yılar, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerini etkileyen faktörler üzerine görüşlerinin incelenmesi. Journal of Innovative Research in Social Studies, 6(2), 296-323. <https://doi.org/10.47503/jirss.1392974>
- Çekirdekçi, S., & Yorulmaz, A. (2021). Investigation of primary school mathematics curriculums according to number sense. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (43), 254-278. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.851683>
- Çetin, H., & Öztürk, Ş. (2020). İlkokul matematik öğretim pogramının sayı duygusu temel bileşenlerine göre incelenmesi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 4(2), 163-180. <https://doi.org/10.32960/uead.778027>
- Çetin, İ., & Yüceer, E. (2023). Teachers in math lessons in the digital age: the real face of distance education. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.123>
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,11.
- Çin, S. (2023). Oyunlaştırma temelli matematik eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve girişimcilik becerilerine etkisi. The Journal of International Educational Sciences, 37(37), 39-74. <https://doi.org/10.29228/inesjournal.72824>
- Demir, A., Sezgin, F., & Çalık, T. (2024). Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün geliştirilmesi bağlamında öğretmenlik meslek kanununun incelenmesi, 5(1), 135-150. <https://doi.org/10.69643/kaped.1445191>
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2020). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2009). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A Yayıncılık.
- Denktaş, İ. And Ekşioğlu, S. (2023). 21. yüzyıl becerileri bağlamında ortaokul müzik öğretim programı. Trakya Eğitim Dergisi, 13(3), 1557-1578. <https://doi.org/10.24315/tred.1162794>

- Deringöl, Y. (2019). Misconceptions of primary school students about the subject of fractions: views of primary teachers and primary pre-service teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (Ijere)*, 8(1), 29. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.16290>
- Direkci, B., Şimşek, B., & Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review - Türk Akademik Araştırmalar Dergisi [Tarr]*. <https://doi.org/10.30622/tarr.960468>
- Doğan, S., Parlar, H., & Şahan, B. (2021). Pandemi döneminde okul müdürlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *Journal of History School*, 55(2), 4531-4559. <https://doi.org/10.29228/joh.52869>
- Dündar, E., Sözcü, U., & Türker, A. (2023). Investigation of geography teachers' curriculum literacy levels. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1245-1281. <https://doi.org/10.17152/gefad.1301335>
- Erdamar, I. (2019). Analysis of high school physics curriculum in the context of program development. *Harran Education Journal*, 4(2), 29-44. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.29.44>
- Erden, M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık.
- Ergül, E., & Doğan, M. (2022). İlkokul matematik öğretiminde oyun temelli yaklaşımın öğrenci başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 1935-1960. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.887654>
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Alkım Yayıncılık.
- Filiz, T. (2023). The effect of realistic mathematics education approach on primary school students' mathematics performance: a meta-analysis. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1357577>
- Gezgin, İ., & Bal, A. (2021). İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 17-39. <https://doi.org/10.17755/esosder.712486>
- Gilmore, C., Keeble, S., Richardson, S., & Cragg, L. (2017). The interaction of procedural skill, conceptual understanding and working memory in early mathematics achievement. *Journal of Numerical Cognition*, 3(2), 400-416. <https://doi.org/10.5964/jnc.v3i2.51>
- Golafshani, N. (2005). Secondary teachers' professed beliefs about mathematics, mathematics teaching and mathematics learning; Iranian perspective [Doktora Tezi, University of Toronto].
- Gökçek, T. (2008). 6. sınıf matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına uyum sürecinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). KTÜ
- Harianja, J., Hernadi, S., & Indah, I. (2020). Learner's mathematical conceptual understanding and its relation to the mathematical communication skills. *Jp3m (Jurnal Penelitian Pendidikan Dan Pengajaran Matematika)*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.37058/jp3m.v6i1.1207>

- Helsa, Y., Turmudi, T., & Juandi, D. (2023). Hybrid learning for conceptual understanding skills in mathematics: a meta-analysis. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(2), 355-363. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.2.1814>
- Hussein, Y. (2022). Conceptual knowledge and its importance in teaching mathematics. *Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences*, 3(1), 50-65. <https://doi.org/10.47631/mejress.v3i1.445>
- İlgün, Ş., & Özcan, B. (2024). Farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek işlenen matematik derslerinin motivasyon, tutum ve kaygı üzerine etkileri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 392-413. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1492723>
- Kade, A., Degeng, I., & Ali, M. (2019). Effect of jigsaw strategy and learning style to conceptual understanding on senior high school students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 14(19), 4. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i19.11592>
- Kalaycı, N., & Baysal, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Kalemkuş, F., & Çelik, L. (2022). Examining the opinions and usage levels of teachers working in secondary education institutions related to education information network. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 171-189. <https://doi.org/10.12984/eegefd.1080375>
- Kalkan, Ö., Tunç, T., & Özcan, H. (2022). “living things and life” learning strand in the middle school science curriculum: changes throughout the historical period. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 309-339. <https://doi.org/10.33400/kuje.950331>
- Karahan, S., Uca, S., & Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci/ interviews and interviewing techniques in qualitative research. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4(1), 78-101. <https://doi.org/10.47105/nsb.1118399>
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kart, M. (2019). Eğitim sendikaları raporlarına göre öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, Volume 14 Issue 4(Volume 14 Issue 4), 1423-1454. <https://doi.org/10.29228/turkishstudies.22988>
- Kılıç, D. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Aktif Yayınevi
- MEB. (2017b). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://k, &ira.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/04202207_18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar). MEB Yayınları.

- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Ocakcı, E., & Samancı, O. (2018). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 547-563. <https://doi.org/10.17679/inuefd.332458>
- Oktasari, N., Syahrilfuddin, S., & Putra, Z. (2022). Fifth grade students' difficulties in solving addition of fractions, 1(1), 16-26. <https://doi.org/10.31258/ijsteame.1.1.16-26>
- Öksüz, C. (2015). İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 21-33.
- Özer, A., & Çakmak, E. (2024). Uzaktan eğitim öz-yeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 28-48. <https://doi.org/10.51725/etad.1429562>
- Pesen, C. (2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeni ilköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII – Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım.
- Polat, M., & Konaş, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. <https://doi.org/10.17755/esosder.310731>
- Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş, (Çev.) Bayrak D. Arslan H. B. , & Z. Akyüz, Siyasal Kitabevi.
- Rittle-Johnson, B. , & Schneider, M. (2014). Developing conceptual and procedural knowledge of mathematics., 1118-1134. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199642342.013.014>
- Senemoğlu, N.(2003). Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar, öneriler. *SDÜ Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4(5), 154-193.
- Setyaningrum, W. (2018). Blended learning: does it help students in understanding mathematical concepts?. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 5(2), 244-253. <https://doi.org/10.21831/jrpm.v5i2.21428>
- Sezgin-Memnun, D. (2013). Türkiye’deki Cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 71-91.
- Sulistiyani, D., Subekti, E., & Wardana, M. (2021). Students' learning difficulties review from mathematics problem-solving ability in third-grade elementary school. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 4(2), 345. <https://doi.org/10.23887/ijerr.v4i2.30310>
- Toksöz, D. (2024). Turist rehberlerinin alan uzmanlığına bakış açıları üzerine görgül bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 8-27. <https://doi.org/10.32572/guntad.1301301>
- Tunçer, D. , & Şahinkaya, N. (2021). Dördüncü sınıfta müzik ve hikâyelerle desteklenen ondalık kesir öğretiminin matematik ve müzik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 67-90. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.739904>

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 24(24), 543-559.
- Tüzün, Ü., Bilir, V., & Türk, G. (2019). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının toulmin argüman modeli bileşenlerine göre değerlendirilmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1322-1333. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-439202>
- Uludağ, G. (Ed.), (2020). Prof. Dr. Belma Tuğrul'un ön sözü ile Erken Çocukluk Döneminde Matematik Eğitimi (2. baskı). Nobel Yayınları
- Wahyuni, Y., & Jamaris, J. (2021). Integration of digital technology in mathematics learning. International Journal of Humanities Education and Social Sciences (Ijhess), 1(3). <https://doi.org/10.55227/ijhess.v1i3.60>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (7. Basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yurtbakan, E., & İskenderoğlu, T. (2022). The effect of organization and reading comprehension skills of primary school fourth grade students on mathematical problem solving and posing skills. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(3), 958-972. <https://doi.org/10.33206/mjss.1001639>
- Zein, M., Nuh, Z., & Thahir, M. (2019). Mathematics learning to use moodle-based hybrid learning in sma negeri 1 tembilahan hulu. Journal of Research on Mathematics Instruction (Jrmi), 1(1), 30-37. <https://doi.org/10.33578/jrmi.v1i1.14>



YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DERS KİTAPLARI: İŞLEVLERİ, ETKİLERİ VE SEÇİM KRİTERLERİ

Alkan ALTIN¹, Doç. Dr. Adnan OFLAZ²

1 Öğr., Merzifon Fen Lisesi, alkanaltin@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8401-9001

2 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aoflaz@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8731-3610

1.Giriş

Ders kitapları, eğitim sürecinde temel öğrenme kaynağı olarak önemli bir rol oynar. Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne göre (MEB, 2021), ders kitapları belirli bir öğretim programına uygun olarak hazırlanan ve örgün ya da yaygın eğitimde kullanımı onaylanan basılı veya dijital materyaller olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programları, ülke genelindeki tüm öğrencilerin eşit eğitim standartlarına ulaşmasını hedeflemekte olup, bu programlar belirli kazanımları, içerikleri, öğretme-öğrenme süreçlerini ve değerlendirme kriterlerini içermektedir.

1.1 Program Geliştirme Sürecinde Ders Kitabı ve Önemi

Ders kitabı, yalnızca bilgi aktaran bir araç olmanın ötesinde, öğretme sürecini yönlendiren ve öğrenmeyi sistemli hale getiren bir kaynaktır. Bamberger (1975), ders kitaplarını bilgiyi aşamalı ve düzenli bir şekilde sunarak öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştıran materyaller olarak tanımlamaktadır. Richaudeau (1979) ise ders kitaplarını sistematik ve planlı metinlerden oluşan teknik kitaplar olarak nitelendirmektedir.

Öğretim materyalleri, öğrenme sürecinin etkili ve verimli olmasını sağlamak amacıyla kullanılan fiziksel araçlardır. Bu materyaller arasında ders kitapları, çalışma kitapları, broşürler, filmler ve ses kayıtları gibi çeşitli kaynaklar yer almaktadır. Erkılıç ve Can (2018), ders kitaplarının öğretim programının temel unsurlarını kapsayan bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Demirel ve Kiroğlu (2005) ise ders kitaplarının, eğitim programına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı materyaller olduğunu ifade etmektedir.

Bir ders kitabının başarısı, yalnızca içeriğine değil, öğretmenin onu nasıl kullandığına da bağlıdır. Duszenko'ya (1994) göre, deneyimli bir öğretmen, mükemmel olmayan bir ders kitabıyla bile etkili bir ders işleyebilir; ancak bu durumda eksiklikleri gidermek için ek materyallere ihtiyaç duyacaktır. Öğretim materyallerinin kaliteli olması, yabancı dil öğrenme sürecinin başarısını doğrudan etkilemektedir.

İlköğretim öğrencilerinin ödevlerini tamamlarken en çok başvurdukları kaynakların başında ders kitapları yer almaktadır (Kuzu ve Yıldırım, 2008). Shannon'un gerçekleştirdiği bir araştırmada, öğrencilerin sınıf içindeki faaliyetlerinin yaklaşık %80'ini ders kitapları ve bu kitaplarla ilişkili etkinlikler oluşturduğu belirlenmiştir (Kılıç ve Seven 2002, akt. Karagözoğlu, 2020:6). Bu durum, ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne kadar merkezi bir rol oynadığını ve eğitimdeki önemini ortaya koymaktadır. Bu kaynakların öğrencilere sunmuş olduğu yapısal

bilgi ve rehberlik, onların akademik başarılarını pekiştirmekte önemli bir etki yaratmaktadır.

Ders kitapları eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Yabancı dil öğretiminde, dört temel becerinin dengeli bir şekilde ele alınması, öğrenme sürecini daha etkili hale getirecektir. Ders kitaplarının özenle hazırlanması, öğrencilerin dil ediniminde başarılı olmalarını destekleyeceği gibi, öğretmenin süreci yönetmesini de kolaylaştıracaktır. Ancak unutulmamalıdır ki, dil öğretiminde başarı, yalnızca ders kitaplarıyla değil, aynı zamanda öğretme yöntemleri, kullanılan ek materyaller ve öğretmenin rehberliği ile mümkündür.

1.2 Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitabı

Ders kitapları, özellikle yabancı dil öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Bireyler anadillerini doğal yollarla öğrenirken, yabancı dil edinimi belirli bir sistem ve plan dahilinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte kullanılan ders kitapları, dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında dengeli bir gelişim sağlamayı hedeflemektedir. Türkiye’de yabancı dil olarak Almanca öğretiminde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ders kitapları kullanılmaktadır. Bu kitaplar, Avrupa Konseyi’nin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) doğrultusunda hazırlanarak, temel seviyeden ileri seviyeye kadar tüm dil yeterliliklerini destekleyecek şekilde tasarlanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri, alıcı (dinleme ve okuma) ve üretici (konuşma ve yazma) olarak iki gruba ayrılmaktadır (Storch, 2009). Yabancı dil eğitiminin başarılı olabilmesi için bu becerilerin dengeli bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Ancak, ülkemizde yabancı dil öğretiminin istenilen düzeye ulaşamaması, tüm becerilere eşit önem verilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Yazma becerisinin ikinci planda kalması ve yeterince önemsenmemesi karşılaşılan yaygın bir sorundur. “Yazma becerisi dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır”. (Demirel ve Şahinel, 2006; akt: Bakırdöğen, 2022:14). Oysa yazma, diğer becerilerin gelişimine katkıda bulunmakta ve dil edinim sürecini desteklemektedir (Dieter, 2001). Bu nedenle, yabancı dil ders kitaplarının yazma becerisine yeterli ölçüde yer vermesi büyük önem taşımaktadır.

Yabancı dil derslerinin temel amacı, öğrencileri sınıf dışındaki gerçek iletişim ortamlarına hazırlamaktır. Bu hedefe ulaşmanın en etkili yolu, dil kullanımına yönelik pratikleri sınıf ortamına taşımak ve öğrencilerin, sınıf dışında dili nasıl kullanıyorlarsa, ders sırasında da benzer deneyimler yaşamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin akıcı ve mümkün olduğunca doğru bir şekilde konuşabilmeleri için uygun alıştırmalar sunulmalıdır;

başka bir deyişle, konuşma becerisine yönelik etkinlikler ders içeriğinde mutlaka yer almalıdır. Ders kitaplarını değerlendirirken yalnızca öğretilmesi hedeflenen becerilere ilişkin bilgilerin sunulup sunulmadığı değil, aynı zamanda tüm becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilip geliştirilmediği ve hangi becerilere öncelik verildiği de dikkatle incelenmelidir. Bununla birlikte, kullanılan öğretim materyallerinin belirlenen hedef becerilere ne derece uygun olduğu da analiz edilmelidir. Kapsamlı bir öğrenme ortamı oluşturabilmek ve öğrencileri dilin farklı alanlarında destekleyebilmek için bu tür alıştırmalar genellikle birbiriyle bütünleştirilmektedir. Ancak, bu bütünleştirme sürecinde dikkatli ve planlı bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir.

Ders kitapları, eğitim sürecinin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilir. Öğrencilerin akademik gelişimine katkıda bulunan bu kaynaklar, bilgi aktarımı ve öğrenme süreçlerini destekleyen önemli bir araçtır. Özellikle dilbilgisi konularının etkili bir şekilde öğretilmesi oldukça zordur, çünkü birçok ders kitabı bu alanda yeterli içeriğe sahip değildir. Öğrencilerin öğretim sürecinde ilgi kaybını azaltmak ve bu süreci daha etkili ve verimli hâle getirmek için ders kitaplarında hedeflenen becerilere uygun çeşitli alıştırmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarının kullanımı ve etkileri konusunda eğitimciler arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazıları, ders kitaplarının öğrencileri sınırlandırdığını ve öğretmenlerin esnekliğini azalttığını savunurken, diğerleri bu kitapların öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimine önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Bu eleştiriler genellikle kitapların içeriğinden ziyade, hazırlanış ve kullanım biçimleriyle ilişkilidir. Alan uzmanları (Güneş, 2002; Jonnaert, 2020), ders kitaplarının öğrencilere sağladığı bazı temel yararları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

Disiplinlerarası Bilgi Aktarımı: Ders kitapları, farklı disiplinlerden bilgiler sunarak öğrencilerin yaşam ile bilim arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur.

Zihinsel ve Duygusal Gelişim: Bilgi birikimini kuşaktan kuşağa aktaran ders kitapları, öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişiminde önemli bir rol oynar.

Sosyal Model Oluşturma: Kitaplarda yer alan örnekler, öğrencilere güven, sevgi ve ideal kavramlarına yönelik içerikler sunarak sosyal gelişimlerini destekler.

Problem Çözme Becerileri: Çeşitli problem durumları ve etkinlikler, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirir.

Tomlinson (2012), her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu ve ders kitaplarının bu farklılıklara hitap etmesi gerektiğini ifade eder.

Aktif Öğrenme: Ders kitapları, öğrencileri sürece dahil ederek anlama ve zihinsel yapılandırmayı kolaylaştırır.

Okuma Alışkanlığı: Yazılı metinler, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına ve uzun vadeli öğrenmeyi desteklemesine yardımcı olur.

Öğrenci Düzeyine Uygunluk: Kitaplar, öğrenci seviyesine ve okunabilirlik kriterlerine uygun olarak hazırlanır, bu da öğrenme sürecini kolaylaştırır.

Tekrar ve Kalıcı Öğrenme: Bilgilerin düzenli aralıklarla tekrarlanması, unutmayı önleyici bir etki yaratır.

Bağımsız Öğrenme: Ders kitapları, öğrencilerin kendi kendine öğrenme alışkanlığı kazanmasını ve öz değerlendirme yapmalarını sağlar. Cunningsworth (1995), ders kitaplarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme sürecinde önemli bir kaynak olduğunu belirtir.

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi: Tek bir kaynak üzerinden öğrenme, öğrencilerin not tutma yükünü azaltarak öğretmen ve arkadaşlarıyla daha aktif etkileşim kurmalarına olanak tanır.

Ders kitapları, eğitim sürecinde zaman, maliyet ve enerji açısından verimlilik sağlayan ekonomiklik ilkesini destekler. Öğretmenlerin ders materyali hazırlaması zaman alıcı ve zorlayıcı olabilirken, ders kitapları bu süreci kolaylaştırarak öğretmenlerin iş yükünü hafifletir. Küçükahmet (2005), öğretim etkinliklerinin planlanması ve materyallerin ekonomik kullanımının önemini vurgulamaktadır. Günümüzde teknolojinin eğitime entegrasyonu, ders kitaplarının içeriğini zenginleştirmiştir. Karekod uygulamaları, e-kitaplar ve interaktif içerikler, öğrenme sürecini daha dinamik hale getirmektedir. Dijital içerikler, öğrencilere daha kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunar.

Öğretim sürecinin her öğrenci için bireysel olduğu ve öğrenciler arasında farklılıklar gösterdiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle, sınıf içinde kullanılan öğretim materyallerinin seçimi büyük bir önem taşımaktadır. Ders kitapları, öğretmenlerin en sık başvurduğu temel kaynaklardan biridir. Neuner (2003), ders kitabını belirli bir dersin öğretilmesi ve öğrenilmesi için gerekli tüm unsurları içeren bir materyal olarak tanımlamaktadır. Ders kitapları; çalışma kitapları, sözlükler, dilbilgisi rehberleri ve işitsel-görsel materyaller gibi çeşitli bileşenlerden oluşabilir. Krumm (2010), “ders kitabı”, “öğretim materyali” ve “öğretim ortamı” gibi kavramların, öğrenme sürecini teşvik eden, destekleyen ve kontrol etmeye

yardımcı olan tüm unsurları kapsadığını belirtmektedir. Krumm'un da vurguladığı gibi, ders kitapları pedagojik bir araç olarak öğrencilere belirli bir konu veya alanda bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

Ders kitapları, kültürel içerikleri nedeniyle zaman zaman eleştirilere maruz kalır. Farklı kültürel unsurlar içeren kitaplar, bazı öğrenci grupları için uygun olmayabilir. Uluslararası yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplarda, yerel eğitim politikaları göz ardı edilebilmekte ve bu durum kültürel çatışmalara yol açabilmektedir. Allwright (1982), ders kitaplarının yazarlarının pedagojik ve dilbilimsel tercihlerinin etkisinde olduğunu ve belirli bir ideolojiyi öğrencilere dolaylı olarak aktarabileceğini belirtir. Ansary ve Babaii (2002), ders kitaplarının bireysel öğrenme farklılıklarına tam olarak uyum sağlayamayabileceğini ifade eder.

Hedef dili tüm dilbilgisi kurallarına uygun ve akıcı bir şekilde konuşabilmek, o dilin tam anlamıyla edinildiği anlamına gelmez. Dilin kültürel bağlamı göz ardı edildiğinde, iletişimde eksiklikler yaşanabilir. Bu noktada, kültürel çalışmalar (bölgesel çalışmalar), iletişimi kolaylaştırarak dil öğrenme sürecini destekleyebilir. Bu bağlamda, Ünver ve Genç (2009) kültürel çalışmaların yabancı dil öğretimi üzerindeki olumlu etkilerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrencilerin, öğrendikleri dilin konuşulduğu ülke hakkında bilgi edinmelerini sağlar.
- Edinilen bilgilerin uzun süre hatırlanmasına ve gerektiğinde uygulanmasına katkıda bulunur.
- Öğrenciler, hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürü hakkında bilgi edinerek, farklı kültürlerle karşı daha empatik ve çok yönlü bir bakış açısı kazanırlar.
- Kültürel farkındalık ve duyarlılığın gelişmesine yardımcı olur; öğrenciler, kendi kültürel çevrelerine ait olmayan gelenekler, görenekler, davranış biçimleri ve yaşam tarzlarıyla önyargısız bir şekilde karşılaşmayı öğrenebilirler.
- Öğrenenlerde hoşgörü ve kültürel çeşitliliğe saygı duygusunun gelişmesini teşvik eder.

Görüldüğü üzere, kültürel çalışmaların dil öğretiminde birçok avantajı bulunmaktadır. Bu nedenle, etkili bir yabancı dil eğitimi yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisini değil, aynı zamanda o dilin kültürel bağlamını da içermelidir.

Ders kitapları, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunurken, öğretmenlerin iş yükünü hafifletir. Ancak, kitapların hazırlanış ve kullanım biçimlerine yönelik eleştiriler dikkate alınarak, daha esnek ve kapsayıcı içerikler sunulması gerekmektedir. Teknolojinin entegrasyonu ve bireysel öğrenme stillerine uygun materyallerin geliştirilmesi, ders kitaplarının etkinliğini artıracaktır.

1.3 Türkiye’de Almanca Öğretiminde Ders Kitabı Seçimi ve MEB Kriterleri

Yabancı dil olarak Almanca öğretimi, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört temel dil becerisi üzerine odaklanmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli yöntemler mevcuttur. Ancak, bu dört becerinin ders kitaplarında da kapsamlı bir şekilde ele alınması büyük önem taşımaktadır. Bu durum, ders kitaplarının söz konusu becerilere yeterince yer verip vermediği ve alıştırmaların bu becerileri destekleyip desteklemediği sorusunu gündeme getirmektedir.

2018 yılında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlık sınıfı ile 9, 10, 11 ve 12. sınıflar için Almanca öğretimine yönelik bir çerçeve program hazırlanmıştır. Bu öğretim programının temel hedefi, öğrencilerin Almanca dil becerilerini dört temel alanda (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmelerini sağlamak ve bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak yaşam boyu sürdürülebilir bir iletişim yeteneği kazandırmaktır. Müfredatta, dilsel bilgi ve becerilerin sistematik bir şekilde geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğrencilerin dünya kültürlerini keşfetmeleri de bu planın bir parçası olarak öngörülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Almancayı daha bilinçli ve etkili bir şekilde öğrenmeleri teşvik edilerek, akademik ve mesleki hayatlarında ya da günlük iletişimlerinde dili yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Böylece, yabancı dil öğreniminde karşılaşılan engellerin azaltılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Yabancı dil olarak Almanca öğretimine yönelik ders kitapları hazırlanırken bu temel ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bölgesel düzeyde Almanca öğretimi için ders kitabı hazırlanırken belirli kriterlerin dikkate alınması gerekmektedir. Almanca öğretmenleri, bu kriterleri göz önünde bulundurarak en uygun ders kitaplarını seçebilirler. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın (2018) yayımladığı “Ortaokul Almanca Dersleri Öğretim Programı” doğrultusunda, ders kitaplarının hazırlanmasında aşağıdaki temel kriterler belirlenmiştir:

a. Ders Kitabı Bileşenleri: Bir ders kitabı, aynı zamanda bir çalışma kitabı ve bir öğretmen el kitabını da içermelidir. Ders kitabı, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmelerini sağlarken, çalışma kitabı öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur. Öğretmen el kitabı ise, öğretmenlere mevcut materyallerin nasıl daha etkili bir şekilde kullanılabilceğine dair rehberlik sunar. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretiminde belirli bir standart oluşturma çabasını yansıtmaktadır.

b. Dil Seviyesi Temelli Öğretim: Ders kitapları, öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinden ziyade dil seviyelerine göre hazırlanmalıdır. Çünkü farklı okullarda farklı öğretim programları uygulanabilmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (AOBM) doğrultusunda belirlenen dil seviyeleri (A1, A2, B1, B2 vb.), yabancı dil öğretiminde homojen bir yapı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretim materyalleri bu çerçevede hazırlanmalıdır.

c. Dört Temel Becerinin Dengeli Geliştirilmesi: Ders kitapları, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini tüm konu ve alt başlıklarda dengeli bir şekilde ele almalıdır. Krumm ve Engel'in belirttiği gibi, bu dört becerinin eşit olarak uygulanması, öğrencilerin dil gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (1977:208).

d. Metin ve Dinleme Alıştırmalarının Yaş ve İlgi Alanlarına Uygun Olması: Öğrenciler, ilgilerini çeken içerikleri daha kolay öğrenirler. Bu nedenle, okuma ve dinleme metinleri öğrencilerin yaş grubuna ve ilgi alanlarına uygun olmalıdır. Güncel ve günlük yaşamla ilişkili konuların, öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve derse katılımlarını teşvik ettiği görülmektedir. Örneğin, genç öğrenciler için çizgi filmler veya popüler kültüre dayalı metinler cazip olabilirken, yetişkinler için bu tür içerikler ilgi çekici olmayabilir.

e. Sözlü ve Yazılı Üretimi Destekleyen Etkinlikler: Ders kitaplarında yer alan konu içerikleri, doğrudan sözlü ve yazılı üretimi destekleyen alıştırmalarla (şiirler, diyaloglar, gazete makaleleri vb.) desteklenmelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin aktif becerilerini (konuşma ve yazma) geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olur.

f. Alıştırmaların Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygun Olması: Alıştırmaların, öğrencilerin bilişsel kapasitelerini harekete geçirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Öğrencilerin dikkat, hafıza, öğrenme ve yaratıcılık gibi zihinsel süreçlerini teşvik eden etkinlikler, dil öğrenimini daha etkili hale getirebilir.

g. Kültürel Unsurların Ders Kitaplarına Entegre Edilmesi: Öğrencilerin kendi kültürleri ile hedef dilin kültürü arasında bağlantılar kurabilmesi önemlidir. Ders kitapları, hem öğrencinin ana kültürüne hem de hedef kültüre ait unsurları içermelidir. Böylece, öğrenciler kültürel farkındalık kazanarak, farklı kültürlerle karşı açık fikirli ve empatik bir bakış açısı geliştirebilirler.

h. Kültürel Değerlerin Dil Seviyesine Uygun Metin ve Alıştırmalarla İşlenmesi: Kültürel unsurlar, öğrencilerin dil seviyesine uygun metinler ve etkinliklerle desteklenmelidir. Böylece, kültürel içeriklerin anlaşılması ve içselleştirilmesi kolaylaşır.

i. Milli Bayramlar ve Tarihi Olayların Müfredatta Yer Alması: Atatürk Haftası (10 Kasım), 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı gibi önemli günler, dil seviyesine uygun metinlerle ders kitaplarında ele alınmalıdır. Ancak, yabancı dil öğretimi kapsamında öğrencilerin dünya görüşlerini genişletebilmeleri için uluslararası kültürel öğelere de yer verilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği bu kriterler doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilir. Ancak, bu kriterlerin uygulanma biçimi büyük ölçüde ders kitabı yazarlarının pedagojik yaklaşımlarına ve öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına bağlıdır. Özellikle, kültürel içeriklerin nasıl sunulacağı konusunda belirli bir çerçevenin olmaması, uygulamada farklılıklar yaratabilir. Bu durum, bazı ders kitaplarında belirli konuların ihmal edilmesine veya yeterince işlenmemesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla, ders kitaplarının seçiminde bu kriterlerin ne ölçüde karşılandığı dikkatlice değerlendirilmelidir.

j. Ders kitapları, öğretim materyalleri ve okuma metinlerinde yer alan etkinlikler; W-soruları (kim, ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl), doğru-yanlış değerlendirmeleri, kısa metin analizleri, evet-hayır soruları ve çoktan seçmeli testler gibi çeşitli formatlarda olmalıdır. Farklı alıştırmalar, öğrencilerin farklı bilişsel becerilerini geliştirmelerine olanak tanıırken, aynı zamanda dil edinim süreçlerine de katkıda bulunur. Bu tür alıştırmalar, yalnızca öğrenilen bilgiyi pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrendiklerini başkalarına nasıl aktarabileceklerini deneyimlemelerine de olanak sağlar. Öğretim materyallerindeki bu çeşitlilik, derslerin daha dinamik ve ilgi çekici hale gelmesini sağlarken, öğrenme sürecini daha etkili ve eğlenceli bir hale getirebilir.

k. Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak, ders kitaplarında seçici, genel, yoğun ve ayrıntılı dinleme tekniklerini destekleyen alıştırmalar ve öğretim materyalleri kullanılmalıdır. Ayrıca, konuların sonunda öğrencinin seviyesine uygun etkinlikler içeren kısa video kayıtlarına yer verilmesi de faydalı olabilir. Dinleme anlama becerisini geliştirmek amacıyla kullanılacak sesli materyallerin, anadili Almanca olan kişiler tarafından seslendirilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, farklı aksanların tanıtımının yalnızca A2 seviyesinden itibaren gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ancak, dinleme etkinliklerinin sınıf ortamında uygulanabilirliği konusunda bazı pratik zorluklar bulunmaktadır. Ders süresinin sınırlı olması, sınıf mevcudu ve teknik altyapı gibi faktörler, dinleme metinlerinin verimli bir şekilde işlenmesini zorlaştırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür materyalleri etkili bir biçimde kullanabilmesi için uygun yöntemler geliştirmesi ve öğrencilerin dinleme becerilerini bireysel olarak da destekleyici kaynaklara yönlendirilmesi önerilmektedir.

l. Çalışma kitaplarının her ünitesinin sonunda yer alan öz değerlendirme formları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözden geçirmelerine ve analiz etmelerine yardımcı olmalıdır. Günümüz eğitim materyallerinde sıkça kullanılan bu tür bölümler, öğrencilerin güçlü yönlerini ve gelişime açık alanlarını belirlemelerine olanak tanırken, bireysel öğrenme süreçlerini daha bilinçli ve planlı bir şekilde yönetmelerine katkıda bulunur. Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını teşvik ederek, kişisel sorumluluk duygularını ve öz güvenlerini artırmalarına yardımcı olur. Ancak, bu tür formların etkili olabilmesi için açık, anlaşılır ve yönlendirici bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler bu değerlendirme süreçlerini ek bir yük olarak algılayabilirler. Bu nedenle, onların motivasyonunu artıracak uygun yöntemlerin geliştirilmesi, öz değerlendirme uygulamalarının başarısını artırmak açısından büyük önem taşır.

m. Konuşma becerileri, ders kitaplarında öğrencilerin ilgisini çekecek ve günlük yaşamla bağlantılı güncel konularla ele alınmalı, aynı zamanda hedef kitlenin dil seviyesi dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri dil bilgilerini gerçek yaşamla ilişkilendirerek daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olur.

n. Ders kitaplarında, öğrencilerin kendi ülkelerindeki kültürel unsurları hedef dilin konuşulduğu ülkeyle karşılaştırmalarına olanak tanıyacak bölgesel çalışmalara da yer verilmelidir. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kültürel farkındalıklarını artırarak, daha kapsamlı ve derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunar.

o. Ders kitaplarında yer alan içerikler; metinler, öyküler, haberler, raporlar, diyaloglar, şarkılar, şiirler, resimler ve sözlüksel bilgiler gibi çeşitlendirilmiş materyallerle zenginleştirilmelidir. Avrupa Ortak Başvuru Metni, otantik metinlerin dil öğretiminde büyük bir öneme sahip olduğunu vurgularken, öğrencilerin günlük yaşamla doğrudan ilişkilendirilmiş, uyarlanmamış metinler üzerinden dil pratiği yapmalarını önerir. Bu tür metinler, gazeteler, dergiler, televizyon veya radyo yayınları gibi kaynaklardan alınabilir. Ayrıca, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun, derecelendirilmiş veya uyarlanmış metinler de kullanılarak öğrenme süreci daha etkili hale getirilebilir.

p. Dilbilgisi konuları, öğrencilerin dikkatini dağıtmadan, ilgili konularla bağlantılı ve doğal bir bağlam içinde öğretilmelidir. Bu yaklaşım, dil bilgisi öğretilirken öğrencilerin dilin yapısını anlamalarını sağlamanın yanı sıra, dil öğrenme sürecine daha doğal ve organik bir yaklaşım getirir.

r. Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin motivasyonunu artırmak amacıyla, ders kitabının başlangıç kısmında Almanya ve kültürüne dair dil seviyesine uygun metinler ve görseller yer almalıdır. Motivasyon, dil öğrenme sürecinde belirleyici bir faktör olarak kabul edilir ve Millî Eğitim Bakanlığı, bu amaca hizmet etmek için ders kitaplarının başlangıcında Almanya ve kültürüne dair bilgilendirici içeriklerin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır.

s. Öğretim materyallerinin, öğrencilerin yaşlarına ve psikolojik gelişimlerine uygun olmasının yanı sıra, eğitim sistemimizin millî ve manevi değerlerini de yansıtması gerekmektedir. Öğretim materyallerinin etkili olabilmesi için yalnızca teorik olarak iyi hazırlanmış olması yeterli değildir; aynı zamanda öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olması da büyük önem taşır. Bu bağlamda, kullanılan öğretim ortamlarının her açıdan uygun ve iyi yapılandırılmış olması kritik bir rol oynar.

t. Ders kitaplarında, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri karakterler ve mekânlar yer almalıdır. Bu şekilde, öğrenciler kendilerine yakın ve gerçek hayattan karakterlerle tanışarak, anlatılan durumlarla daha kolay ilişki kurar ve öğrendiklerini daha etkin bir biçimde kavrayabilirler. Bu tür içerikler, öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirecek ve öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen standartlara uygun olarak hazırlanan Almanca ders kitapları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi ve kültürel farkındalığı artırmayı amaçlar. Bununla birlikte, bu kitapların teorik gereksinimleri ne ölçüde karşıladığı ve sınıf içi uygulamalarda ne kadar etkili olduğu, eğitim kalitesini değerlendirmek için çok önemli bir konudur. Almanca öğretmenleri, öğretim kalitesini

artırmak için ders kitaplarını etkili bir şekilde kullanmalı ve güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmelidir. Bu analiz, öğretmenlerin eksiklikleri bulmalarına ve bu eksiklikleri gidermek için ek kaynaklar veya teknikler oluşturmalarına izin verir. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders kitaplarını değiştirerek öğrenme sürecinin daha verimli hale getirilmesine olanak tanır.

Türkiye’de birçok devlet okulu, üniversite ve bazı özel okullarda Almanca dersleri, Menschen A1.2 ve Deutsch A1.2 ders kitapları kullanılarak yürütülmektedir. Bununla birlikte, Deutsch A1.2 kitabının özellikle Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı devlet okullarında kullanılmak üzere hazırlandığı unutulmamalıdır. Ayrıca, bu kitaplar her yıl MEB tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Ancak, MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarının büyük ölçüde birbirine benzer olması ve neredeyse tüm devlet okullarında aynı materyallerin kullanılması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. En temel problemlerden biri, bu kitapların dil becerilerinin geliştirilmesine yeterince odaklanmamasıdır. Bir dil, dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört temel beceriden oluşmasına rağmen, mevcut ders kitapları genellikle dilbilgisi öğretimiyle sınırlı kalmaktadır. Bu pratik eksikliği, ezber odaklı bir öğrenme sürecinin yanında dili gerçek hayatta kullanma konusunda da öğrencilerde isteksizliğe yol açmaktadır. Bu durum, öğrencilerin derslerde sıkılmasına ve yabancı dil öğrenmeye olan ilgilerinin azalmasına neden olmaktadır.

Teorik açıdan bakıldığında, MEB kriterleri, pedagojik ilkelere ve araştırma bulgularına dayanan ders kitabı geliştirme için bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, dil öğreniminin çeşitli boyutlarını göz önünde bulundurarak, dört temel becerinin dengeli bir şekilde teşvik edilmesini, öğrencilerin dil seviyelerinin dikkate alınmasını ve derse katılım motivasyonunun artırılmasını amaçlar. Ancak, bu teorik çerçevenin pratikte ne kadar etkili bir şekilde uygulandığı ise sorgulanabilir bir konudur.

1.4 Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Konseyi, 1949 yılında Fransa’nın Strazburg kentinde kurulmuş ve günümüzde 47 ülkeyi bünyesinde barındırmaktadır. Kuruluşundan bu yana, Avrupa’da çok dilliliği teşvik etmek amacıyla çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. Bu kapsamda, 2001 yılı Avrupa Diller Yılı ilan edilmiş ve Avrupa Ortak Yabancı Dil Kriterleri Çerçeve Programı oluşturulmuştur. Bu programın temel hedefi, Avrupa ülkelerinde yabancı dil eğitimi, öğretimi, ölçme ve değerlendirme süreçlerini ortak standartlar çerçevesinde geliştirmektir (Europarat, 2001). Güler (2005) ise, farklı kültürlerle sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı güçlendirmek ve ortak

bir bilinç yaratmak için ortak iletişim sistemlerinin büyük önem taşıdığını belirtmektedir.

Avrupa Konseyi, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefini desteklemek amacıyla Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (AOBM) geliştirmiştir (Ada ve Şahenk, 2010). AOBM, öğrencilerin dili etkili bir şekilde iletişim amacıyla kullanabilmesi için edinmesi gereken bilgi ve becerileri detaylı bir şekilde açıklar. Bu çerçevede, dil öğreniminin sadece dil bilgisinden ibaret olmadığını, aynı zamanda dilin kullanıldığı kültürel bağlamı da kapsadığını vurgular. Bu sayede, dil öğrenimi daha geniş bir perspektiften değerlendirilir ve öğrencinin kültürel farkındalığı artırılır.

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve orijinal adı "Common European Framework of Reference for Languages" (AOBM) olan bu sistem, yabancı dil öğreniminde standartların belirlenmesi ve dil seviyelerinin net bir şekilde tanımlanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu çerçevede, bireylerin dil yeterliliklerini ölçmek, eğitim programlarını şekillendirmek ve dil öğretim süreçlerini daha etkili hale getirmek için kullanılmaktadır. AOBM, ders kitapları, müfredatlar, sınavlar ve öğretim materyallerinin içeriklerinin belirlenmesinde de rehberlik eder. AOBM, dil yeterlilik seviyelerini kazanımlar üzerinden tanımlayarak bireyin öğrenme sürecindeki ilerlemesinin hem kısa vadede hem de yaşam boyu izlenebilmesine olanak tanır. AOBM üç temel bileşenden oluşur:

1. Dil Pasaportu: Bireyin dil yeterliliğini ve kültürlerarası deneyimlerini kayıt altına alan bir özet sağlar.
2. Dil Geçmişi: Bireyin öğrenme sürecini belgelendirerek, dil öğrenme hedeflerini belirlemesine ve kendi ilerlemesini değerlendirmesine yardımcı olur.
3. Dosya: Sertifikalar, diplomalar, proje örnekleri ve makaleler gibi bireyin dil öğrenim sürecini destekleyen belgeleri içerir.

Bu üç bileşen, dil öğreniminin sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlarken, öğrenenlerin hedeflerini netleştirmesine ve eğitimcilerin uygun öğretim yöntemleri belirlemesine yardımcı olur. Aynı zamanda, işverenler ve eğitim kurumları ile dil öğrenen bireyler arasında ortak bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlar (Kılınç, 2021).

AOBM’de dil seviyeleri, A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı farklı seviyede tanımlanır. Bu seviyeler, Avrupa Dil Kriterleri çerçevesinde “Küresel Ölçek” (Global Scale/Globalskala) olarak adlandırılan standart bir sistemle ifade edilir.

Tablo 1 Ortak Avrupa Referans Çerçevesinde - Kendini Değerlendirme Tablosu

		A1 Temel Kullanıcı	A2 Temel Kullanıcı	B1 Bağımsız Kullanıcı
Anlama	 Dinleme	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin: En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.
	 Okuma	Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceyi anlayabilirim.	Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, münirler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.	Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.
Konuşma	 Karşılıklı Konuşma	Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelenmesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konularla ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.	Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.	Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek bir çok duruma başa çıkabilirim. Bildik, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (Örneğin: aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.
	 Sözü Anlatım	Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceyi kullanabilirim.	Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.	Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları ya da bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.
Yazma	 Yazma	Kısa ve basit tümceyle kartpostal yazabilirim. Örneğin: Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: Oteli kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

(MEB Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni,2020:181)

Tablo 1’de görüleceği üzere, Avrupa Dil Kriterleri doğrultusunda bireylerin dil yeterlilikleri ve becerilerine yönelik kişisel değerlendirme standartları oluşturulmuştur.

Tablo 1'in devamı

		B2 Bağımsız Kullanıcı	C1 Yeterli Kullanıcı	C2 Yeterli Kullanıcı
Anlama	 Dinleme	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tuncelerle yapılan tartışmaları takip edebilir. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilir. Standart dilin kullandığı filmlerin çoğunu anlayabilir.	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilir. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilir.	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmek için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	 Okuma	Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilir. Çağdaş edebi üzyazıyı anlayabilirim.	Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık somut ya da edebi metinleri okuyabilir. İlgili alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.	Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.
Konuşma	 Karşılıklı Konuşma	Öğrendiğim dili anadili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.	Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dil, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sonuçla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ıstaklıkta ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.
	 Sözlü Anlatım	İlgili alanımla giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanıtları ortaya çıkarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.	Karmaşık konuları, alt temalarla bütünleştirerek, açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.	Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyen önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.
Yazma	 Yazma	İlgili alanımla giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenleri ileri süren bir kopozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kopozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmaya bir durum ortaya koyan makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özelleri ve eleştirileri yazabilirim.

(MEB Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: 2020:181)

A1 seviyesindeki bir öğrencinin dinleme ve okuma yoluyla anlama yeteneğini geliştirmesi, diyaloglarda veya sözlü ifadelerde duygu ve düşüncelerini aktarabilmesi, yazma alanında ise formları doldurabilmesi ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmesi hedeflenmektedir.

Avrupa Dil Kriterleri, yabancı dil öğreniminde dört temel dil becerisine ilişkin kazanımların hangi seviyede gerçekleşmesi gerektiğini belirli standartlar çerçevesinde açıklamaktadır. Bu program kapsamında yabancı dil seviyeleri üç ana gruba ayrılmıştır: A: Temel Kullanıcı, B: Bağımsız Kullanıcı ve C: Yetkin Kullanıcı. Her bir ana grup, kendi içinde A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 olmak üzere alt seviyelere ayrılmaktadır. Ayrıca, bu alt seviyeler daha ayrıntılı hale getirilerek A1.1-A1.2, A2.1-A2.2, B1.1-B1.2, B2.1-B2.2, C1.1-C1.2 ve C2.1-C2.2 şeklinde yapılandırılmıştır.

Bu kriterlere göre bireyin bulunduğu seviyeye uygun dil kazanımlarını elde etmesi beklenmektedir.

Tablo 2. Avrupa Ortak Dil Düzeyi Göstergeleri

Temel kullanıcı	A1	Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.
	A2	Kendisi için en yakın alakalı (ör. çok temel kişisel ve aile bilgileri, alışverişi, yerel coğrafya, istihdam) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmiş, yakın çevresi ve öncelikli ihtiyaç alanlarındaki meselelerinin boyutlarını basitçe betimleyebilir.
Bağımsız kullanıcı	B1	Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vs. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve emelleri betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için nedenler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.
	B2	Kendi uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcıları ile mümkün olduğunca düzenli etkileşim kuracak akıcılıkla ve spontane bir biçimde etkileşime girebilir. Çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.
Uzman kullanıcı	C1	Çok çeşitli zorlukta, daha uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamın farkına varabilir. İfadeleri çok fazla aramaksızın akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.
	C2	Neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. Farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri, savları ve açıklamaları yeniden oluşturarak tutarlı bir sunumda özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam ayrımlarını fark ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.

(MEB Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2020: 179)

AOBM incelendiğinde yeni dil öğrenen bireylerin gerçekleştirmeleri gereken hedeflere vurgu yapılmakta, detaylı olarak dört temel beceriye

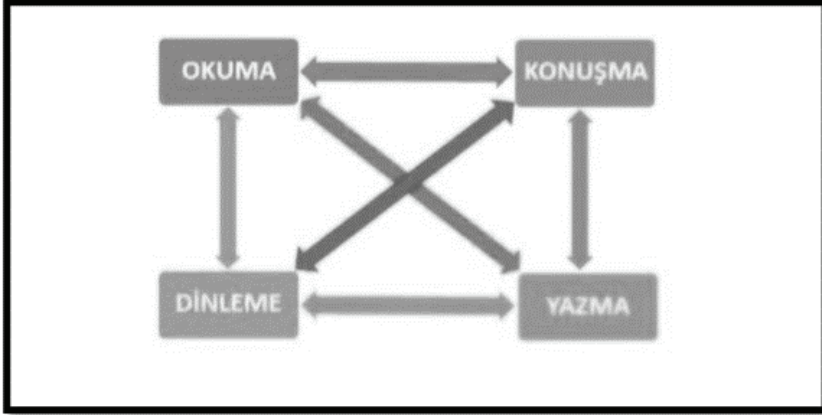
yönelik kazanımlara yer verilmektedir. Fakat kelime bilgisine yönelik hangi seviyede kaç kelime hedeflendiğine dair herhangi bir net sayıya yer verilmediği görülmektedir. Bu bağlamda hedef dilde kelime sayısından çok, kazanımlara ve iletişimsel hedeflere odaklanılması gerektiği dikkatimizi çekmektedir.

1.5 Temel Dil Becerileri ve Önemi

“Ünlü İngiliz dilbilimci Samuel Johnson, dili “düşüncelerin giysisi” olarak nitelendirmektedir” (Baigenzhin ve Kassymbekov,2020:16). Dil, insanların günlük iletişim kurmalarını sağlamanın ötesinde, bilimsel, sınırsal ve kültürel mirasın kuşaklar arasında aktarılmasında da kritik bir rol oynar. Ancak, dünya yalnızca bireyin içinde doğup büyüdüğü çevreden ibaret değildir. Her toplumun ve kültürün kendine özgü bir dili ve iletişim tarzı vardır. Küreselleşen dünyada, farklı kültürler ve toplumlarla etkileşim kurabilmek için bir veya daha fazla yabancı dil öğrenmek, günümüzde neredeyse zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Dil öğrenme süreci, beynin işlevselliğini güçlendiren dinamik bir süreç olarak kabul edilmektedir. Uzmanlar, yabancı bir dil öğrenmenin bireyin problem çözme kapasitesini ve analitik düşünme yeteneğini artırdığını belirtmektedir. Yapılan çalışmalar, birden fazla dil bilen kişilerin Alzheimer ve demans gibi nörolojik hastalıklara karşı daha dirençli olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson ve J.A.E, 2020). Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM, 2020) ise dil öğrenmenin bu karmaşık ve değişken doğasını şu şekilde açıklamaktadır: “Hiçbir birey, bir toplumun dil sistemini tam anlamıyla öğrenemez. Diller, sürekli gelişen, değişen ve oldukça karmaşık yapılar olarak varlığını sürdürür.” Bu nedenle, yabancı dil öğrenme süreci bireysel farklılıklara bağlıdır ve her bireyin kendi öğrenme tarzına uygun yöntemlere ihtiyaç duyduğu kabul edilmektedir.

Dinleme ve okuma, bireyin çevresindeki dünyayı anlamasına ve yorumlamasına katkıda bulunurken; konuşma ve yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini başkalarına aktarmasını mümkün kılar. Bu dört temel beceri birbirini tamamlayıcı nitelikte olup, bireyin toplumsal yaşamda etkin ve uyumlu bir şekilde var olabilmesi için büyük önem taşır. Sever (1998), iletişimsel becerilere ilişkin değerlendirmesinde, dilin bireylerin hem bilgi edinme hem de kendilerini ifade etme süreçlerindeki merkezi rolünü vurgular. Özellikle eğitim süreçlerinde bu becerilerin dengeli ve sistemli bir biçimde geliştirilmesi, bireylerin hem akademik hem de sosyal alanlarda başarılı olmalarını sağlayan önemli bir faktördür. Arıcı ve Taşkın (2019) da bu ilişkiyi görseldeki şekilde açıklamıştır.



Şekil 1: Dört Temel Beceri etkileşimi

Dört temel dil becerisi alıcı ve üretken beceriler olarak iki gruba ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma, alıcı beceriler arasında yer alırken, konuşma ve yazma üretken beceriler olarak kabul edilmektedir (Faistauer, 2011). Bu beceriler, aşağıda detaylı bir şekilde incelenecektir.

1.5.1 Dinleme Becerisi

Bireyler, okul öncesi dönemde anlama ihtiyaçlarını büyük ölçüde dinleme becerisiyle, anlatma ihtiyaçlarını ise konuşma yoluyla karşılarlar. Bu doğal süreç, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte okuma ve yazma becerileri eklenir. Ancak dinleme, yalnızca işitme organına dayalı pasif bir eylem değil, aynı zamanda duyulanların zihinsel süreçlerle anlamlandırıldığı aktif bir iletişim faaliyetidir. Temur (2010), dinleme becerisinin öğrenme sürecinin temel yapı taşlarından biri olduğunu vurgular. Özellikle erken çocukluk döneminde bireyin çevresinden edindiği bilgiler, büyük ölçüde dinleme yoluyla kazanılır. Bu süreçte dinleme, yalnızca bir duyma eylemi olmaktan çıkarak anlamlandırma, öğrenme ve deneyim kazanma gibi bilişsel süreçlere dönüşür.

Dinlemenin iletişim becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığı açıktır. Dinleme yeteneği, sağlıklı bir şekilde işitsel algıyı işlemek için gereklidir. Bireyin evresini anlama, yorumlama ve buna uygun tepkiler geliştirme sürecinde belirleyici bir unsurdur. Demirel (2002), Özbay (2007) ve Umagan (2007) gibi araştırmacılar, dinlemenin yalnızca duyma eylemi değil, duyulan mesajların zihinsel olarak işlenmesi ve yorumlanması olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, etkili bir dinleme süreci, kısa ve uzun süreli belleğin devrede olduğu karmaşık bir zihinsel faaliyet içerir.

Araştırmalar, bireylerin günlük yaşantılarının önemli bir bölümünü dinleme etkinlikleriyle geçirdiğini ortaya koymaktadır (Sever, 1998). Özellikle eğitim ortamlarında, dinlemenin bireylerin akademik başarısına doğrudan etkisi olduğu vurgulanır. Burada kritik olan, dinlemenin yalnızca işitsel bir süreç olarak değil, bilinçli bir katılım ve anlamlandırma süreci olarak ele alınması gerektiğidir. Dinleme, bireylerin dil öğrenme serüveninde ilk ve en önemli adımdır. Gündüz ve Şimşek (2014), dinlemenin diğer becerilerden daha kolay bir şekilde kazanıldığını ifade ederken, Melanlıoğlu (2011) dinlemenin bireyin yaşamı boyunca en sık kullandığı beceri olduğunu vurgulamıştır.

Goethe'nin "Konuşmak bir ihtiyaç ise, dinlemek bir sanattır." sözü, dinleme becerisinin bireyler arası iletişimdeki kritik önemine işaret eder. İyi bir dinleyici olmak, bireyin bilgi birikimini artırmak, çevresini anlamlandırmak ve sağlıklı iletişim kurmak açısından temel bir gerekliliktir. Almanca öğrenme sürecinde dinleme becerisi büyük bir öneme sahiptir, çünkü bu beceri, konuşmaları, radyo ve televizyon programlarını, şarkıları veya podcastleri anlamaya yardımcı olur. Yabancı dil öğretiminde, öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasında dinleme etkinlikleri kritik bir rol oynar. Ayrıca, öğrenciler öğretmenlerinin kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz ettiğini duyarak, taklit yoluyla kendi telaffuzlarını geliştirme imkânı bulurlar.

1.5.2 Konuşma Becerisi

Konuşma, bireylerin duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilmesini sağlayan en temel iletişim yöntemlerinden biridir. Demirel (1999), konuşmayı dil aracılığıyla fikir ve duyguların karşı tarafa iletildiği bir süreç olarak tanımlar. Bu tanım, konuşmanın dilin etkin bir şekilde kullanılmasıyla gerçekleştiğini ve anlamın paylaşılmasına dayandığını ortaya koyar. Buradan hareketle, konuşmanın yalnızca ses üretmekten ibaret olmadığı, aynı zamanda anlam oluşturma ve aktarma süreci olduğu anlaşılmaktadır.

Konuşma, insanın duygularını ifade etme konusunda en temel ve vazgeçilmez araçlardan biridir. Mutluluk, hüznün, neşe ve keder gibi duyguların dışa yansıtılmasında, etkili bir iletişim yöntemi olarak büyük bir rol oynar. Özellikle eğitim sürecindeki çocukların bu yeteneği kazanmaları, hem duygusal gelişimleri hem de sosyal ilişkileri açısından büyük önem taşır.

Adalı (2003), konuşmayı bilişsel süreçlerin yoğun olarak devreye girdiği zihinsel bir faaliyet olarak değerlendirir. Bu yaklaşım, konuşmanın yalnızca fiziksel bir eylem değil, aynı zamanda zihinsel bir çaba gerektirdiğini vurgular. Konuşma sırasında birey, zihninde oluşturduğu me-

sajı anlamlı bir şekilde ifade etmek için dilbilgisi kurallarının yanı sıra tonlama, vurgu ve beden dili gibi unsurları da kullanır. Congur (1995), konuşmayı bireyin doğumdan itibaren edindiği deneyimlerle şekillenen bir beceri olarak tanımlar. Bu tanım, dil ediniminin sosyal ve kültürel bir boyut taşıdığını gösterir. Konuşma, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşimler sonucunda gelişen ve zenginleşen bir yetenektir. Dolayısıyla, bu beceri yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir nitelik taşır.

Aktaş (2011), konuşmayı duygu ve düşüncelerin dışı vurulması olarak ele alır. Bu tanım, konuşmanın yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duygusal bir boyutu olduğunu ortaya koyar. Konuşma, bireyin iç dünyasını açığa çıkararak sosyal ilişkilerin kurulmasında ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynar. Açıköz (2005) ise konuşmayı “canlı ve dinamik bir süreç” olarak nitelendirir. Bu tanım, konuşmanın esnek ve uyum sağlayabilen bir yapıya sahip olduğunu vurgular. Konuşma sırasında birey, karşısındaki kişinin tepkilerine göre söylemlerini anlık olarak değiştirebilir ve iletişim sürecini etkin bir şekilde yönetebilir.

Konuşma, bireylerin dil becerileri arasında ayrıcalıklı bir konuma sahiptir ve okuma ile yazma gibi diğer dilsel yeterliliklerin gelişiminde temel bir rol oynar. Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2013), konuşma sürecine eşlik eden ses tonu, jest ve mimiklerin, duygu ve düşüncelerin daha doğal ve etkili bir şekilde ifade edilmesine imkân tanıdığını belirtir. Bu özellikleriyle konuşma, etkili iletişimin vazgeçilmez bir bileşeni olarak kabul edilir. Konuşma süreci, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin bir araya gelmesini gerektirir; bu da onun iletişimdeki etkinliğini artıran önemli bir özelliktir.

Günümüzde teknolojik gelişmeler ne kadar hızlı ilerlerse ilerlesin, konuşmanın iletişimdeki önemi azalmamıştır. İnsanlar yüz yüze iletişim kuramadıkları durumlarda, telefon veya görüntülü arama gibi yöntemlerle bu ihtiyaçlarını gidermeye devam etmektedir. Bu durum, konuşmanın yazılı iletişime kıyasla daha dinamik ve etkileyici bir araç olduğunu göstermektedir. Taşer (2009), konuşmanın yalnızca fiziksel bir eylem değil, aynı zamanda psikolojik süreçlerin de devreye girdiği karmaşık bir etkinlik olduğunu vurgular. Jest ve mimiklerin konuşmaya eşlik etmesi, aynı ifadelerin farklı kişiler tarafından farklı anlamlar taşıyabilmesine olanak sağlar. Bu durum, konuşmanın bireyin kişilik özellikleri ve karakteriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İletişim, yalnızca fikirlerin aktarılmasından ibaret değildir; aynı zamanda bireylerin duygusal durumlarını da karşı tarafa iletme işlevi görür. Sesin tonu, vurgusu ve ritmi gibi özellikler, iletilen mesajın anlamını zenginleştirir ve sözlü iletişimde duyguların aktarılmasını kolaylaştırır.

İnsan fikirlerini ve hislerini zihin ve ses aracılığıyla karşıya aktarır (Şenbay, 2009). Bu iki unsur, bireylerin kendilerini daha etkili bir biçimde ifade etmelerine ve sosyal ilişkiler kurmalarına imkân tanıyarak, dilin dinamik bir iletişim aracı olarak işlev görmesini sağlar.

1.5.3 Okuma Becerisi

Okuma, bilgi edinmenin temel yollarından biri olarak bireyin dünyayı anlamasına ve kendini geliştirmesine imkân tanır. İnsan, doğumundan birkaç yıl sonra eğitim sürecine adım attığında bu beceriyle tanışır ve öğrenme serüveni başlar. Akyol (2016), okumayı yazar ile okuyucu arasında aktif bir iletişim kurma süreci olarak tanımlar. Güneş (2007) ise bu süreci, görme, anlama, telaffuz etme ve zihinsel düzenlemeler gibi eşzamanlı bilişsel ve fiziksel eylemlerin birleşiminden oluşan bir etkinlik olarak açıklar. Okuma, metindeki görsel sembollerin birey tarafından algılanması, anlamlandırılması ve zihinsel olarak yorumlanması süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç, okuyucunun hem fiziksel hem de bilişsel yeteneklerini etkin bir biçimde kullanmasını gerektiren karmaşık bir etkinliktir (Özbay, 2007).

Okuma, dil becerileri arasında bireyin bilgiye en hızlı ve etkili şekilde ulaşmasını sağlayan temel araçlardan biridir. Ancak bu süreç yalnızca sembollerini görüp tanımaktan ibaret değildir; gözle algılanan sembollerin beyinde anlamlandırılmasıyla sonuçlanan bilişsel bir faaliyettir (Balcı, 2013). Çelik (2006), okumayı gözün metin üzerindeki sembollerini algılayıp zihinde anlamlandırması ve bu sırada ses kanallarının devreye girmesiyle gerçekleşen karmaşık bir süreç olarak nitelendirir. Öz (2001) ise okumayı, gözün metin üzerinde kayarak ilerlemesi, anlamlandırma ve seslendirme aşamalarını içeren bir sistem olarak ifade eder. Bu tanımlar, okuma eyleminin yalnızca görsel bir algılama süreci olmadığını, aynı zamanda bilişsel düzeyde derin bir anlamlandırma çabasını da içerdiğini ortaya koymaktadır. Etkili bir okuma öğretimi için öğrencilerin yaş seviyeleri, ilgi alanları ve bilişsel kapasiteleri göz önünde bulundurularak uygun metinlerin seçilmesi büyük önem taşır. Bu yaklaşım, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine ve metinlerle anlamlı bağlar kurmalarına yardımcı olabilir.

İlkokuldan yükseköğretime kadar uzanan eğitim sürecinde, okuma bireyin bilgi edinmesinde en önemli unsurlardan biri olmuştur (Karabay & Kayıran, 2010). Okuma, yalnızca eğitim döneminde değil, bireyin yaşam boyu devam eden öğrenme serüveninin de temel taşlarından biridir (Aşılıoğlu, 2008). Anlama, okumanın temel koşuludur. Metin içerisindeki anlamın yorumlanması, metinle ilgili çıkarımlarda bulunulmasını ve metnin içeriği üzerinde düşünülmesini sağlar (Güneş, 2013).

Aytaş (2005), başarılı bir okuma eğitimi için öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kitap okuma konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin kendi kütüphanelerini oluşturmalarının okuma motivasyonunu artırdığına dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, belirli bir amaç doğrultusunda yapılan okuma etkinliklerinin, okuma sürecini daha verimli ve anlamlı hale getireceği vurgulanmaktadır. Tüm bu yaklaşımlar ışığında, okuma yalnızca gözle algılanan sembollerin tanınması değil, aynı zamanda zihinsel süreçlerin devreye girerek anlamlandırmanın gerçekleştiği bütüncül bir beceri olarak değerlendirilebilir.

1.5.4 Yazma Becerisi

Yazma becerisi, bireyin eğitim hayatında genellikle ilköğretim yıllarında gelişmeye başlar. Bu dönemde birey, duygu ve düşüncelerini kalıcı hale getirmek için yazmayı öğrenir. Tarih boyunca, semboller ve yazılı sistemler farklılık gösterse de yazının toplumların gelişimindeki rolü büyüktür. “Söz uçar, yazı kalır” deyişi de yazının kalıcılığını ve önemini vurgular. Yazma, bireyin duygu, düşünce, hayal ve isteklerini yazılı semboller aracılığıyla aktarma becerisidir. Bu beceri, algısal ve psiko-motor süreçleri kapsayan karmaşık bir dil yeteneği olarak değerlendirilebilir (Keskinçelik ve Keskinçelik, 2007). Uluslararası anlaşmaların güvence altına alınmasından bireyler arasındaki iletişimin güçlendirilmesine kadar yazılı belgeler, insan ilişkilerinde ve toplumsal düzenin sağlanmasında kilit bir rol oynamıştır.

Dil gelişiminde kritik bir rol oynayan yazma becerisi, bireyin dil yeterliliğini geliştirerek iletişim kabiliyetini artırır. Ana dil edinimi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri belirli bir sırayla gelişirken; ikinci dil öğreniminde yazma becerisi, genellikle en zorlu ve en geç edinilen yetenek olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılınç ve Tok, 2012: 256). Yazılı ifadede başarılı olabilmek için yalnızca zengin bir kelime hazinesine sahip olmak yeterli değildir; dinleme becerisinin de gelişmiş olması gerekir. Emirioğlu ve Pınar (2013), dinlemenin zihinsel süreçleri yönetme ve bilgi birikimi oluşturma açısından kritik bir beceri olduğunu vurgular. Yazma becerisi, diğer dil becerileriyle uyum içinde gelişir. Yazı, kültürel aktarım açısından da büyük bir öneme sahiptir. Geçmişte yaşanan olayların, bilgilerin ve geleneklerin gelecek nesillere aktarılmasında yazılı iletişim vazgeçilmez bir araç olmuştur.

Örgün eğitim sürecinde öğrencilere; açık, anlaşılır, mantıksal tutarlılık içeren ve gerektiğinde gerekçelerle desteklenen metinler yazma alışkanlığı kazandırılması hedeflenir. Bu sayede öğrencilerin hem özgüven kazanmaları hem de bilgi birikimlerini yazılı olarak ifade edebilmeleri amaçlanır. Yazma becerisi üzerine yapılan tanımlamalar, bu sürecin çok

boyutlu doğasını ortaya koyar. Okur, Demirtaş ve Keskin (2013), yazmayı düşünsel bir sürecin ürünü olarak tanımlar ve bu sürecin zaman ve emek gerektirdiğini belirtir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006), yazmayı bilgi aktarımı, duygu ifadesi ve düşüncelerin kağıda dökülmesi olarak tanımlar. Bu becerinin dinleme, konuşma ve okuma gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerektiği vurgulanır. Öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olmasına rağmen, yazma süreci bireyler için zaman zaman zorlu bir deneyim olarak algılanabilmektedir (Öztürk, 2016). Etkili bir yazma becerisinin kazandırılması için düzenli, planlı ve çeşitli yazma çalışmalarına yer verilmesi büyük önem taşır. Bu tür uygulamalar, bireyin yazılı ifade yeteneğinin gelişimine önemli katkı sağlar.

1.6 Sonuç

Ders kitapları, yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutar. Bu kitaplar, öğrencilere dil bilgisi, kelime dağarcığı ve dört temel dil becerisini “dinleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” kazandırmayı amaçlar. Ancak bu kitapların etkili olabilmesi için bazı unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle kitapların pedagojik prensiplere uygun olması, öğrenci seviyelerine ve ilgi alanlarına hitap etmesi önemli bir faktördür.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ders kitapları belirli standart ve yönetmelikler çerçevesinde hazırlanmaktadır. Bu standartlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini destekleyecek şekilde oluşturulmaktadır. Ancak, mevcut ders kitaplarının öğrencilerin ilgili dil becerilerini geliştirmekte ne derece yeterli olduğu sık sık tartışılır. Bazı kitaplar yapı öğretimi veya okuma ve konuşma becerisine ağırlık verirken, dinleme yazma gibi becerilerin geliştirilmesi akamete uğramaktadır. Dil öğretiminde belirli becerilerin geliştirilmesi diğer becerilerin ikinci plana atılması dil öğrenme sürecinin eksik ve hatalı ilerlemesine neden olmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi bütüncül bir bakış açısı ile ele alınmalı ve dört temel dil becerisinin dengeli şekilde öğretimi planlanıp uygulanmalıdır.

Ders kitaplarından istenen verimin alınması sadece onların içeriklerine dayanmaz. Aynı zamanda öğretmenlerin bu materyalleri nasıl kullandığı da önemlidir. Öğretmenler, kitapların eksikliklerini gidermek için ek materyallere ve yaratıcı tekniklerine başvurmalıdır. Ayrıca Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) kriterlerine uygun materyallerin kullanımı, öğrencilere daha etkili bir dil öğrenme deneyimi sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21.
- Adalı, O. (2003). Anlamak ve anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. (2010). Dilin doğru ve güzel kullanımı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 37-42.
- Allwright, R. (1982). Perceiving and pursuing learner's needs. In M. Geddes, & G. Sturtridge (Eds.), *Individualization*. Oxford: Modern English Publications.
- Anderson, J.A.E., Hawrylewicz, K. & Grundy, J.G. (2020). Does bilingualism protect against dementia? A meta-analysis. *Psychon Bull Rev*, 27, 952-965. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01736-5>
- Ansary, H., & Babaii, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2).
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Aşlıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Bamberger, R. (1975). Promoting the reading habit. UNESCO.
- Baigenzhin A, Kassymbekov Y. (2020). Civilization Versus Nature. *J Clin Med Kaz*.;6(60):4-20. <https://doi.org/10.23950/jcmk/9298>
- Balcı, A. (2013). Okuma ve anlama. Ankara: Pegem Akademi.
- Çaylı, C., & Göçer, A. (2021). Dinleme becerisinin önemi ve geliştirilmesi üzerine: Kuramsal bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi*, 28.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları.
- Demirel, Ö., & Kiroğlu, K. (2005). Eğitim ve ders kitapları. (Editörler: Ö. Demirel ve K. Kiroğlu). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Duszenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse*. Berlin: Langenscheidt.
- Edelhoff, C. (1985). *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Max Hueber Verlag.
- Engel, U., Krumm, H.J., Stickel, G., Wierlacher, A., (1977). *Mannheimer Gutachten*

- Erkılıç, T. A., & Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(4), 295-307.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Faistauer, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H-J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch* (ss. 864-871). Walter de Gruyter Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110194074.fm>
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Güneş, F. (2017). Reading interest and power. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 3(3), 119-128.
- Güngör, D. A., & Açıkgöz, P. D. K. Ü. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 355-378.
- Johnson, D. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9, 46-49.
- Karabay, A., & Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 110-117.
- Karagözoğlu, N., (2020). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Ankara: İKSAD Yayınevi.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Kılınç, Ahmet (2021). “Avrupa Dil Portfolyosu ve Pasaportunun Yabancı Dil Eğitimindeki İşlevi”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 25, s. 333-355.
- Kılınç, A., & Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. A. Kılınç & A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 256-278). Ankara: Pegem Akademi.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, B. S. (2007). *Türkçe ve ilköğretim yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.

- MEB. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği. Resmî Gazete Tarihi: 14.10.2021, Resmî Gazete Sayısı: 31628 Madde 4,f.
- Okur, A., Demirtaş, T., & Keskin, F. (2013). Yazma eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portföyü. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1). <https://doi.org/10.7822/egt222>
- Özbay, M. (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires guides pratique*. UNESCO.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 31(1). https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000244
- Şenbay, N. (2009). Söz ve diksiyon sanatı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Şimşek, T., & Gündüz, O. (2014). Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınlar.
- Taşer, S. (2009). Konuşma eğitimi. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2012). Konuşma eğitimi (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünver, Ş., & Genç, A. H. (2009). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Hacettepe University Journal Of Education, 37, 189-200.



ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME

Mehmet Koray SERİN¹

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-4104-5902>.

1. Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeye yönelik modern ilgi, araştırmacıların eleştirel düşünmeyi tanımlamaya çalıştıkları 1990'lı yıllara (örn. Facione, 1990; McPeck, 1990; Paul, 1993) dayanmaktadır (Bellaera vd., 2021). Eleştirel düşünmeye yönelik yaygın kabul gören tanımlardan biri Facione (1990) tarafından yapılan “Yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımla sonuçlanan ve aynı zamanda bu yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, metodolojik veya bağlamsal düşüncelerin açıklanmasıyla sonuçlanan amaçlı, kendi kendini düzenleyen yargı” tanımlamasıdır. Bununla birlikte eleştirel düşünmeyi tanımlamaya yönelik yoğun çabalara rağmen evrensel bir tanım mevcut değildir ve aslında bu ‘standart tanımlar’ genellikle pratikte anlamlı olamayacak kadar soyut olarak algılanmaktadır (Duro, Elander, Maratos, Stupple ve Aubeeluck, 2013).

Eğitim süreçleri açısından bakıldığında, ezberlemeyi teşvik eden öğretim teknikleri eleştirel düşünmeyi desteklemez. Kelime tanımları gibi bazı içerikler ezber ve tekrar gerektirse de, düşünmeyi teşvik eden içeriğin uygulanması, anlamlı bir şekilde öğrenilmesidir. Eleştirel düşünmeyi destekleyen eğitim, öğrencilerin sadece bilgiyi tekrarlamak (ezberlemek) yerine, problemleri çözmek ve karar vermek (düşünmek) için bilgiyi analiz etmelerini, sentezlemelerini ve değerlendirmelerini gerektiren sorgulama tekniklerini kullanır. Eleştirel düşünme, öğrencilerin düşünceleri ve süreci geliştirmeleri hakkında düşüncelerini gerektiren zihinsel bir alışkanlık olduğundan, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirir (Scriven ve Paul, 2007; Schaefersman, 1991; Templeaar, 2006). Dolayısıyla eleştirel düşünme eğitim, öğretim ve uygulamanın bir ürünüdür (Snyder ve Snyder, 2008).

Eleştirel düşünmenin araştırmalarda uzun bir geçmişi olmasına rağmen, 21. yüzyılda öğrenciler için temel bir yeterlilik olarak kabul edilen eleştirel düşünme kavramı, son zamanlarda araştırmacıların ve öğretim uygulayıcılarının daha fazla ilgisini çekmektedir (National Research Council, 2012; Xu, Wang ve Wang, 2023). Eleştirel düşünme, eğitim alanındaki temel yetkinliklere dayalı müfredat reformunun çekirdeği olmalıdır (Peng ve Deng, 2017) çünkü eleştirel düşünen öğrenciler yalnızca bilginin anlamını anlamakla kalmaz, aynı zamanda bilgi unutulduktan sonra bile gerçek yaşamdaki pratik sorunları etkili bir şekilde çözebilirler (Kek ve Huijser, 2011). Genel olarak eleştirel düşünmenin tanımı, öz farkındalığı olan ve kendi kendini düzenleyen bir düşünce sürecidir (Facione, 1990; Niu, Behar ve Garvan 2013). Bilgiyi yorumlamak, analiz etmek, sentezlemek, muhakeme etmek ve değerlendirmek için gereken bilişsel becerilerin yanı sıra bu becerileri uygulamaya yönelik tutumsal eğilimi de ifade eder (Halpern, 2001). Eleştirel düşünmenin müfredat öğretimi

yoluyla öğretilebileceği ve öğrenilebileceği görüşü birçok araştırmacı tarafından yaygın bir şekilde desteklenmiş (örneğin, Kuncel, 2011; Leng ve Lu, 2020) ve eğitimcilerin öğrenciler arasında bunu teşvik etme çabalarına yol açmıştır (Xu vd., 2023).

Eleştirel Düşünme İçin Dört Hedef

Eleştirel düşünme becerisinin en iyi şekilde kazanılması için öncelikli olarak aşağıdaki becerilerin hedef olarak belirlenip kazanılması gerekmektedir (Patterson, 2020).

a) Öz-Yönelim

İlk hedef, öz-yönelim için çaba göstermektir. Öz-yönetimli öğrenme, öğrenilecek olgusal bilgileri edinme ve analiz etme sorumluluğunu üstlenmeyi içerir. Fikirlerin derinlemesine incelenmesi, konfor alanından çıkmayı gerektirir ve eleştirel bir düşünür olmanın buna değip değmeyeceği konusunda bireyin bir karar vermesi gerekir. Her şeyi olduğu gibi kabul etmek çok daha kolaydır ki reklamcılar, pazarlamacılar, politikacılar ve diğer pek çok kişi aslında insanların eleştirel bir düşünür olmamasını tercih eder.

b) Öz-Disiplin

Eleştirel bir düşünür olarak ikinci hedef, güçlü bir öz disiplin duygusu geliştirmektir. Eleştirel düşünceyi öğrenmek ve uygulamak çok zordur. Pratik bir eleştirel düşünür olmak bir gecede gerçekleşmez ve çok fazla iç gözlem, öz analiz ve değişime bağlılık gerektiren bir süreç olarak görülmelidir. Eğer geçmişte yeni bir beceri öğrenmeye karar verdiyseniz ve bunu çok zor bulduysanız, bir noktada çalışmayı çok zor bulduğunuz için vazgeçmeyi düşünmüş olmanız oldukça olasıdır. Her yıl bu kadar çok “yeni yıl kararı”nın bozulmasının nedeni budur. Örnek olarak, herhangi bir yılın 2 Ocak tarihinde bir spor salonunu ziyaret ettiğinizde genellikle çok kalabalık olduğunu görürsünüz; aynı spor salonunu kırk beş gün sonra ziyaret ettiğinizde ise katılımda belirgin bir fark olduğunu görürsünüz. Öz disiplin kolay değildir.

c) Öz-İzleme

Eleştirel bir düşünür için üçüncü hedef kendini izlemektir. Hayat içinde edinilen önyargılar ve kalıp yargılar, geçmiş deneyimlerin ve bu deneyimlerden edinilen bilgilerin yanı sıra bireyin çevresinden öğrendiklerinin doğrudan bir sonucudur ve bir dereceye kadar doğru olabilirler veya olmayabilirler. Eleştirel bir düşünürün temel görevi, dünyası hakkındaki önyargılı fikirleri sorgulamak ve yeni düşünce biçimleriyle ilerlerken bunların doğruluk düzeyini ölçmek ve değerlendirmektir.

d) Öz-Düzeltilme

Eleştirel bir düşünürün ulaşmaya çalışması gereken dördüncü hedef kendini düzeltmektir. Bu durum, geçmişte olayları nasıl algıladığımız üzerine düşündüğümüz ve ardından bu algıların doğruluğu hakkında kararlar verdiğimiz zaman gerçekleşir. Bu özellikle zor olabilir çünkü bilinçaltında yer alan bilgi tabanı yıllar boyunca sıkı bir şekilde işlenmiştir. Hatalı düşünce kalıplarını düzeltecek öz disipline sahip olmak için, bunu yapmanın değerini görmek gerekir. Eleştirel düşünürler size şüphesiz, meselelerin farklı bakış açılarını araştırıp incelediğinizde bunun kişisel gelişim için bir fırsat olduğunu söyleyeceklerdir. Bununla birlikte, hayatınız boyunca sahip olduğunuz yanlış algıları sorgulamanın ve düzeltmenin size ilişkiler açısından pahalıya mal olabileceğini de söyleyeceklerdir. Etrafınızdaki herkes, uzun süredir sizinle birlikte sahip oldukları inançları neden aniden sorguladığınızı anlamayacaktır.

Eleştirel düşünme, değerlendirme yapma, sonuç çıkarma, yorumlama ve analiz etme, gözlemleme vb. gibi temel becerilerden oluşan bir bütündür. Buna ek olarak, eleştirel düşünme mantığı kullanır ve bir dizi zeka kriterine dayanır: netlik, güvenilirlik, doğruluk, derinlik, anlamlılık, ufuk ve adalet. Kurucu parçalar, daha az ölçüde de olsa, değer tutumları ve yaratıcı hayal gücüdür. Biraz daha farklı ve basit bir şekilde ifade etmek gerekirse, eleştirel düşünme, aklın ve entelektüel yeteneklerin kullanımıyla ilişkili bilişsel faaliyet olarak nitelendirilebilir. Bir kişi eleştirel düşündüğünde, elde ettiği verileri değerlendirip analiz ettiğinde, dikkat, kategorizasyon, seçim, yargılama ve diğer benzer zihinsel işlemleri kullanır. Eleştirel düşünmenin uygulanması bir kişiye bir dizi gereklilik kazandırır. Eleştirel düşünmeyi bir yansıtma süreci olarak ele aldığımızda, bir kişinin önemli miktarda beceriye sahip olmasını gerektirdiği söylenebilir. Söz konusu beceriler şunlardır (Patterson, 2020):

- Başka bir kişinin konumunu, argümanlarını ve sonuçlarını belirleme becerisi.
- Alternatif bir pozisyonun kanıtlarını değerlendirme becerisi.
- Karşıt argümanları ve ifadeleri tarafsız ve objektif bir şekilde değerlendirme becerisi.
- Sahte zıtlıkları tespit etme, tuzakları görme, satır aralarını okuma becerisi.
- Belirli bir pozisyonu diğerlerinden daha cazip hale getirmek için kullanılan teknikleri, örneğin her türlü ikna yöntemini veya yanlış mantığı tanıma becerisi.

- Organize bir şekilde düşünme ve düşünme sürecini mantık ve içgörü ile tamamlama becerisi.
- Makul varsayımlar ve sağlam kanıtlar rehberliğinde sonuçların geçerliliğini ve doğruluğunu belirleme becerisi.
- Bilgileri özetleme ve kendi görüşlerini oluşturmak için kanıtların yargılarını birleştirme becerisi.
- Kişinin bakış açısını makul, düzenli ve ikna edici bir şekilde sunma becerisi.

Haynes ve Bailey (2003), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmek için doğru soruları sormanın önemini vurgulamıştır. Diğer araştırmacılar da (Brown ve Kelley, 1986; Hemming, 2000) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini sergileyebilecekleri ve uygulayabilecekleri bir eğitim ortamını desteklemek için soru sorma tekniklerini sınıf tartışmalarına entegre etmeye odaklanmıştır. Öğitmenlerin öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmek için eleştirel soru sorma tekniklerini kullandıklarında öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin en iyi şekilde desteklendiği söylenebilir. Söz konusu soru sorma tekniklerine yönelik bazı örnekler şunlardır (Brown ve Kelley, 1986):

- Bu konuda ne düşünüyorsunuz?
- Neden böyle düşünüyorsunuz?
- Bilginiz neye dayanıyor?
- Neyi ima ediyor ve varsayıyor?
- Onu ne açıklıyor, ona ne bağlıyor, ondan ne çıkarıyor?
- Bunu nasıl görüyorsunuz?
- Farklı bir şekilde mi görülmeli?

Bu sorular öğrencilerin düşüncelerinin netliği ve doğruluğunun yanı sıra düşüncelerinin derinliği ve genişliğini de değerlendirmelerini gerektirir. Tüm alternatifleri göz önünde bulundurdular mı? Neden böyle düşündüklerini biliyorlar mı? Öğrencilerin kullandıkları içeriğin konuyla ilgili olup olmadığını ve düşünme süreçlerinin mantıklı olup olmadığını belirlemeleri gerekir. Düşünce süreçlerini sorgulayarak, öğrenciler düşünceleri hakkında düşünmeye başlayabilirler (Snyder ve Snyder, 2008).

2. Problem Çözme

İnsanlar günlük faaliyetlerinde bir tür problem çözme sürecine dâhil olurlar. Ancak tüm problem çözme yöntemleri aynı değildir. Bize tanıdık gelen, birkaç zihinsel adımla çözülebilecek durumlar vardır. Ancak, daha önce hiç karşılaşmadığımız ve kapsamlı düşünmeyi gerektiren problemler de vardır. Bazı problemlerin çok belirgin hedefleri vardır, bazı problemlerin ise belirsiz ve muğlak hedefleri vardır. Mayer'e (2003) göre, herhangi bir durumda, bir hedefin veya amaç durumunun yerine getirilmesi gerektiğinde ve mevcut öngörülebilir veya düzenli bir çözüm yöntemi olmadığında bir problem ortaya çıkar. Bu haliyle problem kavramı için basit bir şekilde "henüz ulaşılmamış hedef" (Hambrick ve Engle, 2003) tanımlaması yapılabilir. Bransford ve Stein (1993) ise probleme yönelik, hedef durum ile başlangıç arasında çelişkinin ortaya çıktığı, buna karşılık kişinin hazır bir çözümünün olmaması durumu ifadesini kullanmışlardır. Jonassen (2000) problemin, matematiksel durumlardan daha karmaşık sosyal durumlara kadar geniş bir yelpazede kendine yer edindiğinden bahsederek, tanımlanmasının ve sonrasında çözümünün bireysel, sosyal ve entelektüel bir önemi olduğuna vurgu yapmaktadır.

Problem çözme ise bireyin bir çözüme veya daha muhtemel olarak bir son ürüne doğru çalıştığı otantik ve ilgili bir görevle karşı karşıya kaldıkları bir durumu tanımlar. Problem çözme becerisi kavramı hakkında alan yazında çok farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. İlk olarak "problem çözme süreci" ve "problem çözme becerisi" kavramları John Dewey tarafından 1909 ve 1933 yıllarında yayınlanan *Nasıl Düşünürüz? (How We Think)* adlı kitapta kullanılmış ve daha sonrasında farklı alanlarda birçok bilim insanının ve eğitimcinin ilgilerinin bu alana yönelmesine sebep olmuştur (Denton, 1966; akt. Özer ve Doğan, 2022). Problem kavramına yönelik tanımlar incelendiğinde bireylerin ilk defa karşılaştıkları onları zorlayan durumlardan ve bu durumları aşmaya yönelik harcanan çabadan bahsedildiği görülmektedir. Bu kapsamda problem çözme, hemen gerçekleşmeyen ancak açık bir şekilde belirlenmiş amaca ulaşmak, engelleri aşmak için gösterilen çaba (Polya, 2017), net olarak tasarlanan fakat hemen ulaşılamayan bir hedefe varmak için kontrollü etkinliklerle yapılan araştırma (Altun, 2013), ya da bir belirsizlik ile başlayan, belirsizliği gidermeye yönelik çaba ile devam eden ve başlangıca göre değerlendirildiğinde sonuca varılan bir süreç (Krulik ve Rudnick, 1989) olarak ifade edilebilir.

Yirminci yüzyılın büyük bir bölümünde eğitimciler tüm konsantrasyonlarını problem çözme becerilerini tanımlamaya ve aydınlatmaya adanmışlardır. 1900'lerin başlarında problem çözme, bulmacaları ya da matematiksel denklemleri çözmek için kullanılanlar gibi otomatikleşmiş,

metodik ve sıklıkla entelektüel (bağlamından koparılmış) bir dizi beceri olarak görülüyordu. Bu problemlerin genellikle tek bir doğru cevabı olan rasyonel çözümlere dayalı olarak ulaşılabilen doğru cevapları vardır. Bu aynı zamanda yakınsak akıl yürütme olarak da bilinir. Bilişsel öğrenme teorileri ortaya çıktığında, problem çözme becerisinin anlamı değişmiştir. Çeşitli bilişsel beceri ve faaliyetlerden oluşan karmaşık bir zihinsel etkinlik haline gelmiştir. Problem çözme, “görselleştirme, ilişkilendirme, soyutlama, kavrama, manipülasyon, akıl yürütme, analiz, sentez, genelleme gibi her birinin yönetilmesi ve koordine edilmesi gereken üst düzey düşünme becerilerini kapsar (Garofalo ve Lester, 1985; Rahman, 2019).

Problem çözme, öğrencilerin öncelikli olarak bir çözüm tekniği bilmedikleri bir hedefi gerçekleştirmeye odaklanan bilişsel bir süreç olarak da tanımlanmaktadır. Bu anlam dört temel özellik içermektedir (Mayer ve Wittrock, 2006):

- a) Bilişsel problem çözme, öğrencinin bilişsel sistemi içinde gerçekleşir. Öğrencinin problem çözme sırasındaki faaliyetlerini içeren davranışlarından veya bakış açısından hareketle değerlendirilebilir.
- b) Süreç temelli problem çözme, entelektüel hesaplamalar içerir. Bu, yeni bir entelektüel temsil yaratması için entelektüel bir temsile bazı eylemlerin uygulanmasını içerir.
- c) Yönlendirilmiş problem çözme, bir hedefe ulaşmaya yöneliktir.
- d) Kişisel problem çözme, öğrencilerin önceki bilgilerinden etkilenir. Bu nedenle, bir problem bazen bir kişi için problem olurken bazen de nasıl çözüleceğini zaten bilen bir kişi için problem olmayabilir.

Krulik ve Rudnick’ e (1989) göre problem çözme süreçlerinde problem çözücü bir dizi görev gerçekleştirmeli ve birbiriyle ilişkili olan işlem basamaklarında düşünme süreçlerini işe koşturmalıdır. Alanyazında problem çözme süreçlerine yönelik çalışmalar gerçekleştiren araştırmacıların değişen işlem adımlarına yer vermelerinden ötürü farklı modellerin varlığından söz edilebilir (Garofalo ve Lester, 1985; Krulik ve Rudnick, 1989; Polya, 2017; Schoenfeld, 1985; Verschaffel, Greer ve De Corte, 2000). Bununla birlikte genel olarak ortaya konan süreçler benzer ya da kavramsal olarak birbirine yakın aşamalardan oluştuğu için modelleri doğru, yanlış ya da eksik şeklinde tanımlamak doğru olmayacaktır (Schoenfeld, 1992). Bahsi geçen modeller arasında en bilineninin Polya’ nın dört aşamalı modeli olduğu söylenebilir. George Polya, 1945 yılında yayımladığı *How to Solve It* (Nasıl Çözmeli?) adlı kitabında problem çözme sürecinden, bireylerin karşı karşıya kaldığı probleme çözüm bulma adına çeşitli yaklaşımlar denediği bir süreç olarak bahsetmiştir. Polya’ nın sezgisel modeli

problemi anlama, çözüm için plan yapma, çözüm planını uygulama ve geriye dönüş (sonucu değerlendirme) olmak dört adımdan oluşmaktadır. Bir döngü şeklinde ele alınabilecek olan bu modelde öğrenci duruma göre (hata nedeniyle ya da kontrol amaçlı) önceki aşamalara geri dönebilmektedir. Söz konusu basamaklar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Polya'nın problem çözme basamakları

Problem çözme, aynı zamanda matematik öğretimi ve öğreniminin kalbi olarak kabul edilir (Liljedahl vd., 2016) ve öğrenilen matematiksel kavramlar ile gerçek dünya uygulamaları arasında köprü kurulmasına yardımcı olur (Verschaffel vd., 2010). Matematik problemi çözme etkinliği, öğrencilerin çeşitli problem durumlarında öğrendikleri matematik kavramlarının kullanımını rasyonelleştirmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla, matematik problemi çözme öğrencilerin matematiksel anlayışını derinleştirecektir (Lithner, 2008). Eğitim paydaşlarının problem çözme ve ilgili pedagojik konular hakkındaki anlayışlarını derinleştirmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Cai, Mamona-Downs ve Weber, 2005). Matematik eğitimi camiasında, öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerinin geliştirilmesinin sınıfın ana hedefi olarak kabul edilmesi konusunda güçlü bir fikir birliği vardır (Suseelan, Chew ve Chin, 2022).

3. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Eleştirel düşünme ve problem çözme, eğitim bağlamında uzun zamandır önemli terminolojiler olmuştur, ancak 21. yüzyıl sınıfları çerçevesinde, çok özel tanımlara sahiptirler. Bilişsel psikologlar eleştirel düşünme

ve problem çözmeyi iç içe geçmiş zihinsel kapasiteler olarak görmektedirler. Eleştirel düşünme, bir problemi anlamak ve çözülebileceği bir yol üzerinde çalışmak için daha yüksek düzeyde analitik beceriler kullanır, bu kelime bir cevabı ima eder (Belecina & Ocampo, 2018; Cederblom & Paulsen, 2006; ve Moore & Parker, 2012).

Problem çözme, basit veya karmaşık bir problemi çözmek için gözlem, anlama, mantıksal akıl yürütme, sentez, değerlendirme vb. gibi çoklu becerileri içeren bir prosedürdür. Rahman (2019), problem çözme becerisini a) gözlem becerisi, b) eleştirel düşünme becerisi olmak üzere iki temel beceri üzerine inşa edildiğini belirtip problem çözme-eleştirel düşünme ilişkisini bu yapı üzerinden açıklamıştır. Gözlem becerisi, tüm duyuları kullanarak bir problem ya da olgunun kilit noktalarını belirleyerek, örüntü tanıyarak ve benzerlik ve farklılıklarını bularak bilgi toplama, anlama ve anlamlandırma anlamına gelir. Eleştirel Düşünme becerileri altı alt beceriye ayrılabilir ve eleştirel düşünme-problem çözme ilişkisi bu alt beceriler üzerinden şu şekilde açıklanabilir (Rahman, 2019):

1. Kavramsallaştırma Becerisi: Kavramsallaştırma, bir kişinin bir fikre sahip olması veya bir şeyi tamamen anlaması anlamına gelir. Bu, öğrencilerin konuyu tanımlayabilecekleri ve çalışacakları problemi tanıyabilecekleri anlamına gelir. Araştırılan problemi kısmen veya tamamen anlayabileceklerdir. Bu nedenle kavramsallaştırma becerisi, eleştirel düşünme becerisinin ilk adımı olarak adlandırılır.

2. Mantıksal Akıl Yürütme: Mantık, akıl yürütme bilimi olarak tanımlanabilir. Akıl yürütme, bir kişinin çıkarımlar yaptığı veya gerçekleştirdiği özel bir zihinsel faaliyettir. Mantıksal akıl yürütme, öğrencilerin ilgili bilgileri toplayacakları, bilgileri yorumlayacakları ve yorumlarına dayanarak argümanlar oluşturacakları bir süreçtir. Bir argüman, gerekçelendirmeye ve sonuca ulaşmaya yardımcı olacak ifadeler bütünüdür.

3. Uygulama Becerisi: Uygulama becerisi, edinilen gerçekler, bilgiler, ilkeler ve teknikler aracılığıyla sorunları çözmek için yeni veya tanıdık durumlarda bilgiyi kullanmayı ifade eder. Öğrenciler uygun bir strateji belirleyebilecek, problemin çözümünde yürütmek veya uygulamak için bir prosedürü yürütebilecek veya etkili bir şekilde kullanabilecektir.

4. Analitik Düşünme: Analitik düşünme becerileri, öğrencilerin değişen trend dünyasının hızlı bilgi çağında bilgi toplamalarına, ifade etmelerine, görselleştirmelerine ve karmaşık problemleri çözmelerine yardımcı olur. Falcoine'e (1990) göre, analitik düşünme becerileri bir argümanı, iddiayı veya kanıtı analiz etmeyi, tümevarımsal veya tümdengimsel akıl yürütmeyi kullanarak yorum yapmayı, değerlendirmeyi ve karar vermeyi veya problem çözmeyi içerir. Rasyonel düşünme, görevleri

veya sorunları temel parçalarına ayırma ve neden-sonuç ilişkisini tanıma becerisi. Öğrenciler, problemi çözmek için gereken eylemlerin ve kaynakların bir listesini yapabilecek, unsurları özelliklerine göre karşılaştırabilecek, örüntüyü tanımak için bilgileri sınıflandırabilecek ve sonuç çıkarabileceklerdir.

5. Karar Verme Becerisi: Karar verme, seçim yapma, problem çözme, en iyi alternatifi seçme anlamına gelir. Karar verme becerileri, bir öğrencinin kanıt kaynaklarını değerlendirerek uygun bir varsayım belirlemesini, uygun ve zamanında bir hareket tarzı seçmek için muhakeme kullanmasını sağlar. Öğrenciler çözümün etkinliğini değerlendirebilir ve gerekçeli argümanlara dayalı olarak çözüm sürecini gerekçelendirebilir.

6. Sentezleme Becerisi: Sentez, bir bütünün parçalarını yeni ve farklı şekillerde birleştirme yeteneğidir. Çocukların açık düşünmesini, çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri ilişkilendirmesini, alternatifleri belirlemesini, keşfedilen gerçeklerden fikirleri genelleştirmesini ve belirli bir amaca ulaşmak için yeni yollar üretmesini gerektirir.

Problem çözme sürecinin ilk basamaklarında yer alan adımlar; problemi aktif olarak okuma, problemi kendi cümleleriyle ifade etme ve problemi anlamadır. Öğrencilerin problemin çözümüne ulaşmak için stratejiler geliştirmesinden önce problemi anlamaları ve gerçekten çözmeleri gerekenin ne olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Bu adımların gerçekleştirilmesi, eleştirel düşünme becerilerinden analiz etme ve yorum yapmayı desteklemektedir. Çünkü analiz etmede yer alan önemli kavramlar; görüşleri inceleme, tartışmaları ortaya çıkarma, tartışmaları analiz etme; yorum yapmadaki önemli alt kavramlar kategorizasyon, önemlilik düzeyini çözmek ve anlamı netleştirmedir. Problemde yer alan çelişkili noktaların tartışılması, problemi çözmenin öneminin farkına varılması ve problemin netleştirilmesi eleştirel düşünme bileşenlerinden analiz etme ve yorum yapma ile örtüşmektedir. Öğrenilenleri farklı bilgilerle ilişkilendirme ve problemde hareketle yeni problemler üretme aşamaları, problem çözme sürecinin en son adımlarıdır. Buradaki amaç, öğrencilerin edindikleri bilgileri değerlendirerek, bilgidan bilgiye ulaşmalarını sağlayacak problemler üretmelerini sağlamaktır. Bu sürecin amaçları da eleştirel düşünme bileşenlerinden değerlendirme sürecininkilerle uyum göstermektedir (Türnüklü ve Yeşildere, 2005).

Analiz etme, anlama, değerlendirme ve yeni bilgi üretme becerilerinin işe koşulması eleştirel düşünme süreci olarak değerlendirilmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu kapsamda hem eleştirel düşünme hem de problem çözme becerilerinin kişilerin,

- a) etkili bir şekilde akıl yürütme,
- b) net sorular sorma ve problemleri çözme,
- c) alternatif bakış açılarını parçalara ayırma ve değerlendirme,
- d) seçimler ve prosedürler üzerinde eleştirel bir şekilde düşünme becerilerini birlikte kapsadığı söylenebilir (Harlen & Symington, 1987; akt. Rahman, 2019).

Müfredat öğretiminde eleştirel düşünmeyi geliştirmek bir problemle başlayabilir ve en popüler eleştirel düşünme öğretim yaklaşımlarından biri probleme dayalı öğrenmedir (Liu, Wu ve Jiang 2020). Duch, Gron ve Allen (2001), grup işbirliğinde probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilen aşamalı aktif öğrenme olduğunu belirtmiştir. İşbirliğine dayalı problem çözme, öğrenenleri öğrenme sürecinin merkezine alan ve gerçek dünya durumlarında zayıf yapıya sahip problemleri öğrenme sürecinin başlangıç noktası olarak kullanan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenmenin organik entegrasyonudur (Liang, Zhu ve Zhao, 2017). Öğrenciler, işbirlikçi bir grupta problem çözmek için gereken bilgileri öğrenir, alandaki problemler üzerinde fikir birliğine varır ve diyalog, yorumlama, sorgulama, tartışma, müzakere ve yansıtma gibi sosyal işbirliği yöntemleriyle çözümler oluşturur, böylece öğrenenlerin alan bilgisi ve eleştirel düşünme gelişimini teşvik eder (Cindy, 2004; Liang vd., 2017).

4. Sonuç

İlk olarak, öğretmenler işbirliğine dayalı durumlara dayalı gerçek problemler tasarlamak için işbirliği ve problem çözme olmak üzere iki temel unsura özel bir vurgu yapmalıdır. İşbirliğine dayalı problem çözmenin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini teşvik etmede güçlü bir sinerjik etkiye sahip olduğu görüşünü destekleyen kanıtlar bulunmaktadır (Xu, vd., 2023). Gerçek durumlarla ilgili sorular sormak ve öğrencilerin sınıf eğitimi sırasında gerçek sorunlarla ilgili eleştirel tartışmalara katılmalarına izin vermek, pratik yapmadan sadece spekülasyon makaleler okumak yerine eleştirel düşünmeyi öğretmenin temel yollarıdır (Mulnix, 2012). Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişimi, problem durumundaki diğer öğrencilerle bilişsel çatışma yoluyla gerçekleşir (Yang, Newby ve Bill, 2008). Sonuç olarak, öğretmenlerin işbirliği ve problem çözme gibi iki temel unsura özel bir vurgu yapmaları, gerçek problemler tasarlamaları ve öğrencileri işbirlikçi problem çözme durumlarına dayalı olarak tartışmaya, müzakere etmeye ve tartışmaya teşvik etmeleri önemlidir.

Öğretmenler, işbirliğine dayalı problem çözme yaklaşımını kullanarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için karma dersler tasarlamalı ve uygulamalıdır. Eleştirel düşünme, müfredat öğretimi yoluyla öğretilir (Kuncel, 2011; Leng ve Lu, 2020) ve öğrencilerin gerçek problem çözme durumlarında esnek transfer ve uygulama için eleştirel düşüncelerini geliştirmek amaçlanır. Bu meta-analiz, karma ders öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesi ve teşvik edilmesi üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler, geleneksel öğretimde belirli disiplinlerin bilgi içeriğiyle birlikte gerçek işbirlikçi problem çözme durumlarıyla karma ders öğretimini tasarlamalı ve uygulamalı, öğrencilerin eleştirel düşünmede ustalaşmalarına yardımcı olmak için zayıf yapılandırılmış problemlere dayalı eleştirel düşünme yöntem ve stratejilerini öğretmeli ve işbirlikçi problem çözme yaklaşımını kullanarak bilgi oluşturma ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek için öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girebilecekleri pratik etkinlikler sağlamalıdır.

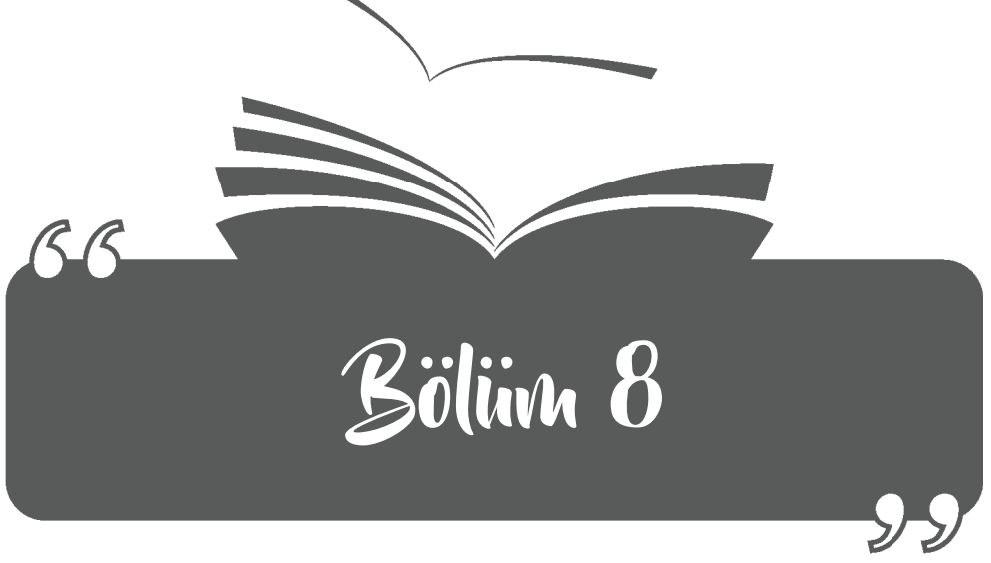
Kaynakça

- Altun, M. (2013). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Ankara: Alfa-Aktüel.
- Belecina, R.R. & Ocampo, J.M. (2018). Effecting change on students' critical thinking in problem solving. *EDUCARE: International Journal for Educational Studies*, 10(2), 109-118.
- Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S. T. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100856. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100856>.
- Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1993). *The ideal problem solver*. New York: Freeman.
- Brown, M. N., & Kelley, S. M. (1986). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*, 7th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cai, J., Mamona-Downs, J., & Weber, K. (2005). Mathematical problem solving: What we know and where we are going. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3-4), 217-220.
- Cederblom, J. & Paulsen, D.W. (2006). Critical reasoning: Understanding and criticizing arguments and theories. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Cindy, H.S. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educ Psychol Rev*, 51(1), 31-39.
- Duch, B.J., Gron, S.D., & Allen, D.E. (2001). The power of problem-based learning: A practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline. *Stylus Educ Sci*, 2, 190-198.
- Duro, E., Elander, J., Maratos, F. A., Stupple, E. J. N., & Aubeeluck, A. (2013). In search of critical thinking in psychology: An exploration of student and lecturer understandings in higher education. *Psychology Learning & Teaching*, 12, 275-281. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.3.275>.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*.
- Garofalo, J. & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- Halpern, D.F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *J Gen Educ* 50(4), 270-286. <https://doi.org/10.2307/27797889>.
- Hambrick, D. Z., & Engle, R. W. (2003). The role of working memory in problem solving. In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 176-206). London, England: Cambridge Press.
- Haynes, T. & Bailey, G. (2003). Are you and your basic business students asking the right questions? *Business Education Forum*, 57(3), 33-37.
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging critical thinking: "But...what does that mean?" *Journal of Education*, 35(2), 173-186.

- Jonassen, D.H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *ETR&D*, 48, 63-85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>.
- Kek, M. & Huijser, H. (2011). The power of problem-based learning in developing critical thinking skills: preparing students for tomorrow's digital futures in today's classrooms. *High Educ Res Dev* 30(3), 329-341. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501074>
- Krulik, S. & Rudnick, J. A. (1989). *Problem solving: A handbook for senior high school teachers*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon.
- Kuncel, N.R. (2011). *Measurement and meaning of critical thinking* (Research report for the NRC 21st Century Skills Workshop). National Research Council, Washington, DC.
- Krulik, S. & Rudnick, J. A. (1989). *Problem solving: A handbook for senior high school teachers*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon.
- Leng, J. & Lu, X.X. (2020). Is critical thinking really teachable? A meta-analysis based on 79 experimental or quasi experimental studies. *Open Educ Res* 26(06), 110-118. <https://doi.org/10.13966/j.cnki.kfjyyj.2020.06.011>.
- Liang, Y.Z., Zhu, K., & Zhao, C.L. (2017). An empirical study on the depth of interaction promoted by collaborative problem solving learning activities. *J E-educ Res*, 38(10), 87-92. <https://doi.org/10.13811/j.cnki.eer.2017.10.014>
- Liljedahl, P., Santos-Trigo, M., Malaspina, U., & Bruder, R. (2016). *Problem solving in mathematics education*. ICME-13 Topical Surveys. Springer.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255-276.
- Liu, Z., Wu, W., & Jiang, Q. (2020). A study on the influence of problem based learning on college students' critical thinking-based on a meta-analysis of 31 studies. *Explor High Educ* 03,43-49
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 287-303). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McPeck, J. E. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19, 10-12. <https://doi.org/10.3102/0013189x019004010>.
- Moore, B. & Parker, R. (2012). *Critical thinking*. New York: McGraw-Hill, 10th edition.
- Mulnix, J.W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educ Philos Theory*, 44(5), 464-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- National Research Council (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. The National Academies Press, Washington, DC.
- Niu, L., Behar, H., & Garvan, C. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. *Educ Res Rev* 9(12), 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.002>

- Özer, F. & Doğan, N. (2022). *21. Yüzyıl bağlamında teoriden sınıf içi uygulamaya problem çözme ve yaratıcılık becerisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Patterson, C. (2020). Critical thinking and problem solving. Advanced strategies and reasoning skills to increase your decision making. A systematic approach to master logic, avoid mistakes and be a creative problem solver.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Peng, Z.M. & Deng, L. (2017). Towards the core of education reform: cultivating critical thinking skills as the core of skills in the 21st century. *Res Educ Dev* 24, 57-63. <https://doi.org/10.14121/j.cnki.1008-3855.2017.24.011>
- Polya, G. (2017). *Nasıl çözmeli? Matematiksel yönetime yeni bir bakış* (1. Basım) (Çev. Burak Selçuk Soyer). Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Rahman, M. (2019). 21st century skill 'problem solving': Defining the concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 2(1), 64-74. doi:10.34256/ajir1917.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. January The Free Inquiry. Retrieved from <http://www.freeinquiry.com>.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL: Academic Press.
- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics. *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, 334-370.
- Scriven, M., & Paul, R. (2007). *Defining critical thinking*. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking.
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90-99.
- Suseelan, M., Chew, C.M., & Chin, H. (2022). Research on mathematics problem solving in elementary education conducted from 1969 to 2021: A bibliometric review. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 10(4), 10031029. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2198>
- Tempelaar, D. T. (2006). The role of metacognition in business education. *Industry and Higher Education*, 20(5), 291-297.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Xu, E., Wang, W. & Wang, Q. (2023). The effectiveness of collaborative problem-solving in promoting students' critical thinking: A meta-analysis based on empirical literature. *Humanit Soc Sci Commun* 10(16). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01508-1>
- Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Lisse, The Netherlands, Swets and Zeitlinger.

- Verschaffel, L., Van Dooren, W., Greer, B., & Mukhopadhyay, S. (2010). Reconceptualising word problems as exercises in mathematical modelling. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 31(1), 9-29.
- Yang, Y.C., Newby, T., Bill, R. (2008). Facilitating interactions through structured web-based bulletin boards: A quasi-experimental study on promoting learners' critical thinking skills. *Comput Educ*, 50(4), 1572-1585. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.04.006>



KURAMSAL BİR ARKA PLAN DENEMESİ: FARKLI AÇILARDAN MEDYA OKURYAZARLIĞI¹

Akan Deniz YAZGAN², Remzi Y. KINCAL³

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL danışmanlığında, Dr. Akan Deniz YAZGAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri İle Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değer Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000-0002-4607-6700

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 0000-0002-6258-393X

Giriş

Yazılı basının ortaya çıkışı ve okuma eyleminin bireysel olarak yaygınlaşmasıyla ortaya çıktığı ifade edilebilecek kitle iletişimi kavramı ile birlikte bireylerin yaşamlarında ve toplumların gelişimlerinde önemli değişiklikler olduğu görülmüştür. Scheibe ve Rogow (2008), medya teriminin, genellikle belli bir teknoloji biçimini kullanarak uzakta bulunan kitleler için üretilmiş olan görseller, dil ve-veya ses ile iletilen kitle iletişim mesajlarına işaret ettiğini vurgulamışlardır. Bunlar, geleneksel basılı medyayı ve görsel-işitsel medyayı içermektedir. Medya, kaydedilmiş müzik, reklam panoları ve diğer ilanları, elektronik oyunları, paket etiketlerini ve tüm biçimleriyle reklamları da içermektedir.

Teknolojinin gelişimi ve iletişim araçlarındaki dönüşümle birlikte kitle iletişimi ve kitle iletişiminde kullanılan araçların niteliği de değişime uğramıştır. Kitap, gazete ve dergilerin basımının yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan kitle iletişimi kavramı, ilerleyen dönemlerde radyo, televizyon ve internetin keşfiyle beraber çok farklı bir görünüme bürünmüştür. Son yıllarda konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da yapılan bu vurgu ön plana çıkmaktadır. Youth Inside'ın (2012) üniversiteli, liseli, çalışan ve çalışmayan 15-30 yaş aralığındaki 4300 gençle yaptığı "Gençlik ve Medya Tüketim Araştırması"'nın sonuçlarına göre, yeni nesil kitle iletişim araçlarını toplumun tüm kesiminden daha hızlı hayatlarının içine alan, teknolojik dönüşüm ile birlikte yaşama bakış açıları, değerleri, tüketim alışkanlıkları ve sosyalleşme biçimleri değişen gençler, medyayı da hızlı ve çoklu bir biçimde tüketmektedirler. Araştırmanın diğer sonuçları da bu tespiti doğrular niteliktedir. Öyle ki, üniversite gençliği, televizyon önünde geçirdiği zamanın 3 katını internette geçirmektedir. Bir üniversiteli genç haftada en az 42 saatini internette, 14 saatini TV karşısında, 8 saatini radyo dinleyerek, 8 saatini gazete okuyarak geçirmektedir. Dergi okuyanların oranı ise yalnızca %28'dir. Örneklemde yer alan gençlerin üçte biri için internet "yokluğunda yaşayamayacakları bir şey"dir (Youth Inside, 2012).

Bireylerin medya ile olan deneyimlerinin arttığı 21. yüzyılda, iletişim, eğitim ve siyaset bilimi araştırmalarının interdisipliner olarak üzerinde yoğunlaştığı konulardan birisi ise medya okuryazarlığı olmuştur. Massey (2005), medya okuryazarlığını anlamak için, öncelikle medyayı anlamak gerektiğinin altını çizmiştir. Temel iletişim modeline göre; bir kaynak, geri bildirim sağlayan bir alıcıya bir kanalla bir mesaj gönderir. Bu bağlamda medyayı ya da kitle iletişimini önemli yapan şey, etkisinin alanıdır. Milyonlarca insan, dikkatli ve stratejik bir biçimde formüle edilen bir mesajı hemen hemen aynı zamanda almaktadır. Massey (2005), bu olguyu "işte gerçek güç budur" diyerek tanımlamıştır. Jols ve Thoman (2008),

medya tarafından hazırlanan mesajların, basit ve açıkça anlaşılabilir görünse de, aslında bu mesajların kendine özgü kuralları olan, dünya hakkında çok değişik kavram ve düşünceleri içeren, karmaşık görsel ve işitsel bir dil içerdiğinin altını çizmektedir.

Medya okuryazarlığının en yaygın kullanılan tanımı “medya içeriğine erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme kabiliyetidir” (Aspen Institute of Media Literacy, 1992). Jols ve Thoman (2008), artık küresel medya kültüründe insanların demokrasiyi benimsemiş yurttaşlar olabilmeleri için iki temel yeteneğe; eleştirel düşünme ve kendini ifade etme yeteneklerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Jols ve Thoman’a (2008) göre, medya okuryazarlığı, bu iki temel beceriyi öğretmek geleceğin yurttaşlarını siyasal sınıflandırma yapabilen, toplumsal tartışmaları anlayabilen ve seçim sürecinde karar verebilen hale getirecektir. İnceoğlu (2007) da, medya okuryazarlığının demokratik toplumlarda katılımın sağlanması açısından olduğu kadar, sosyal adaletin ve eleştirel vatandaş olmanın gereklerinden biri olması bakımından da önemini vurgulamakta ve medya okuryazarlığının; demokrasiyi, yurttaşlık bilincini ve siyasi katılımı teşvik etmesi, ırk, sınıf ve toplumsal ayrımcılığı asgariye indirmesi, uyuşturucu kullanımı ve şiddeti önleme ve eğitim düzeyini iyileştirme boyutlarıyla amaçlarının geniş bir yelpazeye yayıldığının altını çizmektedir.

Hobbs’a (2007) göre, medya okuryazarlığının önemi, yalnızca bireylerin medyaya maruz kalmalarının niteliğine indirgenemez. Hobbs (2007), demokrasinin, kültürel katılımın ve aktif vatandaşlığın gelişiminde enformasyonun can alıcı rolünün, medya okuryazarlığının önümüzdeki yıllar boyunca önemini sürdüren bir olgu olacağının işaretlerini verdiğinin altını çizmektedir. Örnek olarak, Kıncal ve Kartal (2015)’in çalışması medya okuryazarlığı eğitiminin üniversite öğrencilerinin aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılımları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Avrupa Komisyonu’nun (2007) da benzer bir anlayışla, medyanın dijital dünyada nasıl çalıştığına ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirme ihtiyacına vurgu yaptığı ve vatandaşların medyanın ekonomik ve kültürel boyutunu daha iyi anlamaya ihtiyaç duyduğu gerçeğinden yola çıkan bir medya okuryazarlığı görüşünü benimsediği görülmektedir.

Bir 21. Yüzyıl Becerisi: Medya Okuryazarlığı

Jols ve Thoman (2008), yazılı tarihin başladığı günden bu yana, “okuryazarlık” kavramının tek başına bir anlam ifade etmeyen “kargacık, burgacık” harfleri bir kağıt parçası üzerinde bir araya getirerek, anlam içeren sözcükler üretme becerisi olarak açıklandığının altını çizmiştir. Günümüzde ise çevremizde olup bitenler hakkındaki bilgiler yalnızca bir kağıt

parçası üzerindeki sözcüklerle bize ulaşmamakta ondan çok daha fazla bir şekilde çeşitli medya araçları yardımıyla etkili resim ve sesler olarak bize ulaşmaktadır. Çağımızda bireylerin medya tüketimleri devasa boyutlara ulaşmıştır ve toplum medya tarafından doyuma ulaştırılmıştır. Medya; algıları, inançları ve tutumları derinden etkilemektedir. Görsel iletişimin ve bilginin önemi giderek artmaktadır. Toplumda bilginin etkili kullanımı ve yaşam boyu öğrenme ihtiyacı gittikçe önem kazanmaktadır. Medya tüketimi, kullanıcılar tarafından özelleştirilebilen, bireyselleşebilen iletişim yolları ve dijital ürünlerin erişilebilirliği aracılığıyla değişmektedir (Koltay, 2011).

Kress (2004), okuryazarlığı artık sosyal, teknolojik ve ekonomik etmenlerden yalıtılmış bir şekilde düşünmenin mümkün olmadığını ileri sürmektedir. Ona göre, birbirleriyle bağlantılı iki etmenin özellikle altı çizilmelidir. Bu etmenler; bir yandan uzun yüzyıllar süren yazının egemenliğinden görüntünün (image) egemenliğine geçiş; öte yandan ise, bir iletişim aracı olarak kitabın egemenliğinden iletişim aracı olarak ekrana geçiştir. Bu iki etmen birlikte okuryazarlığın ve her alanda ve düzeyde ilişkili sunum ve iletişim araçlarının kullanım ve etkilerinde bir devrim yaratmaktadır. Bununla birlikte bu iki etmen, “Okuryazarlığın geleceği ne olacak; ve bu değişimin sosyal ve kültürel etkileri neler olacaktır?” gibi iki can alıcı soruyu da gündeme taşımaktadır. Koltay (2011) da, okuryazarlık sorunlarına giderek artan bir akademik ilginin bulunmasının tesadüfi olmadığını; çünkü dijital (elektronik) çağın koşulları altında onları keşfetmek üzerinde durulduğunu ve okuryazarlık, kültür, medya eğitimi, insan-bilgisayar etkileşimi ve teknolojiyle ilgili sosyal çalışmalar içinde disiplinlerarası bakışı beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Bireylerin medya tüketimleriyle beraber “medya bireylere ne yapıyor?” ya da “bireyler medyayı nasıl kullanıyor” gibi sorular da kitle iletişiminin yaygınlık kazanmaya başladığı yıllardan itibaren farklı kesimlerden araştırmacılar, uzmanlar, akademisyenler ve politika yapımcılar tarafından sıklıkla gündeme taşınmıştır. Bu süreçte, medya okuryazarlığı kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Türkoğlu’nun (2007) da altını çizdiği gibi, 1970’li yıllarda medyanın eğitimin bir parçası olarak kullanıldığı; sınıfta gazete ve derginin okunduğu, topluca TV izlendiği okul radyosundan yayın yapıldığı, okul gazetesinin çıkarıldığı yıllardır. Ne var ki, 1980’li yılların sonlarından itibaren medya sektöründe de etkisini gösteren küreselleşme ile birlikte yurttaşların medyanın olumsuz etkilerine karşı korunması gündeme gelmiş; uluslararası kurum ve kuruluşlarca çeşitli projelerde medya okuryazarlığı eğitiminin önemi tartışılmaya başlanmış; yazılı ve görsel tüm kaynakların oluşturduğu iletilerle donatılmış olan bir dünyada, aktif bir yurttaş olarak yaşamak için yeni ve zengin iletişim becerilerine gerek olduğu ileri sürülmüştür.

Teurlings (2010), karşıt paradigmaları içinde barındırabilen ve medya psikologlarından, politik ekonomistlere, kültürel çalışmalarla ilgilenen akademisyenlerden, genel iletişim araştırmacılarına kadar bir çok farklı kesimi içinde barındırabilen başka bir alanı bulabilmenin zorluğundan bahsetmektedir. Bu olgu aynı zamanda, medya okuryazarlığı hareketinin kapsamının genişliğini de açıklamaktadır. Öyle ki, Teurlings'e (2010) göre, medya okuryazarlığı hareketi, 20 yıl gibi bir zaman içerisinde birkaç uluslararası konferans ve sayısız el kitapçığı, kitaplar ve makaleler üretmiştir.

Medya okuryazarlığı alanı zaman içerisinde farklılığa uğradığından, kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için tarihsel bir bakışa ihtiyaç duyulmaktadır. Medya Okuryazarlığı ile ilgili Günümüz Eğilimleri ve Yaklaşımları Avrupa Raporu'na (Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe Report) (2007) göre Avrupa'daki medya okuryazarlığı aşamaları farklı basamaklar veya kökenler içermektedir. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse;

1960'lı yıllara kadar Klasik Okuryazarlık (okuma – yazma – anlama) yüzyıllarca baskın olmuş ve öğretimde etkin rol oynamıştır.

1960'lardan itibaren Sesli Görsel Okuryazarlık baskın hale gelmekte ve görüntülere ve görüntülerin sıralanmasına odaklanan, film vb. gibi elektronik medya ile ilişkilendirilmektedir. Okullarda ve bu bağlamda Fransa, Britanya, İtalya, Almanya ve Polonya gibi çoğu Avrupa ülkesinde Film Kulüpleri oluşmaya başlamıştır.

1970'li ve 1980'li yıllarda ise ilgi televizyon üzerine odaklanmıştır. Medya eğitimi daha yaşamsal hale gelmiştir ve Barthes ve Journal Communications tarafından yapılan Fransız imgesel ve eleştirel deneylerinin büyük etkisi bulunmaktadır. Hoggart, Williams ve Stuart Hall gibi araştırmacılar, İngiliz kültürel araştırmalarında önemli isimlerden örnekler olarak gösterilebilmektedir.

1980'li yıllarda televizyon ve videoya büyük bir ilgi olmuştur. Özellikle Fransa, İtalya ve İspanya gibi ülkelerde bu eğilim daha güçlüdür. 1980'lerin sonunda ve 1990'lı yılların başında birçok özel televizyon kanalı kurulmuştur. Medya Öğretimi bu dönemde televizyon programı içeriklerine ve etkisine odaklanmaktadır.

1990'lı yılların ortalarından itibaren Dijital Okuryazarlık baskın hale gelmiştir ve dijital medya, özellikle Internet ve Web ile ilişkili bir kavram olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu yeni dönemde, yeni becerilerin edinilmesi zorunlu bir ihtiyaç olarak ön plana çıkmaktadır. Döneme hakim paradigma ise, gerekli teknik becerilerle benzer olarak kullanılabilir-

cek içerikten, modern dijital araçları kullanabilmeye kaymıştır. Eleştirel medya okuryazarlığı ile ilgili Avrupa geleneği sorgulanır olmuş ve tüm gözler yeni bilgi toplumuna model olması için Amerika'ya çevrilmiştir. Bu da teknoloji yönetimine odaklanmayı ön plana çıkarmıştır.

2000'li yıllardan itibaren medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlığın ve Sözlü- Görsel Okuryazarlık geleneğinin ortaya çıkışının bir sonucu olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde, yeni iletişim ortamları, multimedya ve yeni mobil iletişim teknolojisi dijital ve elektronik medya arasındaki farkı ortadan kaldırmaya başlamıştır. Bu durum, bilgi toplumunda kalkınmanın ileri bir adımı olarak belirmiştir.

Yeni dijital çağda, medya okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı eğitimi, hem Avrupa Birliği'nde hem de çoğu Avrupa ülkesinin ulusal düzeydeki iletişim ve eğitim politikaları içerisinde geniş biçimde yer almaktadır. Büyük ölçüde, medyaya yatırım ve dijital okuryazarlığın – ve genel anlamda okuryazarlığın – ekonomik büyüme ve sosyal kalkınma için büyük önem arz ettiğine inanılmaktadır. Tarihsel olarak okuryazarlık, aydınlanma değerler sistemi/ruhu ile beraber anılmış; okuma ve yazma becerileri vatandaşların öğrenme, ifade etme, yaratıcılık, kamusal erişim ve sivil katılım fırsatlarının yolunu açmıştır. Çağımızda ise medya veya dijital okuryazarlık, geleneksel okuryazarlığın daha önceki işlevine benzer bir işlev yüklenmiştir. Yeni medya ortamında ve bilgi toplumunda, medya ve dijital okuryazarlık toplumsal refah ve topluma katılma anlamında kilit kavramlar arasında görülmeye başlanmıştır. Çünkü, 21. yüzyılda artık “refah ve gelişme”nin anlamı “bilgi ve enformasyona sahip oluş”a doğru kaymaya başlamıştır (Kupiainen, 2010).

Medya okuryazarlığı, her ne kadar kolay tanımlanan bir kavram olmasa da (Hobbs and Jensen, 2009), kavrama ilişkin ilk sistematik tanım 1978 yılında Sirkka Minkinen tarafından “Medya okuryazarlığı bilişsel, etik, felsefi ve estetik konulara ilişkin becerileri geliştirmeyi amaçlar” şeklinde yapılmıştır (Ulaş, Epçaçan ve Koçak, 2012). Uzunca bir süre, medya okuryazarlığının önemli boyutlarından biri, bireylerin okuma yeterliliğindeki işlevsel rol olarak düşünülmüştür. “İşlevsel-otonom model” olarak ifade edilen bu görüşte okuryazarlık, farklı toplumsal bağlamlardan bağımsız olarak açıklanmaya çalışılmış ve bireysel, bilişsel beceriler “nötr” yeterlilikler takımı olarak tanımlanmıştır (Kupiainen, 2010). Vered (2008), medya okuryazarlığı yerine “medya yeterliliği” terimini kullanmayı tercih etmiştir. Çünkü yeterlilik informal ve formal olarak edinilen becerileri, nesneleri ve uygulamaları içine almaktadır. Dolayısıyla, medya okuryazarlığının medya içeriği üretme kabiliyetini içermesi gerekip gerekmediği tartışması ortadan kalkmaktadır.

Medya okuryazarlığının en yaygın kullanılan tanımı “medya içeriğine erişme, analiz etme, değerlendirme ve üretme kabiliyetidir” (Aspen Institute of Media Literacy, 1992). Mihailidis (2008), bu terimin belirli bir disiplin veya ayrı bir çalışma alanı olarak desteklenmediğini, fakat daha çok farkındalık, anlayış ve yansıtma gibi belirli çıktıları içeren özel bir medya öğretme yolu olduğunun altını çizmektedir. Fakat bu tür bir beceri yaklaşımı sınırlıdır; çünkü medya süreçlerinin toplumsal ve tarihi ilişkisini, yakınlığını dikkate almaz. Yeni medyanın bilgiyi nasıl temsil ettiğini, eğlencenin çerçevesini nasıl belirlediğini ve iletişimle nasıl iç içe olduğunu bilmek önemlidir. Okuryazarlık hiçbir zaman bağlamsız veya nötr bir beceri olmamıştır, fakat daha çok kültür ve toplumun önemli hale getirdiği süreçler üzerinde bir otorite olarak kabul edilmiştir. Warschauer, Knobel and Stone (2004, Akt. Park, 2012) okuryazarlığın temel özelliklerini çok farklı türlerde var olma ve toplumsal bağlamlar temelinde değişme olarak özetlemektedir. Okuryazarlık sadece toplumsal eserleri yorumlama becerileri değil, aynı zamanda toplumsal bağlamı da içermektedir (Park, 2012).

Yazılı tarihin başlangıcından beri, okuryazarlık kavramı bir araya geldiğinde anlamı ileten kelimeleri oluşturan harfler gibi, kağıt parçası üzerindeki “kısa ve eğri çizgileri” yorumlama becerisine sahip olma anlamına gelmiştir. Yüzyıllar boyunca genç insanlara daha karmaşık düşünceleri anlamak (ifade etmek) için kelimeleri bir araya getirmelerini öğretmek eğitimin amacı olmuştur (Aqili ve Nasiri, 2010). Çağımız toplumları artık eski ve yeni bir çok medya aracı ile doyurulmuş haldedir. Bu da bizi, sadece okuma ve yazmadan erişim sağlamak, anlamak ve iletişim yolları oluşturmak için birçok medya aracını kullanmaya doğru evrilen bir bakış açısıyla okuryazarlık kavramını genişletmeye zorlamaktadır (Nijboer ve Hammelburg, 2009). Okuryazarlık kavramı, Kellner ve Share’in (2005) ifadesiyle, belirli metinleri ve eserleri okumak, yorumlamak ve üretmek, kültürene ve topluma entegre olabilmek için entelektüel araçlar ve kapasiteler kazanmak üzere bilgi ve beceriler edinmeyi içerir bir hale gelmiştir. Tüm insanlar için veya bir insanın tüm hayatı boyunca geçerli olan ya da bilginin değişen doğasına bağlı olarak güncellenme ihtiyacı olmayan kavram ve yeterliliklerle ilişkili tek bir okuryazarlık tanımının olmadığı unutulmamalıdır (Bawden, 2008).

Bireylerin medya iletilerini (mesajlarını) eleştirel olarak çözümlemelerini öğretmek ve bu konuda onları güdülemek (motive etmek) olarak tasarlanan medya okuryazarlığı, bireylerin gerçeküstücülük algılarını azaltmakta ve medya ile ilgili şüpheliklerini artırmaktadır (Austin ve diğerleri, 2006; Brown, 2006; Irving ve Berel, 2001). Medya okuryazarlığı görsel ve basılı metinleri okuryazar olmak ve tüm medya ve teknoloji

biçimlerinin tarihi, politik, toplumsal ve ekonomik bölümlerini/dallarını incelemek için bir yol öne sürmektedir (Domine, 2011).

Tüm medya araçları, sıklıkla güç ile ilgili ve/veya kar amaçlı olan belirli bir ideolojik dünya görüşünü yansıtan semboller ve işaretler kullanılarak oluşturulurlar ve bu işaretler ve semboller daha sonra bireyler tarafından çok farklı şekillerde çözümlenirler (Amory, 2011). Günümüzde gençler, günde sekiz saatten fazla zamanlarını okul ve iş dışındaki medyaya ve günde sekiz saatten daha fazla süreyi ekran karşısında geçirmektedirler ve Twitter, Facebook gibi sosyal paylaşım siteleri her geçen gün daha da büyümektedir (Mihailidis ve Diggs, 2010). Medya, (aile gibi birincil sosyalleşme araçlarının aksine) sözde sosyalleşme aracı olarak da tanımlanabilmektedir. Medyanın ergen bireylerin kimlik ve gerçeklik oluşumu üzerinde büyük bir etkisi vardır; öyle ki, medyadan alınabilecek çok fazla bilgi, değer, alışkanlık, söylentiler, inançlar ve modeller ile idoller çocukluktan yetişkinliğe geçişi destekleyebilir (Denegri ve Chavez, 2012).

Hobbs ve Frost'a (2003) göre, medya okuryazarlığı eğitimi genellikle öğrencinin medyayı analiz etmesini, yazarın amacını ve bakış açısını tanımlamayı, üretim teknikleri bilgisini, medyanın dünyayı temsil etmesini değerlendirme ve medya endüstrisinin ekonomik yapısını anlamayı içermektedir. Son zamanlardaki eleştirel çalışmalar, cinsiyet, ırksal ve sınıfsal eşitsizlikleri ve toplumdaki ayrımcılığı kötüleştiren yaygın medyanın rolü hakkında farkındalık oluşturmada eğitimin önemine dikkat çekmektedirler (Kellner ve Share, 2005). Mendoza'ya (2007) göre, medya okuryazarlığı şemsiye bir kavramdır. Çeşitli bakış açıları ve çok sayıda tanımlar içinde barındırır. Bu durum kavram için hem güçlü hem de zayıf bir yön olarak görülebilir; yani kavramın doğası hakkında çeşitli ve bazen benzersiz düşünceler varken, alan yeni olasılıklara ve keşiflere açıktır.

Duncan (2006) tarafından ifade edilen Ontario Medya Okuryazarlığı Vakfı'nın (AML) tanımı eğitim boyutuna vurgu yapmaktadır: "Medya okuryazarlığı kitle iletişim araçlarının doğası, kullandıkları teknikleri ve bu tekniklerin etkisi ile ilgili bilinçli ve eleştirel bir anlayış geliştirmeye ilgilidir. Öğrencilerin medyanın nasıl çalıştığı, anlamı nasıl ürettikleri, nasıl düzenledikleri ve gerçeği (kabul edilen gerçeğin) nasıl oluşturulduğuna dair anlayışlarını ve yararlanma düzeylerini artırmayı amaçlayan bir eğitimidir. Medya okuryazarlığı ayrıca öğrencilere medya ürünlerini oluşturma becerisi sağlamayı da amaçlar" (Duncan, 2006).

Aufderheide'ye (2012) göre, medya bireylere gerçek dünyayı olduğu gibi yansıtmamaktadır. Gerçeği yansıtmanın ötesinde, medya gerçekliği yorumlamakta, onu kendi kodlarına göre biçimlendirmekte ve gerçeğin

kendisi tarafından oluşturulan yapay temsili olduğunu bireylere farklı yollardan kabul ettirmektedir. Bu sürecin farkına varabilen, sorumluluk sahibi bireyler olabilmek için ise medya okuryazarlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kullanılacak olan sekiz ilkeyi Aufderheide (2012) içerik bakımından şu şekilde açıklamaktadır:

1. Tüm Medya Kurgusaldır: Medya esasen gerçeği yansıtmayıp, özel amaçları olan ürünler sunmaktadır. Bu ürünlerin başarısı görünürdeki doğruluklarından ve kurgu gibi görünmemelerinden kaynaklanmaktadır. Kurgu gibi görünmemelerine karşın aslında kurgudurlar ve pek çok farklı kısıtlama ve karar mekanizmaları neden böyle olduklarıyla ilgilenmemektedir.

2. Medya Gerçekliği Kurgular: Medyanın kendisi kurgusalken, ürünleri bireylerin kafasında bir gerçek kavramı oluşturmaktadır. Bireyler gözlemlerine ve deneyimlerine dayanan bir gerçeklik modeline sahiptirler. Bireyler bu modeli kullanarak doğruyu yalandan ayırt edebilme kapasitelerine sahip olduklarına inanmaktadırlar. Fakat bireylerin gerçeklik modellerinin çoğu, medyanın sunduklarına veya örnek aldıkları ebeveyn ya da öğretmen gibi diğer insanlardan gördüklerine dayanmaktadır. Böylece kişisel yaşamış deneyimle medya dünyasının arasına bir çizgi çekmek, görüldüğü kadar kolay olmamaktadır. Aslında medya her gün bireylerin gerçeklik algısını yapılandırmaktadır.

3. İzleyiciler Medyanın Anlamını Tartışır: Medya mesaj taşımaya rağmen, mesajlar herkes tarafından aynı anlamda algılanmamaktadır. Bireyler farklı deneyimlerinden, sosyo- ekonomik statülerinden, kültürel geçmişlerinden, cinsiyetlerinden, başlarına gelen olaylardan veya başkasının başından geçen olaylardan ötürü medya mesajlarından farklı anlamlar çıkarmaktadırlar.

4. Medyanın Ticari Faaliyetleri Vardır: Birçok medya ürünü bir iştir ve kâr etmek zorundadır. Bu yüzden medyayı çözümlerken şu sorular sorulmalıdır: Bunun için kim ödeme yapmıştır? Bu işi destekleyen ekonomik yapı nedir? Yapımcı, yazar veya yönetmen konu seçip çekime başladığında mali baskı, seçimlerini nasıl etkilemiştir? Medya bireylere değil kitlelere hitap etmektedir. Gençler, kadınlar, erkekler, belirli bir görüşe sahip bireyler bu kitlelere örnek teşkil etmektedirler. Kitlelerin değeri o kitle için medya tarafından harcanan para ile doğru orantılıdır. Medyanın ticari faaliyetleri bir başka yönden sahiplikle ilintilidir. Bir şirket, kitle iletişim alanında üretim, dağıtım ve basım gibi birden farklı alanda faaliyetini sürdürüyorsa, o şirket, üretileni, dağıtılanı ve izlenileni denetim altında tutmak gibi güçlü bir beceriye sahip demektir.

5. Medya, İdeoloji ve Değerlere Dayanan Mesajları İçerir: Medya okuryazarı olan bir birey, medya metinlerinin her zaman değer taşıdığı ve ideolojik mesajlar barındırdığının farkındadır. Medya okuryazarı olan bir birey bir şeyin taraflı olduğundan şikâyet etmeyip önyargıyı, varsayımı ve değerleri araştırır. Sonuçta bütün hepsi insan yapımıdır. Herkes dünyayı kendi değerleri ve varsayımlarına göre yorumlamaktadır.

6. Medyanın Toplumsal ve Politik Söylemleri Vardır: Gerçekliği kurgulayan medya, ekonomik koşullar altında mesajları şekillendirmektedir. Ayrıca medya, mesajlarda yer alan değerleri güçlü bir şekilde aktarmaktadır. Medyanın toplum hayatında ve toplumun mensubu olan bireylerin hayatlarında önemli sosyal ve politik etkileri vardır.

7. Medyada Biçim ve İçerik Yakından İlişkilidir: Her medya kuruluşunun kendine has özellikleri mevcuttur. Bireyler önemli bir olayı gazetede okuyarak, televizyonda izleyerek, radyoda dinleyerek çok farklı deneyimlere sahip olabilmektedirler. Medya okuryazarı olan bir birey medyanın sunduklarını biçim ve içerik bakımından sorgulayabilmek için şunları sormalıdır: Medya kuruluşu içeriği nasıl şekillendirmiştir? Medya kuruluşu iletilerini sunarken kapasitesini ne ölçüde kullanmıştır.

8. Her Medya Kuruluşunun Kendine Has Estetik Bir Biçimi Vardır: Medyanın ilettiklerinin nasıl incelenip değerlendirileceği medyanın sadece bilgi aktaran bir araç olmadığının bilinmesiyle ilişkilidir. Medya, bireylere bilgi sunarken estetik kaygıları da bünyesinde barındırmaktadır. Yazıda beceriyle kullanılmış deyimler, güçlü alıntılar, sağlam yapılandırılmış bir tartışma, medya takipçilerinin dikkatlerini çekmektedir. Bireyler medyanın nasıl yapılandığını anladıklarında medyanın estetik değerlerini yargılayabilir duruma gelebilmektedirler.”

Jols ve Thoman’a (2008) göre medya okuryazarlığı eğitiminin önemini vurgulayan beş ana özelliği vardır. Bunlar:

1. Medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini kazandırarak, demokratikleşme sürecinde bireyin bir vatandaş olarak ,siyasi sınıflandırma yapabilen, toplumsal tartışmaları anlayan, katılabilen ve seçim sürecinde karar verebilen’ hale gelmesini,

2. Medyanın mesaj bombardımanı altında hayatını imajlardan uzak güvenli bir biçimde sürdürebilmesini,

3. Medyanın düşüncelerimizi, inançlarımızı ve davranışlarımızı şekillendirmedeki gücünü anlamamızı sağlayarak medya bağımlılığından kurtulmayı sağlar,

4. Görsel temelli iletişimin değişik tabakalarını nasıl okunacağını öğretir,

5. Bilginin kaynağını ve amacını anlama konusunda değişik görüşlere ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Jols ve Thoman, 2008).

Kıncal ve Kartal (2009) medyanın etkisinin arttığı günümüzde, bireylerin medya mesajlarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri ve bilinçli medya tüketicileri olmaları için medya okuryazarlığının gerekliliğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, medya okuryazarlığı eğitiminin, bireylerin medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmektedirler. Medya okuryazarlığı genellikle medyaya erişim, medya ve medya içeriklerinin farklı boyutlarını anlama ve eleştirel olarak değerlendirme ve çeşitli bağlamlarda iletişim sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2007). Sosyal medya okuryazarlığı, sosyal medya ortamlarında eleştirel davranabilmek belki de birçok bireyin henüz sahip olmadığı bir dizi farkındalık ve bilgiye de sahip olmayı bir önkoşul haline getirmektedir (Kartal, Yazgan ve Kıncal, 2017). Bu nedenle, medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medya mesajlarını anlama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu tanımlamalar doğrultusunda, medya okuryazarlığının çeşitli seviyeleri şunları içermektedir:

- Gazeteden, sanal gruplara kadar tüm mevcut medya araçlarını rahatlıkla kullanabilmek; yani interaktif televizyon, internet arama motorlarını kullanma veya sanal ortamlarda bulunma ve eğlence, kültürel kaynaklara erişim, kültürler arası diyalog, öğrenme ve günlük yaşam uygulamaları (örneğin; kütüphaneler, internet paylaşımları.) için medyanın potansiyelinden daha fazla yararlanma aracıyla medyayı AKTİF olarak kullanmaktır.

- Medya içeriğinin hem niteliği hem de doğruluğu ile ilgili eleştirel bir yaklaşıma sahip olmak (örneğin; bilgiyi değerlendirebilmek, çeşitli medya araçlarında reklam/tanıtım yapmakla ilgilenmek, internet arama motorlarını akıllıca kullanmak).

- Bir dağıtım kanalı olarak medya teknolojilerinin evrimi ve internet kullanımının artmasının kullanıcılar için görüntü, bilgi ve içerik oluşturmak ve yaymak için imkân vermesinden dolayı medyayı yaratıcı bir şekilde kullanmak.

- Medya ekonomisi ve çoğulculuk ile medya sahipliği arasındaki farkı anlamak,

- İçerik açısından çifte tüketici ve üretici kapasitesi nedeniyle özellikle genç nesil için “yasallık kültürü”nün oluşmasında önemli olan telif hakları konularından haberdar olmak (European Commission, 2007).

Avrupa medya politikası, günümüz toplumunda tam anlamıyla yer alabilmeleri için tüm vatandaşların medya okuryazarı olmaları gereğine vurgu yapmaktadır. Bu görüş çerçevesinde, Avrupa Komisyonu medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamaktadır:

“Medya okuryazarlığı medya ve medya içeriğinin farklı boyutlarını anlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirme ve çeşitli bağlamlarda iletişim kurma becerisidir. Medya okuryazarlığı, televizyon ve sinema, radyo ve kayıtlı müzikler, basılı medya, Internet ve tüm diğer yeni dijital iletişim teknolojileri dahil olmak üzere tüm medya araçlarıyla ilgilidir. Sadece genç nesil için değil aynı zamanda yetişkinler ve yaşlı insanlar, ebeveynler, öğretmenler ve medya çalışanları için de temel bir yeterliliktir. Komisyon medya okuryazarlığının günümüz bilgi toplumunda aktif vatandaşlık için önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir.” (Commission of the European Communities, 2009).

Avrupa Birliği dokümanlarında ve medyanın kullanımıyla ilgili araştırmalardaki medya ve dijital okuryazarlık bakış açısının çoğunlukla özerklik, bireysellik ve becerilere ve yeterliliğe dayandığı görülmektedir (Rantala ve Suoranta 2009). O’Neill’a (2010a) göre, Avrupa medya politikasına yapılan en yaygın eleştiri, neo-liberalizme olan eğilimi ve bir bütün olarak vatandaş ve toplumun üzerinde büyük ölçekli medya işletmelerinin çıkarları lehine olmasıdır. Eleştiriler ile ilgili olarak, medya okuryazarlığına çok geniş bir endüstri düzenleyici çerçevesi bağlamında verilen marjinal rol, piyasa içerisindeki serbestleşme ölçekli sivil toplum gruplarına verilen rüşvetten daha fazlası gibi görülebilir. Fakat eğitimciler, akademisyenler, araştırmacılar, düzenleyiciler, sanayi temsilcileri, sivil toplum örgütleri ve bugünün Avrupa’sında vatandaşlığın temel etmeni olarak medya okuryazarlığı kavramı etrafında bir uzlaşma oluşturmaya çaba gösteren diğer insanlardan oluşan pan-Avrupalı grupların evsahipliğiyle ele alınan çok önemli emeği tartıştığımızda bu durum pek adil görünmemektedir (Frau-Meigs ve Torrent, 2009).

Diğer taraftan, liberal (ya da çoğulcu) ile radikal medya okuryazarlığı arasındaki tartışma daha ilginçtir. Liberal yaklaşıma sahip olanlar medya okuryazarlığını kişisel güçlenme veya bireysel dönüşüm konusu olarak tanımlama eğilimindedirler. Bu anlamda, Charles Firestone’un (2004) sıkça alıntı yapılan tanımı liberal konumun açık bir ifadesidir: “Vatandaşların belirli sonuçlara ulaşmada bilgiye erişim, bilgiyi analiz etme ve üretme becerisidir”. Bu yaklaşımda, medya okuryazarlığının

hedefinin yalnızca bireysel beceriler açısından tanımlanmadığı, aynı zamanda işçiler veya eşcinsel bireylerden çok toplumu vatandaşların toplama gibi düşünme eğilimini yansıttığı görülmektedir. Liberal yaklaşımın kökeni, toplumun yasal olarak eşit öznelerin toplamı olarak öngöröldüğü demokrasi kuramına dayanmaktadır. Vatandaşlar veya hatta vatandaş grupları arasında çatışmalar oluşabilir, fakat sistem bu tarz çatışmalar ile demokrasi kuramı altında toplumun çoğulcu modeli ile nasıl doğru bir şekilde baş edileceğini garantilediği için farklılıkların ifadesi gereksiz görölmektedirler. Medya okuryazarlığı açısından bunun anlamı, liberal yaklaşımların toplumda medyanın rolünü sorunsallaştırması, fakat sadece seyirciler ya da tüketiciler tarafında bulunabilecek bireysel çözümlerde cevaplarını bulmalarıdır. Eğer insanlar yeterince eğitilebilselerdi, böylece kavgalar biter, herkes iyi olurdu (Teurlings, 2010).

Medya okuryazarlığındaki radikal yaklaşım ise bu noktada liberal görüşten kesin bir kopuşu simgelemektedir. Örneğin Lewis ve Jhally (2000), “Televizyonun ne yapabileceğini ve sistemin olması istenen için nasıl değiştirilebileceğini hayal edebilen” bilinçli vatandaşların yetiştirilip yetiştirilemeyeceğini sorgulamışlardır. Marx’ın Feuerbach üzerine 11. tezini anarak, Lewis ve Jhally (2000), öğrencilere aşılana bilişsel değişimlerin politik eylemler eşliğinde sunulduğunda sonunda medyada ve/veya toplumda yaratabileceği değişikliklerin altını çizmişlerdir. Dolayısıyla, medya okuryazarlığına ilişkin radikal görüşte insanları eğitmek tek başına yeterli değildir; burada asıl önemli olan bireylerde medya sistemini değiştirme isteğini oluşturabilmek, bir başka deyişle medyaya ilişkin politik bir aşılama süreci başlatmaktır. Ayrıca, Lewis ve Jhally gibi birçok radikal görüş savunucusunun medyanın üretim basamağının yanı sıra, medyanın politik ekonomik gücünün anlaşılmasında eleştirel bir bakışa sahip olmanın gereğini vurgulamaları şaşırtıcı değildir (Teurlings, 2010).

Jenkins ve diğerleri (2008) okuryazarlığın odak noktasının yalnızca bireyin kendisini ifade etme amacını taşıdığı bir konumdan, toplumsal katılımın ön plana çıktığı bir konuma doğru evrilmeye başladığını vurgulamaktadır. Çağımızda artık diğer insanlarla birlikte çalışmak ve etkileşim halinde olmak çok daha önemli hale gelmiştir. Bu yeni özelliği geleneksel okuryazarlık, araştırma becerileri, teknik beceriler ve eleştirel analiz ile birleştirerek, Jenkins 11 yeni temel medya okuryazarlığı becerisi ortaya koymuştur. Bunlar:

1. Oyun – bir problem çözme biçimi olarak bir insanın çevresindeki deneme kapasitesi.
2. Performans – gelişme ve keşif amaçlı alternatif kimlikleri benimseme becerisi/yetisi

3. Simulasyon- gerçek dünyada meydana gelen süreçler ile ilgili dinamik modelleri yorumlamak ve oluşturmak.

4. Alma/Appropriation – medya içeriğini anlamlı bir şekilde örnekleme ve yeniden düzenleme becerisi.

5. Çoklu görev – kişinin çevresini taraması ve dikkatini ihtiyaç duyduğu belirgin ayrıntılara çevirme becerisi.

6. Dağıtılmış Biliş (Distributed cognition) – zihinsel kapasiteyi geliştirecek araçlarla anlamlı bir şekilde bağlantı kurma becerisi.

7. Toplu/Ortak zeka - ortak bir hedef için diğerleriyle bilgileri bir araya toplama ve karşılaştırma becerisi.

8. Yargılama – farklı bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirme becerisi.

9. Birden fazla ortamı etkileyen dolaşım – çoklu yaklaşımlara karşı bilgi ve hikayelerin akışını takip etme becerisi.

10. Ağ kurma – bilgiyi arama, sentezleme ve yayma becerisi.

11. Uzlaşma – Farklılıklar barındıran toplulukları gezme, çoklu bakış açısının farkına varma ve saygı duyma ve alternatif normları yakalama ve takip etme becerisi.

Jenkins ve diğerlerine (2006) göre; yeni medya okuryazarlığı kavramı çok yönlü sosyal becerileri ve kültürel yeterlilikleri içermektedir. Yeni medya okuryazarlığı geleneksel okuryazarlığın, araştırma, teknik ve eleştirel analiz becerileri temeli üzerine kurulmuştur. Geleneksel okuryazarlığın bilgisi ile medya okuryazarlığı yeterliliklerinden yararlanır, fakat odaklandığı nokta nokta genç insanların medya kültürüyle meşgul olmaları, medya kültürüne katılmalarını kolaylaştırmaları ve çabalamaları üzerinedir (Tripp, 2011) .

Chen ve Wang'a göre (2011), yeni medya okuryazarlığı geçmişteki tüm klasik okuryazarlık, görsel-işitsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı dahil olmak üzere geliştirilen tüm okuryazarlıkların birleşimidir. Bu görüş, bize yeni medya okuryazarlığını ortaya çıkaran bir çerçeve sunmaktadır. Buna göre, yeni medya okuryazarlığı, tüketen (consumer) okuryazarlıktan, tüketen-üreten (prosumer) okuryazarlığa ve işlevsel olandan eleştirel olana devamlılık arzeden bütünlüklü bir süreç olarak anlaşılabilir.

Medya okuryazarlığının tüketim boyutu, medya iletilerine erişme ve medyayı çeşitli düzeylerde kullanma becerisidir. Medya okuryazarlığıyla

ilgili erken dönem alanyazında, kullanıcıların medya iletilerini tüketme becerileri sıklıkla incelenen bir boyut olmuştur. Medya okuryazarlığı, bu dönemde “çeşitli biçimlerdeki iletiye erişme, onu analiz etme, değerlendirme ve iletişim kurma becerisi” olarak görülmüştür. Fakat ilerleyen yıllarda, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, erişim konusunun önemini giderek azaltmıştır. Medyayı ‘tüketme’ ile başlayan beceri, “sentez” ve “eleştirmek” gibi bilgiyi işleme sürecindeki daha eleştirel becerileri uyarlayacak şekilde genişlemiştir. Medya okuryazarlığının tüketen üreticilik (prosumer) boyutunda ise, tüketim becerilerine ek olarak medya içeriğini üretme becerisini ön plana çıkarmaktadır. “Tüketen üretici” kavramı ilk olarak Toffler tarafından kullanılmıştır. “Tüketen üretici”, üretimin yarısını değişim için ve diğer yarısını ise kendi tüketimi için kullanan hem üretici hem de tüketici bireye gönderme yapmaktadır. Tüketen üreticiler, kendilerine özel medya ürünlerini yeni teknolojilerin aracılığıyla kendileri üretebilmektedirler (Chen ve Wang, 2011).

Tüketime karşı tüketen üretici ve işlevsel medya okuryazarlığına karşı eleştirel medya okuryazarlığı gibi iki bütüncül sürece bağlı olarak, dört tür yeni medya okuryazarlığı tanımlanabilmektedir: (1) İşlevsel bir medya tüketicisi; işlevsel yeni medya tüketicisi medya içeriğine erişebilen ve ne iletiildiğini anlayabilen kişidir. (2) Eleştirel bir medya tüketicisi; buna karşılık eleştirel bir medya tüketicisi medya içeriğinin sosyal, ekonomik, politik ve kültürel bağlamlarını irdeleyebilir. Medya iletilerinin nasıl yapılandırıldığını, içinde barındırdığı gömülü sosyal değerleri ve ideolojileri, medyanın sosyokültürel özelliklerini ve medyanın kime / neye hizmet ettiğini sorgulayabilir. Böyle bir birey, medya iletileri ile ilgili eleştirel bir anlayışa sahiptir ve medya tüketiminde sağduyulu yargılamalara girişir. (3) İşlevsel tüketen üretici; işlevsel bir tüketen üretici, yeni bir medya içeriğini nasıl oluşturacağını bilen (örneğin; bloglara yazı yazmak) ve çeşitli yeni medya ortamlarına katılan kişidir. (4) Eleştirel tüketen üretici; eleştirel bir tüketen üretici medya yapılandırmasında, medya yayınlarında ve medya katılımındaki konumunu ve kimliğinin farkındadır. Medya yapılandırmasında toplumsal değerlerini kullanarak karşılaştırmalar yapar, değerlendirmelere gider ve medya iletilerini tüketen bir biçimde kullanır (Chen ve Wang, 2011).

Yeni teknolojiler, bireylerin ihtiyaç duyduğu becerileri, anlayışları ve eğilimleri ileri teknoloji ve küresel ağlarla sembolleşen bir çağda yeniden şekillendirmektedir (Friedman, 2005; Maguth, 2008). Collins ve Halverson (2009) yeni okuryazarlığın video, görüntüler, müzik ve animasyon ile ilişkilendirilerek geleneksel basılı medyanın sembolik şifre çözme ve manipülasyon (etkileme) becerilerini genişlettiğinin altını çizmektedir. Animasyonlu bilgisayar grafikleri ve seslerle web sayfaları oluşturan, müzik videoları üretmek için görüntülerle uğraşan, web chat sayfaları ve

forumlara katılan ve kendi bloglarını yazan gençler, okullarda öğretilmeyen sofistike bir medya okuryazarlığı yaratmaktadır.

Medya Okuryazarlığında Farklı Yaklaşımlar

Medya okuryazarlığı sıklıkla internetin tehlikeleri gibi korumacı yaklaşımlarla ilişkilendirilmektedir. Tarih boyunca korumacı yaklaşımlar, ilk basılı yayınlardan çizgi romanlara, filmlere ve televizyona kadar her yeni medya aracı ve ilgili türün popüler kabulü ile ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, geçmişte televizyonun ve diğer kitle iletişim araçlarının varsayılan negatif etkilerinden çocukları korumanın bir yolu olarak 1980’lerde okullarda medya okuryazarlığı eğitiminin teşvik edilmesi gibi, dijital medyanın yükselişiyle beraber benzer korumacı yaklaşımlar gündeme gelmeye başlamıştır. Bununla birlikte, Masterman’ın (1993) vurguladığı ve 20. Yüzyılın son on yılında da görüldüğü üzere, medya okuryazarlığına gösterilen korumacı yaklaşımların popülerliğinden vazgeçilerek daha eleştirel yaklaşımlar kabul görmeye başlayacağı söylenebilmektedir (Gutierrez ve Tyner, 2012).

Buckingham’a göre (2005) medyanın etkileri hakkındaki öğretim, her eğitim kademesinde medya okuryazarlığının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Fakat öğrencilere koruma amaçlı bu etkileri öğretmek ile öğrencileri medyanın etkileri hakkında “bilinçli” hale getirmek arasındaki fark yaşamsal bir önem arz etmektedir. Mihailidis (2008) medya okuryazarlığının, öğrencileri medyanın etkilerinden korumayı sağlamak amacıyla medya etkilerini öğretmek olmadığının altını çizmektedir. Eğer medya okuryazarlığı, medyanın etkileri içerisinde yer alan uygulamaları ve karmaşıklıkları göstermekte başarısız olursa, bireylerin medyayı anlaması ve konuyla ilgili sorumluluk almaları yerine bireyler açısından oluşabilecek bir sinizm (olumsuzculuk) riski doğmaktadır.

Medya metinlerinin analizi ve okunmasına odaklanan yaklaşım, ‘medya okuryazarlığı’ olarak tanımlanırken, ‘eleştirel medya okuryazarlığı’ yaklaşımı ise medya simgelerinin eleştirel analizinden oluşmakta ve ‘bireyin kendini ifade etme yollarından biri ve sosyal aktivizm biçimi olarak medya kullanımının öğrenilmesini’ vurgulamaktadır (Kellner, 1998). Eleştirel medya okuryazarlığı yaklaşımı, öğretmenin bilgi aktaran rolüne dayanan geleneksel pedagoji anlayışını kırarak, çeşitli üretim etkinliklerini eleştirel sorgulama/keşfetme süreci içerisinde bütünleştirmektedir. Share’e (2009) göre, eleştirel analiz ancak öğrencileri kendi alternatif simgelerini oluşturma ve yayma noktasında cesaretlendiren üretim etkinlikleri aracılığıyla yapıldığında doğru olarak gerçekleşmektedir (Share, 2009). Bek ve Binark’a (2007) göre eleştirel bir medya okuryazarı, “vatandaş söyleşmeleri ve medya metinlerinin dolaşımında içerisine yer-

leştirilen baskın şifreleri okuyacaktır ve bunun yanı sıra bunların günlük yaşamdaki ilgili kökenlerinin farkında olacaktır”.

Farkı arkaplanlar ve yönelimlerden dolayı, medya okuryazarlığıyla ilgilenen bilim insanları, konuyla ilgili farklı geleneklerden bahsetmektedirler (Kotilainen ve Suoranta, 2005). Bu gelenekler (1) teknolojik gelenek, (2) koruyucu gelenek, (3) kültürel araştırmalar geleneği ve (4) eleştirel gelenektir. Jürgen Habermas’ın bilgi ve bireylerin ilgileri ile ilgili eleştirel kuramı doğrultusunda teknolojik sınıf, teknolojiye dönük insan ilgisi, yeni öğrenme ortamları ve öğrenme-öğretmeyi yansıtan bilgi ve iletişim teknolojileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tür bir medya okuryazarlığı eğitimi yaklaşımı, medya ve teknoloji aracılığıyla öğretme ve öğrenme anlamına gelmektedir ve dolayısıyla diğer yaklaşımlar gibi “medya hakkında verilen bir eğitim” anlamına gelmemektedir. Korumacı geleneğin, çocukları medya ortamında korumak ve güvenli medya uygulamaları geliştirmek amacı vardır. Bu noktada, araştırmalar medyanın etkileri ve medya şiddeti üzerinedir ve son zamanlarda daha çok internetin ve online yaşamın riskleri üzerinedir. Kültürel araştırmalar, medya, dijital kültür ve medya ilişkileri olgularını anlamak için yapılan kültür çalışmaları ve girişimlerinin bakış açısından medya araştırmasına yaklaşmaktadır. Eleştirel gelenek ise özellikle eleştirel pedagojiye dayanmaktadır ve alternatif medya stratejileri ve birey katılımını ön plana çıkarmaktadır. Eleştirel gelenekte ön plana çıkan temel düşünce ise bireyin özgürleşmesi ve eleştirel okuryazarlıktır (Kotilainen ve Suoranta, 2005’den akt. Kupaianen, 2010).

Medya okuryazarlığıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, konuyla ilgili en etkili yaklaşımlardan birinin korumacı yaklaşım olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşım, araştırmalarda kullandığı bakış açısı ve yöntem nedeniyle ilgili alanyazında “yetersiz bir yaklaşım” (Lemish, 2007) olarak kabul edilmektedir, çünkü korumacı yaklaşım öğrencileri yetişkinlere göre medya kullanımı, medya okuryazarlığı, medya metinlerinin anlaşılması, vs. için gerekli olan alanlarda (örn. eleştirel beceriler ve, değerlendirme ölçütleri gibi) yetersiz görmektedir. Bu yaklaşımı izleyen araştırmaların genel amacı medya içeriği ve çocukların yetenekleri, bilişsel becerileri, duyguları, tutumları ve davranışları arasında ilişki bulmaktadır (Lemish, 2007). Korumacı yaklaşımın varoluş nedenlerinden bir diğeri ise, televizyondaki şiddet ve bireylerin saldırgan davranışlar göstermeleri arasında ilişki bulunduğunu varsaymasıdır. Korumacı yaklaşım, medya okuryazarlığını çocukları ve gençleri zararlı ve yönlendirici içerik ve iletilere karşı savunmak için bir yol olarak görmektedir. Korumacı yaklaşımın temel araştırma paradigması nicel yöntemlere dayanmasıdır. Ankete dayalı çalışmaların lehine olan bir nokta ise istatistiksel genellemelerin, yöneticiler ve medya eğiti-

mi politikaları için yararlı olmasıdır. Yöneticiler, farkı medya araçlarının olası riskleri ve vatandaşların iyi oluşlarıyla ilgilenirler (Rantala ve Suoranta 2009). Bu açıdan medya düzenlemeleri ve medya eğitimi özellikle genç insanların güvenli medya deneyimleri yaşamaları olasılığını artırma anlamına gelmektedir. Bu tarz bir düşünce ile ilgili ifade edilen sorun ise çocukların ve gençlerin eksikliğini genellemek ve medyanın yaratıcı ve üretici olasılıklarını eksik değerlendirmektir (Kupaianen, 2010).

Medya okuryazarlığı ile ilgili erken dönem yaklaşımları, kitle iletişim araçlarının özellikle çocuklar için tehlikeli olduğunu savunan ve zararlarından çocukları korumaya odaklanan bir görüşe sahipti. Bu görüşten kaynaklı temel yaklaşım bazı araştırmacılar tarafından hala savunulmaktadır ve, yaklaşım, bazı medya araçlarının iyi ve bazılarının ise kötü olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu iyi/kötü ayrımı, çocukların medya kullanımı örneğinde, genel olarak şiddetin seviyesi, vücut imgesinin tasviri ve hassas sosyal grupların temsili gibi etkenler üzerine kuruludur (Moody, 2009).

Günümüzde okul odaklı medya okuryazarlığı programlarının dayandığı felsefe, çocukları korumaktan ve kitle iletişim araçlarının algılanan risklerinden dinleyicinin güçlendirilmesine doğru kaymıştır. Bu yaklaşım kapsamında, farklı ülkelerdeki okullarda farklı bakış açıları ve uygulamalar görülebilmektedir. Örneğin, İspanya'da ve Danimarka'da tüm vatandaşların aktif vatandaş olarak geliştirilmeleri ön plana çıkmaktadır. İsviçre'de bireyin kendini ifade etme becerileri üzerine odaklanılırken, Singapur'da gençler için internet güvenliğine önem verilmektedir. Okul tabanlı medya okuryazarlığı eğitimi ile ilgili 2001'de yapılan küresel bir araştırmanın sonuçları, bir çok dünya ülkesinin medya okuryazarlığının eleştirel boyutuna odaklandığını, Japonya gibi bazı ülkelerin ise, bunun yerine yeni teknolojiler için hızla rekabet edebilir işgücü geliştirme amacıyla medya okuryazarlığının işlevsel boyutlarına ağırlık verdiğini ortaya çıkmıştır (Moody, 2009).

Bilgi iletişim teknolojilerindeki sürekli gelişmelere bağlı olarak medya okuryazarlığının kapsamı ve içeriği de büyük ölçüde değişmektedir. Öyle ki, bireylerin tercihlerinin ve kullandıkları medyanın türüne bağlı olarak farklı görünümlere bürünen bir medya okuryazarlığı konseptinden bahsedilebilmektedir. Bu çerçevede, dijital medya okuryazarlık kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Park (2012), dijital medya okuryazarlığı, dijital medyayı kullanarak medya içeriğine erişme, bu içerikleri anlama ve oluşturma becerisi olarak tanımlamıştır. Park'a (2012) göre, geleneksel medya okuryazarlığı, medya iletilerinin anlaşılmasına odaklanırken, dijital medya bu iletileri oluşturma ve iletme gibi yeni bir boyut eklemiştir.

Dijital medya, interaktif/etkileşimli doğasıyla, diyalog yoluyla bilgi üretme olgusunu ön plana çıkarmaktadır.

Medya Okuryazarlığının Önemi

Günümüz vatandaşlık ve demokrasi kavramları, hem bireyler hem de devlet için çok geniş biçimde politik, sivil ve sosyal hak ve sorumlulukları kapsamaktadır. Aktif, etkili ve sorumlu vatandaşlık, bireylerin güçlendirilmesini, hak ve sorumluluklarını diğer insanlarla, topluluklarla ve devletle etkileşimlerinde sağlıklı ve dengeli bir şekilde yaşama geçirmelerini ön plana çıkarmaktadır. Vatandaşların kamusal yaşama katılım için güdülenmeleri/motive edilmeleri bir ihtiyaç olarak belirmektedir. Nitekim bir katılım davranışı için ise her bireyin kazanması gereken belirli beceriler bulunmaktadır. Bu kapsamda, vatandaşlık eğitiminin, hem formal eğitim, hem de yaşam boyu öğrenme boyutuyla sürekliliğinin olması önem kazanmaktadır. Bu beceriler okuryazarlıktan, iletişime ve bilgi okuryazarlığı becerilerine kadar değişebilmektedir. Bu sayede, bireyler topluma dâhil olabilecek, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde meydana gelen sorunlar hakkında görüş sahibi olabilecek ve bireyler bilgiye erişerek, düzenleyerek, değerlendirerek, yorumlayarak ve bilgiden hareketle eyleme geçerek aktif bir vatandaş kimliği edineceklerdir. Artık gelişmiş toplumlarda, vatandaşlıkla ilişkili politikalar internet üzerinde ulusal ve yerel hükümetler, hükümet birimleri ve kamu örgütleri tarafından üretilmekte; siyasi partiler, sivil toplum örgütleri ve çıkar grupları duyuru sistemlerini, chat gruplarını, liste sunucularını ve e-posta yollarını kullanarak üyeleriyle iletişim kurmakta ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri aracılığıyla sivil katılım becerilerinin kullanımını teşvik etmektedirler.

Bir toplum ne kadar medya okuryazar hale gelirse, bireylerin gerçeklik algıları o denli sağlıklı hale gelecektir. Medya okuryazarlığı, demokratik bir toplumun kültürel gelişimine ve ilerlemesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Birçok ülkenin eğitim ve iletişim ile ilgili politikaları bu yeni olguyu dikkate almaya başlamıştır. Geçmişte olduğu gibi bugün de küresel beceri yarışında bilgi birikimi –salt bilgi değil- gücün ve etkili vatandaşlığın kaynağı olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla vatandaşlar medyayı kullanmak ve ondan yararlanmak için beceriler kazanmalıdırlar ve bunu yapmak için bireylerin geleneksel okuryazarlığın ötesinde yeni yeterlilikler edinmesi gereklidir. Medya okuryazarlığının bu nedenle nihai amacı da medya aracılığıyla eleştirel düşüncenin gelişmesi ve vatandaşların kamusal yaşama katılımının sağlanmasıdır.

Vatandaşların aydınlatılması ve bilgilendirilmesi genellikle vatandaşlık eğitimiyle birlikte anılan ve demokratik toplumlarda okulların ve eğitimcilerin ihtiyaç duyduğu konuların başında gelmektedir. Demokratik

vatandaşlık eğitiminin etkili olması için çeşitli becerilerin açık bir şekilde öğrencilere öğretilmesi ve bu becerilerin kullanılabilmesi için fırsatlar sağlanmalıdır. Geleneksel okuryazarlık, demokrasilerde tüm vatandaşların açıkça sahip olması gereken zorunlu becerilerin başında gelse de, son zamanlarda medya tüketimi ve yorumlamasında eleştirel okuryazarlığın katılımcı vatandaşlık için bir başka gerekli beceri olduğu ifade edilmektedir. Ferguson (1999)'a göre medya okuryazarlığının, eğitilmiş ve demokratik bir nüfusun oluşumunda ve sürdürülmesindeki önemi vazgeçilmezdir (Burroughs ve diğerleri, 2009). Medya okuryazarlığı, vatandaşların belirli türlerde sosyal eylemlerde bulunmalarına yardımcı olur (Buckingham, 2003). Buckingham (2003) ayrıca medya okuryazarlığının, kimlik oluşumu süreçleri aracılığıyla sosyal okuryazarlığın önemli bir bileşeni haline geldiğinin altını çizmektedir.

Medya okuryazarlığı neden önemlidir? Kamusal alanın oluşumu, büyük ölçüde vatandaşların bilgiye erişmelerine, bilgiyi değerlendirmelerine ve sivil, kültürel yaşama katılmak için kolektif kararlar almalarına bağlıdır. Bir çok ulusta, vatandaşlar yalnızca etraflarındaki olayları izleyen fakat aktif olarak politik sahnede yer almayan aktörler olarak işlev görmektedirler. Medya okuryazarlığı, haberlerin, basın ve eğlenceci medya iletilerinin eleştirel analizine dikkatlice odaklanmayı teşvik ederek aktif vatandaşlığa katkıda bulunmaktadır. Çocuklar ve gençler açısından bu durum, güncel olaylara karşı ilgi duymayı ve medya mesajlarını oluşturan bakış açılarının farkında olmayı ve medya mesajlarını yayan çeşitli yazarların ve ajansların amaçlarını çözümlemeyi içermektedir. Çeşitli tartışma topluluklarına katılmak, toplum hizmetine dönük uygulamalara girişmek ve sivil katılımı ilgili beceriler kazanma amaçlı öğrenme süreci medya okuryazarlığı uygulamalarının farklı bir yönünü temsil etmektedir. Dünyada medya okuryazarlığı, bu türden çabalarıyla demokratikleşme sürecine katkıda bulunmaktadır (Asthana, 2006; Vraga ve diğerleri, 2012). Medya okuryazarlığının nihai amacı uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından çoğunlukla bireyleri aktif birer vatandaş haline getirme olarak görülmektedir (Penman ve Turnbull, 2007).

Eğer demokrasinin sağlıklı bir şekilde devamlılığından bahsedilecekse, medya kullanıcılarının onlara sunulan bilgileri değerlendirebilecek düzeye erişmeleri ve medya okuryazarı olmaları gereklidir. Brookfield'in (1987) belirttiği üzere, "Televizyonun en önemli ve tek bilgi kaynağı olduğu, demokratik bir toplumda vatandaşların eblî oranda medya okuryazarı olmaları, etkin bir katılım için vazgeçilemez bir zorunluluktur". Bireyler, günün olaylarını nasıl okuyacaklarını, yorumlayacaklarını, analiz edeceklerini ve anlayacaklarını öğrenemedikleri sürece, her türlü manipülasyon ve yanıltıcı bilgiye açık olma, eleştirmeyen, tüketici bir nesil haline gelme risklerini barındırmaktadırlar (Rosenbaum, 2007).

Medya doğası gereği toplumda davranış ve tutumları etkileyebilmektedir. Dünyada bağımsız medya, demokratik değişimi desteklemek için gerçek bir güç olabilirken, aynı medya, totaliter güçlerin elinde etnik nefreti körükleyen ve kalıp yargıları dayatan bir işlev görebilmektedir. Sıklıkla iddia edildiği gibi, toplumda şiddetin artması ile televizyon, internet veya bilgisayar oyunları tarafından aktarılan şiddet unsurları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Vatandaşlar demokrasiye katılmak için en iyi nasıl hazırlanabilirler? Siyaset bilimcilere göre, bilgi boşluğu – en çok bilgilendirilmiş ve en az bilgilendirilmiş vatandaşlar arasındaki fark – politikaların nasıl uygulandığını etkilemekte, demokrasiyi basitleştirmekte ve politik kampanyaları daha negatif, daha kirli ve kişi odaklı hale getirmektedir (Tuz, 2007).

Katz'a (1993) göre demokrasi, farklı sesler olmaksızın anlamsızdır. Bunun ötesinde, modern toplumda kitle iletişimine atıf yapmadan vatandaşlık eğitiminden söz etmek ise çok güçtür. Medya okuryazarlığının demokrasiyi güçlendirebilmesi için üç önemli yol vardır. Bunlardan ilki, medya okuryazarlığı uygulamaları öğrencilerin bilgiye erişimini, bilgiyi analiz etme ve iletişim becerilerini güçlendirmeye ve neden dünyayı izlemenin önemli olduğu konusunda takdir oluşturmaya yardım eder. Medya okuryazarlığı öğrencileri demokraside basının nasıl işlediği, vatandaşların bilgi kazanmalarının ve çeşitli görüşlere sahip olmalarının neden önemli olduğu ve topluluk, devlet ve federal düzeyde politik karar alma sürecine katılım konusunda öğrencileri bilgilendirebilir. İkincisi, medya okuryazarlığı, öğrencilerin liderlik, özgürce kendini ifade etme, çatışma çözme ve uzlaşma sağlama becerilerini uygulayabilecekleri eğitimsel ortamları destekler ve teşvik eder. Çünkü bu beceriler olmadan genç insanlar, demokratik toplumun sorunlarına diğer bireylerle etileşimli bir şekilde çözüm üretemeyecek ve diğerleriyle etkili bir ilişki kuramayacaklardır. Üçüncüsü, medya okuryazarlığı becerileri, genç insanların farklı bilgi kaynaklarına erişimlerini teşvik edebilir.

Medya eğitiminin ilk ilkesi, Len Masterman'ın (1985) belirttiği üzere “halk yığınlarının ve toplumun demokratik yapılarının güçlendirilmesidir”. Medya okuryazarlığı, savunucularının ifade ettiği üzere temel insan hakları arasında yer alan bilgi edinme ve ifade özgürlüğü ile sıkı sıkıya ilişkili olan bir sürece denk düşmektedir. Medya eğitiminin çıktısı, “Verili enformasyondan kendi kararlarını verme ve çıkarımlar yapma” yeterliliğidir. Medya okuryazarı birey, eleştirel bir özerklik duygusu geliştirir ve medyanın nasıl gerçekliğe aracılık ettiğini çözümler. Dolayısıyla topluma katılım düzeyi daha nitelikli hale gelir. Bu noktada, 1996 yılında Amerika’da yapılan başkanlık seçimlerinde 18 yaşındaki gençlerin %89’unun oy kullanmadığını belirtmek faydalı olacaktır. Kubey (2004) temsili demokrasilerde, insanların her türlü medya hakkında eğitilmesi-

nin ve vatandaşlık eğitimi çalışmalarının mutlaka medya okuryazarlığı boyutunu içermesi gereğinin altını çizmiştir (O'Neill, 2010b).

1982 yılında yayınlanan Grünwald Bildirgesinde, vatandaşların her türden iletişim aracıyla ilgili eleştirel anlayışlar kazanmalarının teşvik edilmesinin, siyasal ve eğitimsel bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. O tarihten bu yana, UNESCO, konferanslar ve farklı etkinlikler yoluyla, insanların yaşam boyu öğrenmelerinin bütüncül bir parçası olarak, medyanın toplum üzerindeki rolü ve etkileri ile ilgili araştırmaları desteklemiş, “bireylerin politik ve kültürel yaşama medya aracılığıyla katılımlarını artırabilecekleri yeni yollar’ arayarak medya ve bilgi okuryazarlığını uluslararası bir kavram haline getirmiştir (UNESCO, 2007).

Buckingham (2001), Grünwald Bildirgesi’ni, medya eğitimini tamamlayıcı ve uygulanmasına ilişkin mantıksal temeller sunan, tutarlı ve güvenilir bir kaynak olarak nitelemiştir. Buckingham (2001), Grünwald Bildirgesi’nde dile getirilen mantığın 2000’li yıllarda hala geçerli olduğunu ve medya eğitimcileri tarafından benimsenilmeye devam eden bazı anahtar vurguları barındırdığının altını çizmiştir. Bu vurgular aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Medya eğitimi, hareketli imgeler (film, TV, video), radyo, kaydedilmiş müzikler, basılı medya (özellikle gazete ve dergiler) ile yeni dijital iletişim teknolojilerini de içeren tüm iletişim ortamları ile ilgilidir. Medya eğitimi, sadece basılı olana yönelik değildir; imgelerin ve seslerin sembolik sistemlerini de içeren kapsamlı bir okuryazarlık becerisini hedeflemektedir.

2. Medya eğitimi, medyayı öğretmek ve öğrenmek ile ilgilidir ve “medya aracılığı ile öğretme” ile karıştırılmamalıdır-örneğin, bilgisayar ya da televizyon aracılığıyla bilim ya da tarih öğretmek gibi. Medya eğitimi medyanın eğitsel yardımcı olarak araçsal kullanımı ile ilgili değildir. Dolayısıyla eğitsel teknolojiler ya da eğitsel medya ile karıştırılmamalıdır.

3. Medya eğitimi hem eleştirel kavrayışı hem de aktif katılımı geliştirmeyi hedefler. Gençlere medya tüketicileri olarak yorumlama ve bilinçli yargılarda bulunma yetisi kazandırmayı amaçlar. Aynı zamanda kendi medya içeriklerinin üreticileri olarak toplum içinde etkili katılımcılar olmalarına çalışır. Medya eğitimi gençlerin eleştirel ve yaratıcı becerilerini geliştirmek amacındadır.

Benzer şekilde Avrupa Konseyi, kamu politikalarının bir parçası olarak medya okuryazarlığının teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. İnsan hakları, çoğulculuk ve hukukun üstünlüğünü yaptığı vurgu bağlamında, Avrupa Konseyi vatandaşların medyaya ilgilerini önemse-

miş ve insan hakları, demokrasi, bilgi edinme ve ifade özgürlüğü ile ilgili politikalar geliştirmiştir. Bunu yaparken gençlerin insan haklarını korumaya ve desteklemeye özel olarak önem vermiştir (O'Neill, 2010).

Medya okuryazarlığı becerilerinin, vatandaşların toplumsal hareketler ve hükümetlerinin eylemleri gibi önemli sosyo-politik konularda bilgilennemelerine yardımcı olacağı ve toplulukların sosyal ve politik yaşamlarına katılmalarını kolaylaştıracağı öngörülmüştür. Demokratik ülkelerde, bu sayede oluşturulan katılım sağlıklı bir demokrasinin temel taşlarını ve “sofistike, eleştirel ve kapsayıcı bir kamusal alan” oluşturur. Bu olgu, hem UNESCO’nun, hem de Avrupa Komisyonu’nun medya okuryazarlığı eğitimini tüm vatandaşların bilgiye ulaşmaları için temel bir hak ve demokrasinin oluşturulması ve sürdürülebilmesi için bir araç olarak görme nedenidir (Moody, 2009).

Vatandaşlık, genellikle seçmenlerin niteliği bağlamında tartışılan bir kavramdır. Bir başka ifadeyle, kamusal alan içinde vatandaşların sağlıklı bir şekilde bilgiye ulaşmalarına yapılan vurgu seçmenlerin niteliğini belirler hale gelmiştir. Vatandaşlığın en eski boyutunu oluşturan nitelikli seçmenlerin varlığı ise medyanın bilgilendirme ve eleştirme işlevlerinden ayrı düşünülememektedir. “Ham gerçekliği” sağlayan medya bizi aydınlatılabilir ve vatandaşlar olarak kendi dünya görüşümüzü şekillendirmede bu bilgileri kullanabiliriz (Nijboer ve Hammelburg, 2009).

Birçok araştırmacı, demokratik toplumlarda gençlerin medya okuryazarı olarak yetiştirmenin öneminin hafife alınamayacağını savunmaktadır. Hinchey (2003) medya okuryazarlığının, öğrencilerin daha aktif ve demokratik vatandaşlar olabilmeleri üzerinde önemli etkileri olabileceğini dile getirmiştir. Moody (2009) sağlıklı bir şekilde bilgilendirilen vatandaşların, demokrasilerin işleyişi açısından vazgeçilmez önemde olduğunu vurgulamıştır. Ona göre, çoğu modern liberal demokrasilerde, vatandaşlar geleneksel olarak medyayı sosyo-politik konularla ilgili birincil bilgi kaynağı olarak görmektedirler. Alımlayıcıların medyayı etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmelerindeki rolü nedeniyle medya okuryazarlığı sağlıklı bir demokrasi için yaşamsal öneme sahip bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır.

Medya okuryazarlığı aracılığıyla elde edilen beceriler eleştirel düşünme, problem çözme, kişisel özerklik ve sosyal-iletişim becerileridir. Bunlar aktif vatandaşlığın inşası için önem arz eden becerilerdir. Medya okuryazarlığı araştırmalarında, medyayı doğru okuyabilen bireyin, toplumsal konularda daha iyi temellendirilmiş görüşler geliştirebileceği ve kendini hem kolektif, hem kamusal hem de toplumsal bağlamlarda daha etkili bir şekilde ifade edebileceği ileri sürülmektedir. Ayrıca birçok med-

ya okuryazarlığı savunucusu, medya okuryazarlığını, katılımcılık, aktif vatandaşlık, yetkinlik gelişimi ve yaşam boyu öğrenmeye destekleyen bir faktör olarak görmektedir. Medya okuryazarlığı sağlıklı bir demokratik kamusal alanın gelişimi ve sürdürülebilirliği için önemli sayılırken, sıklıkla demokrasi ve ilerlemenin tartışıldığı alanlarda ise bir önkoşul olduğu unutulmakta veya göz ardı edilmektedir (Martinsson, 2009)

Yaklaşık elli yılı aşkın süredir, yeni kitle iletişim araçları ile yeni metinler ve yeni okuryazarlık türleri ortaya çıkmakta, bu da çağdaş toplumda başarılı olabilmek için gerekli becerileri tanımlayan enformasyon okuryazarlığı (information literacy), medya okuryazarlığı, medya eğitimi, görsel okuryazarlık, haber okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi yeni terimleri beraberinde getirmektedir. Burada unutulmaması gereken nokta, her biri ayrı bir akademik çalışma alanı ile ilişkili olan bu terimlerin birbirlerinin rakibi olmadıkları ve aynı ailenin üyeleri olarak görülmesi gerekliliğidir (Hobbs, 2010).

Kaynakça

- Aqili, S., & Nasiri, B. (2010). Technology and the need for media literacy education in the twenty-first century. *European Journal of Social Science*, 15(3), 449-456.
- Amory, A. (2011). Pre-service teacher development: A model to develop critical media literacy through computer game play. *Education as Change*, Vol: 15, pp. 121- 122.
- Aspen Institue of Media Literacy. (1992). *Media literacy: A definition and more*. Eylül 20,2024 tarihinde <http://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> web adresinden alınmıştır.
- Asthana, S. (2006). *Innovative practices of youth participation in media: a research study on twelve initiatives from around the developing and underdeveloped regions of the world*. Paris, UNESCO. Eylül 19, 2024 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149279e.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Aufderheide, P. (2012). *General principles in media literacy*. Eylül 14, 2024 tarihinde <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm> web adresinden alınmıştır.
- Austin, E. W., Chen, Y., Pinkleton, B. E. ve Quintero J. J. (2006). Benefits and costs of Channel One in a middle school setting and the role of media-literacy training. *Pediatrics*, Vol: 117, No: 3, pp.423-433.
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. Lankshear C and Knobel M (ed.) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* içinde s.17-32, New York: Peter Lang.
- Bek, M. ve Binark, M. (2007). *Eleştirel medya okuryazarlığı: Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Brown, J. D. (2006). Media literacy has potential to improve adolescents' health. *Journal of Adolescent Health*, Vol.39, pp. 459–460.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2001). "Media education: a global strategy for development" Eylül 15, 2024 tarihinde http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5681&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html web adresinden alınmıştır.
- Burroughs, S., Bracato, K., Hopper, P.G. ve Sanders, A. (2009). Media literacy: a central component of democratic citizenship. *The Educational Forum*, Vol. 73, Issue: 2, pp. 154-167.
- Chen, D.T.V. ve Wang, Y. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, Vol: 9, No: 2, pp. 84-88.
- Collins, A. & Halverson, R. (2009). Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. New York, NY: Teachers College Press.

- Commission of the European Communities. (2009). *Media literacy*; Ağustos 25, 2024 tarihinde http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm web adresinden alınmıştır.
- Current trends and approaches to media literacy in Europe Report, (2007). Ağustos 07, 2024 tarihinde <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/study.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Denegri, M., ve Chavez, D. (2012). Media literacy and consumption of media and advertising in university students of pedagogy in Chile. *Comunicar*, No: 38, V: XIX, pp. 183-191.
- Domine, V. (2011). Building 21st- century teachers: An inventional pedagogy of media literacy education. *Action in Teacher Education*, Vol: 33, Issue: 2, pp. 194-205.
- Duncan, B. (2006). *Media literacy: essential survival skills for the new millennium. School Libraries in Canada* 25(4): pp.31-34. Mart 18, 2024 tarihinde <http://www.cla.ca/casl/slic/254medialiteracy.html> web adresinden alınmıştır.
- European Commission. (2007). A European approach to media literacy in the digital environment Ağustos 09, 2024 tarihinde http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/en.pdf web adresinden alınmıştır.
- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (2009). Media education policy: Towards a global rationale. *Comunicar*, 16, S15.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the 21st Century*. New York: Farrar, Staus and Giroux.
- Gutierrez, A. ve Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, No: 38, V: XIX, pp. 31-39.
- Hinchey, P. H. (2003). Teaching media literacy: Not if, but why and how. *The Clearing House*, 76(6): 268-70.
- Hobbs, R. (2007). *Approaches to instruction and teacher education in media literacy*. Ağustos 20, 2024 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161133e.pdf> web adresinden alınmıştır.
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: a plan of action, Washington D.C., The Apsen Institute. Ağustos 20, 2012 tarihinde http://www.knightcomm.org/wp-content/uploads/2010/12/Digital_and_Media_Literacy_A_Plan_of_Action.pdf web adresinden alınmıştır.
- Hobbs, R. ve Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, Vol: 38, Issue: 3, pp. 330-355.
- Hobbs, R. ve Jensen, A. (2009). The past, present, and the future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, Vol: 1: pp. 1-11.
- Irving, L. M. ve Berel, S. (2001). Comparison of media-literacy programs to strengthen college women's resistance to media images. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 25, Issue: 2, pp. 103-111.
- İnceoğlu Y. (2007). Medyayı doğru okumak. *Medya Okuryazarlığı*. (ed:Nurçay Türkoglu ve Melda Cinman Simsek), İstanbul: Kalemus Yayınları.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. ve Robinson, A. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Jols, T. ve Thoman E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. Cevat Elma ve Alper Kesken (Translated by) Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kartal, O. Y., Yazgan, A. D., & Kıncal, R. Y. (2017). Bilişim çağında sosyal sermayenin yeni belirleyicileri: Dijital uçurum ve sosyal medya okuryazarlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (2), 353-373
- Katz, E. (1993). The legitimacy of opposition: on teaching media and democracy. In *Media competency as a challenge to school and education*. Gutersloh, Germany: Bertelsmann Foundation Press.
- Kellner, D. (1998) Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society, *Educational Theory*, 48, pp. 103–122.
- Kellner, D. ve Share J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, Issue: 3, pp. 369-386.
- Kıncal, R. Y. ve Kartal, O. Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi. *Milli Eğitim*, 181, 318-333.
- Kıncal, R. Y. & Kartal, O. Y. (2015). Teorik olarak yapılandırılmış sosyal ve bireysel katılım faktörlerinin ampirik olarak sınanması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(2),231-266
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, Vol: 33, Issue: 2, pp. 211-221.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the new media*, London and New York: Routledge.
- Kupiainen, J. (2010). Finnish media literacy policies and research tendencies within an European Union context. *International Journal of Media and Cultural Politics*, Vol: 6, No: 3, pp. 335-341.
- Lemish, D. (2007). *Children and television: A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- Lewis, J. and S. Jhally (2000) 'The Struggle over Media Literacy', in H. Newcomb (ed.) *Television: A Critical View* (6th edn), pp. 439-50. New York: Oxford University Press.
- Maguth, B., (2008). Connecting students globally: the effects of infusing technology into the global classroom. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008*, p. 4916-4923. Chesapeake, VA: AACE.
- Martinsson, J. (2009). The role of media literacy in the governance reform agenda, Communication for Governance and Accountability Program (CommGAP). Ağustos Ağustos 14, 2024 tarihinde <http://siteresources.worldbank.org/EXTGOVACC/Resources/CommGAPMediaLit.pdf> web adresinden alınmıştır.

- Massey, K. (2005). *Media literacy workbook*. 2nd Edition, Wadsworth, Thomson.
- Masterman, L. (1993). The media education revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22 (1), 5-14.
- Mendoza, K. (2007). *Media literacy and invitational rhetoric*. Media Education Lab Working Paper Series. Ağustos 11, 2024 tarihinde http://www.mediaeducationlab.com/sites/mediaeducationlab.com/files/302_WorkingPapers_Mendoza.pdf web adresinden alınmıştır.
- Mihailidis, P. (2008). *Beyond cynicism: How media literacy can make students more engaged citizens?* Unpublished Doctorate Dissertation. University of Maryland, USA.
- Mihailidis, P. ve Diggs, V. (2010). From information reserve to media literacy learning commons: Revisiting the 21st century library as the Home for media literacy education. *Public Library Quarterly*, Vol: 29, Issue: 4, pp. 279-292.
- Moody, K. E. (2009). A constructivist approach to media literacy education: The role of the library. *World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference And Council*, Milan, Italy.
- Nijboer, J. ve Hammelburg, E. (2009). Extending media literacy: A new direction for libraries. *New Library World*, Vol: 111, Issue: 1-2, pp. 36-45.
- O'Neill, B. (2010). Current policy developments in European media literacy. *International Journal of Media and Cultural Politics*, Vol: 6, No: 2, pp. 235-241.
- O'Neill, B. (2010b). Media literacy and communication rights : ethical individualism in the new media environment. *International Communication Gazette*, Vol: 72, Issue: 4-5, pp. 323-338.
- Park, S. (2012). Dimensions of digital media literacy and the relationship with the social exclusion. *Media International Australia*, Issue: 142, pp. 87-100.
- Penman, R. ve Turnbull, S. (2007). *Media literacy - concepts, research and regulatory issues: Australian Communications and Media Authority*. Nisan 10, 2012 tarihinde http://www.acma.gov.au/webwr/_assets/main/lib310665/media_literacy_report.pdf web adresinden alınmıştır.
- Rantala, L. ve Suoranta, J. (2009). Digital literacy policies in the EU – inclusive partnership as the final stage of governmentality'. Colin Lankshear and Michelle Knobel (eds), *Digital Literacies. Concepts, Policies and Practices* içinde pp.91—117, New York: Peter Lang.
- Rosenbaum, J.E. (2007). *Measuring media literacy: youngsters, television and democracy*. Unpublished Doctorate Dissertation. Radboud University of Nijmegen, Netherlands.
- Scheibe, C. ve Rogow, F. (2008). *12 Basic ways to integrate media literacy and critical thinking into any curriculum*, 3rd Edition, Ithaca, Project Look Sharp. Aralık 20, 2024 tarihinde <http://www.ithaca.edu/looksharp/12BasicWays.pdf> web adresinden alınmıştır.

- Share, J. (2009). Young children and critical media literacy. R. Hammer ve D. Kellner (Eds), *Media/cultural studies: Critical approaches* içinde, pp. 126-151. New York: Peter Lang.
- Teurlings, J. (2010). Media literacy and the challenges of contemporary media culture: On savy viewers and critical apathy. *European Journal of Cultural Studies*, Vol: 13, Issue: 3, pp. 359-373.
- Tripp, L. (2011). Digital youth, new libraries and new media literacy. *The Reference Librarian*, Vol: 52, Issue: 4, pp. 329-341.
- Tuz, I. (2007). *Media education as a part of citizenship education in Ukranian secondary schools*. Unpublished Master Thesis, National University Kyiv Mohyla Academy, Kyiv Mohyla School of Journalism, Ukraine.
- Türkoğlu N. (2007). Okuryazarlıktan medya okuryazarlığına şifrelerin ortaklığını aramak, *Medya Okuryazarlığı* içinde ss. 276-283. (ed:Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek), İstanbul: Kalemus Yayınevi.
- Ulaş, A.H., Epçacan, C. ve Koçak, B. (2012). The concept of “media literacy” and an evolution on the necessity of media literacy education in creating awareness towards Turkish language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Vol. 31, pp.376-382.
- Unesco (2007) Media education. Kasım 11, 2024 tarihinde http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID¼1653&URL_DO¼DO_TOPIC&URL_SECTION¼201.html web adresinden alınmıştır.
- Vered, K.O. (2008), *Children and media outside the home: playing and learning in after- school care*, New York: Palgrave Macmillan.
- Youth Inside (2012). *Gençlik ve medya tüketim araştırması*. Aralık 25, 2024 tarihinde http://www.marketingturkiye.com.tr/index.php?option=com_content&task=view&id=4637&Itemid=160 web adresinden alınmıştır.
- Vraga, E., Tully, M., Akin, H. ve Rojas, H., (2012). Modifying perceptions of hostility and credibility of news coverage of an environmental controversy through media literacy. *Journalism*, Online version, pp. 1-18.



**YENİ ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMINDA MATEMATİKSEL
İLİŞKİLENDİRMENİN İNCELENMESİ**

Ebru GÜVELİ¹, Hasan GÜVELİ²

1 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim dalı, ebru.guveli@erdogan.edu.tr

2 Doktor Öğretim Üyesi, hasanguveli@erdogan.edu.tr

GİRİŞ

Yeni ortaokul matematik dersi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin benimsediği ilke ve yaklaşımlarla bu modelin bileşenlerine göre yeniden şekillendirilmiştir. Bu bileşenler; alan becerileri, okur-yazarlık becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve kavramsal becerilerden oluşmaktadır. Ayrıca, çevre ve topluma ilişkin değerlerin benimsenmesi, matematik öğrenme-öğretme sürecinin bu değerlerle zenginleştirilerek bireye, topluma ve çevreye duyarlı bir niteliğe ulaşması da bu programın hedefleri arasındadır. İçerik, bu hedefler doğrultusunda hem disiplinler arası hem de beceriler arası ilişkiler ile mümkün olduğunca gerçek yaşam durumları çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Bu programda, matematiğin rasyonel, sistematik, analitik, tutarlı ve ilişkisel yapısı göz önünde bulundurularak, kavramsal, günlük yaşam, temsiller ve disiplinler arası ilişkiler kurularak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri matematik öğrenme sürecinde nasıl kullanabilecekleri de belirtilmiştir. Böylelikle matematik öğrenme ve öğretme sürecinin, bağlam, problem ve etkileşimle daha nitelikli, yararlı ve ilgi çekici bir hâle getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024a).

Matematik disiplininin temel özelliklerinden biri, matematiksel nesneler arasında ilişkiler kurmak, genellemeler yapmak ve bu genellemeleri kanıtlamaktır (Yıldırım, 1996). Matematiğin doğasında yer alan ve matematiğin gelişmesinde etkili bir role sahip olan ilişkilendirme, matematiğin öğrenilmesi ve öğretilmesinde de son derece önemli olup, uzun yıllardan beri matematik öğretimi sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerden biri olarak yerini korumayı sürdürmektedir. Öğrencilerin öğrenmesinde önemli olan ilişkilendirmede öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Tchoshanov (2011), öğretmenin kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler konusundaki bilgisinin, öğrencilerin başarıları ve ders kalitesinde önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bu bilginin nitelikli bir öğretmen olmanın temel unsurlarından biri olduğunu da ifade etmektedir.

Öğretmenler ve öğrenciler için etkili bir matematik öğretme-öğrenme sürecinde matematiksel ilişkilendirmenin önemi her geçen gün daha çok artmakta ve bu konu üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Matematiksel ilişkilendirme genel olarak dört bileşenle incelenmektedir (Bingölbali & Coşkun, 2016; Dilegelen, 2018; Ünal, 2023). Bunlar; matematiği gerçek hayatla (günlük yaşamla), kavramlar arası, farklı gösterimle, farklı disiplinle ilişkilendirmediir.

1.1. Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi

Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, gündelik yaşamla ilişkili problemlerin, gerçek hayat durumlarının, yaşanmış olayların ve olabilecek senaryoların açık anlaşılır bir şekilde sunulması demektir. Eğitim kurumları bireyleri hayata hazırlayan kurumlardır. Hayatta matematik birçok yerde kullanılır ve sorunlar matematik ile çözüme kavuşur. Bu durum eğitim sistemi içinde matematiğin günlük hayatla ilişkilendirmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Yeni matematik öğretim programında, hem öğrencilerin ön bilgileriyle yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurulması hem de öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi amacıyla öğrenmeler arasında “köprü kurulması” beklenmektedir (MEB, 2024a).

Dilegelen (2018), yapmış olduğu bir çalışmada, eski ortaokul matematik öğretim programındaki ders kitaplarının gerçek hayatla ilişkilendirme bileşeni bakımından analizini, üç farklı alt kategoride incelemiştir. Bu alt kategoriler; 1) kavramın bir bağlam içerisinde ele alınması, 2) gerçek hayattan sözel örnek verilmesi ve 3) gerçek hayattan nesne kullanımıdır. Yavuz Mumcu (2018) yapmış olduğu bir çalışmada, öğretmen adaylarının matematiği hayatın temel bir parçası olarak gördüklerini ancak gerçek hayattaki matematik ile okul matematiğini birbirinden ayrı matematik alanı olarak ele aldıklarını ve birbirleriyle ilişkilendirmekte zorlandıklarını göstermiştir. Çenberci ve Özgen (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen adaylarının matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi konusunda olumlu görüşleri olmasına rağmen matematik etkinlikleri tasarımına günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmada eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Doruk ve Umay'ın (2011), yaptıkları bir çalışmada, matematiksel modelleme etkinlikleri ile matematik öğretimi yapıldığında, öğrencilerin matematiği gerçek yaşama transfer etme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Menanti vd. (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, geliştirilen gerçekçi matematik etkinliklerinin, öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme becerilerini yükselttiği ortaya çıkmıştır. Sharma (2021), matematiğin günlük hayatın bir parçası olduğunu ve önemini anlatan çalışmada, bir aracın benzin tüketimini kaydetmede, günlük yakılan kalori kaydını tutmada, bütçelemde, muhasebede, yiyecek satın almaktan maaş ödemesine kadar olan tüm ödemelerde, seyahat için mesafeyi, zamanı ve maliyeti hesaplamada, ev dekorasyonu, dikiş, bahçe işleri ve peyzaj düzenlemelerinin tümünde matematik kullanma becerisinin gerekli olduğunu ve dolayısıyla matematiğin günlük yaşam için ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Matematiği günlük hayatla ilişkilendirebilen ve daha etkili kullanabilen bireyler yetiştirmek ve topluma hazırlamak için sınıf ortamında mümkün olduğunca gerçek ya da gerçeğe olabildiğince yakın yaşam durumları kullanılmalıdır. Matematiksel modellemelerden ve gerçekçi matematik etkinliklerden yararlanılarak öğretim faaliyetleri zenginleştirilmelidir.

1.2. Matematik kavramının farklı gösterimlerle ilişkilendirilmesi

Matematik, sayılar, semboller, grafikler, şekiller ve sözel ifadeleri içeren kendine özgü bir dildir. Matematik öğrenmek, tüm bu ifadeleri, temsilleri ve aralarındaki ilişkileri ile bu dili öğrenmek demektir. Matematiksel temsil becerisi, yeni matematik öğretim programının geliştirmeyi amaçladığı 5 alan becerisinden (problem çözme, muhakeme, matematiksel temsil, matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme) biridir. Temsiller aynı zamanda matematiksel bir varlığın farklı gösterimleri demektir. Matematiksel temsilleri kullanabilme, görselleştirme, temsiller aracılığı ile matematiksel iletişim kurabilme gibi matematiksel beceriler, matematiksel temsil becerisinin süreç bileşenleri bağlamında yer almaktadır (MEB, 2024a).

Gürbüz ve Birgin, (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin rasyonel sayılarla işlem yaparken en çok rasyonel sayıların cebirsel gösterimlerinde başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada, sayı doğrusunda gösterimin, öğrencilerin en zayıf oldukları becerilerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamaları için farklı temsilleri bilmesi, bunlar arasında ilişkiler kurabilmesi ve geçişler yapabilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ural'ın (2012) öğrencilerle, fonksiyonlar konusu üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin fonksiyon kavramını, sıralı ikili, cebirsel formül, sözel ifade, grafik, tablo gibi temsillere ve gerçek yaşam durumuna transfer edemedikleri ortaya çıkmıştır. Ünal (2023), ders kitaplarındaki matematiksel ilişkilendirmenin incelenmesiyle ilgili çalışmasında, sınıf düzeyinin artmasıyla (6,7,8) birlikte kavramların farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme sayısının da arttığını belirlemiştir. Ayrıca bu çalışmada, kavramların farklı gösterimleri arasındaki en az ilişkilendirmenin 6. sınıf ders kitaplarında olduğu ortaya çıkmıştır.

Özmantar vd. (2010), yaptıkları bir çalışmada, öğretmen adaylarının türev konusunda farklı gösterimlerle ilişkilendirme becerilerini geliştirmek için çoklu temsillere dayanan ve teknolojik pedagojik alan bilgisiyle hazırlanan teknoloji destekli etkinlikler geliştirdiler ve öğretmen adaylarının gelişimlerini izlediler. Araştırmacılar bu çalışmanın sonucunda

teknolojinin, türevin farklı gösterimleri arasında matematiksel ilişkilendirme kurma becerisinde faydalı olduğunu belirttiler. Ural (2012), kavram öğretiminde, çoklu temsillere ve kavramın günlük hayatla ilişkilendirilmesine önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Van De Walle, vd. (2012)'e göre, kavramın farklı şekiller, görseller, temsillerle gösterilmesi, kavramın zihindeki zengin kavram ağlarıyla birleştirilmesini sağlamakta ve bu sürecin sonucunda da matematiksel ilişkilendirme becerisi gelişmektedir. Matematik öğretiminde uygun temsillerin kullanılması öğrencilerin kavramı öğrenmesinde çok önemlidir (Mainali, 2021).

Kavram öğretiminde mümkün olduğunca temsiller ve çoklu gösterimlerle eğitim öğretim desteklenmelidir. Bu konuda teknolojinin faydası da göz ardı edilmemeli, kavramın farklı gösterimleri arasındaki ilişkilendirmede teknolojinin imkanlarından yararlanılmalıdır.

1.3. Matematiğin kavramlar arası ilişkilendirilmesi

Kavramlar arası ilişkilendirme, matematiğin aynı ve farklı temalardaki kavramları, alt kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır. Matematik öğrenme ve öğretme sürecinde kavramlar arası ilişkilendirme yapılması, öğrencilerin matematiksel kavramları araştırmalarına, bu kavramlar üzerine derinlemesine düşünmelerine, farklı fikirler yürütmelerine olanak sağlamakta, anlamlı öğrenmelerini etkilemekte ve kavramsal becerilerini geliştirmektedir. Yeni matematik öğretim programında matematik alan becerileri, önemli oranda kavramsal beceriler üzerine inşa edilmiştir ve kavramsal becerilerle matematik alan becerilerinin sıkı bir etkileşimi söz konusu olup, bu iki beceri türünün birbirinin gelişimini destekleyen yapısı ön planda tutulmaktadır (MEB, 2024a).

Dilegelen (2018), yaptığı bir çalışmada, ders kitaplarında kavramlar arası ilişkilendirmenin az olduğunu hatta bazı kitaplarda hiç olmadığını tespit etmiştir. Dilegelen (2018) tarafından belirtildiği üzere, kavramlar arasındaki ilişkilendirme, öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme ve analitik düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu ilişkilendirme, öğrencilerin kavramları derinlemesine düşünmelerine, fikir yürütmelerine ve anlamlı öğrenmelerine katkıda bulunur. Örneğin, $(x+2)^2$, kenar uzunluğu $(x+2)$ olan bir karenin alanıdır. Bu cebirsel ifadenin açılımını veya özdeşliğini karenin ve dikdörtgenin alanlarından yararlanarak bulmak, cebir ve geometri alanları arasında bir bağ kurma örneğidir. Ancak, ders kitaplarında kavramlar ve alt kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterince vurgulanmaması, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, aynı zamanda öğrencilerin fikir yürütme yeteneklerini ve anlamlı öğrenme süreçlerini de zayıflatır. Baki ve Mandacı Şahin (2004) tarafından matematik öğ-

retmeni adayları ile yapılan bir çalışmada, bilgisayar destekli kavram haritası yönteminin matematik öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kavramlar arası ilişkileri doğru kuramadıkları ve özellikle ana kavramla, alt kavramlar arasında ilişki kurmakta güçlük çektikleri ortaya çıkmıştır. Özgen (2013), matematik öğretmeni adaylarının ilişkilendirme becerilerini incelediği bir çalışmada, öğretmen adaylarının günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu, farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve matematiğin kendi içerisinde (kavramları arasında) ilişkilendirilmesine yönelik becerilerinin sınırlı düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Coşkun (2013) tarafından sınıf ve matematik öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin kavramlar arası ilişkileri kendilerinin daha fazla kurdukları ancak öğrencilere bu konuda daha az fırsatlar verdikleri ortaya çıkmıştır. Burada öğrencilere daha az fırsatlar vermeden kastedilen, öğretmenin ilişkilendirilmeleri yaparken öğrencilerin düşünmesine fırsatlar sunması ve ilişkileri öğrencilerin fark etmesini sağlamasıdır. Ünal, (2023) yaptığı çalışmada, kavramlar arası ilişkilendirmeye ders kitaplarında en az 6. sınıf en çok 8. sınıfta yer verildiği, ilişkilendirmenin en az olduğu öğrenme alanının “veri ve olasılık” öğrenme alanı iken en çok olduğu öğrenme alanının “sayılar ve işlemler” olduğunu tespit etmiştir.

Ders kitaplarında ve matematik öğretim faaliyetlerinde kavramlar arası ilişkilendirmeye yer verilmelidir. Böylelikle öğrencilerin matematiğin ilişkili yapısını anlaması, eksik bilgilerini tamamlaması, güçlü matematiksel inşalar kurması ve başarıya ulaşması daha kolay olacaktır.

1.4. Matematiğin farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi

Matematik birçok bilimin temelidir. Tıp, mühendislik, coğrafya, mimarlık, bilgisayar, hukuk, sanat gibi birçok alanda matematik formüller ve işlemler vardır. Matematiğin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesi diğer alanlarda matematiğin önem ve önemiyetini gözler önüne serer. Yeni matematik öğretim programında disiplinler arası ilişkiler kurularak öğrencilerin farklı disiplinlerde edindikleri bilgi ve becerileri matematik öğrenme sürecinde kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Bu anlamda hem “disiplinler arası” hem de “beceriler arası” ilişki kurulması ön plana çıkarılmıştır. Disiplinler arası ilişkiler, başta fen bilimleri olmak üzere farklı disiplin ve alanların, matematiğin kullandığı bağlam ve problemlere vurgu yapılması ile sağlanmaktadır. Böylelikle matematik öğrenme ve öğretme sürecinin, disiplinler arası bağlam, problem ve etkileşimle daha nitelikli, faydalı ve ilgi çekici bir hâle getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024a).

Bingölbali ve Coşkun (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, farklı disiplinlerle ilişkilendirme; 1) kavramın farklı disiplinle bağlam olarak ilişkilendirilmesi 2) kavramın farklı disiplinle sözel olarak ilişkilendirilmesi olarak iki kısımda incelenmiştir. Kumar, (2017) yaptığı çalışmada, matematiğin fizik, kimya, biyoloji, sosyal bilgiler, coğrafya, tarih, ekonomi, sanat, ziraat, yabancı dil, ticaret, bilgisayar yazılımları, mühendislik, psikoloji, astronomi, spor, beden eğitimi ve endüstriyel bilimle ilişkisini sözel olarak açıklamıştır. Coşkun (2013), yaptığı bir çalışmasında, sınıf ve matematik öğretmenlerinin öğretim etkinliklerinde diğer disiplinlerle neredeyse hiç ilişki kurmadıklarını belirtmiştir. Dilegelen (2018), ders kitaplarında (2024 yılı öncesi) matematiğin diğer disiplinlerle ilişkisinin çok az nerdeyse hiç kurulmadığını tespit etmiştir. Özgen'in (2018) lise öğrencileriyle yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerin kavramlar arası ilişkilendirmeye yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu ancak diğer disiplinlerle ilişkilendirme görüşlerinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öz dimer (2021), çalışmasında incelediği 2018 yılı ortaokul ders kitaplarındaki etkinliklerin nerdeyse hiçbirinde, farklı disiplinle ilişkilendirme yapılmadığını tespit etmiştir. Ünal (2023) yaptığı çalışmada, 8 farklı ders kitabını incelemiş ve sonuç olarak bu ders kitaplarında farklı disiplinle ilişkilendirmeye gereken önemin verilmediğini tespit etmiştir.

Matematiksel ilişkilendirme, öğrencilerin problem çözme, mantıksal akıl yürütme, hayal gücü ve analitik düşünme gibi zihinsel becerilerini geliştirir. Öğrenciler edindikleri bilgileri diğer derslerle kolayca ilişkilendirebilirler. Bu da becerilerin güçlenmesini, uygulamalı derslerin karmaşıklığının azalmasını ve bu derslerde ustalaşmayı sağlar. Aynı zamanda öğrencilerde insani ve sosyal değerleri geliştirerek sosyal ilişkileri kuvvetlendirir. Öğretmenler açısından ise müfredatın daha kısa sürede tamamlanmasını ve tekrar için zaman kalmasını sağlar (Kumar, 2017).

Matematik öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerde, problemlerde, ders kitaplarında ilişkilendirmeye ne kadar önem verilirse matematiğe verilen önem o derece artacaktır. Öğrenenlerin matematikle kurduğu bağ, değer ve anlam kazanacak, öğretmenler arasında iş birliğini, iletişimi ve paylaşımı sağlayacaktır. Bu durum matematiğin gelişmesine de katkıda bulunacaktır. Matematiğin gelişmesi sadece matematik bilim dalını etkilemekle kalmayacak matematiğin kullanıldığı tüm bilim dallarını da etkileyecek ve geliştirecektir.

İŞLEM

Öğrenen ve öğretenler için matematiksel ilişkilendirmenin daha kolay yapılabilmesi adına yeni ortaokul matematik öğretim ders kitaplarındaki (MEB, 2024b) tüm temalar (öğrenme alanları), içerik çerçeveleri, ana kavram ve alt kavramlar sınıf düzeylerine göre aşağıda verilen tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. 5.sınıf matematik dersinin tema, içerik ve kavramları

Tema	içerik çerçevesi	Ana kavramlar	Alt kavramlar
1	Sayılar ve nicelikler (1)	çok basamaklı sayıları okuma ve yazma, çözümüleme, doğal sayılarda dört işlem içeren problemleri çözme	doğal sayı, sayı değeri, basamak değeri, bölük, çözümüleme, sıralama
		Doğal sayılarda işlemler	doğal sayılarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme
	Sayılar ve nicelikler (2)	kesirlerin farklı gösterimleri, kesirlerin karşılaştırılması	bileşik kesir, birim kesir, basit kesir, denk kesir, tam sayılı kesir, ondalık sayılar, tam kısım, ondalık kısım, yüzdelere
		Kesirlerin karşılaştırılması	paydaları eşit payları farklı kesirleri karşılaştırma, payları eşit paydaları farklı kesirleri karşılaştırma, sıralama
2	İşlemlerle cebirsel düşünme	eşitliğin korunumu, değişme-birleşme ve dağılma özellikleri, işlem önceliği, örüntüler, temel aritmetik işlemler ve algoritma	eşitlik, korunum
		İşlem özellikleri	değişme özelliği, birleşme özelliği, dağılma özelliği
		Örüntü	sayı örüntüsü şekil örüntüsü desen örüntüsü örüntünün üslü ifadesi
		Temel aritmetik işlemler ve algoritma	toplama algoritması, çıkarma algoritması, çarpma algoritması, bölme algoritması
		İşlem önceliği	parantez, üslü ifade, üslü ifade önceliği, çarpma, bölme, toplama ve çıkarmanın önceliği

3	Geometrik şekiller	temel geometrik çizimler ve inşalar, açı ölçme, çokgenler ve çember	Temel geometrik şekiller	nokta, doğru, doğru parçası, ışın, dikme, düzlem, paralellik, çakışık doğrular, kesişen doğrular, kesen, dik doğrular
			Açı ölçme	açı, açının kolları, açının köşesi, tam açı, doğru açı, dik açı, derece, eş açılar, komşu açılar, ters açılar, tümler açılar, komşu tümler açılar, bütünler açılar, komşu bütünler açılar, iç açı, dış açı
			Çokgenler ve çember	çokgen , kenar, köşe, düzgün çokgen, köşegen, üçgen, dar açılı üçgen, dik açılı üçgen, geniş açılı üçgen, ikizkenar üçgen, eşkenar üçgen, çeşitkenar üçgen, dikdörtgen, kare, merkez noktası, çap, yarıçap, çember, daire
4	Geometrik nicelikler	dikdörtgenin çevre uzunluğu ve alanı	Dikdörtgenin çevresi	dikdörtgenin uzun kenarı, dikdörtgenin kısa kenarı, birim uzunluk, dikdörtgenin çevre formülü
			Dikdörtgenin alanı	En, boy, birim alan, dikdörtgenin alan formülü
5	İstatistiksel araştırma süreci	kategorik veri dağılımları	Kategorik veri dağılımları	dağılım, daire grafiği, değişebilirlik, kategorik değişken, nokta grafiği, sıklık değeri, sıklık tablosu, sütun grafiği, veri
6	Veriden olasılığa	öznel olasılık	Öznel olasılık	olay, kesin olay, imkansız olay, az olasılıklı, çok olasılıklı, olasılık spektrumu

Tablo 2. 6.sınıf matematik dersinin tema, içerik ve kavramları

Tema	İçerik Çerçevesi	Ana kavramlar	Alt kavramlar
1 Sayılar ve nicelikler(1)	bir doğal sayının çarpanları ve katları, bölünebilme kriterleri, asal sayılar ve asal çarpanları	Doğal sayıların çarpanları ve katları	doğal sayı, çarpan, kat
		Bölünebilme kriterleri	bölünebilme, ortak bölen, ortak kat
		Asal sayılar ve asal çarpanlar	asal sayı, asal olmayan sayı, asal çarpan
	Sayılar ve nicelikler(2)	Kesir işlemleri	kesirlerde toplama, kesirlerde çıkarma
2 İşlemlerle cebirsel düşünme ve değişimler	kesirlerle işlemler, ondalık gösterimleri, kesir-bölme ilişkisi, uzunluk ölçme, kesirlerle dört işlem içeren problem çözme	Ondalık gösterimleri, çözümleme	sonlu ondalık gösterim, tam kısmın basamak değerleri, ondalık kısmın basamak değerleri
		Kesir-Bölme ilişkisi	parça-bütün, bölme, parçalara ayırma
		Uzunluk ölçme	km, hm, dam, m, dm, cm, mm
		Cebirsel ifadeler	bilinmeyen nicelikler, cebirsel ifade, değişken, katsayı, terim, sabit terim, benzer terim
3 Geometrik şekiller	iki paralel doğrunun bir kesen ile oluşturduğu açılar, üçgenin açıları, yamuk, paralelkenar, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve karenin kenar, açısı ve köşegen özellikleri	Algoritma	sıralı yapı
		Örüntü	örüntünün cebirsel ifadesi
		İki paralel doğrunun bir kesen ile oluşturduğu açılar	dış ters açılar, iç ters açılar, yandaş açılar
		Üçgen ve dörtgenlerin açıları	üçgen, eşkenar dörtgen, kare, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk açıları
4 Ölçme ve birimlikler	Alan ve uzunluk ölçme	Dörtgenlerin kenar ve köşegen özellikleri	dikdörtgen, eşkenar dörtgen, kare, paralelkenar, yamuğun kenar ve köşegen özellikleri

4	Geometrik nicelikler	uzunluk ve alan ölçme birimleri arasındaki ilişki paralelkenar ve üçgenin alanı, çemberin ve çapın uzunlukları arasındaki ilişki, çemberde merkez açı ve gördüğü yay uzunluğu	Alan ölçme birimleri	kilometrekare, hektometrekare, dekametrekare, metrekare, desimetrekare, santimetrekare, milimetrekare
			Birimlerin karşılaştırılması	uzunluk ve alan ölçme birimlerini dönüştürme
			Paralelkenar ve üçgende alan hesaplama	yükseklik, paralelkenarın alan formülü, üçgenin alan formülü
			Çemberin çevresi	merkez açı, pi sayısı, yay, çemberin çevre formülü
5	İstatistiksel araştırma süreci	kategorik ve nicel (kesikli) veri dağılımları	Kategorik ve nicel (kesikli) veri dağılımları	aritmetik ortalama, dağılım, değişebilirlik, kök-yaprak gösterimi, merkez, nicel (kesikli) değişken, ortanca, tepe değer, veri
6	Veriden olasılığa	deneySEL olasılık	DeneySEL olasılık	çıktı, deney, göRELi sıklık

Tablo 3. 7.sınıf matematik dersinin tema, içerik ve kavramları

Tema	İçerik çerçevesi	Ana kavramlar	Alt kavramlar
1	Sayılar ve nicelikler(1); Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarla işlemler	rasyonel sayılar ve farklı temsilleri, rasyonel sayıların karşılaştırılması, rasyonel sayılarla işlemler ve problem çözme	Rasyonel sayılar ve farklı temsilleri Rasyonel sayıların karşılaştırılması Rasyonel sayılarla işlemler
	Sayılar ve nicelikler(2); Oran ve orantı	oran orantılı durumlar, doğru orantılı durumlara ilişkin problem çözme	devirli ondalıklı sayılar, mutlak değer, rasyonel sayılar, tam sayılar rasyonel sayılarda büyüklük, küçüklük, eşitlik ve denklik rasyonel sayılarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme, rasyonel sayılarda çok adımlı işlemler, üslü rasyonel sayılar birim oran, birimli oran, birimsiz oran, denk oran, doğru orantı, orantı, temel oran

2	İşlemlerle cebirsel düşünme ve değişimler	cebirsel ifadelerle işlemler, denklem ve eşitsizlikler, ispat, cebirsel ifadelerle işlemler ve algoritma	Cebirsel ifadelerle işlemler	cebirsel ifadeleri toplama, çıkarma ve bir rasyonel sayıyla cebirsel ifadeyi çarpma, denk cebirsel ifadeler
			Denklem ve eşitsizlikler	denklem, eşitsizlik, birinci derceden bir bilinmeyenli denklem, birinci derceden bir bilinmeyenli eşitsizlik
			İspat	doğrudan ispat, tersine ispat
			Cebirsel ifadelerle işlemler ve algoritma	Doğal dil, sözde kod, akış şeması
3	Dönüşüm	yansıma dönüşümü orta dikme ve açortay inşası	Yansıma dönüşümü	açıortay, orta dikme, simetri, simetri doğrusu, yansıma
4	Geometrik nicelikler(1)	cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri dikdörtgenler prizmasının hacmi ve yüzey alanı, hacim ölçme birimleri	Cisimlerin farklı yönlerden görünüşleri	birim küp
			Dikdörtgenler prizmasının hacmi ve yüzey alanı	ayrıt, taban, yüz, yüzey, yüzey alanı, prizma, dikdörtgenler prizması, hacim
			Hacim ölçme birimleri	desilitre, desimetreküp, litre, metreküp, mililitre, milimetreküp, santilitre, santimetreküp,

	Geometrik nicelikler(2)	eşkenar dörtgen , yamuk, daire ve daire diliminin alanı	Eşkenar dörtgen ve yamuk alanı	eşkenar dörtgenin köşegenleri, eşkenar dörtgen alan formülü, yamuk, yamuğun yüksekliği, yamuğun alan formülü
			Daire ve daire diliminin alanı	daire dilimi, dairenin alan formülü, daire diliminin alan formülü
5	Geometrik şekiller	üçgenlerde kenarortay ve inşası, açıortay, yükseklik	Üçgenlerde kenarortay ve açıortay inşası	yükseklik, ağırlık merkezi, kenarortay, orta dikme, açıortay
6	İstatistiksel araştırma süreci	kategorik ve nicel (sürekl) veri dağılımları	Kategorik ve nicel (sürekl) veri dağılımları	açıklık, çizgi grafiği, dağılım, değişebilirlik, evren, nokta grafiği, ortalama, mutlak sapma, örneklem, veri
7	Veriden olasılığa	teorik olasılık	Teorik olasılık	ayrık olaylar, ayrık olmayan olaylar, eşit olasılık, olasılık değeri, örnek uzay, tümleyen olay

Tablo 4. 8.sınıf matematik dersinin tema, içerik ve kavramları

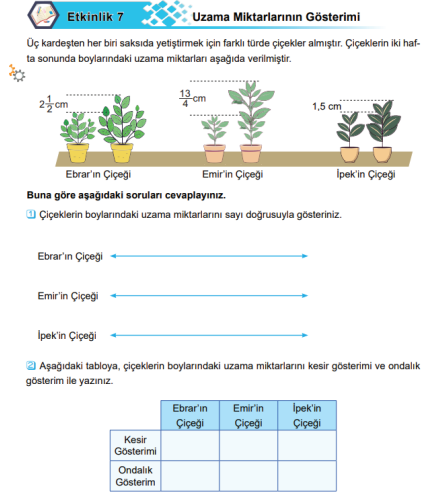
Tema	içerik çerçevesi	Ana kavramlar	Alt kavramlar
1 Sayılar ve nicelikler	gerçek sayılar, üslü ifadeler özellikleri ve işlemler, kareköklü ifadeler, irrasyonel sayılar, gerçek sayılar ve sayı aralıkları	Gerçek sayılar, özellikleri ve işlemler	Rasyonel ve irrasyonel sayılar, gerçek sayılarda toplama, çıkarma, çarpma ve bölme
		Üslü ifadeler, özellikleri ve işlemler	Taban, kuvvet, tekrarlı çarpım, üslü sayı, üslü sayılarda toplama, çıkarma, çarpma, bölme, bir sayının üssünün üssü
		Kareköklü ifadeler	tam kare pozitif tam sayılar, tam kare olmayan sayılar, kök sembolü
		İrrasyonel sayılar	Düzensiz sonsuz ondalık gösterim, köklü sayılar
2 Cebirsel düşünme ve değişimler	doğrusal fonksiyonlar: dik koordinat sistemi, doğrusal ilişkiden doğrusal fonksiyonlara, doğrusal fonksiyonların grafikleri, doğrusal fonksiyonlar ve algoritma	Gerçek sayılarda sayı aralıkları	Uç noktalar, açık aralık, kapalı aralık, yarı açık aralık
		Doğrusal fonksiyonlar	bağımlı değişken, bağımsız değişken, değişim oranı, eğim
		Dik koordinat sistemi	koordinat sistemi, orijin, apsis, ordinat, sıralı ikili
		Doğrusal fonksiyonların grafikleri	Doğruların konumları, doğruların eğimleri
3 Geometrik şekiller	üçgende açı-kenar ilişkisi, üçgen eşitsizliği, üçgenlerde eşlik ve benzerlik, pisagor bağıntısı	Doğrusal fonksiyonlar ve algoritma	Girdiler, çıktılar
		Üçgende açı-kenar ilişkisi	üçgende uzun kenar, kısa kenar
		Üçgen eşitsizliği	üçgen eşitsizliği bağıntısı
		Üçgenlerde eşlik ve benzerlik	eş üçgen, benzer üçgen, benzerlik oranı, kenar-kenar-kenar benzerliği, açı-açı-açı benzerliği, kenar-kenar-açı benzerliği
3 Geometrik şekiller	üçgende açı-kenar ilişkisi, üçgen eşitsizliği, üçgenlerde eşlik ve benzerlik, pisagor bağıntısı	Dik üçgende pisagor bağıntısı	hipotenüs, pisagor bağıntısı

4	Geometrik nicelikler	dik prizmalar, dikdörtgen dik piramit, dik dairesel silindir ve dik dairesel koninin yüzey açınımları, dik dairesel silindirin yüzey alanı ve hacmi	Dik prizmalar	prizma, üçgen dik prizma, yamuk dik prizma, beşgen dik prizma, taban, ayırt, köşe, yan yüz
			Dikdörtgen dik piramit	piramit, tepe noktası, dikdörtgensel taban yüzeyi, üçgen yan yüzey
			Dik dairesel silindir yüzey açınımları	silindir, dairesel taban yüzeyleri, dikdörtgensel yan yüzeyi, cisim yüksekliği
			Dik dairesel koninin yüzey açınımları	koni, dairesel taban yüzeyi, eğrisel yan yüzey, dairesel sektör, ana doğru, koni eksen
			Dik dairesel silindirin alanı ve hacmi	Silindirin taban alanları, silindirin yan yüzey alanı, silindirin alan formülü, silindirin hacim formülü
5	Dönüşüm	dik koordinat sisteminde öteleme ve yansıma dönüşümü	Dik koordinat sisteminde öteleme dönüşümü	Eş görünüm, eşit uzunluk, aynı yön, noktanın ötelemesi, şekillerin ötelemesi, sağa-sola öteleme, yukarı-aşağı öteleme
			Dik koordinat sisteminde yansıma dönüşümü	simetri, x eksenine göre yansıma, y eksenine göre yansıma, yön değişimi
6	İstatistiksel araştırma süreci	kategorik ve nicel (kesikli-sürekli) veri dağılımları	Kategorik ve nicel (kesikli-sürekli) veri dağılımları	dağılım, değişebilirlik, evren, örneklem, veri, merkezi eğilim ölçüleri (mod, medyan, aritmetik ortalama) ve yayılım ölçüleri (açıklık, ortalama mutlak sapma)
7	Veriden olasılığa	öznel, deneysel ve teorik olasılık ilişkisi	Öznel, deneysel ve teorik olasılık ilişkisi	benzetim (simülasyon), deneysel olasılık, öznel olasılık, teorik olasılık

MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME ÖRNEĞİ

Bu çalışmada yeni ortaokul matematik 5.sınıf ders kitabındaki (MEB, 2024c) etkinliklerden seçilen bir örnek, matematiksel ilişkilendirmenin dört bileşeni ile incelenmiştir. Bunlar; 1) Kavramlar arası ilişkilendirme a) Aynı temadaki ana kavramların alt kavramlarla ilişkisi b) Farklı temadaki ana kavramların alt kavramlarla ilişkisi olarak iki alt bileşenle incelenmiştir. Bu çalışmada bir temanın tek bir ana kavramı ve alt kavramı (kavramları) ile ilişkilendirilmesine “basit ilişkilendirme”, bir temanın birden fazla ana kavramı ve alt kavramı (kavramları) ile ilişkilendirilmesine “çoklu ilişkilendirme”, birden fazla temanın olduğu basit ilişkilendirme “birleşik basit ilişkilendirme”, birden fazla temanın olduğu çoklu ilişkilendirme de “birleşik çoklu ilişkilendirme” olarak adlandırılmıştır. 2) Farklı gösterimler arası ilişkilendirmede, sözel ifadeler, nesneler, somut modeller (sayı pulları, kesir çubukları, kesir kartları, vb), fotoğraflar, resimler, soyut modeller (sayı doğrusu, alan modeli, küme modeli, vb.), semboller (1, %, x, y, z, +, -, >, <, Σ , Π , vb.) tablolar, grafikler, diyagramlar, şemalar, haritalar, şekiller, formüller, eşitlik, cebirsel gösterimler ve denklemler ele alınarak inceleme yapılmıştır. 3) Günlük hayatla ilişkilendirme a) kavramı bir bağlam içerisinde ele alma, b) gerçek hayattan sözel örnek verme ve c) gerçek hayattan nesne kullanımı alt bileşenlerine göre inceleme yapılmıştır. 4) Farklı disiplinle ilişkilendirme a) kavramın farklı disiplinle bağlam olarak ilişkilendirilmesi ve b) kavramın farklı disiplinle sözel olarak ilişkilendirilmesi alt bileşenlerine göre inceleme yapılmıştır.

Tek ilişkilendirme bileşeni ile yapılan ilişkilendirme “zayıf ilişkilendirme”, iki ilişkilendirme bileşeni ile yapılan ilişkilendirme “orta ilişkilendirme” üç ilişkilendirme bileşeni ile yapılan ilişkilendirme “güçlü ilişkilendirme”, dört ilişkilendirme bileşeni ile yapılan ilişkilendirme “tam ilişkilendirme” olarak isimlendirilmiştir.



Şekil 1. 5.sınıf matematik ders kitabı (MEB, 2024c) etkinlik örneği

Şekil 1'deki örneğin matematiksel ilişkilendirme analizi:

1.Kavramlar arası ilişkilendirme

Tema >-----< ana kavram >-----< alt kavram

Sayılar ve nicelikler(2) >---<kesirlerin farklı gösterimleri>---<tamsayı kesir,bileşik, kesir, ondalık sayı

(Kavramlar arası basit ilişkilendirme yapılmıştır.)

2.Farklı gösterimler arası ilişkilendirme

Saksıda çiçek resmi>----< sayı doğrusu modeli >-----< sayı (kesir, ondalık) sembolü >----<tablo

3.Günlük hayatla ilişkilendirme

Bağlam olarak çiçek yetiştirme ile günlük hayat ilişkilendirmesi yapılmıştır.

4.Farklı disiplinle ilişkilendirme

Bağlam olarak saksıda çiçek yetiştirme tarım ve ziraat alanıyla ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak; bu etkinlikte dört bileşenle ilişkilendirme yapıldığından bu ilişkilendirme “tam ilişkilendirme”dir.

SONUÇ

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanan Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin; “Edindiği matematiksel bilgi, beceri, eğilim ve değerleri her türlü öğrenme sürecine, diğer derslere ve yaşamlarına yansıtmaları” amaçlanmaktadır (MEB, 2024a). Bu amaçlar doğrultusunda derslerde öğrencilere matematiksel ilişkilendirme yapma fırsatı sağlanmalı ve öğretmenler ilişkilendirme bileşenlerini göz önüne alarak ders işlemelidir. Günlük yaşamla ilişkilendirme sadece güncel gerçek yaşam değil hayal gücünü geliştirecek senaryolarla da desteklenmelidir. Nitekim yeni matematik öğretim programında kitap yazım sürecinde, öğrenme yaşantılarında verilen içerikler dışında güncel içeriklere ve farklı ilişkilendirmelere de yer verilmesi gerektiği bildirilmektedir. Bunun için teknolojinin sağladığı olanaklardan, gerçekçi matematik uygulamalarından, modellemelerden ve çoklu temsillerden olabildiğince yararlanılmalı, etkinlikler artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla desteklenmeli, sürdürülebilirliğe katkı sağlayacak fikirlerle etkinlikler zenginleştirilmelidir. Bu konuda öğretim elemanlarının, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı akademik çalışmalar yapılmalı, öğrencilerde bu çalışmalara dahil edilmelidir.

KAYNAKÇA

- BAKİ, A., & MANDACI ŞAHİN, S. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemi ile öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 91-104.
- BİNGÖLBALİ, E. & COŞKUN, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183). doi:10.15390/EB.2016.4764
- COŞKUN, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir?: Sınıf içi uygulamalardan örnekler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- ÇENBERCİ, S., & ÖZGEN, K. (2021). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik tasarımı günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 70-95. <https://doi.org/10.51460/baebd.838118>
- DİLEGELEN, Y. (2018). *5.sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- DORUK, B. K. & UMay, A. (2011). Matematiği günlük hayatta transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 124-135.
- GÜRBÜZ, R. & BİRGİN, O. (2008). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin rasyonel sayıların farklı gösterim şekilleriyle işlem yapma becerilerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 85-94.
- KUMAR, S. (2017). Correlation of mathematics with other disciplines. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(10), 272-273. e-ISSN: 2454-6615.
- MAİNALİ, B. (2021). Representation in teaching and learning mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1111>
- MEB, (2024a). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5., 6., 7. ve 8. sınıflar). Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara: MEB yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- MEB, (2024b). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5., 6., 7. ve 8. sınıflar). Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara: MEB yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-matematik-dersi>
- MEB, (2024c). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik-5 ders kitabı, Ankara: MEB yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/ders-kitapları>
- MENANTİ, H., SİNAGA, B. & HASRATUDDİN. (2018). Improve mathematical connections skills with realistic mathematics education based learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 200(1), 29-35.

- ÖZDİNER, M. (2021). *İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Afyonkarahisar.
- ÖZGEN, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *Nwsa- Education Sciences*, 323-345.
- ÖZGEN, K. (2018). Lise öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (45), 1-22.
- ÖZMANTAR, M. F., AKKOÇ, H., BİNGÖLBALİ, E., DEMİR, S. & ERGENE, B. (2010). Pre-Service mathematics teachers' use of multiple representations in technology-rich environments. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(1), 19-36.
- SHARMA, P. (2021). Importance and application of mathematics in everyday life. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET)*, 9(11), 868-879. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2021.38869>
- TCHOSHANOV, M. A. (2011). Relationship between teacher knowledge of concepts and connections, teaching practice, and student achievement in middle grades mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 141e164.
- URAL, A. (2012). Fonksiyon kavramı: Tanımsal bilginin kavramın çoklu temsillerine transfer edilebilmesi ve bazı kavram yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 93-105.
- ÜNAL, H. K. (2023). *Ortaokul matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Van de Walle, J.A., Karp, K.S. & Bay-Williams, J.M. (2012). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği*. Durmuş, S. (Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- YAVUZ MUMCU, H. (2018). Examining mathematics department students' views on the use of mathematics in daily life. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(1), 61-80.
- YILDIRIM, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12, 89-94.



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA

Şafak YUCASU¹, Fikriye KIRBAĞ ZENGİN²

1 Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana-bilim Dalı, Elazığ, Türkiye/ Orcid: 0009-0009-4328-1344.

2 Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Elazığ, Türkiye/ Orcid: 0000-0002-0547-8746.

GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınma, uluslararası gündemde önemli konu olarak yerini aldığı bilinmektedir. Sosyal, çevresel ve ekonomik boyutları ile birlikte sürdürülebilir kalkınma gerçekleştirilebilirse; sürdürülebilir üretim ve tüketimin yapıldığı, iklim değişikliği ile mücadele eden, biyolojik çeşitliliğe tehdit oluşturan etmenlerin farkında olan, insanların eşit hakların olduğu ve adil bir düzende yaşadığı dünya geleceğe taşınabilir (Bulut ve Polat, 2019). Toplum, doğa ve birey birbiriyle ekolojik olarak ilişkilidir. Buradan hareketle bireylerin tükettiğini yerine koyması ve ekolojik bir hayat sürmesi sağlanmalıdır. Bireylerin yaşamlarında ekolojik değerlerin yer alması ve yaşam şekillerini düzenleyebilmeleri için onların bilgilendirilmeleri, duyarlılık ve farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Bireylere farkındalık ve duyarlılık kazandırmanın yolu eğitimidir (Demirbaş, 2015). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim uluslararası öneme sahiptir (Bhagwanji ve Born, 2018). Okul öncesi dönem, bireyin yaşamında kalıcı etkiler bırakması ve gelişimin bu dönemde hızlı olması açısından oldukça önemlidir (Gülay, 2009). Okul öncesi eğitim, eğitimin birinci basamağıdır ve çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı zamana kadar geçen süreci kapsamaktadır. Çocukların bilişsel, dil, bedensel, sosyal ve psikomotor gelişimleri büyük oranda tamamlanmaktadır (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınma eğitiminin verilmesi bireylerin ilerleyen yaşlarındaki davranışlarında kalıcılığı artırmaktadır (Korkmaz, 2014). Küçük yaşlarda çocuklarda oluşan, tutum ve davranışlar çocukların ileride oluşan davranışlarına temel olmaktadır. Ayrıca bu dönemde verilen eğitim sayesinde, çocuklar yaşadıkları çevreye ait kaynakları, çeşitliliği, sorunları ve çözüm yollarını değerlendiren ve araştıran bakış açısına sahip olurlar (Bulut ve Polat, 2019). Okul öncesi dönemde sürdürülebilir kalkınmaya yönelik eğitim verilmesi bireylerin daha bilinçli olmasını sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bölüm; ‘Sürdürülebilirlik’, ‘Sürdürülebilir Kalkınma ve Tarihsel Gelişimi’, ‘Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, Okul Öncesi Dönemde Sürdürülebilir Kalkınma ve Önemi’ olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Sürdürülebilirlik

Çağımızın önemli problemlerinden biri olarak çevre sorunları gösterilebilir. Doğal kaynakların gereksiz ve bilinçsiz bir şekilde kullanımının, hızlı artan nüfusun, duyarsızlaşmanın, sanayileşmenin, kentleşmenin çevre sorunlarına neden olduğu bir gerçektir. Bu yüzden konuyla ilgili çalışmaların yapılması ve önlemlerin alınması gereklidir. Sorunlar ile mücadele etmek ve çevrenin korunması için farkındalık geliştirmek bütün insanlığın sorumluluğundadır. Bu anlamda “sürdürüle-

bilirlik” kavramının bilinmesi ve benimsenmesi önemlidir (Uludağ, Karademir ve Cingi, 2017).

Sürdürülebilirlik, doğal kaynakların bilinçli kullanılmasına, geri dönüşümün gerçekleştirilmesine, atıkların azaltılmasına, gelecek nesillerin ihtiyaçları dikkate alınarak tüketim yapılmasına ve çevrenin devamlı korunmasına dayanmaktadır (Önder ve Özkan, 2013). Sürdürülebilirlik; insanların, gelecek neslin ihtiyaçlarını dikkate alarak kolektif bilinçle yaşamını sürdürmesidir (Yücel ve Kurnaz, 2021). Sürdürülebilirlik, çeşitlilik ve üretimin sürekliliğinin sağlanmasının yanında insanlık yaşamının devamlılığının da sağlanabilmesi sürecini içermektedir. Bireylerin kendi ihtiyaçlarını karşılarken gelecek neslin ihtiyaçlarından taviz verilmemesi sürdürülebilirliktir (Duran, 2022). Yani sürdürülebilirlik, günümüzün gereksinimlerini karşılamak amacıyla gerektiği kadar kaynakların kullanılmasını, kaynakların kullanımı yapılırken gelecek nesillerin gereksinimlerinin de düşünülmesi gerektiğini vurgulayan bir kavramdır. Bilinçli olarak kaynakların kullanılmasının yanında, kullanılan kaynağın temin edilmesi için verilen çaba sürdürülebilirliğin parçasıdır (Uludağ vd. 2017).

Sürdürülebilir Kalkınma ve Tarihsel Gelişimi

Kalkınma, toplumların önceki konumdan veya bulunulan durumdan hareket ederek değişimin olmasını öneren bir kavramdır. (Tolunay ve Akyol, 2006). Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılamalarını engellemeden bugünün ihtiyaçlarını karşılamaktır (Yücel ve Kurnaz, 2021). Sürdürülebilir kalkınmanın, insan gereksinimlerini karşılama, çevresel sınırlara saygı gösterme ve sosyal eşitliği sağlama olmak üzere üç ahlaki zorunluluğa dayandığı ifade edilmiştir (Holden, Linnerud ve Banister, 2017). Kaynakların geliştirilmesi ve korunması sürdürülebilir kalkınmanın temelidir (Çemrek ve Bayraç, 2013). Gelecekteki nesillerin gereksinimlerinin dikkate alınması ve bu gereksinimler doğrultusunda hareket edilmesi sürdürülebilir kalkınmanın odak noktasıdır (Azrak, 2023). Sürdürülebilir kalkınma, ekonomi ve çevre arasında bir denge kurarak, doğal kaynakların tümünü bitirmeden, gelecekteki nesillerin gereksinimlerinin giderilmesine fırsat verecek şekilde kalkınmanın olmasıdır (Türkiye Çevre Vakfı, 1991’ den akt. Kaypak, 2011).

Sürdürülebilir kalkınma kavramından ilk olarak “Birleşmiş Milletler Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu” nun hazırladığı “Ortak Geleceğimiz” (Brundtland) Raporu’nda bahsedilmiştir (Bozlağan, 2004). Sürdürülebilir Kalkınma Brundtland Raporunda “*Bugünkü nesillerin ihtiyaçlarını, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeksizin karşılamak*” şeklinde tanımlanmıştır (WCED, 1987).

Bruntland Raporu'nun ardından 1992 yılında "Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı" Rio De Janerio'da gerçekleştirilerek sürdürülebilir kalkınma ele alınmıştır. 178 devlet konferansa katılmıştır. Rio Konferansı ile sürdürülebilir kalkınma kavramı birçok disiplinin çalışmalarında yer edinerek kavramın kapsamı genişlemiştir. "Gündem 21" isimli belge Rio Konferansında kabul edilmiştir. (Bozlağan, 2005). "Çevre ve Kalkınma Üzerine Rio Deklarasyonu", "Gündem 21", "Ormanların Yönetimine", "Korunmasına ve Sürdürülebilirliğine Yönelik Bildiri", "İklim Değişikliği Anlaşması ve Biyolojik Çeşitlilik Anlaşması" olarak beş başlıkta metin Konferans sonucunda ortaya çıkmıştır (Gökmen, 2014).

"Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı"ndan beş yıl sonra, "Rio + 5 Forumu" 1997 yılında New York'ta düzenlenmiştir. Bu Forum'a sivil toplum örgütleri, özel sektörün temsilcileri, finansal kuruluşlar, yerel yönetimler, eğitim kurumlarının temsilcileri, bilimsel araştırma kuruluşları katılmıştır. "Sürdürülebilir Kalkınma"yı yerel, küresel ve ulusal düzeylerde faaliyete geçirecek olan yönetim sistemleri ve stratejiler üzerinde durulmuştur (Bozlağan, 2005).

2000 yılında "Birleşmiş Milletler"in önderliğinde 147 devlet başkanlarının yer aldığı 189 ulusun temsilcileri tarafından "Binyılın Kalkınma Hedefleri"nin kabul edildiği zirve gerçekleştirilmiştir. "Binyıl Kalkınma Hedefleri" (BKH), 21. Yüzyılda açlığa ve aşırı yoksulluğa son vermeyi amaçlayan "Binyıl Bildirgesi"ne dayanan hedeflerden oluşmaktadır (Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu Türkiye, 2010). Bu zirvede "Milenyum Deklarasyonu" kabul edilmiştir. 2015 yılına kadar küresel ve yerel boyutta gerçekleşmesi istenilen sekiz tane "Binyıl Kalkınma Hedefleri" belirlenmiştir (Yılmaz ve Onay, 2014).

"Johannesburg Zirvesi", "Rio Konferansı"nın değerlendirmesini ve ilerleyen dönemlere ait kalkınma stratejilerini belirlemek için, 2002 tarihinde gerçekleştirilmiştir. "Rio +10" olarak da adlandırılmaktadır. Zirvenin önemli özelliği, toplumun bütün kesimlerinin katılımına önem verilmesidir. Hedef belirleme, karar alma ve strateji geliştirme aşamalarında aktif olan, toplumun tüm kesimlerinden katılan katılımcıların sorumluluklarını yapması amaçlanmıştır. "Johannesburg Zirvesi", yerel yönetimler, özel sektörler, sivil toplum kuruluşları ve birçok toplumsal oluşumun hükümet ve devlet temsilcileri ile birlikte katılımıyla gerçekleştirilmiştir. (Özmehmet, 2008).

Brezilya'nın Rio kentinde, 2012 yılında "Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı (Rio+20)" gerçekleştirilmiştir. Konferansda "İstedğimiz Gelecek" adlı bildirge yayınlanmıştır. Bildirgede geçmişteki eylem planları ve Rio prensipleri yeniden onaylanmıştır (Yeşil, 2016).

New York'ta 193 ülkenin imzası ile 25-27 Eylül 2015 tarihinde gerçekleştirilen “Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi”nde “2030 Küresel Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” kabul edilmiştir (Ar ve Çelik Uğuz, 2017). Sürdürülebilir kalkınma için, “Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi”nde ekonomik, çevresel ve sosyal konulara ait hedefler belirlenerek hedefler çerçevesinde somut adımlar atılmıştır (Azrak, 2022). “Birleşmiş Milletler” tarafından yoksulluğa son verme hedefi ile 2030 Gündemi, 2000 yılında gerçekleştirilen “Binyıl Kalkınma Hedeflerinin (BKH)” devamı olarak kabul edilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bu yeni gündem evren, refah, insanlar için eylem planı olmasıyla birlikte özgürlük anlayışı kapsamında dünya barışını güçlü kılmayı hedeflemektedir. Sürdürülebilir kalkınma için yoksulluğun tamamen kaldırılması vazgeçilmezdir. Belirlenen hedefler doğrultusunda tüm paydaşlar ve ülkeler işbirliği yaparak bu hedeflere yönelik politika ve planlar uygulayacaklardır (Ar ve Çelik Uğuz, 2017). 17 sürdürülebilir kalkınma hedefi ve 169 alt başlıklı “Birleşmiş Milletler”e üye olan 193 ülke kabul etmiştir (Aktaş, 2019).

Türkçe çeviri olarak; “Türk Hükümeti” ve “Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP)” tarafından “Birleşmiş Milletler Yüksek Düzeyli Siyasi Forumu”nun yapıldığı 15 Temmuz 2019 tarihinden itibaren, “Sustainable Development Goals”, “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları” olarak kullanılmaya başlanmıştır. 17 “hedef” için “amaç”, 169 “alt hedef” için “hedef” kelimesi kullanılacaktır (UNDP, 2019). Aşağıdaki şekilde “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları”nın yer aldığı görsele yer verilmiştir (URL-1).



Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) Kaynak: URL-1

Sürdürülebilir kalkınma kavramının tartışılmasından ve kullanılmasından bu yana kabul gören üç boyutu bulunmaktadır. Belirtilen boyutlara ve ilgili içeriklerine aşağıda yer verilmiştir (Holmberg, 1992' den akt. Harris, 2000).

Ekonomik: Ekonomik olarak sürdürülebilir bir sistem, devamlı olarak mal ve hizmetleri üretebilmeyi; yönetilebilir hükümet ve dış borçların seviyelerini korumayı, tarıma veya endüstriyel üretime zarar veren sektörel dengesizliklerin önlenmesini ifade etmektedir.

Çevresel: Çevresel olarak sürdürülebilir bir sistem, istikrarlı bir kaynak temeli sağlamayı, yenilenebilir kaynak sistemlerinin ya da çevresel yatırım fonksiyonlarının fazla kullanımından kaçınmayı ve yenilemeyen kaynaklardan sadece yatırımın yetersiz ikame maddelere dönüştürüldüğü ölçüde tüketilmesini ifade etmektedir. Bu süreç, ekonomik kaynak olarak sınıflandırılmayan, biyolojik çeşitlilik, atmosferik denge ve diğer ekosistem işlevlerinin korunmasını da içerir.

Sosyal: Sosyal olarak sürdürülebilir bir sistem, eşitlik dağılımını; sağlık ve eğitim dahil sosyal hizmetlerin yeterli düzeyde gerçekleştirilmesini, cinsiyet eşitliği ve politik sorumluluk ile katılımı sağlamayı ifade etmektedir.

Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi için belirtilen sosyal, çevresel ve ekonomik boyutların kendi aralarındaki bağlantıları önemlidir. Farklı bir ifade ile kalkınmada üç boyutun arasındaki dengenin dikkate alınması gerekir (Gürlük, 2010). Sürdürülebilir kalkınmanın ana felsefesi; sosyal yapı ve ekonomi ile çevre etkileşiminin bütün olarak değerlendirilerek şimdiki ve gelecek nesillerin kalkınma sonucundaki imkânlardan hakkaniyetli olarak faydalanmasının sağlanmasıdır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2025). Sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleşme stratejisi olarak; toplumda bulunan tüm bireylerde davranış değişikliğine yönlendirme ve bireylerin sürdürülebilirlik konularında eleştirel düşünmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Samuelsson ve Kaga, 2008).

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim, Okul öncesi Dönemde Sürdürülebilir Kalkınma ve Önemi

Eğitim, gelecek nesiller için yaşam fırsatlarını sürdürmek için yapılması gerekenleri ele almada önemli bir role sahiptir. Sürdürülebilirlik eğitimi, bireyleri sürdürülebilir uygulamalar hakkında bilgilendirmeyi, farkındalık yaratmayı ve gerekli becerilerin ve tutumların geliştirilmesi için destek sağlamayı amaçlamaktadır (Kahrman- Pamuk, Uzun, Güler- Yıldız ve Haktanır, 2019). Sürdürülebilir kalkınmayı yol gösterici bir

ilke olarak yerleştirmek için Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi önemlidir (Gräsel, Bormann, Schütte, Trempler ve Fischbach, 2013). Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (SKiE), yeni kavramların ve vizyonun bulunması, yeni araç ve metotların geliştirebilmesi için eleştirel düşünebilme, farkındalık ve daha çok yetkilendirilme fırsatları sağlayabilir (UNESCO, 2002). SKiE, bireylerin küçük yaştan başlayarak davranış ve düşünme biçimlerini değiştirerek sürdürülebilir gelecekte yaşamalarını amaçlamaktadır (Temiz, 2021).

Sürdürülebilir kalkınma eğitimi erken çocukluktan itibaren tüm eğitim kademelerine entegre edilmelidir. Bireyler erken yaşlardan itibaren herkes için sürdürülebilir bir geleceği destekleyen tutum ve davranışlar geliştirmeli ve sürdürülebilir bir dünya için aktif rol ve sorumluluk almalıdır (Kahrman-Pamuk, vd. 2019). Bireylerin sürdürülebilir çevre oluşturmaları, davranışlarında duyarlı olması, tüketim alışkanlıklarına dikkat etmeleri, kaynakların sınırlı olduğu bilincine vardıklarında sağlanabilir. Çevrenin tahrip edilmesi ve kaynakların bilinçsiz bir şekilde tüketilmesi oldukça önemli bir meseledir. Eğitim yolu ile kaynakların sınırlı olduğu bilgisinin verilmesi bütün ulusları ilgilendirmektedir. Bu farkındalığa ulaşabilmek için eğitim önemlidir (Ceylan- Sağır, 2024). Okul öncesi dönem (0-6 yaş) tüm gelişim evreleri yönünden kritik öneme sahiptir (Turhan ve Özbay, 2016). Günümüz çocukları gelecek nesli oluşturmaktadır bu nedenle sürdürülebilir kalkınma çalışmaları ve eğitimi erken yaşlardan itibaren verilmelidir (Bozkurt, 2023).

Sürdürülebilirlik için erken çocukluk eğitimi hakkındaki ilk uluslararası raporlardan biri olan “Erken Çocukluk Eğitiminin Sürdürülebilir Topluma Katkısı”, 2008 yılında UNESCO’nun uluslararası çalıştay bildirileri olarak yayınlandı. Bu rapor, toplumların gezegenimize daha fazla zarar gelmesini önlemek ve barışçıl bir dünyada yaşamak için yeni eğitim türlerine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca bu eğitim türlerinin herkes için ulaşılabilir olması gerektiğini ve çeşitli ortamlarda aile ve toplumu içermesi gerektiğini açıklamaktadır (Güler, vd. 2021). Sürdürülebilirliğin erken çocukluk eğitiminde ele alınmasının biyolojik çeşitlilik, geri dönüşüm, alternatif enerji, su tasarrufu, çevre koruma, sürdürülebilir üretim ve tüketim, hesap verebilir vatandaşlık, barış eğitimi, kültürel çeşitlilik, cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet gibi temalarla ilişkili olabileceği belirlenmiştir (Pramling-Samuelsson, 2011).

SKiE okul öncesi eğitimi yönünden değerlendirildiğinde, okul öncesi-nden itibaren sürdürülebilir yaşam için olması gereken yaşam becerilerinin temelini atıldığı, bu dönemde sürdürülebilir dünya için gerekli olan tutumlarının oluşmaya başladığı ve okul öncesindeki çocukların toplumu dönüştürme ve değiştirme gücü olduğu belirtilmektedir (Dido-

net, 2008). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerini gerçekleştirecek bireylerin yetişmesi, sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerinin gerçekleşmesinde öncelikle yapılacak olan fonksiyonel iştir (Yapıcı, 2003).

Erken çocukluk dönemi SKiE'nin tanıtımı için kritik bir dönem olduğu, değer aktarımına çocukların bu dönemde duyarlı oldukları ve SKiE ile ilgili mesajları benimsemeye hazır oldukları vurgulanmaktadır (Pramling-Samuelsson, 2011). SKiE'nin birçok savunucusu, kavramların çocukların gelişimsel düzeyine uygun olarak verilmesiyle karmaşık kavramları bile çocukların içselleştirebilecekleri vurgulanmaktadır (Davis, 2008; Davis, vd. 2009; Pramling-Samuelsson, 2011; Kahrman-Öztürk, vd. 2012; Spearman ve Eckhoff, 2012). Okul öncesi eğitim yoluyla son zamanlarda giderek önemli hale gelen sürdürülebilir gelişime yönelik kalıcı adımlar atılmış olur (Gülay-Ogelman ve Durkan 2014). SKiE'nin odağı küçük çocuklardır. Çünkü küçük yaşlarda kazanılan tutum, davranış ve bilgiler kalıcıdır (Davis vd., 2008; Madden ve Liang, 2017).

Sürdürülebilir uygulamaların erken çocukluk müfredatına entegre edilmesi ve okul öncesi öğretmenleri, veliler ve toplum tarafından desteklenmesi önerilmektedir (Kahrman-Öztürk, vd. 2012). Sürdürülebilir kalkınmanın erken çocukluk dönemindeki eğitime entegre edilmesi gerektiği, sürdürülebilir kalkınmaya ait boyutların birlikte yer aldığı eğitim programlarında çocukların kavramları kolay bir şekilde öğrenip günlük yaşamlarına aktardığı ve uzun sürede etkililiğinin olduğu yapılan araştırmaların sonucunda belirtilmiştir (Pearson ve Degotardi, 2009; Hägglund ve Samuelsson, 2009; Ärlemalm-Hagsér ve Davis, 2014; Caiman ve Lundegård, 2014). Sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, ekonomik, sosyokültürel boyutları ile birlikte önemi yapılan eğitim çalışmalarında ve programlarında yer alması gerekmektedir (Toran, 2016).

Okul öncesi eğitim programı (OÖEP) 2024 yılında değişmiştir. OÖEP “Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması” projesi sonucunda güncellenerek 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur. “Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının” 05.02.2024 tarihli yazısı ile uygulanmaya başlanmıştır (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2024). “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) kapsamında hazırlanan OÖEP, 2024- 2025 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesinden başlamak üzere uygulanmaya başlamıştır (URL-2). 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanmaya konulan 2024 OÖEP’i “Milli Eğitim Bakanlığı”na bağlı anaokullarında uygulanmaya devam etmektedir. “Milli Eğitim Bakanlığı”na bağlı ana sınıflarında ise “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) OÖEP’i uygulanmaktadır (URL-2). Okul öncesi programı olarak her iki programda uygulanmaktadır ve okul öncesinde sürdürülebilir kalkınma yönünden kullanılan iki prog-

rama da bakılmıştır. Her iki programa da bakıldığında sürdürülebilirlik vurgusunun yer aldığı görülmüştür. Ayrıca çocukların erken dönemden itibaren sürdürülebilirliğe yönelik bilinçli olarak yetişmesi için gerekli olan kazanım ve becerilere her iki programda da yer verildiği görülmüştür. Örneğin “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” (TYMM) kapsamında hazırlanan OÖEP’de “Okuyazarlık Becerileri” içerisinde “Sürdürülebilirlik Okuyazarlığı” yer almaktadır. “OB8.1.Sürdürülebilirliği ve sürdürülebilir kalkınmayı anlama”, “OB8.1.SB1. Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan süreçlerin farkında olmak”, “OB8.2.Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan sistemleri anlama”, “OB8.2.SB1. Sürdürülebilir ve sürdürülebilir olmayan süreçleri tanımlamak” “Sürdürülebilir Okuyazarlık” kapsamında yer almaktadır. Programda, “FBAB2. Sınıflandırma, Malzemeleri geri dönüşüm amacıyla özelliklerine göre gruplandırır”, “FBAB4. Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Etme, Doğal kaynakların kişisel kullanımını verilere dayalı olarak değerlendirir”, “FBAB10. Bilimsel Sorgulama Yapma, Sürdürülebilir bir hayat için bitkilerin önemine yönelik sorular sorar, Doğal kaynakların sürdürülebilirliği için kişisel kullanımı hakkındaki görüşlerini akranlarına açıklar” şeklindeki “Fen Alanı Öğrenme Çıktıları” ile; “MÇB3. Müziksel Çalma Becerisi, Doğadan/ çevreden/ nesnelerden duyduğu sesleri artık materyallerden yapılmış çalgıları/ Orff çalgılarını kullanarak taklit eder”, “MÇB.2. Çalacağı çalgılara/ ritimlere/ ezgilere/ çocuk şarkılarına/ çocuk şarkısı formlarına dair duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, Kendisine sunulan artık materyallerden yapılmış çalgı/ Orff çalgısı seçenekleri arasından çalacağı çalgıyı seçer”, “MYB5. Müziksel Yaratıcılık Becerisi, Artık materyallerle çalgılar üretir” gibi “Müzik Alanı Öğrenme Çıktıları” ile sürdürülebilirlik vurgusu yapılmaktadır. Ayrıca programda “Duyarlılık” ve “Temizlik” gibi değerler ile sürdürülebilirliğin önemsenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024b). Kullanılan diğer programda “Kazanım 16. Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan varlıkları korumayı alışkanlık hâline getirir. Göstergeler: Canlı varlıklara saygı gösterir, Canlı varlıkları korur, Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan kaynakları verimli kullanır, Sürdürülebilir yaşam için gerekli olan kaynakları korur” kazanım ve göstergelerine yer verilmiştir (MEB, 2024a). Sonuç olarak her iki programda da erken yaşlarda çocukların sürdürülebilirlik ile ilgili bilinçli olmaları için kazanım ve becerilerin yer aldığı görülmüştür.

Çocukların erken yaşlardan itibaren tasarruf, geri dönüşüm gibi konularda bilgilendirilmeleri sürdürülebilir dünya için gereklidir. Programda çocuklardan yaşamın sürdürülmesinde gerekli olan su, gıda, toprak, enerji gibi kaynakları gerektiği kadar ve verimli kullanmaları, canlıların gerekli durumlarda bakımını üstlenmeleri ve canlıları korumayı öğrenmeleri beklenmektedir. Sınıf içinde veya dışında gerçekleştire-

rilecek etkinliklerle çevreyi ve doğayı korumayı, çevre kirliliğinin önüne geçmeyi, iklim değişikliğinin sonuçları ile mücadele etmeyi çocukların erken yaşlardan itibaren kazanmaları sağlanmalıdır (MEB, 2024a).

Gençlik ve çocukluk dönemlerinde kazanılan tutumlar ve değerler, doğaya yönelik sorumluluk ve duyarlılık duygularının temeli olmaktadır (Keçeci, vd. 2023). Okul öncesi dönemde çocuklar kazandıkları olumlu tutumlar ile dünya ve kendisi için doğru karar alabilen, dünyayı değiştirmeye çabalayan bireyler olacaklardır (Hägglund ve Samuelsson, 2009). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programını planlayan, uygulayan ve rol model olması düşünüldüğünde, çevresel sürdürülebilirliğin gerçekleştirilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin süreç içerisinde yaptıkları etkinliklerde dolaylı olarak veya doğrudan uygulamalar ile çocukların hayata olan bakış açıları etkilenmektedir. Bu noktada çocuklara sürdürülebilir ve çevreye yönelik duyarlı davranışların kazandırılmasında okul öncesi öğretmenlerinin yeri oldukça önemlidir (Tarı ve Uzun, 2023).

Okul öncesi dönem çocuklarının karakter gelişimi ve öğretmene yönelik yükledikleri anlam açısından kritik dönem olması dikkate alındığında öğretmenlerin çevre ile ilgili çocuklara örnek olacak davranışlar sergilemeleri, çocukların çevrenin sürdürülebilirliği ile ilgili farkındalık ve çevreye duyarlılık kazanmaları bakımından önemlidir (Uludağ, vd. 2017). Öğretmenlerin, sürdürülebilir gelecek için gerekli olan turum, beceri ve bilgiye sahip olmaya çalışmaları ve sürdürülebilir kalkınmanın önemine yönelik farkında olmaları onların SKiE' de etkin rol alabilmelerini sağlayacaktır (Kahriman-Pamuk, 2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından çevreyi koruma ve sürdürülebilirliğe yönelik konular çocuklara öğretilerek çocuklarda duyarlılık oluşturulabilir. Sınıf içinde yer alan merkezlerde çocukların sürdürülebilirliğe önem vermeleri sağlanabilir. Örneğin müzik merkezinde öğretmenler çocuklar ile birlikte atık malzemelerden çalgı tasarlayarak çocukların el becerilerinin gelişmesi, geri dönüşüm ve sürdürülebilirliğe önem vermeleri desteklenebilir (MEB, 2024b). Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan merkezler de kullanılarak sınıf içi ve dışı faaliyetler ile etkili bir sürdürülebilir kalkınma eğitimi okul öncesi dönemde verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak okul öncesi eğitim dönemi, bireylerin bütünsel gelişimi için çok kritiktir; bu dönemde kazanılan beceri ve davranışların yaşamın tamamı için etkileri olduğu iyi bilinmektedir. Bu nedenle, çocukların erken yaşlardan itibaren ihtiyaç duydukları beceri ve davranışları edinmeleri önemlidir (Güler-Yıldız, Özdemir Simsek, Eren ve Aydos, 2017). Bugünün çocukları, değişimin temsilcisi olarak gö-

rılmaktadır (Temiz, 2021). Sürdürülebilir kalkınma günümüzün ve geleceğin gereksinimlerinin bilinçli olarak doğal kaynak kullanımıyla gerçekleştirilmesidir. Sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleşmesi ve bu bilincin gelecekteki nesillere aktarılabilmesi için küçük yaşlarda verilen eğitim önemlidir. Çocuklar geleceğin mimarlarıdır. Çocuklar sayesinde sürdürülebilir kalkınma amacı doğrultusunda gerçekleşecektir (Güzel-Sekecek, 2024). Dolayısıyla sürdürülebilir kalkınma eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Güncellenen OÖEP'leri dikkate alınarak sınıflara, sınıf içinde bulunan merkezlere, gerekli materyaller konularak çocukların sürdürülebilirliğe yönelik farkındalıklarının artırılacağı bir ortam hazırlanmalıdır.

Sürdürülebilir kalkınma eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerine çeşitli hizmet içi eğitimleri verilmelidir.

Okul dışı öğrenme ortamları sürdürülebilirlik açısından kullanılmalıdır.

Yapılan etkinliklerde çocuklar aktif olmalı ve ailelerde sürdürülebilirlik ile ilgili bilgilendirilmelidir.

Sürdürülebilirlik eğitime yönelik etkinliklerin yapıldığı TÜBİTAK 4004 projeleri okul öncesi dönemde gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, F. (2019). İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alisinanoğlu, F. ve Kesicioğlu, O.S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 93-110.
- Ar, H. ve Çelik Uğuz, S. (2017). Küresel sürdürülebilir kalkınma hedeflerinde turizmin rolü: Türkiye örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (49), 521-530.
- Azrak, Y.(2022). *Sosyal bilgiler dersinde sürdürülebilir kalkınma: sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin görüşleri*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Azrak, Y. (2023). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir yaşama yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 33-42.
- Ärlemalm-Hagsér, E. ve Davis, J. (2014). Examining the rhetoric: a comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in australian and swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 231-244.
- Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu Türkiye, (2010). http://www.surdurulebilirlikkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2016/07/UNDP-TR-TR-2010-MDG-Report_TR.pdf (E.T.:05.03.2025).
- Bozkurt, M.(2023). *Okul Bahçelerinde Sürdürülebilirlik Temalı Oyun Alanlarının Çocukların Çevre Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bozlağan, R. (2004). Sürdürülebilir gelişme kavramı üzerine yapılan tartışmalara bir bakış. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18 (3-4), 1-19.
- Bozlağan, R. (2005). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (50), 1011-1028.
- Bulut, Y. ve Polat, Ö. (2019). Erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının incelenmesi. *Firat University International Journal of Economics and Administrative Sciences*, 3(2), 35-58.
- Bhagwanji, Y. ve Born, P. (2018). Use of children's literature to support an emerging curriculum model of education for sustainable development for young learners. *Journal of Education for Sustainable Development*, 12 (2), 85-102.
- Caiman, C. ve Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459.

- Ceylan-Sağır, S.(2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin sürdürülebilirlik kavramı ve eğitimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Çemrek, F. ve Bayraç, H. N. (2013). Sürdürülebilir kalkınma skorunun hesaplanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 131-152.
- Davis, J. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? I. Pramling-Samuellson ve Y. Kaga (Ed.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (s.18-24). Paris: UNESCO.
- Davis, J. M., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuellson, I., Siraj-Blatchford, J. ve Vallabh, P. (2008). *Te Gothenburg recommendations on education for sustainable development*. Swedish International Centre for Education for Sustainable Development (SWEDESD); Chalmers University & Gothenburg Universities, Gothenburg, Sweden.
- Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling-Samuellson, I., Siraj-Blatchford, J. ve Vallabh, P. (2009). Early childhood education for sustainability: recommendations for development. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 113-117.
- Demirbaş, Ç. Ö. (2015). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 31, 300-316.
- Duran, M. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir gelişme uygulamalarına ilişkin görüşleri ve uygulama örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 402-419.
- Didonet, V. (2008). Early childhood for a sustainable society. I. Pramling-Samuellson ve Y. Kaga (Ed.), *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society* (s.25-30). Paris: UNESCO
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gräsel, C., Bormann, I., Schütte, K., Trempler, K. ve Fischbach, R. (2013). Outlook on research in education for sustainable development. *Policy Futures in Education*, 11 (2), 115-127.
- Gülay O. H. ve Durkan, N. (2014). Toprakla buluşan çocuklar: küçük çocuklar için toprak eğitimi projesinin etkililiği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 1307-9581.
- Güzel-Sekecek, G.(2024). *Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve liderlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Güler Yıldız, T., Özdemir Simsek, P., Eren, S. ve Aydos, E. H. (2017). An analysis of the views and experiences of children who are 48-66 months old, their parents, and teachers about” sustainable development”. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 653-677.
- Güler Yıldız, T., Öztürk, N., İlhan İyi, T., Aşkar, N., Banko Bal, Ç., Karabekmez, S. ve Höl, Ş. (2021). Education for sustainability in early childhood education: a systematic review. *Environmental Education Research*, 27(6), 796-820.

- Gürlük, S. (2010). Sürdürülebilir kalkınma gelişmekte olan ülkelerde uygulanabilir mi?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 85-99.
- Gökmen, A. (2014). Sürdürülebilir kalkınma için eğitim: öğretmen adaylarının tutumları ile ilişkili olan faktörler (Gazi Eğitim Fakültesi örneği). Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Harris, J. M. (2000). Basic Principles of Sustainable Development. *Dimensions of Sustainable Development*, 21-41.
- Häggglund, S. ve Pramling-Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49-63.
- Holden, E., Linnerud, K. ve Banister, D. (2017). The imperatives of sustainable development. *Sustainable Development*, 25(3), 213-226.
- Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R. ve Guler, T. (2012). Preschool children's ideas on sustainable development: how preschool children perceive three pillars of sustainability with the regard to 7r. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2987-2995.
- Kahriman-Pamuk, D., Uzun N. B., Güler Yıldız, T. ve Haktanır G. (2019). Reliability of indicators measuring early childhood education for sustainability: a study in Turkey using generalizability theory. *International Journal of Early Childhood*, 51 (2), 193-206.
- Kahriman- Pamuk, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72-84.
- Kaypak, Ş. (2011). Küreselleşme sürecinde sürdürülebilir bir kalkınma için sürdürülebilir bir çevre. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 19-33.
- Keçeci, G., Yıldırım, P., Yıldız, S., Alan, B. ve Zengin, F. (2023). Ekosistem unsurlarının öğretildiği etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarına etkisi: Hazar Gölü örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1370-1391.
- Korkmaz, A. (2014). *Eko-Okul programını uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişme için eğitim açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Madden, L. ve Liang, J. (2017). Young children's ideas about environment: perspectives from three early childhood educational settings. *Environmental Education Research*, 23(8), 1055- 1071.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2024). Okul öncesi eğitim programının uygulanması. https://sevgi.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/15/787970/dosyalar/2024_02/08140352_yeniporamustyazi.pdf, (E.T.: 27.11.2024).
- MEB(2024a).Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>, (E.T.:27.11.2024).

- MEB (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Okul öncesi eğitim programı. Milli Eğitim Bakanlığı <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi>, (E.T.: 27.11.2024).
- Ozmehmet, D. E. (2008). Dünyada ve Türkiye sürdürülebilir kalkınma yaklaşımları. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3(12), 1853-1876.
- Önder, A. ve Özkan, B. (2013). *Sürdürülebilir Çocuk Gelişimi: Okul Öncesi Etkinliklerle Çevre Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uludağ, G., Karademir, A. H. ve Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120-136.
- UNDP, (2019) Türkçe çevirileri yenilenen “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları” için birlikte çalışmaya devam. <https://www.undp.org/tr/turkiye/press-releases/turkce-cevirileri-yenilenen-surdurulebilir-kalkinma-amaclari-icin-birlikte-calismaya-devam> (E.T.:05.03.2025).
- UNESCO. (2002). Education for sustainability from rio to johannesburg: lessons learnt from a decade of commitment. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127100> (E.T.:07.03.2025).
- Pearson, E. ve Degotardi, S. (2009). Education for sustainable development in early childhood education: a global solution to local concerns?. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 97-111.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why we should begin early with esd: the role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103-118.
- Samuelsson, I.P. ve Kaga, Y. (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. Paris: UNESCO.
- Spearman, M. ve Eckoff, A. (2012). Teaching young learners about sustainability. *Childhood Education*, 8(6), 354-359.
- Tarı, A. ve Mercan Uzun, E. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sürdürülebilirlik hakkındaki görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (240), 3139-3160.
- Temiz, Z. (2021). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik. D. Kahrıman- Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik için eğitim*. (s.71-85). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tolunay, A. ve Akyol, A. (2006). Kalkınma ve kırsal kalkınma: temel kavramlar ve tanımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2(2), 116- 127.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir Anaokulları: okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2019). Sürdürülebilir kalkınma amaçları değerlendirme raporu. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/03/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Degerlendirme-Raporu_13_12_2019-WEB.pdf (E.T.:28.11.2024).

- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2025). Sürdürülebilir kalkınma hakkında temel bilgiler. <http://www.surdurulebilirlikalkinma.gov.tr/temel-tanimlar/> (E.T.:06.03.2025).
- Turhan, B. ve Özbay, Y. (2016). Erken çocukluk eğitimi ve nöroplastisite. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 54-63.
- Yapıcı, M. (2003). Sürdürülebilir kalkınma ve eğitim. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 223-229.
- Yeşil, M. (2016). Doğa koruma yaklaşımlarındaki değişimlerin Dünyada ve Türkiye’deki tarihsel süreci. *Türk Tarım – Gıda Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4 (10), 867-876.
- Yücel, G. ve Kurnaz, L. (2021). *Yeni gerçeğimiz sürdürülebilirlik*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yılmaz, M. ve Onay, M. (2014). Bölgesel kuruluşların liderliğinde binyıl kalkınma hedeflerinin başarısı. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-16.
- WCED. (1987). Report of the world commission on environment and development: our common future. Oxford University Press.
- İnternet Kaynakları
- URL-1: <https://www.kureselamaclar.org/> (E.T.:05.03.2025).
- URL-2: <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2230.pdf> (E.T.:13.03.2025).



**MÜZİK EĞİTİMİ BİLİM DALI ÖĞRETMEN
ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK
UYGULAMALARINDA ÇALGI KULLANABİLME
DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (GAZİ
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)**

Beyza KARAKAŞ GÖKÇE¹, Sevil FİLİZ²

¹ Dr., ORCID iD: 0009-0007-9173-629X

² Prof. Dr. , Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, ORCID iD: 0000-0002-4955-4405

1.GİRİŞ

İnsanlar doğumdan ölüme kadar sosyal bir öğrenme faaliyeti içindedir. Bu sebeple eğitim, insanoğlunun dünyaya gelişinden ölümüne kadar hayatının her alanını etkileyen bir süreçtir. Dolayısıyla eğitim hem bireyi hem de bireyler aracılığı ile toplumu dönüştürmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2017, s.17). Sosyal bir olgu olan eğitimin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Tarihte her uygarlığın kendine özgü eğitim uygulamaları bulunmaktaydı. Ancak bu uygulamalar, bilimsel bir temele dayanmıyordu. Zamanla hem toplumsal yaşantının, hem de üretilen bilgi ve tecrübelerin giderek karmaşık hale gelmesi eğitim alanının bilimsel olarak ele alınmasını gerektirmiştir (Yüksel, 2011, s.3).

Düşünebilme, karar verebilme, seçim yapabilme, üretebilme gibi yetilere sahip olan insan, bu yetenekleri kullanarak yanlış ve doğru ayırımını yapabilmekte, hayatını devam ettirebilmek ve hayatı kolaylaştırmak için yararlı ve kullanışlıyı geliştirebilmekte, hayatı güzelleştirmek ve bu güzellikleri kendi yaşamına katabilmek için de saf ve güzele ulaşmaya çalışmaktadır (Çelenk'den akaran Tanrıöver ve Tanrıöver, 2015). Müzik de insanın güzele ulaşma yolunda üzerinde durduğu önemli sanat dallarından biridir. Uçan'a göre en yalın anlatımıyla, "müzik, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür" (Uçan, 2005, s. 10). Müzik farklı toplumlarda ve değişik amaçlarla kullanılabilir olması nedeniyle, çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla müziğe sanatsal, dinsel, eğitimsel, geleneksel ve eğlence amaçlı kitlesel, ülkesel, bölgesel, evrensel, yöresel, her şekilde yer verilmektedir (Şen, 2015, s. 8). Müziğin eğitim bakımından tanımını yapmadan önce eğitimi, genel anlamda bireyde amaçlı davranış değişiklikleri yaratma süreci olarak tanımlayabiliriz. Bireyin bu süreç boyunca bilgi, beceri ve olumlu davranışlar edinmesi beklenir. Bu bağlamda Demirel (1999) eğitimi, bireyde kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak ifade etmiştir (s. 5). Bu ifadelerden hareketle müzik eğitimi ise "bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, müziksel davranışlar değiştirme, geliştirme süreci" (Uçan, 1997, s. 8) olarak tanımlanabilir.

Müzik eğitimi, sanat eğitimi içerisinde önemli uygulama alanlarından biridir, yaygın eğitim (programsız öğrenme) ve örgün eğitim (programlı öğretim) yoluyla yapılır ve bireyin; müzik yeteneğini geliştirmeyi, müzik kültürü kazanmasını, müzikten yararlanabilmeyi öğrenmesini, gerçekleştirmeyi amaçlar. Toplumsal açıdan ise toplumda; ortak müzik kültürünün korunmasını, pekiştirilmesini, geliştirilmesini, çağdaş müzik kültürünün kazandırılmasını, ortak değerlerin müzik yoluyla güç-

lendirilmesini, demokrasi anlayışının müzik yoluyla geliştirilmesini hedefler. Müzik eğitimi, örgün genel eğitimin okullardaki önemli çağdaş uygulama alanlarından (Küçüköncü, 2006).

Müzik eğitiminin en önemli unsurlarından biri de çalgı eğitimidir. Müzik eğitimi bölümlerinde 'Bireysel Çalgı, Pişano ve Okul Çalgıları' dersleri adı altında verilen çalgı eğitimi öğrencilerin teknik, müzikal ve estetik açıdan birçok davranış ve beceri geliştirip kazanmalarında önemli rol oynamaktadır. Çalgı eğitimi müzik eğitimi çerçevesinde teorik, teknik, müzikal ve estetik yönde edinilen tüm bilgi ve becerilerin enstrümana has özelliklerle sentezlenerek etkili ve işlevsel bir biçimde ifade edilebilmesi amacıyla sürdürülen bir süreç olup, bu anlamda müzik eğitiminin en önemli yapıtaşlarından biridir. Buna bağılı olarak çalgı eğitimi, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların gerçekleşmesi, gelişmesi ve öğrencilerin yönünde ve okul müzik eğitiminde müzik eğitimi süreci içerisinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Öğrencilerin müziksel tutum ve davranışları üzerinde etkili olabilmesi için, müzik derslerinin bilgi ve teorik ağırlıklı olmaktan çok müziksel açıdan zenginleştirilmiş olarak işlenmesi oldukça önemlidir. Müzik ağırlıklı derslerde bilgidan çok müzikalitenin ön plana geçmesi her öğrencide farklı düzeylerde olan müzik potansiyelinin ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlara ulaşabilmesi için derslerde uygulanan kazanımların müzik eğitimcisinin çalgısı eşliğinde kazandırılması kalıcı ve etkili bir eğitim süreci olacaktır (Üstün ve Özçimen, 2015).

Müzik öğretmenleri adayları, ülkemiz üniversitelerinde eğitim fakülteleri bünyesinde bulunan müzik bölümlerinde alan ve alan dışı birçok eğitim almaktadırlar. Bununla birlikte müzik eğitiminin önemli bir parçası olan çalgı eğitimi de Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Bireysel Çalgı, Pişano ve Okul Çalgıları dersleri kapsamında yürütölmektedir.

Müzik öğretmenliği alan dersleri içinde yer alan çalgı eğitiminin; öğretmen adaylarının gelecekte gerek müzik derslerini verimli bir şekilde işleyebilmelerini sağlayacak olması gerekse öğretmenlik yaptıkları kurumlardaki öğrencilerin, müziğı yaşamalarını, müziğın olumlu etkilerinden yararlanmalarını sağlayacak temel materyallerden biri olması açısından oldukça önemli olduğı söylenebilir (Girgin, 2015).

Müzik öğretmenleri adayları lisans eğitimleri süresince aldıkları alan ve alan dışı eğitimin yanı sıra üniversitede verilen pedagojik formasyon, alan ve kültür derslerinden edindikleri bilgileri hayata geçirebilecekleri, müzik öğretmenliği mesleğini deneyimleyecekleri aynı zamanda mesleğe

atılan ilk adım olarak da nitelendirilebilen uygulamalı öğrenme döneminden geçmektedirler.

Müzik öğretmeni adayı, eğitim süreci içinde birçok aşamadan geçse de “Aday Öğretmenlik” aşaması bunların içinde en önemlisini oluşturmaktadır. Aday öğretmenlik süreciyle birlikte müzik öğretmenliği yaşamına ilk adımlar atılmış olacaktır. Böylelikle aday öğretmene, müzik eğitimi alanında, hem gözleyip öğrenerek, hem de öğretmek bizzat çalışma fırsatı verilebilmekte, bu yolla, daha mezun olmadan alanda deneyim kazanmaya başlamasına olanak sağlanabilmektedir (Verrastro ve Leglar’ dan aktaran Dündar, 2003).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa (1973) göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili görevlerini alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler genel kültür bilgisi, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyondur. Fakat öğretmenlik sadece teorik bilgiye sahip olarak yapılabilecek bir meslek değildir. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sırasında kuramsal bilgilerin yanında edindikleri bilgilerini hayata geçirecek uygulamalı eğitimlerin de olması gerekmektedir. Uygulamalı eğitimler ise okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri adı altında gerçekleştirilmektedir. Bu dersler ile öğretmen adayları öğretmenliğe başlamadan önce bir taraftan uygulama öğretmenlerini gözleme fırsatı elde ederken; bir taraftan da öğretmen olarak okul ortamını soluma ve nitelikli öğretmen olabilme yolunda eksiklerini görebilme imkanı elde etmektedirler (Şimşek ve Yıldırım’dan aktaran Gedik ve Göktaş, 2010, s. 70-71).

Ülkemizde eğitim fakültelerinde öğrenim gören müzik öğretmeni adayı son sınıf öğrencileri, teorik ve pedagojik bilgilerinin yanı sıra yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli ile ilk mesleki deneyimlerini de kazanmalarına olanak sağlayan, öğretmenlik programları içerisinde yer alan Okul Deneyimi (I. dönem) ve Öğretmenlik Uygulamaları (II. dönem) derslerini iki dönem içerisinde gerçekleştirmektedirler. Okul Deneyimi Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) hazırlamış olduğu mevzuatta “öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağını veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan dersleri.” ifade etmektedir. Aynı mevzuatta yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi ise “öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinlik-

lerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders.” şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1998).

Öğretmenlik uygulaması dersinin temel amacı, öğretmen adaylarının öğrenim hayatları süresince edinmiş oldukları teorik bilgileri, pratik olarak gözleme ve uygulama imkanı bulmalarıdır. Bu ders aynı zamanda öğrenme ve öğretme becerilerinin gelişmesi için öğretmen adaylarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Gedik ve Göktaş, 2010, s.70).

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması derslerinin milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda ve mevcut sınıf ortamlarında gerçekleşmesi sebebiyle bu etkinliklerin gerekli personel, fizikî ortam, araç gereçlerle desteklenmesi, nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin sürdürülebilmesi, yükseköğretim kurumları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kurumları arasında koordinasyon ve iş birliğinin kurulması ile mümkündür. Bu koordinasyon ve iş birliği bazı yetkili kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Çalışma çerçevesi içerisinde ele alınan bu kişilerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili mevzuatında geçen görev tanımı ise şu şekilde ifade edilmiştir (MEB,1998).

Uygulama Öğretmeni, uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazandırmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni.

Uygulama Öğretim Elemanı, alanında deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanı.

Uygulama Okulu Koordinatörü, okulundaki uygulama etkinliklerinin belirlenen esaslara uygun olarak yürütülmesi için uygulama okulu, ilgili kurumlar ve kişiler arasında iletişim ve koordinasyonu sağlayan okul müdürü veya yardımcısı.

Fakülte Uygulama Koordinatörü, öğretmen adaylarının okullarda yapacakları uygulama etkinliklerinin, öğretim elemanı, millî eğitim müdürlüğü koordinatörü ve uygulama okul koordinatörüyle birlikte, planlanan ve belirlenen esaslara göre yürütülmesini sağlayan, eğitim ve öğretimden sorumlu dekan yardımcısı veya yüksek okul müdür yardımcısı.

Bölüm Uygulama Koordinatörü, fakülte-uygulama okulu iş birliği sürecinde, bölümün öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yönetim işlerini planlayan ve yürüten öğretim elemanı.

YÖK'ün hazırlamış olduğu Fakülte-Okul İş Birliği Kılavuzunda şu ifadeler yer almaktadır; Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İş Birliği, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliklerini kazanması için düzenlenen bir uygulama sürecidir. Bu uygulama tarafların ortaklaşa sorumluluğu altında yürütülür. Bu iş birliğinin amacı, öğretmen adaylarının kazanmış oldukları alan bilgisi, mesleki bilgi ve becerilerini etkili, verimli, güvenli olarak uygulamaları ve geliştirmeleri için görev ve sorumlulukların eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında paylaşılmasını sağlamaktır (YÖK, 1998).

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri doğrultusunda ve tüm bilgilerin ışığında, müzik öğretmeni adaylarının mesleki, pedagojik ve genel kültür alanındaki bilgi ve becerilerini öğretime geçirmelerinin yanı sıra aldıkları çalgı eğitiminin müzik derslerine ne ölçüde yansıdığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Müzik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilk adım olarak nitelendirilen öğretmenlik uygulamalarındaki müzik derslerinde çalgı kullanmaları pedagojik ve özel alan yeterliliklerini geliştirmeleri ve değerlendirmeleri hususunda önemli bir öğrenim süreci oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 25 müzik öğretmeni adaylarının, teoriden uygulamaya anlayışıyla öğretmenlik uygulamalarındaki müzik derslerinde müfredatta yer alan ve her sınıf kademesi için belirlenmiş kazanımların gerçekleştirilmesi çerçevesinde çalgı kullanma durumları, bu çalgıları ne amaçla kullandıkları, müzik derslerinde çalgı kullanımının neden gerekli olduğu, öğrenim süresince aldıkları birçok çalgı eğitiminin öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıdığı, uygulama okullarında kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin çalgı kullanma durumlarına ilişkin görüşleri ve müzik derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Bilim Dalı öğretmen adaylarının, lisans süresince Bireysel Çalgı, Piyano ve Okul Çalgıları dersleri adı altında eğitimini aldıkları çalgıları “Öğretmenlik Uygulamaları” dersi kapsamında uygulama okullarında kullanma durumlarını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1) Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında hangi çalgıları kullanmaktadırlar?
- 2) Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında ne amaçla çalgı kullanmaktadırlar?

- 3) Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarındaki müzik derslerinde çalgılarını kullanmayı neden gerekli görüyorlar?
- 4) Öğretmen adaylarının lisans süresince aldıkları çalgı eğitiminin müzik öğretmenliği uygulamalarına yansması hakkındaki görüşleri neler?
- 5) Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin çalgı kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Öğretmen adaylarının Türkiye’deki ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerinde yer alan müzik derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji Türkçe’de olgubilim olarak adlandırılan bir nitel araştırma desendir (Ersoy ve Saban, 2017: 53). Fenomenoloji deseninin amacı, gündelik hayatta karşımıza çıkan olay, deneyim, algı yada durumlar gibi yabancı olmadığımız veya anlamını tam anlamıyla bilmediğimiz farklı olguları araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69). Bu çalışmada da “müzik öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulamalarında çalgı kullanma durumları” olgusunun daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilmesi için müzik öğretmeni adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersi kapsamında uygulama okullarındaki deneyimlerinden yararlanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafınca belirlenen uygulama okullarında, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında uygulama programını yerine getiren Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 25 son sınıf öğrencisi dikkate alındığından nitel araştırmalarda kullanılan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Basit tesadüfi örnekleme, tanımlanan evrendeki her elemanın, “eşit” ve “bağımsız” seçilme şansına sahip olmasıdır. Yani her eleman eşit seçilme şansına sahip olmalı ve aynı zamanda birisinin seçilmesi, diğerinin seçilmesine kesinlikle engel olmamalı, etki etmemelidir (Altunışık vd., 2010: 137-138). Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara

ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda müzik eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerine, II. Yarıyıl ders döneminde almış oldukları Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında mesleki bilgi ve becerilerini okul ortamında uygulamaya koymaları amacı kapsamında okullarında yaptıkları çalışmalar etkinlikler göz önünde bulundurularak 20 görüşme sorusu sorulmuştur. Örneklem grubunu oluşturan 25 öğrenci amaçlı tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Müzik öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarındaki müzik derslerinde çalgı kullanma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü aracılığıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veriler, bireysel görüşme yoluyla elde edilmiştir. Karasar'a (1999: 166) göre bireysel görüşmeler; görüşmeci ile cevaplayan (görüşme yapılan kişi) haricinde kimsenin görüşmede bulunmadığı türdedir. Kişiyi özel bilgilere daha çok bireysel görüşmelerde ulaşılır.

25 öğretmen adayı ile görüşme yapılmadan evvel görüşme sorularının geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması adına öncelikle 5 öğretmen adayı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme sonucunda yine uzman görüşleri doğrultusunda sorular üzerinde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak görüşme formu 25 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öncelikle sağlıklı bir görüşme sürecinin yürütülebilmesi adına katılımcılar ile tanışmak ve kaynaşmak amacıyla uygun zaman ve mekan sağlanarak görüşmeye elverişli ortam oluşturulmuştur. Sonrasında 50 son sınıf öğrencisi içerisinde rastgele seçilmiş olan ve çalışma grubunu oluşturan 25 öğrenciyi araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dk sürmüştür. Uzman görüşü alınarak 6 alt amaç kapsamında hazırlanmış 6 soruluk görüşme soruları öğrencilere yöneltilmiş ve görüşme esnasında öğrenciler tarafından verilen cevaplar elektronik cihaz aracılığı ile ses kaydına alınmıştır. Araştırmaya katılan her bir öğretmen adayının kişisel bilgilerinin paylaşılmaması adına her bir katılımcıya bir kod isim verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde amaç, görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırma-

lar yapılır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224). Bu araştırmadan toplanan veriler öncelikle ses kaydı cihazı ile kayıt altına alınmış daha sonra yazıya dökülmüş, sistematik olarak incelenmiş ve alınan cevaplar sınıflandırılarak özet ifadeler ile sayısal verilere dönüştürülüp frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak analiz edilip yorumlanmıştır. Veriler tablo halinde gösterilmiş olup her bir katılımcıya kod isimleri verilmiştir.

3. BULGULAR

Bulgular, araştırmamanın amacına yönelik oluşturulmuş 6 soru dikkate alınarak sunulmuştur. Son sınıf müzik öğretmeni adaylarının uygulama okullarında gerçekleştirmiş oldukları öğretmenlik uygulamalarında çalgı kullanabilme durumları ‘öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında hangi çalgıları kullanmaktadır?, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında ne amaçla çalgı kullanmaktadır?’ soruları kapsamında tespit edilmeye çalışılmış olup, ‘öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarındaki müzik derslerinde çalgı kullanmayı neden gerekli görüyorlar?, öğretmen adaylarının lisans süresince aldıkları çalgı eğitiminin müzik öğretmenliği uygulamalarına yansımaları hakkındaki görüşleri nelerdir?, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin çalgı kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?, öğretmen adaylarının Türkiye’deki ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerinde yer alan müzik derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?’ soruları ile müzik öğretmeni adaylarının görüş ve önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.1. Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulamalarında Hangi Çalgıları Kullanmaktadır?

Tablo 1. Katılımcıların Ana Çalgı Eğitimine Başladıkları Yıl ve Öğretmenlik Uygulamalarındaki Çalgı Kullanım Durumları

			f	%
Bireysel Çalgı Eğitimine Başlanılan Yıl	2011	K1,E1,K3,K4,K5,K6,K8,K9,K10, K11,K12,E3,K14,K15,K16,K17, K18,K19,K20	19	76
	2009	K2,K7,E2,K13	4	16
	2003	E4	1	4
	2015	E5	1	4
	TOPLAM		25	100
Bireysel Çalgılar	Keman	K2,K7,K12,K13,E4,K14,K16, K18,K19	9	36
	Flüt	K6,E2,K10,K1,K20	5	20
	Piyano	K5	1	4
	Çello	E1,K4,K8,K15	4	16
	Gitar	K9,K17	2	8
	Viyola	K3,E3	2	8
	Klarnet	E5	1	4
	Saksafon	K1	1	4
TOPLAM			25	100
Yalnız Ana Çalgı Kullanan	Keman	K7	1	4
	Flüt	K10	1	4
Yalnız Piyano Kullanan	Piyano	E2,K9,K18,E5	4	16
Okul Çalgıları Kullanan	Gitar, Bağlama	E1	1	4
Ana Çalgı ve Piyano/Org Kullanan	Keman,Piyano	K2	1	4
	Flüt, Piyano	K11	1	4
	Gitar, Org	K17	1	4
Bireysel Çalgı Dışında İki Farklı Çalgı Kullanan	Flüt, Piyano	K1	1	4
Hiçbir Çalgı Kullanmayan		K3,K4,K5,K6,K8,K12,K13,K14, K15,K16,E3,E4,K19,K20	14	56
TOPLAM			25	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 25 öğretmen adayının bireysel çalgı eğitimine başlama yılları 2003, 2009, 2011, 2015 olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel çalgıları keman, flüt, çello, viyola, gitar, piyano, klarnet, saksafon olmak üzere 8 farklı çalgı arasında dağılım göstermektedir. Öğretmen adaylarından bazıları öğretmenlik uygulamalarında yalnız bireysel çalgı, yalnız piyano, okul çalgıları, ana çalgı ve piyano/org, bireysel çalgının dışında birden fazla farklı çalgı kullanmakta olup, bazıları ise bireysel çalgıları da dahil olmak üzere hiçbir çalgı kullanmamaktadır.

Tablo 1 de elde edilen verilere göre, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan 25 müzik öğretmeni adaylarının %76'sı ana çalgı eğitimine 2011 yılında, %16'sı 2009, %4'ü 2003, %4'ü 2015 yılında başlamıştır. Öğretmen adaylarının %36'sı keman, %20'si flüt, %16'sı çello, %8'i gitar, %8'i viyola, %4'ü piyano, %4'ü saksafon, %4'ü ise klarnet ana çalgısına sahiptir. Katılımcıların %8'i öğretmenlik uygulamalarında yalnız ana çalgı (keman, flüt); %16'sı yalnız piyano; %4'ü yalnız okula çalgıları (gitar, bağlama); %12'si ana çalgı ve piyano/org (keman, piyano; flüt, piyano; gitar, org); %4'ü bireysel çalgı dışında iki farklı çalgı (flüt, piyano); %56'sı ise öğretmenlik uygulamalarında hiçbir çalgı kullanmamaktadır.

“Kullanmıyorum. Çünkü genel olarak hocalar çalgınızı getirin öğrencilere bir şeyler örnekleyelim demiyor daha basit uygulamalarla ritim kalıpları öğretiyorlar ya da sadece nota ritim öğretiyorlar. Ritim nota ritim nota olarak gidiyor dersler. Çalgı eğitimine girmiyorlar onlar girmedikleri için sen de çok fazla ayrıntıya girmiyorsun. Daha çok nota üzerinden gidiyor yani dersler do'dan do'ya nota öğretilim kolay ritim kalıplarını öğretilim...” (K14)

“Yani şu ana kadar aslında ben flütü çok kullanmadım. Piyano ağırlıklı daha çok kullandım flütü çalacağım etkinlik ya da herhangi bir faaliyet olmadı gittiğim bütün staj okullarında. İkisinde de piyano vardı çocuklara öğreteceğimiz parçaları ya da konuları piyano üzerinden anlattık. Flütü kullanacağım bir yer aslında olmadı şu zamana kadar.” (E2)

3.2. Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulamalarında Ne Amaçla Çalgı Kullanmaktadır?

Tablo 2. Katılımcıların Çalgı Kullanma Amaçları

	f	%
Şarkı, türkü ve marş öğretimi gerçekleştirmek için kullandım	6	24
Uygulama öğretmenin yönlendirmelerinden dolayı kullanmadım	4	16
Müfredat kapsamındaki kazanımları öğretmek için kullandım	3	12
Eşlik yapmak için kullandım	3	12
Henüz hiç ders anlatmadım	3	12
Enstrüman tanıtımı yapmak için kullandım	2	8
Sınav çalışmalarından ders yapılmadığı için kullanmadım	2	8
Vokal müzik ağırlıklı ders işlendiği için kullanmadım	1	4
Blok flüt kullanıldığı için kullanmadım	1	4
Toplam	25	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarındaki müzik derslerinde çalgıları, müfredat kapsamındaki kazanımları öğretirken, enstrüman tanıtımı amacıyla, şarkı, türkü ve marş öğretimi gerçekleştirirken, eşlik yapmak amacıyla kullandıklarını; uygulama öğretmenin yönlendirmelerinden dolayı çalgı kullanmadıklarını, sınav çalışmalarından dolayı ders yapılmadığı için kullanmadıklarını, vokal müzik ağırlıklı ders işleyişinden dolayı herhangi bir çalgı kullanmadıklarını, blok flüt kullanıldığı için çalgı kullanma fırsatı olmadığını, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında henüz hiç ders anlatmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan 25 öğretmen adayının % 24'ü şarkı, türkü ve marş öğretimi gerçekleştirirken kullandığını; % 16'sı uygulama öğretmenin yönlendirmelerinden dolayı kullanmadığını, %12 si müfredat kapsamındaki kazanımları öğretirken kullandığını; %12'si eşlik yapmak amacıyla; %12'si hiç ders anlatmadığını; %8'i enstrüman tanıtımı amacıyla kullandığını; %8'i sınav çalışmalarından dolayı ders yapılmadığı için kullanmadığını; % 4'ü vokal müzik ağırlıklı ders işleyişi nedeniyle çalgı kullanmadığını; %4'ü blok flüt kullanıldığı için çalgı kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Notaları öğrettiğim zaman keman üzerinden gösteriyorum. Bazı çocuk şarkıları marşlar söylettiğim zaman kemanla çalışıyorum, söylemelerini istiyorum ya da istedikleri tarzda müzikler çalarak enstrümanı özendirme amacıyla da kullanabiliyorum zaman zaman.” (K7)

“İlk dönem bir ortaokulda staj yaptım, oradaki okulda piyano vardı daha çok piyano ve çocuklara eşlik yaparak kullandım. Kendi enstrümanımı şöyle, okuldaki hocamızın bir etkinliğinde stajyer arkadaşlarımla beraber bir orkestra gibi kullandık ve öyle bir etkinlik yapmıştık yani o zaman kullandım. Sonra gitar ve bağlama kullandım daha taşınabilir olduğu için ve daha çok eşlik amaçlı oldukları için.” (E1)

3.3. Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulamalarındaki Müzik Derslerinde Çalgı Kullanmayı Neden Gerekli Görüyorlar?

Tablo 3. Katılımcıların Öğretmenlik Uygulamalarında Çalgı Kullanmanın Neden Gerekli Olduğuna İlişkin Görüşleri

	f	%
Dikkat çekme	9	36
Dersi müzikal biçimde işleme	2	8
Materyal çeşitlilik (görsel, işitsel..)	3	12
Öğrencileri keşfetmek için	3	12
Eşlik etmek amacıyla	2	8
Olanaklar ölçüsünde gerekli	2	8
Örnekleme yapma	1	4
Motivasyon sağlama	1	4
Müzikal eğitim	1	4
Toplam	25	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adayları, ders içerisinde dikkat çekmek, materyal çeşitlilik (görsel, işitsel..) oluşturması, dersi müzikal biçimde işlemek, öğrencileri keşfetmek, eşlik etmek, örnekleme y yapılması, motivasyon sağlama, müzikal eğitimin gerçekleşmesi, müzik eğitiminin gerçekleştiği ortamın olanaklarının (çalgı, materyal temini) göz önünde bulundurulmasına bağlı olarak gereklilik durumunun değişebileceği şeklinde ifadeleri ile çalgı kullanımının gerekliliğinin nedenlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 25 öğretmen adayının %36'sı dikkat çekme, %12'si dersi müzikal biçimde işleme, %12'si materyal çeşitlilik (görsel, işitsel..) oluşturması, %12'si ilgili ve yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi, % 8'i eşlik amacıyla kullanılması, %8'i ise müzik eğitiminin gerçekleştiği ortamın olanaklarının göz önünde bulundurulmasına bağlı olarak gereklilik durumunun değişebileceği, % 4'ü örnekleme yapılması, % 4'ü motivasyon sağlama, % 4'ü müzikal eğitimin gerçekleşmesi yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Enstrüman çalmak çocukların dikkatini daha çok çekiyor, onları daha çok derse bağlıyor. Ayrıca öğretilen şeyler enstrüman ile örneklediğinde çocuklar daha iyi algılıyor. Örneğin ezgilere piyano ile eşlik edildiğinde öğrenciler daha iyi öğreniyor, sadece vokal olarak seslendirildiğinde çok verimli oluyor.” (K3)

“Öncelikle müzik dersi sadece teorik olarak işlenebilecek bir ders değil. Gittiğim okullarda da en büyük eksiklik olarak bunu görüyorum zaten. Ben şu an bir liseye gidiyorum. Çocukların hiçbirisi herhangi bir enstrüman çalmıyor, çalmadıkları gibi öğretmenleri sadece teorik olarak ders anlatılıyor ve öğrenciler hocanın anlattığı şeylerden hiçbir şey anlamıyor. Mesela yarım sesli aralıklar anlatılmış ama çocuklar bunu en küçük bir melodika bile olmadan nasıl öğrenecek? Yani soyuttan somuta geçiş yok. Bu yüzden kesimlikle hepsinin çalma dereceleri hiç önemli değil bir enstrümanı tanımaları, görmeleri gerekiyor.” (E2)

“Aslında çalgıya göre değişiyor, çünkü eşlik edilebilecek bir çalgı olduğu zaman çocuğun dikkatini çekebiliyoruz. Mesela flüt yüksek sesli ve nefesli bir enstrüman olduğu için çocukların dikkatini çekiyor ama onun haricinde öğretmen yaylı çalgıyla gelse eşlik etmesi problem olabilir ya da çok iyi bir müzikal düzeyi olması gerekir ki çocuklara şarkı söylerken eşlik edebilsin. Bunun dışında gitar, bağlama gibi eşlik edilmesi kolay lisans boyunca öğrendiğimiz çalgılardan herhangi birinin kullanılması daha önemli bence.” (K10)

3.4. Öğretmen Adaylarının Lisans Süresince Aldıkları Çalgı Eğitiminin Müzik Öğretmenliği Uygulamalarına Yansıması Hakkındaki Görüşleri Neler?

Tablo 4. Katılımcıların Üniversitede Aldıkları Çalgı Eğitiminin Müzik Öğretmenliği Uygulamalarına Yansımasına İlişkin Görüşleri

f %	f	%
Çalgı kullanmadım	8	32
Verilen eğitim bireysel akademik gelişime yönelik	5	20
Gitar ve bağlamada yetersizim	3	12
Ders anlatmadım	3	12
Piyano eşliğinden yararlandım	2	8
Blok flütten farklı bir çalgı kullanmadım	2	8
Her anlamda etki ediyor	2	8
Toplam	25	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının lisans süresince Bireysel Çalgı, Okul Çalgıları ve Piyano dersleri kapsamında aldıkları çalgı eğitiminin müzik öğretmenliği uygulamalarına yansıması hakkında; çalgı kullanmadıklarını, gitar ve bağlamada yetersiz olduklarını, verilen eğitimin bireysel akademik geliş-

me yönelik olduğunu, piyano eşliğinden yararlandıklarını, blok flütten farklı bir çalgı kullanılmadığı için çalgı kullanmadıklarını, her anlamda etki ettiğini ve henüz ders anlatmadıkları şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 25 öğretmen adayının %32'si çalgı kullanmadığını, %20'si gitar ve bağlamada yetersiz olduğunu, %12'si verilen eğitimin bireysel akademik gelişime yönelik olduğunu, %12'si henüz ders anlatmadığını, %8'i piyano eşliğinden yararlandığını, %8'i blok flütten farklı bir çalgı kullanılmadığı için çalgı kullanmadığını, %8'i her anlamda etki ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bireysel çalgı derslerimizde tamamen akademik olarak çalışıyoruz ama okul çalgılarında biz gitarı akorla çalmayı öğrendik ben biliyorum zaten ama bilmeyen arkadaşlarımıza gitarda akor çalarak eşlik etme öğretildi ben bunun kullanılabileceğine inanıyorum. Mesela çocuk şarkılarına piyano ile eşlik yaptık bunun işimize yarayacağını düşünüyorum. Ama bireysel çalgıların mesela klasik gitar eserlerinin okullarda işimize yarayacağını düşünmüyorum.” (K9)

“Şöyle bir gerçek var Türkiye’de; mesela ben yan flütçüyüm ama piyano daha çok etkili, piyano bence daha önemli müzik derslerinde. Çünkü yan flüt ile her parçaya eşlik edemeyebiliyorsunuz özellikle, mesela doğuya atanıp gittiğinizde de bağlama çok önemli. Öğrencilerin çok daha ilgisini çekiyor, öğrenciler daha meraklı oluyor. Yan flütü çıkarıp onlara bir Bach çalamazsınız, her makamsal şeyi de flüte uyarlayamazsınız. O yüzden ya piyano ya da bağlama daha önemli bence.” (K20)

3.5. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Kendilerine Rehberlik Eden Uygulama Öğretmenlerinin Çalgı Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Tablo 5. Katılımcıların Uygulama Öğretmenlerinin Okul Müzik Eğitiminde Çalgı Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

	f	%
Herhangi bir çalgı kullanılmıyor	8	32
Blok flüt kullanılıyor	6	24
Teknolojik imkanlar kullanılıyor	4	16
Piyano	2	8
Yaylılar hariç birden çok enstrüman	1	4
Bağlama, Gitar	1	4
Keman	1	4
Org	1	4
Vokal müzik	1	4
Toplam	25	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adayları uygulama okullarında kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin müzik derslerinde bağlama, gitar, keman, piyano, org, vokal (ses), blok flüt, yaylılar hariç birden çok enstrüman kullandığını; bazı öğretmen adayları kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin teknolojik imkanlardan faydalandığını; bazı öğretmen adayları ise izlenimlerinin sonucu olarak uygulama öğretmenlerinin derslerde hiçbir müzik çalgısı kullanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 25 öğretmen adayının %32'si uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin ders esnasında hiçbir çalgı kullanmadığını, %24'ü blok flüt kullandığını, %16'sı teknolojik imkanlardan (akıllı tahta, video, slayt, telefon vs.) yararlandığını, %8'i piyano kullandığını, %4'ü vokal (ses) müzik, %4'ü org kullandığını, %4'ü keman kullandığını, %4'ü bağlama, gitar kullandığını, %4'ü yaylı çalgılar dışında birçok çalgıyı kullandığını ifade etmişlerdir. Öğretmen ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Benim staj hocam kemancı ve ben daha sadece 3 derse gittim, hoca sadece bir sınıfta ses açmak için piyanoyu kullandı onun dışında çalgı kullandıklarını hiç görmedim. Geçen dönem de ortaokula gidiyordum hoca şancıydı ve çocuklara piyano ile eşlik yapıyordu. Onun dışında bence müzik öğretmenleri yetersiz derecede kullanıyorlar.” (K12)

“Piyano var ama öğretmen kullanmıyor, akıllı tahta sisteminin getirmiş olduğu bir tembellikten kaynaklanıyor. Playback yapıyor. Şu anda liseye gidiyorum, ama ilk dönem ortaokula gidiyordum orada hoca piyano kullanıyordu, öğrencilere eşlik yapıyordu.” (E3)

3.6. Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki İlköğretim, Ortaöğretim Ve Lise Kademelerinde Yer Alan Müzik Derslerinin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Önerileri Neler Olabilir?

Tablo 6. Katılımcıların Müzik Derslerinin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Önerileri

f %	f	%
Çalgı kullanılmalı	5	20
Öğretmenler kendilerini motive etmeli	2	8
Dikkat çekici etkinlikler uygulamalar yapılmalı	2	8
Müzik dersi ile ilgili zihniyet değişmeli	2	8
Müzik ders saatleri artırılmalı	2	8
Farklı materyaller kullanılmalı	2	8
Etkinlik, uygulama yapılmalı	2	8
Yeterli	2	8
Öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmeli	1	4
Öğretmenler güncel gelişmelere ayak uydurmalı	1	4
Öğrenciler konserlere, festivallere götürülmeli	1	4
Genç ve dinamik eğitimciler olmalı	1	4
Müzik dersi kitapları geliştirilmeli	1	4
Öğretmenler nitelikli eğitim almalı	1	4
Toplam	25	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimlerinden hareket ederek Türkiye’deki ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerinde yer alan müzik derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik, müzik öğretmenleri müzik derslerinde çalgı kullanılmalı, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmeli, öğretmenler kendilerini motive etmeli, öğretmenler güncel gelişmelere ayak uydurmalı, dikkat çekici etkinlikler, uygulamalar yapılmalı, öğrenciler konserlere, festivallere götürülmeli, genç ve dinamik eğitimciler olmalı, müzik dersleri ile ilgili zihniyet değişmeli, müzik ders saatleri artırılmalı, müzik dersi kitapları geliştirilmeli, farklı materyaller kullanılmalı, etkinlik, uygulama yapılmalı, öğretmenler nitelikli eğitim almalı şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Bazıları ise uygulama okulundaki izlenimlerine dayanarak müzik derslerinin olması gerektiği şekilde gerçekleştiğini, mevcut müzik dersi işleyişi ile ilgili herhangi bir öneride bulunmaya gerek duymadığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 25 öğretmen adayının %20’si çalgı kullanılmalı, %8’i öğretmenler kendilerini motive etmeli, %8’i dikkat çekici etkinlikler, uygulamalar yapılmalı, %8’i müzik dersi ile ilgili zihniyet değişmeli,

%8'i müzik ders saatleri artırılmalı, %8'i farklı materyaller kullanılmalı, %8'i etkinlik, uygulama yapılmalı, %4'ü öğretmenler güncel gelişmelere ayak uydurmalı, %4'ü öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmeli, %4'ü öğrenciler konserlere, festivallere götürülmeli, %4'ü genç ve dinamik eğitimciler olmalı, %4'ü müzik ders kitapları geliştirilmeli, %4'ü öğretmenler nitelikli eğitim almalı şeklinde önerilerde bulunurken, %8'i ise Türkiye'deki ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerinde yer alan müzik derslerinin olması gerektiği şekilde gerçekleştiği dolayısıyla verilen eğitimi yeterli olarak gördüğünü ifade etmiştir.

“Öncelikle öğretmenin kendini motive etmesi gerek. Çünkü müzik öğretmenlerinin üzerlerinde daha farklı bir sorumluluk var aslında yani bir şeyler veriyorlar ama onun dönütünü alamıyorlar çoğu zaman. Bunun için kendilerini değiştirmeleri gerekiyor. Yani sadece anlatmaya dayalı bir ders değil çünkü müzik, eğer soru cevap şeklinde gitmezseniz zaten çok çabuk sıkıcı bir hale geliyor. Bu yüzden önce öğretmenin kendine olan güveninin tam olması enerjisinin yüksek olması ve bir şeyler anlatırken dönüt alabilmesi için iyi sorular sorması gerekiyor.” (K2)

“Bence müzik öğretmenliği okuyan ya da müzik öğretmeni olacak olan bir insan kesinlikle bir enstrüman çalmamalı. Kesinlikle Batı ya da Türk müziği diye bir enstrümanı ayırmamalı. Her enstrümanla ilgili az da olsa bilgisi olmalı. Kesinlikle enstrüman kullanarak öğrencilerin derse katılmalarını sağlamalılar. Yaratıcı düşünmeli.” (E1)

“Öğretmenler kendi çalgılarını öğrenmişler kullanmalılar bence, çocuklara şarkılarda eşlik edebilirler, onlar blok flüt çalarken gitar ya da başka enstrümanla eşlik edebilirler ve bu çocukları cezbeder, daha çok odaklanırlar.” (K4)

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Müzik öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında çalgı kullanma durumlarını tespit etmeye yönelik yürütülen bu araştırmanın bulgularından hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bulgulara göre 25 öğretmen adayının lisans süresince Bireysel Çalgı, Pişano ve Okul Çalgıları dersleri kapsamında eğitimini aldıkları çalgılarını, öğretmenlik uygulamalarında yeterince kullanmadıkları tespit edilmiştir. Sayısal olarak da ifade edecek olursak 25 öğretmen adayı içerisinde on dört (%56) katılımcı öğretmenlik uygulamalarında hiçbir çalgı kullanmamaktadır diyebiliriz. Bu bulgulara göre öğretmen adayları lisans boyunca aldıkları bireysel çalgı, okul çalgıları ve pişano dersi kapsamında beş çalgının lisans düzeyinde eğitimini almış olmalarına rağmen verilere baktığımızda öğretmenlik uygulamalarında hiçbir çalgı kullanmayan aday öğretmen sayısı çoğunluğu oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu bu durumun nedeni olarak ise kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarında çalgı kullanılmasını istememesi, yine uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının staja gelirken çalgı getirmelerine yönelik taleplerinin olmamasını dile getirmişlerdir. Dündar (2003) ise bu konuyla ilgili, uygulama öğretmeni aday öğretmenin meslek yaşamında önemli izler bırakacaktır. Uygulama öğretmenin, önde gelen en temel görevleri; aday öğretmenin okul ve sınıf ortamına uyumunu sağlamak; uygulama okullarındaki öğrencilerle, aday öğretmenler arasında iyi iletişim kurabilmesine yardımcı olmak ve müzik öğretimi konusunda rehberlik etmektir şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

Uygulama öğretmenlerinin sorumluluklarını iyi bir şekilde yerine getirmeleri ile yeterli bilgi ve donanımına sahip olmaları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenler sorumluluklarının farkında olabilir ancak bu sorumlulukların yerine getirilmesinde yeterli bireysel ve akademik donanımına sahip olmayabilir ya da bu görevin yerine getirilmesine dönük olumlu tutuma sahip olmayabilir. Bu durum hizmet öncesinde öğretmen adaylarına meslekî gelişimleri hususunda yeterli katkıda bulunabilmelerini olumsuz olarak etkileyebilir (Ayas ve diğerlerinden aktaran Çevik ve Alat, 2012; Baştürk ve Kızılkaya'dan aktaran Çevik ve Alat, 2012; Kiraz (2003)'dan aktaran Çevik ve Alat, 2012; Kiraz (2002)'dan aktaran Çevik ve Alat, 2012).

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu görüşmenin yapıldığı sürecin öğretmenlik uygulaması dersi döneminde gerçekleşmesine rağmen ders anlatımına henüz geçmediklerini, bazı çalgıların taşınması, temin edilmesi ve derslerde kullanımı açısından teknik özelliklerinin uygun olmasını; bazı katılımcılar ise derslerde genellikle ses (şarkı söyleme, koro)

üzerine eğitim verilmesi, bazı kademelerdeki öğrencilerin sınava hazırlık döneminde olmaları nedeniyle müzik dersi yapılmadığını ifade etmiştir.

Çalgı kullanan öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamalarında çalgı kullanma durumları şu şekildedir; katılımcıların %36'sı keman ana çalgısına sahip olup sayısal çoğunluğu oluşturmaktadır, ancak bu öğretmen adaylarının sadece ikisi (%8) çalgısını kullanmaktadır; %20'sinin ana çalgısı flüt olup bunların sadece üçü (%12) çalgısını kullanmaktadır; %16'sının ana çalgısı çello olup bunların hiçbiri çalgılarını kullanmamaktadır; %8'inin ana çalgısı gitar olup bunların sadece ikisi (%8) çalgısını kullanmaktadır; %8'inin ana çalgısı viyola olup bunların hiçbiri çalgı kullanmamaktadır; %4'ünün ana çalgısı piyanodur ancak piyano çalgısı 3 yıllık lisans süresince bütün öğrencilerin zorunlu çalgısı olmasına rağmen 25 öğrenci içerisinde yedisi (%28) kullanmaktadır; %4'ü klarnet, %4'ü ise saksafon ana çalgısına sahip olup iki aday da öğretmenlik uygulamalarında çalgısını kullanmamaktadır. Katılımcıların kullandıkları çalgıları en çok kullanılan çalgı türünden en az kullanılan çalgı türüne doğru sıralama yapacak olursak, yalnız piyano kullananların sayısı 4 (%16); ana çalgı ve piyano/org kullananların üç (%12); yalnız bireysel çalgı kullananların iki (%8); okul çalgıları kullananların bir (%4); bireysel çalgısı dışında iki farklı çalgı kullananların sayısı ise bir (%4) olarak belirtebiliriz.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu öğretmenlik uygulamalarında çalgılarını şarkı, türkü ve marş öğretimi gerçekleştirirken kullandığını, diğer bir çoğunluğu uygulama öğretmenin çalgı kullanımı ile ders işleme yönünde ilgi ve destekleri olmadıkları için kullanmadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir bölümü ise müfredat kapsamında yer alan kazanımları (nota ve ritim öğretimi, majör ve minör tonalitedeki dizilerin öğretimi vb..) gerçekleştirirken, 25 öğretmen adayından üç kişi eşlik yapmak için kullandığını ifade etmiştir. Müzik öğretmenliği eğitiminde eşlik öğretimi, müzik öğretmenliğinin tüm işlevlerinin bir yapı içinde yapılmasını sağlar. Bu sebeple, eşlik öğretimi müzik öğretmenliği eğitiminde oldukça önemlidir. Aynı çoğunluğa sahip öğretmen adayları ise henüz hiç ders anlatmadığını ifade etmiştir. Diğer öğretmen adayları ise çalgıları enstrüman tanıtımı yapmak için kullandığını, öğrenciler sınav döneminde oldukları için ders yapılmadığını; katılımcılardan biri ses ağırlıklı ders işlendiği için diğeri ise blok flüt kullanıldığı için çalgı kullanmadığını belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu müzik derslerinde çalgı kullanımını ders içerisinde dikkat çekmek için; diğer bir çoğunluk ise dersi müzikal biçimde işlemek,

öğrenciler için materyal çeşitlilik (görsel, işitsel..) oluşturması, ilgili ve yetenekli öğrencileri keşfetmek için; dört öğretmen adayından ikisi eşlik etmek, diğer ikisi müzik eğitiminin gerçekleştiği ortamın olanakları ölçüsünde gereklilik durumunun değişebileceğini; bir öğretmen adayı öğretilen konu ya da ezgiler için örnekleme yapmak, bir diğeri öğrenciler ve öğretmenler için motivasyon sağlamak, bir diğer öğretmen adayı ise müzikal eğitimin oluşması için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma verileri doğrultusunda öğretmen adaylarının lisans süresince Bireysel Çalgı, Okul Çalgıları ve Piyano dersleri kapsamında aldıkları çalgı eğitiminin müzik öğretmenliği uygulamalarına yansımaları hakkında katılımcıların büyük bir çoğunluğu çalgı kullanmadıklarını bunun nedenleri olarak ise uygulama öğretmenlerinin tekdüze bir biçimde blok flüt, vokal müzik (koro, şarkı söyleme..) ve teknolojik materyaller (akıllı tahta, bilgisayar vb.) temelli olarak ders işleme ve bu nedenle farklı herhangi bir çalgı kullanımı talebinde bulunmadıklarını, kendilerine de istekleri doğrultusunda farklı çalgılar kullanmaları yönünde fırsat sunulmadığını ifade etmişlerdir. Kiraz (2002)'ın bu konuyla ilgili olarak gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle iletişim kurmakta zorluk çektiği ve ders planlama, sınıf yönetimi, öğretim modelleri ve araç-gereç seçimi konusunda yetersiz rehberlik aldığı tespit edilmiştir. İkinci çoğunluk, üniversitenin enstrüman eğitiminin öğretim uygulamasından ziyade bireysel akademik gelişim üzerinde etkili olduğunu, bu nedenle neyi nasıl öğretecekleri konusunda yetersiz eğitim aldıklarını hissettiklerini belirtmiştir. Üçüncü çoğunluk, öğretim uygulamalarında ana enstrümanı ve piyanoyu kullandıklarını ancak Okul Enstrümanları dersinde öğretilen gitar ve bağlama enstrümanlarında yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni, ders süresinin yeterince uzun olmaması ve bu enstrümanları çalışmaya ana enstrümana yaptıkları kadar odaklanmamaları olmuştur.

Aynı çoğunluğa sahip katılımcılar ise henüz hiç ders anlatmadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların ikisi, üniversitede aldıkları piyano eşlik derslerinin öğretmenlik uygulamalarına olumlu yönde yansıdığını ve piyano eşliklerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan diğer iki öğretmen adayı ise öğrenim süresince eğitimini aldığı bütün çalgıların, öğretmenlik uygulamalarına her anlamda etkisinin olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma verileri doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında kendilerine rehberlik eden uygulama öğretmenlerinin müzik derslerinde çalgı kullanma durumlarına ilişkin görüşlerine göre, büyük bir çoğunluğu uygulama öğretmenlerinin herhangi bir çalgı kullanmadığını bunun sebebi olarak ise uygulama öğretmenlerinin meslek

hayatları boyunca çalgı üzerine çalışmalarını sürdürmedikleri için bu konuda körelmiş olmaları, herhangi bir çalgıya hakim olmamaları, kendilerini müzik alanında çok fazla yeterli görmemeleri, dersi müzikal anlamda değil teknolojik imkanlar aracılığıyla (film, slayt..) geçirmek istemeleri, sınıf hakimiyeti sağlayamama, ders süresinin yetersiz olması, kolay kaçmaları, mesleki anlamda tükenmişlik sendromu yaşamaları şeklinde görüşlerini bildirmişlerdir. Bu bağlamda Türkoğlu (2005, s. 50-51), bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri, belirlenen oranlarda düzenlenen dersler ile eğitim sürecinden geçen ve bu eğitimini en iyi şekilde alan bir öğretmenin; öğretme, yönetim, alan uzmanlığı ve öğrenci danışmanlık görevlerini etkinlikle yerine getirmesi beklenmektedir. Ayrıca eğitimini sürdüreceği ders alanı hakkında iyi yetişmelidir ve en önemlisi, öğretmen bildiğini nasıl öğreteceğini bilmelidir. Bunun için öğretmenin yeterli meslek bilgisine sahip olması gereklidir, şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların diğer bir çoğunluğu ise blok flüt, teknolojik (akıllı tahta, bilgisayar, telefon vb.) araç gereç kullandıklarını, iki öğretmen adayı uygulama öğretmenlerinin piyano kullandığını, birer öğretmen adayı ise uygulama öğretmenlerinin bağlama, gitar; keman; org; vokal müzik; yaylılar hariç birden çok enstrüman kullandıklarını ifade etmişlerdir. Demir'in 2014'de "*Ortaokul 6, 7 ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Müzik Derslerinde Bağlama Çalgısının Kullanımına İlişkin Görüşleri*" isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun müzik derslerinde blok flüt çalmayı tercih etmediği ve sosyal yaşantılarında çalmak istedikleri çalgıların ise sırasıyla gitar, bağlama, org, blok flüt ve mandolin olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Araştırma verileri doğrultusunda, öğretmen adaylarının Türkiye'deki ilköğretim, ortaöğretim ve lise kademelerinde yer alan müzik derslerinin niteliğinin artırılmasına yönelik, büyük bir çoğunluğu derslerde çalgı kullanılmalı; bir kısmı öğretmenler kendilerini motive etmeli, dikkat çekici etkinlikler yapılmalı, müzik dersi ile ilgili zihniyet değişmeli, müzik ders saatleri artırılmalı, farklı materyaller kullanılmalı, etkinlik, uygulama yapılmalı şeklinde önerilerde bulunmuştur. Bazı katılımcılar, öğretmenler güncel gelişmelere ayak uydurmalı, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmeli, öğrencilerin konser ve festivallere katılımı sağlanmalı, okullarda genç ve dinamik eğitimciler yer almalı, müzik dersi kitapları geliştirilmeli, öğretmenler nitelikli eğitim almalı şeklinde önerilerde bulunmuştur. İki katılımcı ise okullardaki müzik eğitimini yeterli bulduğu yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Kalyoncu (2004) bu hususta şu ifadelerde bulunmuştur; kişilere göre farklılıklar gösteren bireysel özellikler, müzik öğretmenlerinin mesleki başarılarını son derece etkileyecektir. Güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, araştırmacılık ve yeniliklere açık

olma, üreticilik, kendi performansı üzerinde düşünme ve gelişmeye isteklilik gibi özellikler bunlar arasında sayılabilir.

Öneriler

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına ilk mesleki deneyimlerini gerçekleştirdikleri öğretmenlik uygulamalarında maddi ve manevi anlamda sınırlayıcı olmadan özgür bir ortam sağlamaları,

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarında öğretim etkinlikleri ve uygulamaları gerçekleştirecekleri dönemde olmalarına rağmen halen uygulama okulunda hiç ders anlatmayanların olması nedeniyle bu duruma yönelik ilgili makamlarla gerekli iletişimin ve iş birliğinin sağlanması,

Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda verilen ana çalgı eğitimi programlarının mesleki yaşam ortamı ve koşulları dikkate alınarak düzenlenmesi,

Müzik eğitimcisi yetiştiren kurumlarda verilen çalgı eğitimlerinin, aday öğretmenlerinin okul müzik eğitimlerinde çalgılar aracılığı ile müzik öğretimi gerçekleştirebilecekleri göz önünde bulundurularak düzenlenmesi,

Sınava hazırlık sürecindeki öğrencilerin de müzik dersi öğrenimine ihtiyacı oldukları ve bu yönde ailelerin, okul yönetiminin ve öğretmenlerin bilgilendirilmeleri gerektiği,

Lisans süresince ana çalgı, piyano ve okul çalgıları dersi kapsamında birçok çalgı eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında da bu çalgıları aktif şekilde kullanmaları,

Lisans süresince alınan bireysel çalgı, piyano ve okul çalgıları dersleri kapsamında eğitimi verilen 11 çalgının öğretmenlik uygulamalarında 'okul müzik eğitiminde kullanılması' amacı doğrultusunda lisans eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu yönde tüm çalgı dersleri eğitiminin işlevselliğinin sağlanması,

Lisans çalgı eğitim programlarında eşlik temelli bir eğitimin verilmesi,

Okullarda müzik eğitiminin verimli bir şekilde yürütülmesi için gerekli ortamın oluşturulması (müzik sınıfı, stüdyo, vs.) ve müzik dersi için gerekli materyallerin (piyano, ritim çalgıları, enstrümanlar vs.) temin edilmesi,

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki müzik derslerinde yaygın olarak kullanılan blok flüt çalgısı yerine öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun, müzik derslerinin daha eğitici, verimli ve keyifli işlenmesi adına daha farklı çalgılar öğretilmesi,

Öğrencilerin okul müzik eğitiminde gelişim düzeylerine uygun, istedikleri, sevdikleri ve verim alabilecekleri çalgıları öğrenmeleri yönünde gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, İstanbul: Sakarya Yayıncılık.
- Çevik, C. ve Alat, K. (2012) "Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 359-380. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/article/view/5000152530>
- Demir, M. (2014). Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Derslerinde Bağlama Çalgısının Kullanımına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, J. ve Gündoğdu, P. (2008). "Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27 (27): 119-134.
- Dündar, M. (2003). "Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim", *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 59-67.
- Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2010). Öğretmenlik Uygulaması. (Ed. Demircioğlu İ. H.), *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* içinde (s. 68-87). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girgin, D. (2015). "Müzik Eğitimi Bölümlerindeki Çalgı Eğitiminde Öğretmen Ve Öğrenci Perspektifinde Beklentiler", *e-Journal of New World Sciences Academy*, 10/3, 169-183. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000102069/5000118492>
- Kalyoncu, N. (2004). Müzik Öğretmeni Yeterlilikleri Ve Güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı.1994-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Nisan 7-10, Isparta.
- Karasar, Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel Yayın.
- Kiraz, E. (2002). "Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Mesleki Gelişiminde Uygulama Öğretmenlerinin İşlevi", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (1): 183-196.
- Küçüköncü, Y. (2006). Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan 2006 (s.19-36), Denizli.
- MEB (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, Tebliğler Dergisi, Sayı: 2493.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2017). *Eğitim Bilimine Giriş*, 8. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 7(3), 726-737.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Şen, Ü. S. (2015). *Müzik Estetiği Üzerine* 1. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Tanrıöver, A.U. ve Tanrıöver, G. B. (2015) “Genel, Özengen Ve Mesleki Müzik Eğitimi Süreci İçinde Verilen Keman Eğitiminde Karşılaşılabilecek Olası Güçlükler”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 555-567.
- Türkoğlu, Adil (2005). 109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş, İstanbul: Kare Yayınları.
- Uçan, Ali (1997). *Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar)*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, Ali (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar- İlkeler- Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum* (3. Basım), Ankara: Önder Matbaacılık.
- Üstün, E. ve Özçimen, A. (2015). “Okul Çalgılarının İlköğretim 6. Sınıf Müzik Dersi Kazanımlarına Ulaşmasındaki Etkililiğinin İncelenmesi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 10, 301-318.
- Yıldırım, A., Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.
- YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*, Ankara: YÖK Yayınları
- Yüksel, Sedat (2011). *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri Ve Öğretmen Yetiştirme* 2. Baskı Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



HIPPY: OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLAR İÇİN EVDE EĞİTİM PROGRAMI

Ayşe GÖKÇEN¹, Fatma ÇALIŞANDEMİR²

1 Bilim Uzmanı, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı, ayseegokcenn@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5222-7803

2 Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, fcalisandemir@gmail.com, ORCID No: 0000-0001- 5913-0553

Giriş

Dünya genelinde, dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik birçok eğitim programı geliştirilmiştir. Head Start, Sure Start ve HighScope gibi programlar, çocuklar için eşit öğrenme fırsatları sunmayı, başarı eşitsizliklerini gidermeyi ve yoksulluk, sınırlı kaynaklar ile ebeveyn desteği eksikliği gibi engelleri ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. HIPPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) programı da bu programlara benzer bir yaklaşımla, aileleri çocuklarının eğitime aktif olarak dahil etmeyi amaçlamaktadır. Okul Öncesi Çocuklar için Evde Eğitim Programı (HIPPPY), ebeveynlere okul öncesi çağındaki çocuklarına eğitici zenginleştirme deneyimleri sağlamada yardımcı olmak için tasarlanmış bir ev tabanlı erken müdahale girişimidir. HIPPPY'nin misyonu, ebeveynlere çocuklarını okulda ve ötesinde başarıya hazırlamalarında yardımcı olmaktır. Model, ebeveynlere çocuklarına evde eğitim verme konusunda gerekli araçları, becerileri ve özgüveni sağlayarak, ebeveynleri çocuklarının ilk öğretmeni olarak destekler (HIPPPY USA, 2023). 1969 yılında Kudüs İbrani Üniversitesi'nde Eğitimde Yenilik için Yahudi Kadınları Araştırma Enstitüsü Ulusal Konseyi tarafından başlatılan HIPPPY programı, 1960'ların sonlarında ülkeye gelen göçmen çocukların eğitim ihtiyaçlarının farkındalığından doğmuştur. Programın yaratıcısı Dr. Avima Lombard, çeşitli göçmen gruplarından (Avrupalı, Amerikalı, Asyalı ve Kuzey Afrikalı) okul öncesi çocukları formel eğitime hazırlamayı amaçlayan bir eğitim programı geliştirmek için üniversite akademisyenlerinden oluşan bir ekibe liderlik etmiştir (Roundtree, 2000).

HIPPPY, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini desteklemek amacıyla tasarlanmış gelişimsel olarak uygun bir erken okuryazarlık müfredatını içermektedir (HIPPPY International, 2023). Ev merkezli bir erken müdahale programı olan HIPPPY'nin, temel odağı sınırlı örgün eğitime sahip ebeveynleri, çocuklarının ilk öğretmeni olmaları konusunda desteklemektir. Program, okula hazırlık ve ebeveyn katılımı müdahalesi yoluyla başta azınlık ebeveynleri olmak üzere düşük gelirli-leri hedeflemektedir. Hizmet verilen topluluğun üyesi olan yardımcı profesyoneller ile çocuğa verilen eğitim zenginleştirilmekte ve ebeveynlere destek sağlanmaktadır. Ayrıca bu alandaki programda düzenlenen veli grup toplantıları da yer almaktadır (Nievar, Brown, Nathans, Chen ve Martinez-Cantu, 2018). HIPPPY modeli farklı ülkelerde ve belirli topluluklarda birkaç farklılık gösterse de dünya çapındaki tüm HIPPPY programları, bir yardımcı profesyonel tarafından denetlenen ev ziyaretleri aracılığıyla ebeveynleri, çocuklarının ilk öğretmenleri olarak güçlendirmeyi amaçlayan aynı plana bağlı kalmaktadır. Müdahalenin temel amacı okula hazır olma durumunu artırmak, sonuçta eğitim ve başarıdaki eşitsizlikleri azaltmaktır (Goldstein, 2017).

HIPPY Programının amaçları şunları içermektedir: çocukların olumlu erken okul deneyimleri şansını artırmak, ebeveynleri kendilerinin ve çocuklarının temel eğitimcileri olarak görmeye teşvik etmek, evde okuma-yazmayı teşvik eden bir eğitim ortamı oluşturmak, ebeveynleri eğitim sistemine daha fazla katılım sağlamaya ve sistem ihtiyaçlarına karşılık vermeye teşvik ederek eğitim bilincini geliştirmek, yarı-uzmanlara iş deneyimi ve gerekli becerileri kazandırarak iş piyasasına girmelerini desteklemek, topluluk içindeki çeşitli organizasyonlar arasındaki diyalogu artırarak okul öncesi eğitimine destek olmalarını sağlamaktır (Kuday, 2007). Programın amaçları arasında çocukların dil, problem çözme, mantıksal düşünme ve algısal, fiziksel ve sosyal/duygusal becerilerin geliştirilmesi de yer almaktadır. HIPPY programının amaçlarından biri de düşük gelirli çocuklara, daha iyi maddi koşullarla yaşatları gibi akademik başarı elde etme şansı vermek yer almaktadır (Moore, 2011).

Tarihçe

HIPPY programı, birçok dile çevrilmiş ve pek çok ülkede başarıyla uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, 1968 yılında İbrani Üniversitesi'ndeki NCJW Eğitimde Yenilik Araştırma Enstitüsü'nde (RIFIE) geliştirilmiştir. Ford Vakfı, 1982'de RIFIE'ye destek vererek, diğer ülkelerden erken çocukluk eğitimcilerini bir araya getiren uluslararası bir çalıştayın düzenlenmesine katkıda bulunmuştur. Atölye çalışmalarına katılım gösteren arasında Kanada, Şili, Hollanda, Meksika, Yeni Zelanda, Güney Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkeler bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ilk HIPPY programı 1984 yılında başlatılmıştır. HIPPY USA, 1988'de NCJW Çocuk Merkezi'nde mevcut programların işleyişini denetleme ve yeni programların başlatılmasını destekleme amacıyla kurulan ulusal bir teknik yardım ve eğitim merkezi olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüm HIPPY programları, New York City'deki bağımsız bir ulusal eğitim ve teknik yardım merkezi olan HIPPY USA'ya bağlıdır (Baker ve Piotrkowski, 1996).

Programın ilk HIPPY aileleri, genel nüfustan daha düşük eğitim ve gelir düzeyine sahip göçmenlerden oluşmuştur. Programın geliştirilmesinde özellikle İsrail'deki göçmen çocukların okul başarısında geride kalması üzerine odaklanılmıştır (Roundtree, 2000). Program, düşük gelirli ailelerden gelen çocukları okulda başarılı olmaya hazırlamaya yönelik erken eğitim müdahale programlarının etkili olabileceği düşüncesine dayanmaktadır (Baker, Piotrkowski ve Brooks-Gunn, 1999). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1984 yılında başlatılan HIPPY, 2003 yılı itibarıyla Avustralya, Almanya, Yeni Zelanda ve Kanada'ya yayılmıştır (Roundtree, 2000). HIPPY USA 2023 yılı verileri programın, son 50 yılda 15 farklı ülkeye yayıldığını açıklamıştır.

HIPPY'den etkilenecek kendi özgün içeriklerini geliştiren ülkeler arasında Türkiye de bulunmaktadır. Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) HIPPY benzeri bir program hazırlamıştır. Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP tarafından yürütülmekte ve halen devam etmektedir (AÇEV, 2023). AÇEV'in 2023 verilerine göre; Anne Çocuk Eğitim Programı, bugüne kadar 78 şehir ve 164.475 anneye ulaşmayı başarmıştır. AÇEP programı kapsamında okula gidemeyen çocukların ev ortamında eğitim ihtiyaçlarının karşılanması büyük önem taşıdığına inanılmaktadır.

Felsefi Altyapısı ve Teorik Temelleri

Sosyokültürel teoriye göre çocukların bilişsel gelişimi çevreden edindikleri deneyimlerin bir sonucudur. Çocukların okul öncesi ev ortamında edindikleri deneyimler, öğrenme biçimlerinin şekillenmesine yardımcı olur. Bu nedenle, kaynakları çok az olan veya hiç olmayan ve sosyal desteğin azaldığı yoksul bir çevredeki çocukların, onlara akademik başarı fırsatları sağlayacak destekleyici bir ortamdan yoksun oldukları için okulda akademik başarıya sahip olma olasılıkları daha düşüktür (Moore, 2011). Sosyokültürel teori, çocukların ilk bilişsel deneyimlerinin okula gitmeden önce evde gerçekleşmesi nedeniyle, HIPPY programının ebeveynlerin talimatları yoluyla çocukların akademik başarılarını artırma vurgusunu desteklemektedir. Program, sosyokültürel teorinin çocuğun bilişsel gelişiminin yaşam deneyimlerine dayalı olduğu yönündeki tüm temel ilkelerini uygulamaktadır (Moore, 2011). Vygotsky'nin (1978) bilişsel gelişim teorisi daha spesifik olarak bireysel öğrenmeye ve bilişsel gelişimin gerçekleştiği sosyal bağlama odaklanır. Vygotsky'nin "yapı iskelesi" kavramı, çocuğun dünyaya ilişkin artan farkındalığının, daha basit anlayıştan daha karmaşık anlayışa doğru ilerleyebilmek için gelişiminde ebeveynler veya büyük kardeşler gibi daha fazla deneyime sahip başkaları tarafından desteklenmesi gerektiğini öne sürmektedir (Gilley, 2002'den akt., Godfrey, 2006). Buna göre öğrenme, giderek daha zorlu hale gelen ve daha bilgili başka bir kişinin rehberliğiyle tasarlanan bilişsel görevlerle en iyi şekilde kolaylaştırılır. Vygotsky'nin "yakınsal gelişim bölgesi", bu iskelenin ve dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşebileceği kişilerarası alanı tanımlar (Vygotsky, 1978).

HIPPY, aynı zamanda çocukların gelişiminin içinde yaşadıkları ailelerden, topluluklardan ve toplumlardan güçlü bir şekilde etkilendiğini kabul eden ekolojik yaklaşıma dayanmaktadır. Bu nedenle HIPPY, çocukların evde öğrenme ortamlarını geliştirerek ev ve okul arasında daha fazla süreklilik yaratmayı amaçlamaktadır (Baker vd., 1999). Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı, gelişmekte olan çocuğun yaşadığı çevrenin önemini anlamak için yararlı bir genel sistem teorisi olarak hizmet etmektedir ve erken müdahale programları için kritik bir rol oynamaktadır

(Halpern, 2000). Büyüyen çocuğu yalıtılmış bir birey olarak görmek yerine Bronfenbrenner (1993), çocuğun diğer insanlarla ve çevrenin çeşitli yönleriyle sahip olduğu dinamik ilişkilere vurgu yapmıştır. Bu ilişkiler, yakın aile üyeleriyle ilişkilerden, ailenin yaşadığı dünyayı şekillendiren daha genel sosyal ve politik güçlere kadar uzanmaktadır. Hem Bronfenbrenner hem de Vygotsky'nin teorilerinin önemli bir unsuru, bilişsel gelişimin, birçok faktörün, özellikle kişilerarası ilişkilerin kritik katkılarda bulunduğu, bireysel deneyim düzeyleri arasındaki karmaşık etkileşimli bir süreç olduğu fikridir (Godfrey, 2006).

HIPPY Yaklaşımının Eğitim Çerçevesi

HIPPY, müfredat, rol oynama, ev ziyareti ve grup toplantıları olmak üzere dört temel özelliğe sahiptir. Program, ebeveynlerin kendi becerilerine güvenlerini artırmayı, çocuklarına eğitim vermekten keyif almalarını, çocuklarının becerilerinin gelişimini gördükçe heyecan duymalarını, aynı zamanda çocuklarıyla birlikte öğrenme ve eğlenme fırsatları yaratmalarını amaçlar. Ayrıca, ebeveynlere diğer konularda yardımcı olabilecek kurum ve kuruluşlardan nasıl yararlanacakları konusunda rehberlik eder. HIPPY programındaki kullanımı kolay etkinlik paketleri, ev ziyaretleri ve grup toplantıları aracılığıyla ebeveynler, çocuklarını okulda ve sonrasında başarıya götürebilecek stratejileri öğrenirler. Ebeveynler, kendi kültürlerinden gelen eğitimciler tarafından bu süreçte desteklenirler (Kuday, 2007).

Program, sertifikalı öğretmenler veya sağlık uzmanları tarafından yürütülmemekte ve ev ziyaretçileri çocuklara doğrudan talimat vermemektedir. Bunun yerine, yardımcı profesyoneller ebeveynlere hikâye kitapları ve diğer kaynakları sağlar ve onlara bu materyalleri çocuklarıyla nasıl kullanacaklarını öğretirler. Yapılandırılmış müfredatla rol oynamanın kullanılması, program sunumunun en önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilir. Ev ziyaretçileri genellikle daha önce programa katılmış olan annelerdir. Toplumun yerel üyelerini ev ziyaretçileri olacak şekilde eğitmek, müdahalenin maliyetini büyük ölçüde azaltırken personelin kullanılabilirliğini artırır ve böylece müdahalenin çocuklar üzerindeki etkisini katlanarak artırmaktadır. HIPPY, tek başına bir müdahale olması için değil aksine, diğer müdahale türleri veya eğitim fırsatları ile çalışmak üzere tasarlanmıştır (Goldstein, 2017). HIPPY başlangıçta iki yıllık bir program olarak tasarlanmıştır. İlk programa katılan çocukların çoğunun dört yaşında ve anaokulunda ikinci yıllarında olmaları programın çocukların okul öncesi dönemden örgün ilkökula geçişini kapsayacak şekilde tasarlanmasına neden olmuştur (Baker, Piotrkowski ve Brooks-Gunn, 1998). HIPPY programı dört temel bileşenden oluşmaktadır (Anderson vd., 2020):

1. Müfredat: ebeveynlerin ev ziyaretleri arasında çocuklarıyla birlikte yürüttüğü ebeveyn-çocuk etkinlikleri,
2. Ev ziyaretleri: eğitilmiş yardımcı profesyoneller veya ev ziyaretçileri tarafından ebeveynler ve onların 2 ila 5 yaş arası çocukları ile gerçekleştirilen haftalık ev ziyaretleri,
3. Rol oyunu: ebeveynlerin çocuğun rolünü, ev ziyaretçisi ise ebeveyn rolünü üstlenmesi,
4. Grup Toplantıları: ev ziyaretlerinin içeriğini güçlendirmeyi amaçlayan veli grup toplantıları.

Müfredat

Program süresince ebeveynlere HIPPY için geliştirilen bir dizi kitap ve etkinlik paketleri verilmektedir (Baker vd., 1999). Her yılın materyalleri arasında 30 haftalık etkinlik paketi, 9 hikâye kitabı ve 20 manipülatif şekil seti yer almaktadır. HIPPY müfredatı öncelikle bilişsel temellidir ve dil gelişimi, problem çözme, mantıksal düşünme ve algısal becerilere odaklanır. Müfredat çocuklara fonolojik ve fonemik farkındalık, harfleri tanıma, kitap bilgisi ve erken yazma deneyimleri dahil olmak üzere erken okuryazarlık becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Ayrıca müfredat sosyal-duygusal gelişimin yanı sıra ince ve kaba motor gelişimini de destekler (HIPPY USA, 2023). Ebeveynlerin çocuklarına yeni kavramları ve becerileri tanıtmaları için ayrıntılı talimatlar, etkinlikler sunulurken izlenecek adımlar, sorulacak sorular ve aktiviteyi çocuğun özel ilgi alanlarına göre genişletmek ve uyarlamak için ipuçları sağlamaktadır. Ebeveynler, ev ziyaretçilerinden haftalık destek alarak ebeveyn-çocuk etkinliklerine güvenle katılabilmektedirler (HIPPY USA, 2024). HIPPY etkinlikleri, ebeveynlerin program personelinin yardımı olmadan çocuklarıyla birlikte etkinlikler üzerinde çalışabilmelerine olanak sağlayacak şekilde ayrıntılı ders planları şeklinde yapılandırılır (Baker ve Piotrkowski, 1996).

- Dil eğitimi, ebeveynlerin ve çocukların birlikte okuyacağı, HIPPY için özel olarak yazılmış bir dizi hikâye kitabı etrafında yoğunlaşmaktadır. Hikayeleri okuduktan sonra ebeveynler ve çocuklar dinleme, soru sorma, soruları cevaplama, bir metin hakkında konuşma, resim okuma, hikaye oluşturma, serileştirme ve kelime dağarcığı oluşturma gibi becerileri kazandıran bir dizi ilgili aktivite üzerinde çalışırlar.

- Programda materyaller, nesneleri ve resimleri tanımlama, eşleştirme ve sıralama yoluyla görsel ayırt etme becerilerini geliştirmek için tasarlanmıştır.

- Görsel motor aktiviteleri çocuklara keçeli kalem, boya kalemi ve kurşun kalem kullanabilecekleri çeşitli durumlar sağlamak üzere tasarlanmıştır.
- Sesleri ayırt etme, kafiyeli seslerin yanı sıra ses yüksekliği ve perdesine de odaklanır.
- Dokunsal oyunlar, sert veya yumuşak, pürüzsüz veya pürüzlü, ince veya kalın nesneler arasındaki ayırmacılığı uygulamak için kullanılır.
- Problem çözme etkinlikleri nesneleri dinlemeyi ve sıralamayı, eşleştirmeyi ve gruplandırmayı içermektedir (Baker ve Piotrkowski, 1996).

Materyaller

HIPPY materyalleri, Dr. Lombard tarafından çocukların okulda kazanmaları için ihtiyaç duydukları bilişsel becerileri geliştirmelerine yardımcı olmak için geliştirmiştir (Baker vd., 1998). Program süresince ebeveynlere HIPPY için geliştirilen bir dizi kitap ve etkinlik paketleri verilmektedir (Baker vd., 1999). Bu temel malzemelerin yanı sıra her katılımcı aileye makas, boya kalemi gibi malzemeler de temin edilir. HIPPY'nin ilk yılında “çocuklar 4 yaşındayken” ebeveynler ve çocuklar için sekiz hikâye kitabı ve 30 etkinlik paketi; ikinci yılında “çocuklar 5 yaşındayken” yedi hikâye kitabı ve 15 etkinlik paketi bulunmaktadır (Barnett vd., 2012). Ebeveynlerden çocuklarına bu kitaplardan birini okumaları ve temin edilen kitaplardan her gün iki-üç sayfalık bir dizi etkinlik üzerinde çalışmaları istenir. Materyaller, çocukların okulda başarılı olmak için ihtiyaç duydukları yaşa uygun dil, duyuşsal ve algısal ayırım, görsel-motor ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır. Paketlerde ebeveynlerin çocuklara soracağı sorular, olası yanıtlar, çocuklar için çizim veya el işi etkinlikleri ve hikâye kitaplarına dayalı öğrenme etkinlikleri yer almaktadır. Materyaller, ebeveynlerin ve çocukların program boyunca ilerledikçe başarılı öğretme ve öğrenme deneyimleri yaşayabilmeleri için artan zorluk seviyelerinde düzenlenmiştir (Baker vd., 1999). Materyaller, ebeveynlerin ve çocukların program boyunca ilerledikçe başarılı öğretme ve öğrenme deneyimleri yaşayabilmeleri için artan zorluk seviyelerinde düzenlenmiştir (Baker ve Piotrkowski, 1996). Etkinlikler evde sağlanan malzemeler veya kaşık, dikiş malzemeleri gibi ortak ev eşyaları kullanılarak tamamlanır (HIPPY USA, 2023). HIPPY materyalleri, programın Amerika Birleşik Devletleri'ne ilk geldiği 1984 yılından bu yana yenilenmiş, İngilizce ve İspanyolca versiyonları geliştirilmiş. Aynı zamanda 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklar için tasarlanmıştır. Hikâye kitapları kültürel açıdan daha çeşitli hale getirilerek ve

Amerika'daki HIPPY programına katılan çok ırklı ailelere uygun hale getirilmiştir (Baker ve Piotrkowski, 1996).

Ev Ziyaretleri

HIPPY modelinin temelinde ev ziyareti yer almaktadır. Her ev ziyareti benzersizdir ancak hepsinin ortak yöntemleri ve hedefleri vardır. Her ziyaret sırasında, ev ziyaretçisi ebeveyn, ebeveynin gelişimsel olarak uygun aktiviteler üzerinde çocuğuyla doğrudan çalışmasına olanak tanıyan araç ve materyalleri sağlar. Ev ziyaretçileri, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme sürecini gözlemleme ve anlama yeteneğini artıran erken çocukluk gelişimi kavramları ve terminolojisini anlamalarını destekler (HIPPY USA, 2024).

Ev ziyaretlerinin amacı, HIPPY ebeveyni ile haftanın aktivitelerini canlandırmaktır. Ev ziyaretleri genellikle 30 dakika ile 60 dakika arasında sürmektedir. Ancak yeni program yılının başlangıcında, ebeveynler ve yardımcı profesyonellerin henüz materyallere ve rol yapma tekniğine henüz alışmamış olmaları nedeniyle ev ziyaretleri 1,5 saat kadar sürebilmektedir. HIPPY programının aktivite ve yöntemlerine alıştıkça ev ziyaretlerinin süresi kısalabilir. Ev ziyareti sırasında çocuğun orada bulunmasına gerek yoktur. Tipik olarak, yardımcı uzman ve ebeveyn materyalleri tek başına inceler. Daha sonra ebeveyn ve çocuk materyaller üzerinde birlikte çalışır (Baker ve Piotrkowski, 1996). Ev ziyareti ayrıca derslerin her anne için bireyselleştirilmesi ve profesyonel olmayan ev ziyaretçisi ile ebeveyn arasında kişisel bir ilişkinin kurulması için bir araç olarak görülür (Baker vd., 1998). Dr. Lombard, ebeveynlerin bu öğretme becerilerini uygulamada istikrarlı olmaları halinde, iki yıllık programı tamamladıktan uzun süre sonra da çocuklarının akademik başarısına katkıda bulunabileceklerini öngörmüştür (Baker vd., 1999).

Rol Oyunu

HIPPY aktiviteleri, yardımcı profesyonel ile ebeveyn arasında, ebeveynin çocuğun rolünü üstleneceği rol oyunu olarak tasarlanmıştır (Baker ve Piotrkowski, 1996). Rol yapma oturumu sırasında anneler çocuğun rolünü, yardımcı profesyonel ise ebeveyn rolünü üstlenmektedir. Böylece anneler, her haftanın derslerini o hafta ev ziyaretçisiyle rol oynayarak materyalleri kullanmayı öğrenirler. Rol oynama Dr. Lombard tarafından tasarlanmıştır. Ev ziyaretçisi öğretim tekniklerinin modelleyicisi olarak işlev görmektedir (Baker vd., 1998). Bu öğretim yönteminin üç amacı vardır. İlk olarak, rahat ve tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamını teşvik etmek için tasarlanmıştır. İkincisi, ebeveynler çocuğun rolünü oynadığında, yardımcı uzman ebeveynin aktiviteyi anlayıp anlamadığını görebilmektedirler. Üçüncüsü, rol oyunu aynı zamanda bu aktiviteleri daha

sonra yapacak olan çocuğa yönelik ebeveyn empatisini de geliştirebilir (Baker vd., 1999).

Rol oyunu, HIPPY programı boyunca tüm katılımcılar tarafından kullanılmaktadır. Koordinatörler ve ev ziyaretçileri kendi aralarında her hafta dönüşümlü olarak ebeveyn ve çocuk rollerini üstlenerek rol oyunu oynarlar. Ev ziyaretçileri daha sonra evde veya grup toplantılarında ebeveynlerle bu aktiviteleri canlandırırlar. Ebeveyn, ev ziyaretçisinin ayrılmasının ardından aktiviteleri çocuğuyla birlikte yapmaktadır (HIPPY USA, 2024).

Rol oyunu, ebeveynlerin bireysel etkinliklerin amacını tartışmasına, kendilerinin ve çocuklarının öğrenme ihtiyaçları üzerine düşünmelerine ve yeni öğretme becerileri geliştirmelerine olanak tanır. Rol oyununun kullanımı, hataların kabul edildiği, tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamı yaratmak ve her düzeydeki eğitime sahip ebeveynleri, çocuklarının ilk öğretmeni olarak daha etkili olma çabalarında desteklemek için tasarlanmıştır (DHHS, 2024).

Dr. Lombard, ebeveynlerin rol oynama yoluyla, rahat ve tehdit edici olmayan bir ortamda çocukları için etkili öğretmenler olma becerilerini kazanabileceklerine inanmıştır (Baker vd., 1999). Rol Oyunu, belirli etkinliklerin amaçlarını tartışmak, öğrencilerin (hem yetişkinler hem de çocuklar) özel ihtiyaçlarını yansıtmak ve yeni öğretim becerileri geliştirmek için fırsatlar sağlar. Bu öğretim yöntemi, her zaman hatalara yer olan rahat, tehdit edici olmayan bir öğrenme ortamını teşvik eder. Rol oyunu, küçük çocukların gelişimsel yetenekleri konusunda ebeveynlerin empati kurmasını sağlar. Son olarak, rol oyunu öğretim yöntemi, ev ziyaretçileri tarafından kolayca yönetilir ve sınırlı okuma becerisine sahip ebeveynlerle, çocuklarının etkili ilk öğretmenleri olma fırsatı verir (Brown ve Lee, 2017).

HIPPY Yaklaşımında Personel ve Grup Toplantıları

Program koordinatörünün iki haftada bir, ev ziyaretçileri ve ebeveynler için grup toplantıları planlaması gerekmektedir. HIPPY program modeli tarafından spesifik olarak belirtilmediği için bu zenginleştirme faaliyetleri toplantıdan toplantıya ve mekânlar arasında değişiklik göstermektedir. Örneğin, program koordinatörleri konuk konuşmacıları çocuk yetiştirme, ev güvenliği veya çocukların anaokulunda başarılı olmalarına yardımcı olma konularındaki gelişimsel konular hakkında konuşmaya davet edebilir, saha gezileri düzenleyebilir ve diğer kurumlardan personeli mevcut hizmetler ve bunlara nasıl erişilebileceği konusunda ebeveynlerle konuşmaya davet edebilirler (Baker ve Piotrkowski, 1996).

Ebeveyn grup toplantıları, iki haftada bir yapılan ev ziyaretlerine ek olarak, materyallere aşinalık sağlamak ve ebeveynlik becerilerine, çocuk gelişimine ve toplulukla olan bağlantılara odaklanan “zenginleştirme faaliyetleri” amacıyla ev ziyaretçileriyle birlikte düzenlenmektedir (Barnett vd., 2012). Ev ziyaretçilerinin liderliğinde veli grup toplantıları, ev ziyaretlerinin içeriğini güçlendirmek için konuk konuşmacıların sunumlarını, zenginleştirme etkinliklerini ve tartışmaları içermektedir. Toplantılar aynı zamanda katılımcı ebeveynlerin birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirleriyle etkileşime girmelerine de olanak tanır. Bu grup toplantıları yılda en az altı kez yapılır ve genellikle her biri yaklaşık iki saat sürer (Anderson vd., 2020). Gerçekleştirilen ebeveyn grup toplantılarında ebeveynler, bir sonraki haftanın etkinlik paketiyle tanıştırılmakta, diğer HIPPY velileriyle kaynaşabilmekte, endişe ve soruları paylaşabilmekte ve sanat ve el sanatları projeleri, çocuk yetiştirme uygulamaları, okul yetkililerinin okul politikalarına ilişkin sunumları veya tartışmalar gibi zenginleştirme grubu etkinliklerine katılabilmektedir (Baker vd., 1999). Bu toplantılarda aynı zamanda ailelerin yararlanabileceği mevcut toplumsal hizmetler ve yerel kaynaklar paylaşılmaktadır (Holmes, 2019). Ev ziyaretleri HIPPY programının anahtarıdır ancak bu zamanlarda oluşan ilişkiler grup toplantıları yoluyla desteklenmektedir. Grup toplantıları ve ev ziyaretleri, ebeveyn ve çocuğun öğrenme deneyimlerini dengelemek için birlikte çalışır (HIPPY USA, 2024). Personel toplantıları, ev ziyaretçilerine, ebeveynlere öğretildiği şekliyle haftanın rol yapma dersleri ve aktiviteleri hakkında pratik yapma olanağı sağlar. Ev öğretmenleri, ebeveynleri eğitirken ortaya çıkabilecek koşullar ve durumlar hakkında diğer ev öğretmenlerinden ve koordinatörden bilgi alırlar (Holmes, 2019).

Personel

HIPPY programında, eğitim ve denetim görevini üstlenen bir profesyonel program koordinatörü, yardımcı profesyonellerden oluşan bir ekibi yönetmektedir. Program koordinatörleri genellikle ilgili alanda mesleki eğitim almış bireylerdir, çoğunluğu lisans diplomasına, birçoğu yüksek lisans derecesine ve en az bir tanesi doktora derecesine sahiptir. Eğitimcileri genellikle erken çocukluk eğitimi, ilköğretim, toplum hizmeti, sosyal hizmet veya kamu yönetimi gibi alanları kapsamaktadır (Baker ve Piotrkowski, 1996). Her HIPPY programı, temel sorumlulukları ebeveynleri işe almak, ev ziyaretçilerini işe almak ve eğitmek, ebeveyn grup toplantıları düzenlemek ve zenginleştirme faaliyetleri geliştirmek olan profesyonel bir koordinatör tarafından denetlenir. Koordinatör ve ev ziyaretçileri, materyalleri canlandırmak, önceki haftanın etkinliklerini tartışmak ve deneyimleri paylaşmak için haftalık olarak bir araya gelir (HIPPY USA, 2024).

HIPPY, hizmet verilen topluluğun üyesi olan ve aynı zamanda programda ebeveyn olarak yer almış ev ziyaretçileri tarafından verilmektedir (HIPPY USA, 2024). Ev ziyaretçileri, genellikle HIPPY ailelerinin orijinal havuzundan seçilmekte ve katılımcı topluluğun bir parçası olmaktadır. Ayrıca, HIPPY uygulayabilmeleri için dört yaşındaki bir çocuğa erişimleri olması gerekmektedir. Ev ziyaretçilerinin vaka yükleri, yarı zamanlı çalışanlar için 12-15 aile arasında değişirken, tam zamanlı çalışanlar için 20-25 aile arasında değişmektedir (Baker ve Piotrkowski, 1996). Yardımcı profesyonellerin, benzer geçmişlere ve yaşam deneyimlerine sahip olan HIPPY anneleriyle yakınlık kurma becerisi, programın kurucusu Dr. Lombard tarafından büyük bir avantaj olarak değerlendirilmiştir. Ev ziyaretçilerinin göreceli eğitim ve deneyim eksiklikleri, HIPPY program tasarımında, haftalık olarak yardımcı profesyonelleri seçen, eğiten ve denetleyen profesyonel HIPPY program koordinatörü aracılığıyla giderilmektedir (Baker vd., 1998). HIPPY ev ziyaretçileri, genellikle çalıştıkları ebeveynlerle aynı mahallelerde yaşamaktadırlar, çünkü program tasarımcıları, benzer arka planlara ve yaşam tarzlarına sahip yardımcı profesyonellerin, ebeveynlere karşı önyargısız olacağını, program materyallerini ailelerin yaşam tarzları ve kültürel inanç sistemleriyle uyumlu bir şekilde iletebileceğini ve ailelerle daha iyi bir ilişki kurabileceğini varsamış ve bununla sırasıyla aileleri öğrenmeye ve öğretilen becerileri kullanmaya teşvik edeceğini düşünmüşlerdir (Baker vd., 1999). HIPPY ev ziyaretçileri, HIPPY eğitim materyallerini kullanma konusunda onlara bilgi vermek için haftalık olarak ebeveynlerin evlerinde katılımcı ebeveynlerle birlikte çalışır. Ev ziyaretçisinin ana sorumluluğu müfredatı kendisine atanan ebeveynlerine sunmaktır. Ev ziyareti sırasında eğitimler ebeveynlere haftanın etkinliklerini içeren bir paket sunmaktadır. Ev ziyaretçileri çocuklarla doğrudan çalışmak yerine ebeveynler ile rol oyunu yöntemiyle çalışmaktadırlar (Holmes, 2019). Koordinatör her hafta ev ziyaretçileri ile o haftanın dersinin provasını yapar. Ev ziyaretçileri HIPPY modeli için çok önemlidir. Topluluk hakkındaki bilgileri, katılımcı ailelerle güvene dayalı ilişkiler geliştirmelerine olanak tanır ve çoğu ev ziyaretçisi de eski HIPPY ebeveynleri olduğundan, ebeveynlerin karşılaştığı zorluklarla özdeşleşebilmektedirler (Brown ve Lee, 2017).

Beklenen sonuçlar

HIPPY programıyla elde edilmesi beklenen sonuçlar; çocuklar için, ebeveyn ve ev ziyaretçileri ve diğer aileler ve toplum açısından olmak üzere dört başlık altında ele alınabilmektedir (Akt. Sönmez Kartal, 2023).

Çocuklar için beklenen sonuçlar;

- Okula hazırlık becerilerini ve kavramlarını öğrenmeleri

- Evden okula geçiş sürecini rahatlıkla gerçekleştirmeleri.
- Odaklanarak öğrenme yeteneklerini ve özgüvenlerini geliştirmeleri.
- Başkalarına karşı empati kurma becerisi kazanmaları.
- Ebeveynleriyle ilişkilerinde yeni ve olumlu bir bakış açısı geliştirmeleri

Ebeveynler için beklenen sonuçlar;

- Çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olarak, çocuklarının bireysel hızına ve özelliklerine duyarlı bir şekilde uygun ve gerçekçi beklentiler geliştirmeleri,
- Evdeki okuryazarlık ortamlarını zenginleştirerek çocuklarının öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaları,
- Bireysel öğretme yeteneklerine olan güvenlerini artırmaları,
- Çocuklarının akademik süreçlerine etkin bir şekilde katılım sağlamaları; okullarıyla etkileşim kurmaları, okul etkinliklerine katılmaları, gönüllü çalışmalar yapmaları ve çocuklarının eğitim haklarını savunmaları,
- HIPPY ev ziyaretçisi olma veya iş bulma gibi yeni görevler üstlenmeleri,

Ev ziyaretçileri için beklenen sonuçlar;

- HIPPY programının ötesinde iş olanaklarını genişletme ve artırma fırsatlarına sahip olmaları,
- Farklı eğitimsel ilerleme fırsatları yakalama,
- İş deneyimi kazanarak iş piyasasında rekabet edebilme veya daha ileri düzeyde eğitim programlarına katılma imkânı elde etme.

Aileler ve toplum için beklenen sonuçlar;

- Ebeveyn-çocuklar arasında güçlü ilişkilerinin meydana getirilmesi,
- Ailelerin toplum içinde daha etkin roller üstlenmeleri ve aktif bir şekilde yer almaları.
- Ailelerin evde ve toplumda çocuklarıyla birlikte katılacakları eğitim aktivitelerini birer rutin haline getirmeleri,

- Toplumsal dışlanmanın azalması ve ailelerin toplum ile daha güçlü bağlar kurması,
- Ailelerin sosyoekonomik ilerleme sağlamaları ve fırsatlarını genişletmeleri.,

Sonuç

HIPPY programı, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır. Ev merkezli olan program, özellikle düşük gelirli ve sınırlı örgün eğitime sahip ebeveynleri, çocuklarının ilk öğretmeni olmaları konusunda desteklemeyi hedefler. Hizmet verilen topluluğun üyesi olan yardımcı profesyoneller aracılığıyla, çocuğa sunulan eğitim zenginleştirilir ve ebeveynlere kapsamlı bir destek sağlanır. Bu model, ebeveynlerin kendi kültürlerinden gelen eğitmenler tarafından rehberlik edilmesiyle güçlenir. Ebeveynler, kolayca uygulanabilir etkinlik paketleri, ev ziyaretleri ve grup toplantıları aracılığıyla çocuklarının eğitiminde kullanabilecek stratejileri öğrenirler. Birçok dilde sunulan HIPPY, pek çok ülkede başarıyla uygulanmakta ve dünya çapında geniş bir etkiye sahiptir. HIPPY çocukların erken yaşlarda sağlıklı bir gelişim göstermeleri ve eğitim hayatlarında başarılı olmaları için güçlü bir temel oluşturmalarına yardım etmektedir. Aynı zamanda ebeveynlere eğitimde aktif rol oynama fırsatı vererek, ailelerin kendi çocuklarıyla daha derin bağlar kurmalarına olanak tanınması açısından önemli bir programdır.

Kaynakça

- Anderson, M. A., Eddins, K., Needels, K., & Richman, S. (2020). *Scaling the Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) intervention: Insights from the experiences of Parent Possible*. Report submitted to the Corporation for National and Community Service. Washington, DC: Mathematica.
- Baker, A. J., & Piotrkowski, C. S. (1996). Parents and Children through the School Years: The Effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters.
- Baker, A. J., Piotrkowski, C. S., & Brooks-Gunn, J. (1998). The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 571-588.
- Baker, A. J., Piotrkowski, C. S., & Brooks-Gunn, J. (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPY). *The Future of children*, 116-133.
- Barnett, T., Roost, F. D., & McEachran, J. (2012). Evaluating the effectiveness of the Home Interaction Program for Parents and Youngsters (HIPPY). *Family Matters*, (91), 27-37.
- Brown, A. L., & Lee, J. (2017). Evaluating the efficacy of children participating in Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters and Head Start. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 61-72.
- DHHS. (2024). Implementing Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY). 01 Ocak 2024 tarihinde [https://homvee.acf.hhs.gov/implementation/Home%20Instruction%20for%20Parents%20of%20Preschool%20Youngsters%20\(HIPPY\)%C2%AE/Model%20Overview](https://homvee.acf.hhs.gov/implementation/Home%20Instruction%20for%20Parents%20of%20Preschool%20Youngsters%20(HIPPY)%C2%AE/Model%20Overview) adresinden alınmıştır.
- Godfrey, C. (2006). *Responses to an early childhood educational intervention with disadvantaged families: an exploratory study* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University.
- Goldstein, K. (2017). Five decades of HIPPY research: A preliminary global meta-analysis and review of significant outcomes. *Hebrew University of Jerusalem*.
- HIPPY International. (2023). HIPPY curriculum. 01 Ocak 2024 tarihinde <https://hippy-international.org/program/#curriculum> adresinden alınmıştır.
- HIPPY USA. (2023). Program model and implementation overview. 01 Ocak 2024 tarihinde <http://www.hippyusa.org/memanage/pdf/Implementing%20Home%20Instruction%20for%20Parents%20of%20Preschool%20Youngsters.pdf> adresinden alınmıştır.
- HIPPY USA. (2024). 01 Ocak 2024 tarihinde <https://www.hippyus.org/our-model/> adresinden alınmıştır.
- Holmes, V. R. (2019). Supporting School Readiness through Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) and the Texas Maternal, Infant and Early Childhood Home Visiting (MIECHV) Programs in HISD,

2018-2019. Research Educational Program Report. *Houston Independent School District*.

- Kuday, F. S. (2007). Aile destekli kurum merkezli eğitim alan ve hiç okul öncesi eğitim almayan 3-6 yaş çocukların bilişsel gelişimlerinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Moore, O. K. (2011). *The Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) program's effect on academic achievement of TAKS tests*. University of North Texas.
- Nievar, A., Brown, A. L., Nathans, L., Chen, Q., & Martinez-Cantu, V. (2018). Home visiting among inner-city families: Links to early academic achievement. *Early education and development*, 29(8), 1115-1128.
- Roundtree, W. J. (2000). *An analysis of parental scaffolding among three African-American mother-child dyads participating in the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY)*. Teachers College, Columbia University.
- Sönmez Kartal, M., (2023). İsmi Kadar Sempatik Bir Program: Hippy (Home Intervention Program for Preschool Youngsters). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği Büyük Düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar* (pp.231-238), Ankara: Nobel.



SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN ROLÜ VE ÖNEMİ

Mualla ÖĞÜTVEREN¹

¹ Öğr. Gör. Giresun Üniversitesi Alucra Turan Bulutçu Meslek Yüksekokulu mualla.ogutveren@giresun.edu.tr ORCID:0000-0003-4962-0473

Giriş

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, derslerde yapılandırmacı öğretim anlayışına dayalı pek çok yöntem, teknik ve etkinlik kullanabilir. Bu yöntemlerden bazıları problem çözme, tartışma, örnek olay incelemesi, gösterip yaptırma, drama, rol yapma, münazara, sempozyum ve kavram haritası gibi tekniklerdir. Öğrenme sürecini daha etkili ve öğrenci merkezli hale getiren yöntemlerden biri de eğitsel oyunlardır. Eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli unsurlar arasındadır. Yapılan araştırmalar, oyunlarla desteklenen derslerin öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanımı, öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Yeşilkaya, 2013). Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesini, pekiştirilmesini ve öğrencilerin rahat bir ortamda öğrenme deneyimi yaşamasını sağlayan bir öğretim tekniği olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2005).

Eğitsel oyun kavramı tarihsel açıdan ele alındığında, Alman filozof GutsMuts'un (1796) oyunun sosyal ve pedagojik değerlerini bilimsel temellere dayandırarak incelediği görülmektedir. Sutton Smith (1971) ise eğitsel oyunların kökeninin insanlık tarihi kadar eski olduğunu ve eğitimin temel bileşenlerinden biri haline geldiğini ifade etmektedir. Eğitsel oyunlar, belirli kazanım ve hedefler doğrultusunda planlanarak uygulanan, kurallara dayalı etkinlikler olup öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle yeni bilgileri ilişkilendirmelerine, bilgileri pekiştirmelerine ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesine olanak tanımaktadır (Çangır, 2008).

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eden, motivasyonlarını artıran ve sınıf ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olan bir araçtır. Bu oyunlar sayesinde öğrenciler, keşfederek öğrenme fırsatı bulur ve kendi materyallerini geliştirerek sürece daha fazla dahil olabilirler. Ayrıca, eğitsel oyunlar başarısızlık korkusunu en aza indirerek öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve yeteneklerini rahatça ortaya koymalarına imkân tanır (Altunay, 2004).

Sosyal Bilgiler öğretmenleri, derslerinde öğrencilerin kazanımları etkili bir şekilde edinmesini sağlamak için eğitsel oyunlardan faydalanabilir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, öğrencilerin ders konularını daha iyi anlamalarına ve öğrenme sürecini keyifli bir hale getirmelerine yardımcı olur. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin öğrenme sürecine ilgisini artırırken aynı zamanda konuların somutlaştırılmasını sağlar. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların

kullanımı, öğrencilerin kazanımları daha etkili bir şekilde edinmelerine destek olur.

Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme, bilgileri daha iyi anlamalarını sağlama ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirme açısından eğitsel oyunların öğretim programlarında önemli bir yeri vardır (Demirel vd., 2003). Hazar ve Altun (2018) eğitsel oyunların, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlayan ve öğrencilerin rahat bir öğrenme ortamında bilgileri tekrar etmelerine imkân tanıyan bir teknik olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, eğitsel oyunlar öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel becerilerini geliştirerek öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hale getirmektedir. Güler (2011) ise eğitsel oyunların bilgilerin ilişkilendirilmesi, öğrenmenin neşeli bir şekilde gerçekleşmesi ve kazanımların pekiştirilmesi açısından etkili bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitsel oyunlar sayesinde dersler daha ilgi çekici hale gelirken, öğrencilerin yeni kavramları öğrenmeleri, yanlış çalışma alışkanlıklarını düzeltmeleri ve bilgileri daha uzun süre hatırlamaları mümkün olmaktadır (Bilsoy, 1992). Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler derslerinde eğitsel oyunların kullanımına yönelik çalışmalar yapmak, öğretim süreçlerinde bu yöntemin daha etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP), öğrenciyi merkeze alan ve aktif katılımını teşvik eden kazanımlardan oluşmaktadır. Bu kazanımların öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çağın gerekliliklerine uygun ve sürdürülebilir olmasına bağlıdır (Korcu, 2019). Bu bağlamda, eğitsel oyunlar Sosyal Bilgiler dersinde etkili bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Ancak, her eğitsel oyunun bu dersin yapısına ve kazanımlarına uygun olması beklenemez. Farklı dersler için geliştirilen eğitsel oyunlar, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında aynı işlevi görmeyebilir. Bunun temel nedeni, oyunların her dersin özel yapısına ve kazanımlarına göre tasarlanması gerekliliğidir.

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanımını incelemek ve bu oyunların dersin kazanımlarıyla ne derece uyumlu olduğunu belirlemektir. Eğitsel oyunların etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek bilgileri daha kalıcı hale getirebilir. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersine özgü eğitsel oyunların geliştirilmesi ve bu oyunların kazanımlar üzerindeki etkisinin araştırılması büyük önem taşımaktadır (Mindivanlı & Bilgili, 2020).

Bu çalışmanın önemi, eğitsel oyunların Sosyal Bilgiler dersindeki rolünü ortaya koyarak, öğretmenlerin derslerinde daha etkili oyun tabanlı öğrenme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Aynı zamanda,

bu araştırma Sosyal Bilgiler dersine yönelik özgün eğitsel oyunların tasarlanması konusunda rehberlik edebilir ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik bilimsel veriler sunabilir.

Sosyal Bilgiler ve Eğitsel Oyunlar

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilere toplumsal kurallar, milli ve kültürel değerler, vatandaşlık bilinci ve tarihsel bilgileri kazandıran temel derslerden biridir. Ancak, bu ders kapsamında öğretilen pek çok kavram soyut olduğu için öğrencilerin bu kavramları anlamakta zorlanabildiği görülmektedir. Eğitsel oyunlar, bu soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmakta ve onların toplum içindeki rollerini daha iyi kavramalarına yardımcı olmaktadır (Karataş, 2021).

Eğitsel oyunlarla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok fen bilimleri ve beden eğitimi derslerine odaklandığı görülmektedir. Ancak, Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanımına yönelik araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Özellikle 2019 yılından itibaren bu alanda yapılan çalışmaların sayısında belirgin bir artış yaşanmıştır. Eğitsel oyunların derslerde kullanılması, öğrencilerin öğrenme sürecine daha istekli katılmalarını sağlamak ve derse olan ilgilerini artırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin zorlayıcı veya ilgi duymadıkları konulara karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitsel oyunların öğrenci başarısını destekleyici bir unsur olarak eğitimde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Bakar vd., 2008).

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, derse olan ilgilerini artırmak ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmek amacıyla eğitsel oyunlar önemli bir öğretim aracı olarak değerlendirilmektedir. Eğitsel oyunlar, dersin içeriğine uygun olarak tasarlandığında öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına yardımcı olmak ve sürekli tekrar edilmesi gereken konuların pekiştirilmesini sağlamaktadır (Sever vd., 2018). Karadeniz ve Er (2021) ile Sever vd. (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, Sosyal Bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında eğitsel oyunların etkili bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi büyük oranda sözel içerik barındırdığı için öğrenciler genellikle ezbere dayalı bir öğrenme yöntemi geliştirmektedir. Özellikle tarih konularındaki yoğun bilgi yükü, öğrencileri ezber yapmaya yönlendirmektedir. Eğitsel oyunların kullanımı, öğrencileri ezberden uzaklaştırarak onları derse aktif olarak dahil etmekte ve öğrenme sürecini daha keyifli hale getirmektedir (Karataş, 2021). Öğretmenler, eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrencilerin ders sürecine katılımını artırarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilmektedir (Pehlivan, 1997).

Karadeniz ve Er (2021), Sosyal Bilgiler dersinin disiplinler arası bir yapıya sahip olması ve iletişim, etkileşim ile değişimi temel almasının, bu derste eğitsel oyunların kullanımını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Sosyal Bilgiler dersi birçok sosyal bilim disiplinini kapsadığı için, eğitsel oyunların kullanımı öğrencilerin kazanımlarını pekiştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, eğitsel oyunların dersin kazanımlarıyla doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. Örneğin, bir beden eğitimi dersinde sportif bir etkinlik olarak basketbol eğitsel oyun niteliği taşıyabilirken, bu etkinlik Sosyal Bilgiler dersi için doğrudan eğitsel bir oyun özelliği taşıyamaz. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinde kullanılacak eğitsel oyunların dersin amaçlarına ve kazanımlarına uygun olarak özel olarak tasarlanması gerekmektedir (Sever vd., 2018).

Eğitim ortamlarında kullanılan eğitsel oyunlar, dersleri daha ilgi çekici hale getirirken aynı zamanda öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmektedir. Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olurken öğrencilerin sosyal yaşama daha etkin katılımını desteklemekte ve sistemli düşünme becerilerini geliştirmektedir. Soyut kavramları içeren Sosyal Bilgiler dersi, bu bağlamda eğitsel oyunlarla zenginleştirildiğinde öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına katkı sağlayabilir. Eğitsel oyunlar sayesinde soyut içerikler somut hale getirilerek öğrencilerin akademik başarılarının artmasına yardımcı olunabilir (Mindivanlı & Bilgili, 2020).

İlkokul ve ortaokul seviyesindeki öğrenciler, gelişim dönemleri gereği soyut kavramları anlamakta zorlanabilirler. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin ezber ağırlıklı ve sıkıcı bir ders olarak algılanmasına yol açabilir. Ancak derslerde eğitsel oyunlara yer verildiğinde öğrenciler ezberci öğrenme yöntemlerinden uzaklaşarak sürece aktif bir şekilde katılabilirler. Bu katılım, onların derse olan ilgisini artırarak öğrenme sürecini daha eğlenceli ve anlamlı hale getirmektedir (Pehlivan, 1997). Ayrıca doğru zaman ve uygun yöntemlerle kullanılan eğitsel oyunların, öğretim sürecine, öğrenci başarısına ve derse yönelik tutuma olumlu katkılar sunduğu görülmektedir (Karadeniz ve Er, 2021). Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların kullanımıyla, öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmeleri sağlanabilir; böylece akademik başarıları, derse karşı tutumları ve motivasyonları artırılarak öğrenmenin kalıcılığı desteklenebilir (Yeşilkaya, 2013).

Eğitsel oyunlarla desteklenen bir Sosyal Bilgiler dersi, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlar. Aynı zamanda birden fazla duyu organına hitap eden bu oyunlar, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine katkıda bulunur (Erkan, 2019). Bu doğrultuda, eğitsel oyunların öğretim sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal ge-

lişimlerine olumlu yönde katkı sunarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirecektir.

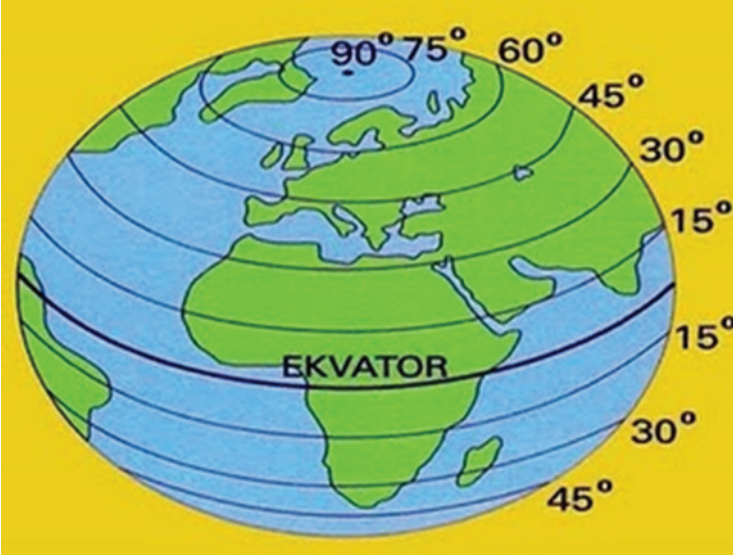
EĞİTSEL OYUNLARLA ÖĞRETİLEBİLECEK SOSYAL BİLGİLER PROGRAMINDAKİ BAZI KAZANIMLAR

Eğitsel oyunlarla öğretilen, 6. sınıf Sosyal Bilgiler programındaki bazı kazanımlar şunlardır:

Ünite: Yaşadığımız Yer

Kazanım 1: Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

Yukarıdaki kazanım 6. sınıf “Yaşadığımız Yer” ünite müfredatında yer almaktadır. Bu kazanımda eğitsel oyunlar kullanılarak, dünyada her biri kendine has özelliklere sahip başka ülkelerin de olduğunu öğrencilere aktarmaktır.



Şekil 1: Dünya üzerindeki paralel ve meridyenler.

Dünyada bizim ülkemiz dışında birçok ülke ve her ülkenin kendine has bir kültürü vardır. Eğitici oyunlar aracılığıyla dünyadaki kıtaların ve okyanusların adlarını, yerlerini ve büyüklüklerini öğretebiliriz. Ayrıca ülkemizin hangi kıtada yer aldığı, çevredeki deniz ve karaların nerelerde bulunduğu gibi bilgiler de oyunlarla öğrencilere iletilebilir.

Eğitsel oyunlarla aşağıda vereceğimiz bilgileri öğrenciler kolaylıkla kavrayabilir.

Dünya geoit şeklinde olduğu için eğitici bir oyun kullanılarak ekvator kutuplara gidildikçe enlem çizgilerinin kıaldığı, kutupların nokta şeklinde olduğu ve en büyük paralel dairenin ekvator olduğu görsel olarak gösterilebilir. Ayrıca eğitici oyunlar aracılığıyla kıtaları olan ülkelerin, komşu ülkelerin, çevre denizlerin ve ticaret yollarının durumunu anlatabiliriz.



Şekil 2: Dünya Haritası

Türkiye'nin Özel Konumu ve Etkisi: Türkiye, üç tarafı denizlerle çevrili iki yarımadadan oluşur ve zengin bir topografyaya sahiptir. Türkiye'nin yüksekliği batıdan doğuya doğru artar. Sıcaklık değerleri batıdan doğuya doğru azalır. Sosyal bilgiler öğretmenleri bu bilgiyi iletmek için eğitsel oyunları kullanabilirler.

Türkiye konum olarak 36° ve 42° kuzey enlemleri ile 26° ve 45° doğu boylamları arasındadır. Ayrıca Türkiye'nin matematiksel olarak orta kuşaktaki konumu, dört ayrı mevsimi deneyimlememiz eğitici bir oyunla anlatılabilir.

Kazanım 2: Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

Bu kazanım sayesinde öğrenciler, ülkemizin farklı bölgelerindeki doğal varlıkları ve yerleri, nesneleri ve tarihi eserleri öğrenirler. Yukarıdaki

kazanım 6. sınıf programının “Yaşadığımız Yer” ünitesinde yer almaktadır.

Eğitici oyunlar aracılığıyla öğrenciler ülkemizde tarihi yerler ve doğal güzellikler olduğunu öğrenebilirler. Anıtkabir, Topkapı Sarayı, Aya-sofya Müzesi, Pamukkale Travertenleri, Ihlara Vadisi, Çanakkale Boğazı gibi birçok tarihi ve doğal yerler öğretilir. Böylece eğitici oyunlar aracılığıyla bahsedilen tarihi ve doğal unsurlar hakkında bilgi edinilebilir. Örneğin, öğrencilere Kapadokya’yı oyun kartlarıyla gösterebilir ve onun eşsiz bir doğal varlık olduğunu anlamalarını sağlayabiliriz.

Bu öğrenme alanındaki doğal coğrafyanın nüfus yoğunluğunu etkileyen özelliklerini eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretmeyi amaçlamaktadır. Nüfus yoğunluğunu etkileyen fiziki coğrafyanın özellikleri eğitsel oyunlar kullanarak öğrenilebilir. Öğretilmesi amaçlanan diğer bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ülkemizin Yeryüzü Şekilleri: Ortalama yüksekliğin oldukça yüksek olduğunu ve batıdan doğuya gidildikçe yüksekliğin arttığını eğitici oyunlarla anlatabiliriz.

Ülkemizde İklim ve Bitki Örtüsü: İklimin insan yaşamı üzerindeki etkileri de eğitici oyunlar aracılığıyla öğretilir.

Ülkemizde üç çeşit iklim görülmektedir. Bunlar:

1. Karadeniz İklimi: Bu iklimin Karadeniz kıyılarında görülebildiğini ve her mevsim yağışlı olduğunu eğitici oyunlarla anlatabiliriz. Örneğin Rize ve çevresinin ülkemizin en yağışlı bölgeleri olduğu, bitki örtüsünün ormanlardan oluştuğu ve çay, fındık, mısır gibi bitkilerin yetiştirildiği eğitici oyunlar aracılığıyla öğrencilere anlatılabilir.

2. Karasal İklim: Eğitici oyunlar ile; ülkemizin en geniş alanında gözlenen iklimin, yoğun olarak Doğu Anadolu’da görüldüğü söylenebilir. Ayrıca yazları sıcak ve kuru, kışları soğuk ve karlı olduğu söylenebilir.

3. Akdeniz iklimi: Akdeniz ve Ege kıyılarında görülür. Yazlar sıcak ve kurak, kışların ılık ve yağışlı geçer bu bilgiler eğitici oyunlar aracılığıyla öğrenciye aktarılabilir.

Kazanım 3: Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.

Yukarıdaki kazanım 6. sınıf programının “Yaşadığımız Yer” ünitesinde yer almaktadır. Bu kazanım sayesinde öğrenciler, Türkiye’deki yerle-

şim sürecini ve nüfus dağılımını etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunabilir.

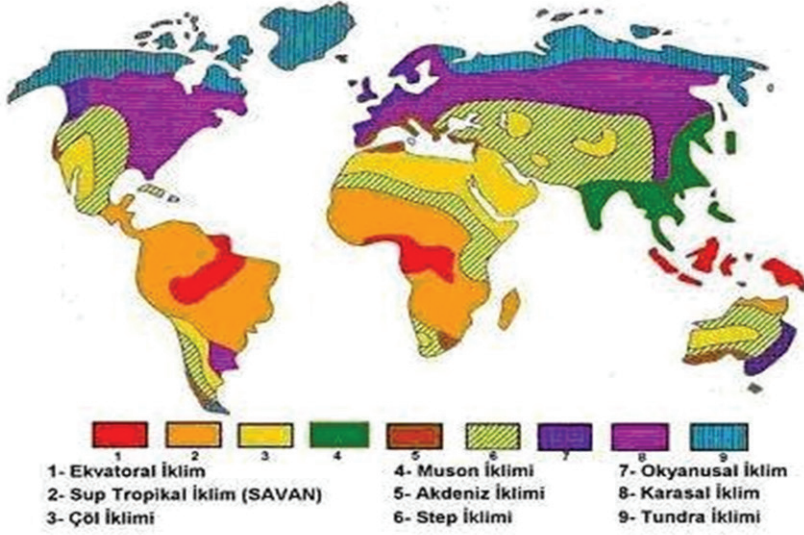
Yerleşme, insanların toplu ya da dağınık olarak farklı konut türlerinde yaşamaya devam etmesiyle gerçekleşir. İnsanlar antik çağlardan beri bol su, verimli toprak ve uygun iklim koşullarına sahip yerleri tercih etmişlerdir. Eğitici oyunlar aracılığıyla; yer seçiminde iklim koşulları, ekonomi ve doğal kaynaklar ile toprak verimliliğinin çok önemli olduğu söylenebilir.



Şekil 3: Çölde Yaşayış

Kazanım 4: Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

Bu kazanım 6. sınıf müfredatının “Yaşadığımız Yer” ünitesine dahil edilmiştir. Bu kazanım sayesinde öğrenciler iklim kalıplarını, dağılımlarını ve etkileyen faktörleri merak edebilirler. İklim faktörlerinin özelliklerini ve Türkiye iklimini etkileyen faktörleri anlayabileceklerdir. Eğitsel oyun etkinlikleri ile konum, topoğrafya ve iklim ilişkisi harita ve fotoğraflar incelenerek öğretilir.



Şekil 4: Dünya İklim Haritası

Öğrenciler, haritaları ve görsel materyalleri kullanarak, dünyada gözlemlenen iklim modellerinin özelliklerini eğitici oyunlar aracılığıyla eğlenceli bir şekilde öğrenebilirler. Dünyada farklı iklim türlerinin olduğu ve bu iklim türlerinin insanların yaşamlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretilir. İklim kalıplarının insanların yaşam alanlarını, yaşam tarzlarını, giyim kuşamlarını ve kültürel faaliyetlerini etkilediği de açıklanabilir. Örneğin çölün çok yüksek sıcaklıklara, sınırlı su kaynaklarına ve nadiren bitki görülen bir yer olduğunu eğitici oyunlarla anlatabiliriz.

Ünite: Orta Asya'dan Anadolu'ya

Kazanım 1: Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Bu kazanım 6. sınıf programının “Orta Asya'dan Anadolu'ya” ünitesinde yer almaktadır. Bu kazanım sayesinde, öğrenciler ilk Türk devletlerini ve bu devletlerin coğrafi, siyasi ve kültürel özellikleri hakkında fikir yürütürler. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrenciler ilk Türk devletlerinin adları ve bu devletlerin coğrafi, siyasal ve kültürel özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunabilirler. Orta Asya'da kurulan devletleri karşılaştırabilir ve sorgulayabilirler. Ayrıca Orta Asya'da göçlerin sebeplerinin nüfus

artışı, olumsuz iklim şartları, savaşlar ve salgın hastalıklar olduğu eğitsel oyunlar sayesinde anlatılabilir.



Şekil: Orta Asya'da Kurulan İlk Devletler Haritası

Hun Devleti: Merkezinin Ötüken olduğu ve kurucusunun Teoman olduğu eğitsel oyunlarla aktarılabilir. Ayrıca Hunlar onluk sisteme dayalı ilk düzenli Türk ordusunu kurarak tarihe geçmişlerdir. Çin baskısından kaçan Kuzey Hunları batıya göç ederek kavimler göçünü gerçekleştirerek Roma imparatorluğunu ikiye bölmüşlerdir. Kısaca bu kazanımda anlatılan bu bilgiler eğitsel oyunlar aracılığıyla öğretilir.

Köktürk Devleti: Eğitsel oyunlar aracılığıyla; merkezinin Ötüken olduğu, tarihte Türk ismi ile kurulan ilk Türk devletinin olduğu ve en parlak dönemini Mukan Kağan döneminde yaşadığı aktarılabilir.

Kutluk Devleti (II. Köktürkler): Kutluk Kağan'ın önderliğinde kurulmuştur. Bilge Kağan'ın yönetime geçmesiyle devlet en parlak dönemini yaşamıştır. Türk tarihinin ilk yazılı kaynağı olarak tarihe geçen Orhun yazıtlarının bu dönemde yazıldığı, Köktürkler ve geçmişi hakkında önemli bilgiler verdiği eğitici oyunlar aracılığıyla öğretilir.

Uygur Devleti: Uygurların yerleşik hayata geçen ilk Türk devleti olduğu eğitici oyunlar aracılığıyla öğretilir. Budizm ve Maniheizm'i din olarak kabul ettikleri oyunlarla öğrencilere aktarılabilir.

Kazanım 2: İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.

Bu kazanım 6. sınıf programının “Orta Asya’dan Anadolu’ya” ünitesinde yer almakta olup, bu kazanım sayesinde öğrenciler İslam’ın doğuşu ve getirdiği değişimler hakkında muhakeme edebilmektedir. Ayrıca İslam’ın ilk olarak nerede yayıldığı ve dört halife döneminde neler olduğu hakkında da çıkarımlarda bulunabilirler.

Türklerin en eski dininin Gök Tanrı dini olduğu, güneş ve ayın da kutsal sayıldığı anlatılmaktadır. Bu nedenle Türkler putlara tapmadılar ve putları korumak için tapınaklar inşa etmediler. Ayrıca ölümden sonra dirilmeye inanan Hunlar, ölüleri gündelik eşyalarıyla birlikte gömerlerdi. Bu durumların Türklerin tek Tanrı inancını kabul etmelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Türkler uzun yıllar farklı dinleri (Maniheizm, Musevilik, Budizm ve İslam) kabul etmişlerdir. Ayrıca 751 yılında yapılan Talaş Savaşı’nın Türklerin İslam dinini seçmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Hz. Muhammed’in 610 yılında peygamber olması ve İslam’ı yayma çabaları öğrencilere eğitici oyunlar aracılığıyla öğretilir. Ayrıca eğitici oyunlar aracılığıyla Hz. Muhammed’in vefatından sonraki dönem olan “dört halife dönemi” öğretilir. Bu dönemden sonrası olan dört halife dönemindekilerin (Hz. Ebu Bekir, Hz. Ali, Hz. Osman) yaptıkları, eğitici oyunlar aracılığıyla öğrencilere aktarılabilir.



Şekil: İslam’ın yayılışı

Türklerin İslam'ı yaşamayı seçmelerinin bir diğer nedeni de gök tanrıya olan inançları ile İslamiyet arasında benzerlikler olmasıdır. Bu benzerlikler; Türklerin daha önceleri tek Tanrı inancı gibi İslam'ı kabul etmeleri, her iki dinde de ahiret anlayışını benimsemeleri ve Türklerin İslam'daki fetih anlayışları ile cihat anlayışları arasındaki benzerlikler etkili olmaktadır. Kısacası Türklerin İslam'a geçiş süreci ve geçirdikleri değişimler eğitici oyunlar üzerinden anlatılabilir.

Kazanım 3: Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.

Yukarıdaki kazanım 6. sınıf müfredatının “Orta Asya'dan Anadolu'ya” ünitesinde yer almaktadır. Bu kazanımda Türklerin İslam dinini kabulü ile sosyal, siyasi ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimlerin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu kazanımda Müslüman-Türk milletlerine Türk tarihine kattıkları değerlerin neler olduğunu ve kültürel özelliklerini eğitici oyunlar ile öğretmeyi amaçlamaktadır.

Türkler İslamiyet'i kabul ettikten sonra; İslam dünyasının savunulmasını üstlenir ve İslam'ın yayılmasında etkili olurlar. Ayrıca bütün bilim ve sanat dallarında önemli eserler ortaya koyarak medeniyetlerin ilerlemesinde katkıda bulunmuşlardır. Türkler arasında İslam'ın doğuşu, getirdiği yeni oluşumlar ve bu oluşumların İslam devletlerine etkisi oyunlarla anlatılabilir.

Karahanlılar: İlk Müslüman Türk devleti olarak Türkistan ve Maveraünnehir'de Bilge Kul Kadir Han tarafından kurulduğu, eğitici oyun etkinlikleri ile açıklanabilir. Karahanlıların resmi devlet dilinin Türkçe olduğu ve yeni bir Türk-İslam kültür ve edebiyatının doğuşunda rol oynadıkları oyunlarla aktarılabilir. Eğitici oyunlar aracılığıyla İslamiyet'i ilk kabul eden Türk devletinin Karahanlılar olduğu öğrenilebilir. Ayrıca eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrencilerin İslam'ı kabul ederek Türklerin milli benlik ve kimlik duygusunu koruduklarını, Türkçeyi resmi dil olarak kabul edip Türk dilinin gelişmesine katkıda bulunduklarını, Türk-İslam kültürünün temellerini attıklarını anlamalarını sağlayabiliriz.

Kaşgarlı Mahmut: İslamiyet'in kabulünden sonra Türkiye'nin en büyük savunucusu olmuştur. Divan-ı Lügat-it Türk, Türkçe öğretmek için Bağdat'ta yazılmış bir sözlüktür. Bu kitapta birçok Türkçe deyim, şiir ve atasözü bulunmaktadır. Bu bilgileri sosyal bilgiler derslerinde öğrencilere eğitici oyunlar aracılığıyla aktarabiliriz.

Gazneliler: Gazne Devleti, adını kurulduğu yer olan Afganistan'ın Gazne şehrinden almıştır. Kurucusu Alp Tekin'dir. Gazneliler Sultan Mahmud döneminde zirveye ulaşmışlardır. Sultan Mahmut'tan sonra

yönetime Sultan Mesut geçmiştir. Sultan Mesut, zamanında Selçuklular ile Dandanakan Savaşı yapıldı ve devlet dağılma sürecine girdi. Gaznelilere ait bu bilgiler, öğretmen tarafından derslerde eğitici oyunlar aracılığıyla öğrencilere iletilebilir.

Kazanım 4: Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI. ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.

Yukarıdaki kazanım 6. sınıf programının “Orta Asya’dan Anadolu’ya” ünitesinde yer almaktadır. Bu kazanım, Anadolu’ya Türk göçünü ve Türklerin diğer ülkelerle olan etkileşimini öğretmeyi amaçlamaktadır.

Türklerin göçebe kültürü benimsemesi nedeniyle ekonomi ağırlıklı olarak hayvancılığa dayalıdır. Uzun süre bir yerde kalamayacakları için kalıcı yapılar oluşturamazlar. Bu nedenle şehircilik anlayışı gelişmemiştir. Savaş kültürü, çoğu zaman göçebe olması nedeniyle yaşamın bir gereği olarak gelişmiştir. Ayrıca Türklerin Orta Asya’dan göç etme sebepleri arasında topraklarının işlenmeye uygun olmaması, hayvanlar için meraların yetersiz olması, kuraklık, Çin kavimleri ile yaşanan mücadeleler ve baskılar eğitici oyunlarla öğretilir.

Büyük Selçuklu Devleti; Tuğrul Bey ve Çağrı Bey tarafından kurulmuştur. Selçuklular 1040 yılında Gazneliler ile yaptıkları Dandanakan Savaşı’nı kazandılar ve Gazneliler Devleti Selçuklu egemenliğine girdi. Dandanakan Savaşı’ndan sonra Selçuklular, Bizans’la savaştı. Selçuklular daha sonra 1071’de Malazgirt Ovası’nda yapılan savaşta Bizanslılara karşı ses getiren bir zafer kazandılar. Bu zaferden sonra Anadolu’nun kapıları Türklere açıldı ve Türkleşme başladı. Bu kazanımda yer alan yukarıdaki bilgiler, eğitici oyunlar yoluyla öğrencilere aktarılabilir.

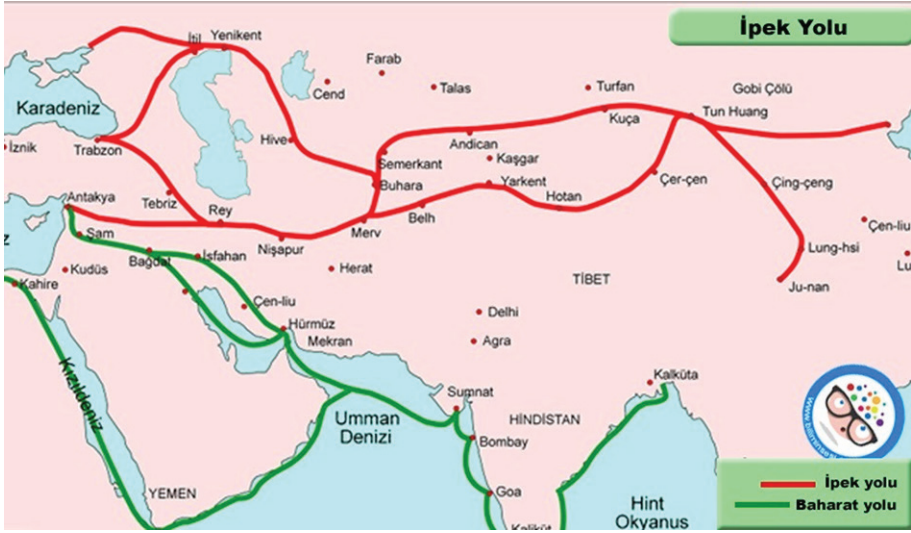
Melikşah dönemi, devletin en geniş sınırlarına ulaştığı, medeniyetin en yüksek mertebesine yükseldiği dönem olmuştur. Dönemin ünlü veziri Nizamülmülk, kurduğu Nizamiye Medreseleri ile devlet teşkilatı alanında önemli çalışmalar yapmış ve eğitim-öğretimi geliştirmiştir. “Siyaset-name” adlı yapıtı devlet yönetimi hakkında bilgiler içerir. Eğitsel oyunlar bu bilgileri iletme için etkili bir araç olabilir.

Kazanım 5: Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.

Bu kazanım 6. sınıf programının “Orta Asya’dan Anadolu’ya” ünitesinde yer almaktadır. Söz konusu kazanımda İpek Yolu’nun geçmişte kurulmuş ülkelere önemli ekonomik kaynak sağladığı ve böylece siyasi mücadelelere neden olduğu anlatılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu’nun

İstanbul'u fethinden sonra İpek Yolu'nun tamamen Türk kontrolüne geçtiğini eğitici oyunlar aracılığıyla öğrencilere aktarmak mümkün olabilir.

İpek Yolu, Doğu ve Batı kültürleri arasında bir geçiş olmuştur. İnsanlar İpek Yolu üzerinde ticaret yaparak kültürlerini başka yerlere taşımışlardır. Örneğin Avrupalılar, Haçlı Seferleri sırasında Doğu kültüründen kâğıt, matbaa, barut ve pusula öğrendiler. Pusulayı kullanmaya başlayan Avrupalılar, coğrafi keşifler sayesinde ekonomik olarak güçlendiler. Kısacası İpek Yolu'nun dünya üzerindeki etkisi sosyal bilgiler dersinde eğitici oyunlar aracılığıyla anlatılabilir.



Şekil: İpek ve Baharat Yolu Haritası

Baharat yolunun Hindistan'dan Avrupa'ya kadar uzanan önemli bir ticaret yolu olduğu ve uzun yıllar Doğu'da üretilen baharatların bu yol üzerinden Batı'ya taşındığı derslerde eğitici oyunlar aracılığıyla öğretilebilir. Ayrıca Yavuz Sultan Selim zamanında ticaret yolunun denetimi Osmanlı İmparatorluğu'na geçmiştir. Coğrafi keşiflerle baharat yolu eski önemini kaybetmiştir.

Sonuç

Eğitsel oyunların, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiği, bilgilerin kalıcılığını sağladığı ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin katılımını teşvik eden, iş birliğine dayalı öğrenmeyi destekleyen ve bireysel öğrenme stillerine hitap eden dinamik bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinin soyut kavramlar içeren yapısı düşünüldüğünde, bu oyunların konuları somutlaştırarak öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, oyunlar aracılığıyla öğrencilerin iletişim becerileri gelişmekte, problem çözme yetkinlikleri artmakta ve derslere yönelik tutumları olumlu yönde değişmektedir. Ancak, eğitsel oyunların etkili olabilmesi için pedagojik temellere dayalı bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Oyunların hedef kazanımlarla uyumlu olması, sınıf ortamına ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak tasarlanması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bu yöntemi etkin bir şekilde kullanabilmesi için eğitsel oyun tasarımı ve uygulaması konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler dersinde eğitsel oyunların etkili bir öğretim stratejisi olarak kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, derse olan ilgilerini ve katılımlarını da teşvik etmektedir. Bu bağlamda, gelecekte daha fazla araştırma yapılarak farklı öğrenci grupları, öğrenme alanları ve ders içerikleri açısından eğitsel oyunların etkileri daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmalıdır. Eğitsel oyunların öğretim programlarına sistematik bir şekilde entegre edilmesi, öğrencilere daha anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri sunarak onların eğitim hayatına olumlu katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 35, 27-37.
- Bilsoy, E. (1992). *İngilizce öğretiminde dilbilgisel doğruluk ve iletişimsel etkililiği artırmak için önerilen oyunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çangır, M. (2008). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde eğitsel oyun yönteminin uygulanma durumu (Tuzla örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı* (8. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., & Yağcı, E. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Yayıncılık.
- Erkan, A. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan eğitsel oyun ve dijital oyun öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Güler, H. (2011). *6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki "Hücre ve organeller" konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Hazar, Z., & Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Karadeniz, O., & Er, H. (2021). Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi. In O. Karadeniz & H. Er (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımı* (pp. 1-28). Pegem Akademi.
- Karataş, H. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyun kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Korcu, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde oyunla öğretim uygulamaları (deneySEL bir çalışma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Mindivanlı Akdoğan, E., & Bilgili, A. S. (2020). Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi. In R. Sever, M. Aydın, & E. Koçoğlu (Eds.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Sever, R., Aydın, M., & Koçoğlu, E. (2018). Eğitsel oyunlarla sosyal bilgiler öğretimi. In E. Sezici, M. Aydın, & E. Koçoğlu (Eds.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (pp. 163-180). Pegem Akademi.
- Sutton-Smith, B. (1971). *Child's play*. John Wiley & Sons.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Zaman içinde bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.



ATATÜRK DÖNEMİNDE EĞİTİM SİYASALARI

Birgül ULUTAŞ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl. Eğitim Yönetimi ABD., ulutas.birgul@gmail.com

Giriş

Atatürk Dönemi, Kurtuluş Savaşı'ndan başlayarak Türk ulusunun özgürlük mücadelesini ve günümüze varıncaya kadar oluşturulan tüm kurum ve kuruluşlarla birlikte çeşitli siyasaların temelini ortaya koyan bir dönemdir. Bu çerçevede eğitim siyasaları, savaştan çıkmış bir ulusun yeni bir devlet ve cumhuriyet rejimiyle ulusal ve uluslararası arenada kendini var etme savaşımını destekleyen en önemli siyasaları oluşturmaktadır. Bu anlamda eğitimin bir ülkenin kalkınmasında gereksinim duyacağı yetişmiş insan gücü sağlamada, kültür ve medeniyetin gelecek nesillere aktarılmasında üstlendiği rol tartışmasızdır. Atatürk Dönemi eğitim siyasaları, yeni kurulmuş bir devleti tüm kararlılığıyla geleceğe taşıyacak bir işleve sahip olması nedeniyle daha da önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan devrimleri ve çeşitli uygulamaları, Atatürk'ün eğitim anlayışını referans alarak incelemek ve bu doğrultuda günümüz eğitim siyasalarına ışık tutmaktır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurumsallaştırılması sürecinde eğitimin rolü, inanç temelli bir eğitim anlayışından bilgi temelli bir pozitif eğitim anlayışına geçişte yaşanan sıkıntılar, bu döneme ait eğitim siyasalarının uluslararası alandaki yeri ve günümüz eğitim siyasalarıyla karşılaştırıldığında başarıları, başarısızlıkları ile diğer sonuçları, çalışmada yanıtlanmak istenen soruları oluşturmaktadır.

Çalışmada konuya ve Cumhuriyet tarihine ilişkin ikinci el kaynaklardan yararlanılmış; yüksek lisans, doktora tezleri, makale ve kitaplar taranmıştır. Eğitim siyasalarına yön veren aydınlar ile uzman raporları kapsam dışında tutulmuştur. Konuya ilişkin birinci el kaynaklara gidilemediğinden, yer yer birbiriyle çelişen bilgilerle karşılaşmış; böyle durumlarda yorum yapmaktan kaçınılmıştır.

Atatürk'ün Eğitim Anlayışı

Atatürk, çocukluk ve gençlik yıllarını Osmanlı Devleti'nin milliyetçilik ayaklanmalarıyla mücadele ettiği en çalkantılı yıllarında yaşamış ve bu dönemlerde önce bir kazan gibi kaynayan Balkanlar'da, sonra da İstanbul ve çeşitli şehirlerde bulunmuş biri olarak imparatorluğu çöküşe götüren nedenler ve kurtarılma yolları üzerine sıklıkla düşünme fırsatı bulmuştur. Bu perspektiften eğitim konusunu ise bir devleti var eden en önemli meselelerden biri olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır (Akyüz, 1997: 290; Babaoğlu, 1994: 15). Nesillerin yetiştirilmesinde Atatürk'ün ortaya koyduğu modelin iki temel dayanağı, “millileşme” ve “batılılaştırma”

olarak ele alınmaktadır.^{1**} Bu iki anlayış, Atatürk'ün yaşadığı tarihsel dönem açısından bakıldığında Osmanlı Devleti'nin gerilemesiyle başlayan siyasi deneyimlerin Türk aydınına sunduğu iki önemli çözüm yolu olarak düşünülebilir.

Batılı ülkeler, aydınlanma döneminde bilim ve sanat alanında kazandıkları birikimi sanayi devriminden sonra teknik alanda da pekiştirerek ön plana geçerken; doğu ülkeleri ise varlığını sürdürmek ve güçler dengesini kendi lehine dengeleyebilmek için Batının bu birikimine ulaşabilmek zorunluluğu ile karşı karşıya gelmişlerdi. Türk ulusuna bu dengeleme sürecinde önderlik yapacak M. Kemal Atatürk ise Türk siyasi hayatına, bu arada eğitim siyasalarına milliyetçilik ve batıcılık anlayışlarını yerleştirme rolünü üstlenecekti. Nitekim yeni siyasi sistemi koruyacak ve geliştirecek insan unsurunun oluşturulması için en önemli kanal, “milli eğitim” olacaktı (Özodaşık, 1997: 80; Sezer, 1999: 242-244).

Atatürk'ün milliyetçilik anlayışının kaynağı milli kültür ve onun siyasi organizasyonu olan devlettir. Bunun için Atatürk, öncelikle Türk dili ve tarihinin geliştirilmesine ve tanıtılmasına önem vermiş; kültürü tabana yaymak, milli birliği sağlamlaştırmak ve aydın-halk bütünleşmesini sağlamak üzerinde durmuştur (Özodaşık, 1997: 81). Diğer taraftan yeni Türk siyasi yapılanmasının “muasır medeniyetler” seviyesine ulaşmasını bir ulusal hedef olarak belirlemiştir (Yiğit, 1996: 100).

Atatürk'ün batılılaşma anlayışının kaynağı ise laiklik ve pozitivismdir (Sezer, 1999: 256). İlimin belirleyici olması ilkesiyle karşımıza çıkan pozitivism çağın önemli bir fikir akımı olmaktan öte, ekonomik ve sosyal yönlerden Türk ulusuna yol gösterecek ana düsturlardan biri olarak görülebilmektedir (Özodaşık, 1997: 82). Buna göre ilim belirleyici olursa endüstri gelişir ve bu da devletin kalkınmasını sağlar; yine ilim belirleyici olursa toplumu en sağlıklı biçimde şekillendirmek mümkün olabilirdi (Mardin, 1994: 190).

Atatürk Dönemi Eğitim Siyasaları

Atatürk Dönemi eğitim siyasaları, yeni Türkiye Cumhuriyeti devletin gerek kurulma aşamasında gerekse kurulmasından sonra onu geleceğe taşıyacak siyasaların yapı taşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda Atatürk Dönemi eğitim siyasalarını, genel olarak cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet sonrası olmak üzere iki dönemde inceleyebiliriz.

^{1 **} Bernard LEWIS, “milliyetçilik” ve “batıcılık” anlayışlarını “Türk devrim tarihini niteleyen iki önemli deyim” olarak görmektedir. Bkz. LEWIS, Bernard (1993) **Modern Türkiye'nin Doğuşu**. Ankara: TTK Yayınları, s. 478

Cumhuriyet Öncesinde Eğitim Siyasetleri

Cumhuriyetin kurulmasından yaklaşık bir yıl öncesine kadar, Türk ulusal tarihinde Kurtuluş Savaşı olarak adlandırılan direniş süreci yaşanmaktaydı. Kurtuluş Savaşı yılları bir yurdun ordusundan, donanmasından, cephanelerinden, tren raylarından, telgraf hatlarından, kısacası tüm savunma araçlarından mahrum bırakılmasının ve bu koşullarda işgallere direnç gösteren bir halkın ölüm kalım ve özgürlük mücadelesinin bir ifadesidir. Böyle bir süreçte bile eğitimin önemi zaman zaman vurgulanmış, hatta Kuvayı Milliye ruhunun yayılmasında, işgallere karşı direnişlerde, mitinglerde, kongrelerde öğretmenler oldukça önemli bir rol oynamışlardır. 23 Nisan 1920’de de ilk TBMM’yi oluşturan mebuslardan 30’u (%10’unu oluşturmaktadır) öğretmenlerden oluşmaktaydı (Akyüz, 1997: 277; Sakaoğlu, 2003: 157; Babaoğlu, 1994:10-11).

Bu yıllarda Ankara’da oluşturulan siyasi kadro, cephedeki savaş kadar içerdeki cehaleti de tehlikeli görmekteydi (Aslan, 1989: 27). Kurulan ilk icra vekilleri heyetinde Rıza Nur, Maarif Vekaleti’ne getirilmişti. Bu sırada İstanbul’da da başka bir hükümet varlığını sürdürmekteydi (Sakaoğlu, 2003: 157).

Rıza Nur’un Programında Eğitim. Rıza Nur (04.04.1920- 13.12.1920), yeni kurulan Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin ilk maarif vekili olup, programında Ziya Gökalp’in “*Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*” olarak ifade ettiği senteze gönderme yapan bir gelecek önermekteydi. Rıza Nur’un programında eğitim ve kültür politikası şöyle belirlenmiştir:

- Dini ve milli bir eğitim
- Hayati, işe dönük, üretkenliği aşılayan eğitim,
- Milli yapıya, coğrafyaya, geleneklere uygun ders kitapları,
- Çağdaş ve bilimsel olanaklara sahip okul,
- Yazdırılacak sözlük, tarihsel, toplumsal, edebi eserlerle ulusal duyguların geliştirilmesi,
- Elde bulunan okulları en iyi biçimde, dikkatle ve özel çabalarla yönetmek (Sakaoğlu, 2003: 157-158; İnan, 1983: 54).

Bu program açıkça görüldüğü üzere eğitimi “dini” ve “milli” bir hale getirmek, okulları ve programlarını “ilmi” ve “asrı” esaslarla yeniden düzenlemek istemektedir (Başgöz, 1995: 53-54; Yiğit, 1996: 63). Bunun yanı sıra Rıza Nur’un şu sözleri, dönemin zor koşullarını gözler önüne sermektedir: “*Tabii ki şimdilik hiçbir şey yapmayacağız. Bu vatan kurtula-*

na dek eldekini korumak için, iyi idare için çalışacağız.” (Ayas, 1948: 122; Başgöz, 1995: 54).

Bu dönemin eğitim teşkilatına bakacak olursak, bir Milli Eğitim Programı ve hali hazırda Milli Eğitim Bakanı olmasına rağmen bu dönemde Ankara’da bir Milli Eğitim Bakanlık örgütünün bulunmadığı anlaşılmaktadır. İstanbul’da saltanatın kaldırılmasına kadar varlığını sürdürecektir olan Maarif Nezaretine alternatif olarak ilk kez bu dönemde Ankara’da oluşturulan Maarif Vekaleti, dört genel müdürlük halinde kurulmuştur. Bunlar: (1) İlköğretim Genel Müdürlüğü, (2) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, (3) Hars Genel Müdürlüğü, (4) İstatistik Genel Müdürlüğü’dür (Olur, 1994: 29; Başgöz, 1995: 54 -55; İnan, 1983: 55).

Bu yıllara ait sağlıklı verilere ulaşılamasa da Anadolu köylerinden %98’inin okulsuz olduğu tahmin edilmektedir (Başgöz, 1995: 55). Meclis konuşmalarına bakıldığında bazı mebusların konuya ilişkin sözleri dikkat çekicidir. 4 Kasım 1920 tarihli oturumda Karesi Mebusu Vehbi Bey, şunları söylemekteydi:

“İbret gözüyle görebileceğimiz gibi, bir kazada 100 gayrimüslim hanesi varsa 1500-2000 hatta 10000 Müslüman hanesi bulunmaktadır. Gayrimüslimlerin çocuk yuvası, ilkokulu, ortaokulu, buralarda görevli yüksek öğrenim yapmış öğretmenleri vardır. Oysa 60-70 bin kişilik kent Müslüman nüfusunun doğru dürüst bir okulu yoktur.” (Sakaoğlu, 2003: 159; İnan, 1983:56).

Yine 4 Aralık 1920 tarihli oturumda Tokat Mebusu Mustafa Bey, *“Benim ilimin nüfusu 100 bin küsurdur. Burada aydın namına iki kişi bile yoktur. Neden okulları Bursa’ya, İstanbul’a yaptılar da bizim halkımızı eğitimden mahrum bıraktılar?”* derken; 9 Aralık oturumunda ise Bitlis Mebusu Ziya Bey, *“Bitlis’te ve doğu illerinde kesin olarak hiç okul yoktur”*, demektedir (Sakaoğlu, 2003: 159; İnan, 1983: 56). Bu dönem ayrıca birçok okulun maddi sıkıntılar nedeniyle kapatılmak zorunda kaldığı, öğretmenlerin düzenli maaş alamadıkları bir dönemdi. Maaşlarını il özel idarelerinden alan öğretmenler, halkın vergi ödeyememesi nedeniyle maaşlarını bazen 8-10 ay, bazen de bir yıldan fazla süre alamamaktaydılar. Buna ilişkin dönemin Maarif Bakanı Rıza Nur’un 17 Temmuz 1920’de Mecliste okuduğu, kendisine öğretmenlerden gelen dilekçeler dikkat çekmektedir. Bu dilekçe ve telgraflarda 10 aydır maaş alamayanların bulunduğu, maddi ve manevi sıkıntılar nedeniyle meslekten ayrılanların ve ev eşyalarına kadar her şeyini satmak zorunda kalanların olduğu dikkat çekmektedir (Olur, 1994: 31-32; Başgöz, 1995:57). İşte bu zor koşulları gerekçe gösteren öğretmenlerin Aralık 1920’de bir iki ilde greve gitmeleri, Rıza Nur’un istifa etmesine de zemin oluşturmaktadır (Sakaoğlu, 2003: 160).

Hamdullah Suphi ve 1921 Maarif Kongresi. Ankara hükümetinin ikinci maarif vekili, Hamdullah Suphi Bey'dir (14.12.1920- 20.11.1921). Anadolu'nun bilinmeyen bir ülke olduğunu belirten Hamdullah Suphi Bey, eğitim yoluyla keşiflerin kapısını aralamak, milletle bütünleşmek gerektiğini ifade etmiştir (Yiğit, 1996: 60). Onun döneminde ilk maarif bütçesi %0,68 olarak belirlenirken (Olur, 1994: 29; Sakaoğlu, 2003: 160; Akyüz, 1997: 347), Rıza Nur'un "milli" ve "dini" eğitim politikasını Hamdullah Suphi, mesleki eğitim gerekliliğine yönelik eklemelerle sürdürmüştür.

Maarif Kongresi, Sakarya Meydan Savaşı'ndan bir ay önce savaş hazırlıklarının sürdürüldüğü bir sırada 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplandı (Yiğit, 1996: 59). Kongreye yurdun her tarafından gelen 220'den fazla öğretmen katıldı (Akyüz, 1997: 279; Aslan, 1989: 28; Sakaoğlu, 2003: 160). Kongrenin açılışına uzun bir başyazı ayıran Hakimiyet-i Milliye gazetesi, "*Mustafa Kemal Paşa, üçüncü Yunan taarruzunun en ateşli zamanında muallim ordusunun müstakbel vazifesiyle meşgul bulunuyor. Bu necip ve ulvi misal, Türk tarihinin misli ender bulunan hatıralarından biri olacaktır*" diye yazmaktaydı (Akyüz, 1997: 279; Yiğit, 1996: 59). Savaş nedeniyle bir sonuca varamadan tamamlanan kongrede ilkokul programları ve öğretim süreleri ile öğretim süreleri ve ortaöğretim programları ve köy öğretmeni yetiştirilmesi üzerinde duruldu (Babaoğlu, 1994: 13; Akyüz, 1997:280; MEB, 1973: 20; İnan, 1983: 62). Öte yandan cepheden gelerek kongreyi açan M. Kemal'in burada yaptığı konuşma, gelecekteki eğitim ve kültür politikaları için önemli mesajlar vermektedir. Bu konuşmada Mustafa Kemal, *Milli Türkiye'nin milli maarifini kuracak Türkiye muallime ve muallimlerine* seslenirken, geçmişteki eğitim usullerini eleştirerek, geri kalmışlığı bu eğitim biçimlerine bağlamakta ve eski devrin hurafatından ve Türk milletine uygun olmayan yabancı fikirlerden, tesirlerden kurtarılmış bir kültür önermektedir (Sezer, 1999:243; Akyüz, 1997: 279; Akgün, 1983: 38). Mustafa Kemal bu konuşmasında; "*silahıyla olduğu gibi beyniyle de mücadele mecburiyetinde olan milletimizin, birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur*" diyerek eğitime verdiği önemi vurgulamıştır (MEB, 1983: 38 / 106-107; Yiğit,1996: 61).²

İsmail Sefa Özler, Maarif Misakı (8 MART 1923) ve Birinci Heyet-i İlmiye. Dördüncü İcra Vekilleri Heyetinin Maarif Vekili İsmail Sefa Özler döneminde eğitim ve kültür politikasında önemli bir değişme olduğu, daha sonraları "Maarif Misakı" olarak adlandırılacak olan bir genelgeden anlaşılmaktadır. Bu genelgede ulusal eğitimdeki temel amaç şu şekilde

2 Konuşmanın tam metni ve kongre çalışmalarının detayları için: 3 Haziran 1921 tarihli Hakimiyet-i Milliye Gazetesinden Aktaran: Prof. Dr. Yahya Akyüz, "*Atatürk ve 1921 Eğitim Kongresi*, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, MEB Yay., İstanbul, 1983: 91-92)

belirlenmektedir: “*Türk ulusunu uygarlıkta en ileriye götürmek, yeni kuşakları Türk olmak onurunun gerektirdiği aşk, irade ve güçte yetiştirmek*” (Turan, 1995: 67; Okçabol, 2005:39). Burada dini esaslardan hiçbir şekilde bahsedilmemekte, yalnız milli, ilmi ve asri unsurlar vurgulanarak “milliyetçilik ve batıcılık” öne çıkarılmaktadır (Gedikoğlu, 1976: 37; Akyüz, 1997: 286). 8 Mart 1923 tarihli bu genelgeye göre ilköğretim yaygınlaştırılacak, yeni nesil milli duygu ve düşüncelerle yetiştirilecek, çalışma fikri ve üretim gayesi verilecek, mesleki ihtisaslaşma teşvik edilerek “milli ve asri eğitim” vatanın en uzak yerlerine kadar ulaştırılacaktır (Sezer, 1999: 244).

Bu genelgeye paralel olarak 14 Ağustos -27 Ekim 1923 tarihleri arasında görev yapan icra vekilleri heyetinin programı da mali konulardan sonra en önemli konu olarak eğitim ve kültür politikası üzerinde durmuş ve “genel eğitimde birlik”, “mesleki eğitimde ihtisas”, “halk eğitimi”, “kadınların eğitimi” gibi ilkelere cumhuriyetin ilanından önce yer vererek cumhuriyet sonrası eğitim siyasalarını büyük ölçüde ortaya koymuştur (Yiğit, 1996: 64-65). Bu hükümet döneminde Bakanlık Merkez Örgütü Fransa ve İspanya örnek alınarak yeniden düzenlenmiş, Bakanlığa ilmi ve idari bölümler eklenmiştir.

İsmail Sefa Özler’in bakanlığı zamanında eğitim işlerini düzenlemek, yönlendirmek ve bu amaçla gerekli programları hazırlamak üzere Heyet-i İlmiye çalışmaları başlatılmıştır. Her yıl toplanmak üzere çalışmalarına 3 yıl devam eden Heyet-i İlmiye, 1926’da görevini Talim Terbiye Dairesi’ne bırakmıştır. Bu dönemde toplanan 1. Heyet-i İlmiye’de alınarak 15.08.1923’te bakanlığa rapor olarak sunulan başlıca kararlar şöyledir:

- İlköğretim 6 yıldır.
- Maarif Vekaleti’nden başka bakanlıklar ilköğretim yaptıramaz.
- Küçük köyler için “Leyli Köy Mektepleri” kurulacak.
- İlköğretimden sonra ortaöğretime gidemeyenler için, zorunlu öğretim iki yıl daha devam eder.
- Kadınlar Heyet-i İlmiye’ye girecekler ve ilköğretim müfettişi olarak da atanabilecekler
- Din dersi öğretmenlerinin seçiminde şartlar aranacak, programlarını din ve eğitim adamları hazırlayacak,
- “Sultani” adı “lise” olacak ve toplam 11 yıl olacak,

- Diplomalı ve ehliyetnameli ilkokul öğretmenleri, askerliklerini öğretimi aksatmayacak şekilde yapacaklar,
- Beden eğitimine önem verilecek ve okullarda birer izci teşkilatı kurulacaktı (Olur, 1994: 37; Akyüz, 1997: 348; MEB, 1983: 109-110).

Birinci Heyet-i İlmiye raporunda yer alan “genel eğitimde birlik”, “mesleki eğitimde ihtisas”, “halk eğitimi”, “kadınların eğitimi” gibi ilkelere bazılarının bugün bile tam olarak hayata geçirilmemiş olması, Türk eğitimi açısından düşündürücüdür (Olur, 1994: 37).

Cumhuriyetin İlanından Sonra Eğitim Siyasaları

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimin başlıca amacı, her düzeydeki okullarda cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olmuştur (Akyüz, 1997:286). Bu amaç doğrultusunda birçok önemli devrimle birlikte eğitim alanında da devrimler yapılmıştır. Hilafetin kaldırılmasıyla devletin laikleşmesi; öğretim birliği yasasıyla eğitimin laikleşip bilimselleşmesi, halkçılaşması ve demokratikleşmesi; yeni Türk harfleriyle halkın okuma yazma öğrenmesi sürecine Rıfat Okçabol, “*halkın kulluktan kurtulup yurttaş olmasının yolları açılmıştır*” şeklinde yorum getirmektedir (Okçabol, 2005:47).

Tevhid-i Tedrisat (3 Mart 1924) ve İkinci Heyet-i İlmiye (Nisan 1924). Medreseler, yükselme döneminden sonra yalnızca şer’i bilimlerin okutulduğu birer dinsel öğretim kurumu, ya da daha geniş anlamda şeriatın öğreticilerini ve uygulayıcılarını yetiştiren birer meslek okulu niteliği kazanmışlardı (Turan,1995: 62). Medreselerin bu yetersizliklerinin giderilmesi için 18. yüzyıldan itibaren yeni yüksek okullar açılmaya başlanmış; ancak bu durum ise bir kültür ikiliğine, bir medrese – mektep ikiliği şekline dönüşmüştü (Mutlu, 1997: 59; Turan, 1995: 63). İlhan Başgöz, bu ikiliği ortadan kaldırma yolundaki ilk adımın İttihat-Terakki Partisi döneminde yaşandığını; 1916’da Efka’nın elindeki ilkokulların Maarif Vekaleti’ne bağlandığını, ancak bu dönemde medreselerin bu karar altına alınması tepki yaratacağından Efka’nın elindeki medreselerin bir başka dini makama “Bab-ı Meşihat”e bırakıldığını anlatmaktadır (Başgöz, 1995: 76-77). Oysa Şerafettin Turan, ilköğretimde birliğin sağlanmak istendiğini, ancak savaş döneminde böyle bir önerinin hayata geçirilemediğini yazmaktadır (Turan, 1995:64).

Atatürk, 1923 yılı TBMM açış nutkunda değindiği eğitim öğretimin birleştirilmesi konusundaki fikrini pekiştirmek için 1924 Şubat ayı başında İzmir’de Darülfünun Emni İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) Bey’e eğitimin dini ya da milli olması hakkında ne düşündüğünü sormuş, İsmail Bey devletin laik olması gerektiğini söylemişti (Olur, 1994: 43; Akgün, 1983:

43). Halkın bu laikliğe tepkisinin ne olacağı sorusunu ise İsmail Hakkı Bey, Türk milletinin bu ilkeyi çok iyi karşılayacağını söyleyerek yanıtlamıştı. Mustafa Kemal, Şubat 1924'de İzmir Harp Oyunlarında ordu ile gelenlerinin ve daha sonra basının da onayını aldıktan sonra 1 Mart 1924 tarihli TBMM açış konuşmasında konuyu yeniden ele almış (Olur, 1994:43), ardından Tevhid-i Tedrisat Kanunu olarak hazırlanan tasarı Saruhan Milletvekili Vasıf (Çınar) Bey ve 57 arkadaşı tarafından meclise sunulmuştur (Babaoğlu, 1994: 27). Yedi maddeden oluşan bu kanun, 3 Mart 1924'te kabul edilmiştir (Yiğit, 1996: 80; Ergin, 1977: 1738- 1740).

Tevhid-i Tedrisat ile Türkiye'de bulunan bütün eğitim öğretim kurumları, Şeriye ve Efkaf Vekaleti ile özel vakıflar tarafından yönetilen medrese ve okulların tamamı, Maarif Vekaletine bağlanmış (Gedikoğlu, 1976: 46; Mutlu, 1997: 58); ayrıca, Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi kurulmasına ve İmam Hatip Okullarının açılmasına karar verilmiştir. Yine aynı gün, Şeriye ve Efkaf Vekaletiyle Erkan-ı Harbiye Vekaletinin İlgasına Dair Kanun ile, Hilafetin İlgasına ve Osmanlı Hanedanının Türkiye Dışına Çıkarılmasına Dair Kanun kabul edilmiş (Akyüz, 1997: 285- 286); böylece bir taraftan eğitim öğretimde birlik sağlanırken, diğer taraftan yeni eğitim ve kültür politikasının yürütülmesine olanak tanıyacak bir siyasi yapı oluşturulmuştur (Yiğit, 1996: 79-81; Sakaoğlu, 2003: 169- 170; Sezer, 1999: 245).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra ilk iş olarak medreseler kapatılmıştır (Mutlu, 1997: 59; Akyüz, 1997: 286). O sırada 18 bin civarında medrese öğrencisi bulunmaktaydı (Başgöz, 1995: 78). Bu öğrenciler, derecelerine göre değişik kademelerdeki okullara yerleştirilmişlerdir. Darülhilafe Medreseleri yerine kanunun 4. maddesine göre İmam Hatip Okulları açılmış, Süleymaniye Medresesi'ne karşılık olarak da yine aynı hükümle Darülfünuna bağlı bir İlahiyat Fakültesi kurulmuştur (Sezer, 1999: 245). Başgöz (1995: 79), İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakültesi yoluyla sağlanan bu dini eğitimin gelişme gösteremediğini; açıldığı yıl 224 öğrencisi olan ilahiyat Fakültesinin öğrenci sayısının 1934'te 20'ye düştüğünü ve o yıl kapatıldığını, İmam ve Hatip Okullarının ise 1928'de laiklik ilkesinin anayasaya girmesinden sonra devletten görüldüğü maddi yardımı kaybederek 1930-31'de kapandığını söylemektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yabancı ve azınlık okullarının da laikleşmeye uygun şekilde denetim altına alınmaları gerekiyordu. Ermeni, Rum ve Musevilerden oluşan azınlıkların eğitim hakları Lozan Barış Antlaşması ile düzenlenirken onlara kendi okullarında eğitim görme hakkı dışında herhangi bir ayrıcalık tanınmamıştı (Yiğit, 1996:84-85). Bu nedenle Türk okullarında uygulanan laiklik esaslarının yabancı ve azınlık okullarında da uygulanması istendi. Bu doğrultuda Tevhid-i Tedrisat Kanu-

nu'ndan sonra yayınlanan bir genelge ile bu okullarda dini sembol ve heykel bulundurulması, Müslüman öğrencilerin okul kiliselerine girmeleri ve ayinlere katılmaları yasaklandı (Babaoğlu, 1994: 29; Başgöz, 1995: 80; Akgün, 1983: 48). 1925 yılı başından itibaren ise Maarif Vekaletinin seçtiği Türk asıllı öğretmenler tarafından okutulmak üzere haftada 5 saat Türkçe, Türk tarihi ve coğrafyası derslerinin verilmesi için ilgili okullara bir genelge gönderilmiştir (Sezer, 1999: 254). 1931'de kabul edilen 1778 sayılı kanun ile de Türk çocuklarının ancak Türk ilkokullarına gönderilmeleri zorunluluğu getirilince yabancı okulların öğrenci sayıları hızla düşmüş; gerek düzenlemelere uymadıkları için, gerekse öğrenci sayılarının düşmesi nedeniyle birçok azınlık okulu kapatılmıştır (Başgöz, 1995: 80-81; Sezer, 1999: 255). Aşağıda Tablo 1'de bu gelişmelerden önce ve sonra yabancı ilkokulların sayıları gösterilmiştir.

Tablo 1. Yabancı İlkokullar ^{3*}					
Yıllar	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı		Öğrenci Sayısı	
		E	K	E	K
1924- 1925	87	575	249	3838	3459
1937-1938	22	44	89	809	964

Kaynak: 1939-1940 İstatistik Yıllığı'ndan aktaran Ayten Sezer, "Eğitim Alanındaki Gelişmeler", Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Siyasal Kitabevi, 1999, Ankara

Bu gelişmelerin ardından İkinci Heyet-i İlmiye Ankara'da Nisan 1924'te toplanmış, bu toplantıda ilköğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, ders kitaplarının yeni esaslara göre yazdırılması ve daha önce Birinci Heyet-i İlmiye'de belirlenen eğitim sürelerinin yeniden tespit edilmesi gibi konular görüşülmüştür. Buna göre eğitim süreleri konusunda yapılan düzenleme şöyledir:

- İlköğretim 6 yıldan 5 yıla indirildi.
- Toplam 7 yıl olan ortaöğretim üç yıl ortaokul, üç yıl lise olmak üzere 6 yıla indirildi.
- Kız ve erkek liseleri arasındaki süre farkı kaldırıldı.
- Öğretmen okullarının eğitim süresi 4 yıldan 5 yıla çıkarıldı (Sakaoğlu, 2003: 176; Babaoğlu, 1994: 32/34).

Eğitimde Mustafa Necati'li Yıllar (20. 12.1925 – 19. 12.1929). Mustafa Necati, M. Kemal'in eğitim öğretim ve okulculuk alanındaki düşüncelerini, isteklerini, yönergelerini hızla uygulamaya girişen bir bakan

olmuştur (MEB, 1983: 17). Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde yayınlanan genelgelerde ve Bakanın konuşmalarında eğitimin ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir: “*milli, dünyevi, modern ve demokratik eğitim*” (İnan, 1980: 57-69; Mutlu, 1997: 59). Eğitimin milli olmasından amaç, gençleri ulusal ilkeler çevresinde birleştirmektir. Dünyevi kelimesiyle kastedilen ise eğitimin laik olması, düşünceyi daraltan ve vicdan özgürlüğünü kıran her türlü dini etkiden uzak bulunmaktır. Modern deyişle eğitimin yöntemler ve teknik bakımından en yeni bilimsel kurallara göre sürdürülmesi; demokratiklikle de eğitim – öğretimin bütün olanaklarından kadın erkek tüm bireylerin eşit şekilde yararlanmasını, her gencin yeteneği ve zekası derecesinde öğrenim görebilmesine hiçbir engel olmaması düşünülmüştür (Sakaoğlu, 2003: 180). Bu anlamda laiklik ilkesinin TC. Anayasası'nda yer almasından çok önce eğitimde bir ilke olarak belirlenmiş olması dikkat çekicidir.

Mustafa Necati, Bakanlık örgütünde de bazı idari reformlara gitmiş, merkez ve taşra örgütünü günün ihtiyaçlarına göre genişletmiştir. Bakanlığa Talim Terbiye Dairesi, Sağlık Dairesi ve İnşaat Dairesi eklenmiş; taşra örgütünü Milli Eğitim Bakanlığı'nın tam denetimine almak için “Maarif Eminlikleri” örgütü kurulmuştur (Başgöz, 1995: 99; Sakaoğlu, 2003: 180). Bu düzenlemeyle Türkiye 13 eğitim bölgesine ayrılarak her birinin başına bir “emin” atanmıştır. 1926 Maarif Teşkilatı Yasası ile oluşturulan maarif mıntikaları şunlardır: Adana, Ankara, Antalya, Edirne, Elazığ, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Konya, Sivas, Trabzon, Van. İki yıl sonra bazı mıntikalar değiştirilerek 12 merkeze düşürülmüş; 1931'de ise bu uygulamaya son verilmiştir (Başgöz, 1995: 101-102; Sakaoğlu, 2003: 180; Yiğit, 1996: 90-91; Babaoğlu, 1994: 21). 1926 yılında ilk ve ortaokul programlarında J.Dewey'in “*hayat bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu*” kavramlarından yararlanılarak değişiklik yapılmıştır. Ancak Dewey'in önerdiği toplu öğretim ve iş okulu ilkeleri için fiziki şartlar uygun değildi. Programın tanıtımı için öğretmenlere verilen kurslar da yeterli olmayınca program amacına ulaşamadı (Başgöz, 1995: 107-108).

Aşağıda 1928'de okul, öğretmen ve öğrenci sayıları ve 1923'e göre öğrenci artış oranı verilmektedir. Bu tabloya bakıldığında mesleki ve teknik okullarda okuyan öğrenci sayısındaki azalma, Dewey'in mesleki uzmanlaşma konusuna yönelik önerilerinin de hayata geçirilemediğini göstermektedir.

Tablo 2. 1928’de Okul, Öğretmen, Öğrenci Sayıları ve 1923’e Göre Artış Oranı

	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	1923’e Göre Öğrenci Artışı
İlköğretim	5812	12.501	425.997	84.056(%24,5)
Ortaokul	70	747	15.135	9230 (%160)
Lise	19	597	1819	578 (%46)
Öğretmen Okulu	23	391	5022	2494 (%98)
Mesleki ve Teknik Okullar	18	307	2332	-1687 (%41 azalma)
Genel Toplam	5492	14.543	450.305	94.671 (%26,6)
Ülke Nüfusu: 13.648.270		Okur-Yazar Oranı: %10,6		

Kaynak: Sakaoğlu, 2003: 181.

Harf Devrimi (01.11.1928). Arap alfabesinin değiştirilmesi, İlhan Başgöz’e göre daha 1860’lı yıllarda bir eğitim sorunu olarak gündeme gelmiş, ancak işin içine din ve politika karışması nedeniyle taraftar bulamamıştı. Oysa Şerafettin Turan, alfabe değişikliği tartışmalarını çok daha öncesine, 18. yüzyıl sonlarında III. Selim dönemine kadar dayandırır ve bu dönemki tartışmaların doğrudan Latin alfabesine geçiş üzerinde yoğunlaştığını vurgular (Başgöz, 1995: 114; Turan, 1995: 203). Bütün bu alfabe tartışmaları, Kur’an dili olan Arapça’ya atfedilen anlam ve dini kaygılar nedeniyle sonuçsuz kalmıştı. İkinci Meşrutiyetle birlikte başta Ziya Gökalp olmak üzere Türkçüler, Rusya’da yaşayan Türkler arasında da Arap alfabesi kullanıldığı için bağlayıcı unsur olarak Arap alfabesinin korunmasını istemişlerdi. Bu dönemde bir dergi de Latin alfabesinin kabulünü desteklediği için kapatılmıştı. Buna karşın Latin alfabesini savunanlar artmaktaydı. Cenap Şahabettin, Kılıçzade Hakkı, Hüseyin Cahit, Celal Nuri bunlardandır (Başgöz, 1995: 115- 116).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra Arap alfabesiyle birbirine bağlanması gereken bir milletler topluluğu kalmamış, ulusçuluk politikası ağırlık kazanmıştı. Böylece Latin alfabesini engelleyen etmenlerden biri ortadan kalkmıştı. 1927-1929 yılları arasında Rusya’da yaşayan Türk ülkeleri de teker teker Latin alfabesine geçince bu kez o dönemde azımsanmayacak bir etkinliğe sahip olan Türkçü aydınlar, Türk dünyasının birleştirici unsuru olarak Latin alfabesini görmeye başlamışlardı (Başgöz,

1995: 116-117). 1923'te İzmir İktisat Kongresinde iki amele temsilcisinin Latin alfabesinin kabulüyle ilgili verdikleri önerge, Kongre Başkanı Kazım Karabekir tarafından sert bir çıkışıyla reddedilirken (Başgöz, 1995: 118; Aktaş, 1999: 261; Olur, 1994: 70), 1924'te Vasıf Bey'in yaptığı bir ankette öğretmenlerin % 96'sının bu devrime karşı oldukları ortaya çıkmış, başta İsmet İnönü olmak üzere hükümet ve bürokrasi çevresi de bu konuya karşı çıkmışlardır. Latin harflerinin kabulü, 1925-1928 arasında tam üç yıl boyunca yoğun şekilde tartışılmış ve görüşler, karşıt görüşler siyasi kadroları, basını, aydınları sürekli meşgul etmiştir (Başgöz, 1995: 118; Turan, 1995: 203-207). Haziran 1928'de Ankara'da Maarif Vekaleti'nde toplanan Türk Dili Encümeni "bir ayda öğrenilebilecek", biçimleri ve seslendirilmeleri kolay bir dilbilgisi önergesi hazırladı (Başgöz, 1995: 119; Aktaş, 1999: 263-264). Bu rapordan okullar için ayrı, halk için ayrı alfabeler de yapıldı. Ardından Mustafa Kemal, İstanbul'da yaptığı iki ayrı toplantıda yeni alfabeyi halka ve aydınlara açıkladı (Ergin, 1977: 1756-1762).

Latin Harflerinin Kabulü Hakkında Kanun 1 Kasım 1928'de meclisten geçerken, eski yazının tümünden terk edilmesi için bir yıllık geçiş zamanı bırakılmış ancak bu süreye gerek bile kalmamıştı (Turan, 1995: 210-211). Devlet daireleri, hapishaneler, ordu, Cumhuriyet Halk Partisi ve Türk Ocakları yeni Türk harflerinin öğretilmesi için kurslar düzenlemişler; ilk dört ay içinde 5000 öğretmen yeni alfabeyi öğrenerek bu kurslarda göreve başlamışlar, Devlet Matbaası birdenbire işe yaramaz hale gelen okul kitaplarını basabilmek için yeni makineler getirmiş ve aynı yıl ilk ve ortaokulların bütün kitapları yeni yazı ile basılarak okullara dağıtılmıştı. Bütün bu gelişmeler, Eğitim Bakanlığı'nın "Millet Mektepleri" adı altında açtığı okuma yazma kursları ile büyük bir eğitim seferberliğine dönüşmüştü (Başgöz, 1995: 120).

Millet Mektepleri. Cumhuriyetin ilanından sonra, ülkedeki okuma yazma bilmeyen büyük kitlenin cumhuriyet ilkelerine göre nasıl eğitileceği sorunu da gündeme gelmişti. 1927'de bu amaçla J Dewey'in tavsiyesiyle ilk kez kurulan halk dershaneleri 1928'de harf devrimiyle birlikte "Millet Mektepleri" adı altında örgütlendi ve amacını halka yeni Türk harflerini öğretmek olarak belirledi (Olur, 1994: 74; Tezcan, 1992: 36). Sonraları ihtiyaç üzerine bu okullar, halka gereksinim duyacağı temel bilgileri öğretme amacını da üstlendi (Olur, 1994: 77). Millet Mektepleri, her yıl 1 Kasım'da açılıyor, öğrencilerine iki ya da dört ay eğitim veriyordu (Ergün, 1982: 103; Turan, 1995: 211; Babaoğlu, 1994:61). 1927-28'de Halk Dershaneleri olarak açılan bu okullar, 1928-35 yılları arası Millet Mektepleri, 1936-50 yılları arasında Ulus Okulları adıyla çalışma yapmışlardır (Ergin, 1977: 2142; Babaoğlu, 1994: 62). 1928-29 yıllarından sonra etkinliği azalmış, bu nedenle 1928 Harf Devrimi'nin bir parçası

olarak değerlendirilmişlerdir (Başgöz, 1995: 121). Millet Mektepleri, A ve B Dershaneleri olmak üzere iki ad altında çalışma yapmışlardır (Olur, 1994: 78). A Dershanelerini başarıyla bitirenler, 1929'dan sonra açılmaya başlanan B Dershanelerine devam edebiliyor ve burada hesap ve ölçüler, sağlık bilgileri, yurt bilgileri gibi dersler alabiliyorlardı (Sakaoğlu, 2003: 191; Başgöz, 1995: 121; Sezer, 1999: 247; Akyüz, 1997: 351).

Millet Mekteplerinin, ülkedeki okuma yazma oranlarında nasıl bir artışa yol açtığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Turan (1995: 212), 1927'de 13.700.000 olan ülke nüfusunun ancak %8,16'sının okuma yazma bildiğini ve bu oranın Millet Mektepleriyle birlikte yaklaşık %2,3 arttığını söylerken; Akyüz (1997: 351), 1927'de halkın %10,7'sinin okur-yazar olduğunu ve bu oranın 1935'te % 19,5'e, 1940'ta ise %22,4'e yükseldiğini belirtmektedir. Aşağıda çeşitli yıllarda bu okullardan diploma alan vatandaşların sayıları gösterilmektedir.

Tablo 3. Çeşitli yıllarda bu okulları bitiren vatandaşların sayılarını gösterir tablo

Yıl	Erkek	Kadın	Toplam
1928 - 1929	397.476	199.544	597.010
1929 - 1930	180.255	82.168	262.423
1930 - 1931	144.446	43.865	188.311
1931 - 1932	85.120	23.350	108.470
1932 - 1933	75.753	15.142	90.935
1933 - 1934	35.183	5.668	40.841
1941 - 1942	11.972	2.113	14.085

Kaynak: Aykut, Selim Sabit, Rakamlarla İktisadi ve İctimai Türkiye adlı kitaptan aktaran Başgöz, 1995: 121.

Reşit Galip ve Cumhuriyet Türkiye'si'nde Köy Öğretmeni Modeli.

Reşit Galip'in Milli Eğitim Bakanlığına getirildiği dönemde Cumhuriyet Türkiye'si'nde eğitimin toplumsal değişimdeki rolü sorgulanır olmuştur. Sık sık bakan değişmekte, bu nedenle eğitim politikalarının devamlılığı sağlanamamaktaydı. 1930'lardan beri konuşulan önemli bir fikir ise eğitimi köyün üretim hayatına bağlama düşüncesi idi. Bu fikrin temelinde ise, şehirden kopup giden öğretmenin elinde köye ve köylüye ulaşacak araçların olmayışı yatmaktaydı. İşte bu koşullar 1933'te göreve gelen Reşit Galip'i bir köy öğretmeni modeli üzerinde çalışmaya yöneltmişti. Bu

dönemde oluşturulan, tarım ve sağlık bakanlıklarının temsilcilerinin de katıldığı “Köy İşleri Komisyonu”, eğitim merkezleri çevresinde köylerin kalkınması için yapılması gerekenleri saptayarak çalışmalarını dikkate değer bir raporla bitirmişti. Bu raporda bir köy öğretmeni modeli üzerinde durulmuştu (Başgöz, 1995: 158- 161).

Raporda belirtilen köy öğretmeni modelinin özelliklerini İlhan Başgöz, özetle şu şekilde sıralamaktadır:

1. Köyün inanışlarına etkin olmak (Devrimcilik, laiklik ve cumhuriyetçilik gibi ilkelerin köyde önderliği)
2. Köyün toplumsal hayatını etkileyebilmek (Medeni kanunun köyde uygulanması, onun kurallarına ailede, insan ilişkilerinde uymanın temini. Kanunun hedefi olan toplum ve uygarlık esaslarının köyde yerleşmesine çalışmak)
3. Köyün maddi ve ekonomik hayatında etkili olmak (İleri ziraat usullerini, geniş mal değişimini, düzenlenmiş Pazar ilişkilerini köye sokmak),
4. Aydın olmak (İyi yetişmiş bir okul öğretmeni olmak, öğretmenlik mesleğinin bütün iyi niteliklerini edinmiş olmak)

Reşit Galip’in bakanlığı da kısa sürmüş, bu doğrultuda detaylı çalışmalar yapılamamıştır. Ancak Ankara, İzmir, Bursa ve Adana’da köy öğretmenlerine yönelik 40 günlük kurslar açılabilmiş, ayrıca *köy yatı okulları* denemesi hayata geçirilmişti. Başarılı olamayan bu deneme, 8-10 okulsuz köyün çocuklarının bir köydeki temizce bir evde haftalık konaklayarak eğitilmesini amaçlayan bir sistemdi. Yatı Anası adı verilen bir kadın, çocukların yanlarında getirdikleri yiyecekleri pişiriyor ve bakımlarını üstleniyordu. Yatı Analarının kendilerinden bekleneni tam olarak gerçekleştirememesi, öğretmenlerin sorumluluk almada isteksiz olması, köyler arasındaki ulaşım sorunları gibi nedenlerle bu uygulama amacına ulaşamamıştır (Başgöz, 1995:162-163).

Türk Ocaklarından Halk Evlerine. Türk Ocakları, İmparatorluğun bağımsızlık hareketleriyle sarsıldığı ve Balkan topraklarının giderek küçüldüğü, buna paralel olarak da Türkçülük tezinin ağırlık kazandığı bir dönemde fiili olarak 1911, resmi olarak da 1912 tarihlerinde kurulmuştur (Yiğit, 1996:148). Bu kuruluşların kurulma amacı kısaca, Türklerin kültürel birliğine ve medeni gelişimine yönelik faaliyet göstermek olarak özetlenebilir. Türk Ocakları, düzenli olarak yürütülen konferanslar, konserler, kadın sanatçıların da rol alabildiği oyunlar, sinema gösterimleri, meslek kursları, darülfünun hocaları tarafından verilen dersler ve 1250

kitaptan oluşan kütüphane, sergiler ve yayınlanan kitaplar ve başta Türk Yurdu dergisi olmak üzere süreli yayınları ile faaliyetlerini sürdürmüş, Mondros Mütarekesi sonrasında işgallere karşı İstanbul'da düzenlenen protesto mitinglerinin en aktif tarafı olmuştur. Milli mücadelenin kazanılmasından sonra 1924'te yeniden açılan Türk Ocakları, bu tarihlerde 71 şube ile faaliyet göstermiştir. 1927'de ise Cumhuriyet Halk Fırkası'na bağlanan Türk Ocakları, Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın kapatılması sırasında devrimlerin halka aktarılması için alınan bir dizi tedbir gereğince 10 Nisan 1931'de kapatılarak bütün mal varlığını Cumhuriyet Halk Fırkası'na devretmiştir. Bundan bir yıl sonra 19 Şubat 1932'de Halkevleri açılmıştır (Yiğit, 1996: 150-158; Akyüz, 1997: 351).

Halkevlerine kaydolmak zorunlu değildi. İsteyen herkes Halkevlerinin çalışmalarına katılabiliyor, üye olabiliyordu (Sezer, 1997:247). Üyeler seçimle atanıyor, demokratik esaslar benimseniyordu. Türk Ocakları ile Halkevlerinin faaliyetleri birbirlerine çok benzemekle birlikte iki ulusu ayıran fark, ulusçuluk anlayışlarından gelmekteydi. Türk Ocakları pantürkist anlayışlardan Cumhuriyetin kurulmasından sonra bile uzaklaşmazken Halkevlerinin ulusçuluk anlayışı halkçılık ve köycülük ile sınırlı kalmıştır (Başgöz, 1995: 196). 1938 yılına gelindiğinde 209 şubesi bulunan Halkevleri, 100 bini aşan faal üyesi ile bir yıl içinde 3056 konferans, 1164 konser, 1549 temsil, 179 sergi faaliyeti gerçekleştirmiş, bu faaliyetlere toplam 7 milyon civarında vatandaş iştirak etmiştir. 1948'de ise Halkevlerinin sayısı 469'u bulmaktaydı. Ve köylerde sayısı 4261'e varan halkodaları bulunmaktaydı (Yiğit, 1996: 159; Okçabol, 2005: 45). Bütün bunların yanında Halkevleri çalışmalarına katılanların, halktan ziyade başka yerlerde eğitilmekte olan öğrenciler, bürokratlar ve devlet memurları olması; Halkevlerinin işçi, köylü, küçük esnaf gibi kimselere ulaşamamış olması hakkında bir takım eleştirilere rastlamak da mümkündür (Başgöz, 1995: 200).

Köy Eğitimcileri Projesi. Saffet Arıkan'ın Bakanlık (10.06.1935-26.12.1938) ve İsmail Hakkı Tonguç'un İlköğretim Genel Müdürlüğü (1935-1946) yaptığı dönemde "*Köy Enstitüleri*" nin öncülü kabul edilen "**köy eğitimcileri projesi**" uygulanmaya başlandı (Öztürk, 1998:66). Bu proje ile köylerinden seçilmiş belli niteliklere sahip, köylünün dertlerini anlayacak, askerliği bitirmiş, ordudaki başarısıyla onbaşılığa veya çavuşluğa yükselmiş, okuma yazma bilen 20 yaş üstündeki yetişkinler eğitimciler olarak yetiştirildiler (Başgöz, 1995: 172-173; Öztürk, 1998: 68/70).

Eğitmen denemesi, köyde eğitim giderlerinin karşılanması sorununa da yeni bir çözüm getirmişti. Buna göre Tarım Bakanlığı eğitime çiftçilik yapması için kredi sağlarken, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen maaşından 15 kat küçük bir aylık bağlayacaktı. Böylece köy hem modern tarım

bilen bir çiftçi, hem de eğitmen kazanacak; bunun maliyeti yüksek olmayacaktı (Başgöz, 1995: 169-180). Bu çerçevede 1936 yılı yazında köylerden seçilen ilk eğitmen adayları, Ziraat Bakanlığı'nın Eskişehir yakınlarındaki Mahmudiye Devlet Çiftliğine getirilerek sekizer onar kişilik gruplara bölündü. Her bir grubun başına bir öğretmen okulu mezunu öğretmen, bir ziraat okulu mezunu tarım uzmanı ve bir de yapı usta okulu mezunu inşaat öğretmeni atandı (Öztürk, 1998: 70). Beş ay kadar süren bir eğitim sürecinin ardından, uygulama derslerinde %80 başarı sağlandığı tespit edilmiş; bu deneyimin ardından Eskişehir, Kars, Edirne, Erzincan ve Kocaeli'de eğitmen kurslarının açılmasına karar verilerek 11.06.1937'de "*Köy Eğitmenleri Kanunu*" kabul edilmiştir (Öztürk, 1998: 68). Bu kanunla eğitmenlerin haftada en az iki kez köyün yetişkinlerini de okutmaları, bulundukları köye bir okul binası yaptırmaları, köye fidanlık, koru ve meyve bahçesi yaparak ağaçlandırma çalışmalarına öncülük etmeleri, Ziraat Bakanlığı'nın kendilerine vereceği tarım araç gereçlerinden köylüyü faydalandırmaları esasa bağlanmıştır (Başgöz, 1995: 169-180). 1938'de sayıları 11'i, 1939'da ise 15'i bulan Köy Eğitmen Kursları Köy Enstitülerinin kurulmasından sonra da Enstitülere bağlı kurslar şeklinde 1946'ya kadar çalışmalarını sürdürmüştür. Bu sürede toplam 8543 eğitmen yetiştirmiş; bu eğitmenler sayesinde 6598 köyde ilkokul açılmıştır. Çoğu 150'den az nüfuslu bu köylerde okuma yazma eğitiminin yanında sosyo-ekonomik gelişmeler de gözlenmiş; pek çok köy tarım makine ve araç gereçlerini eğitmenler aracılığıyla tanımıştır (Öztürk, 1998: 69). Ancak Ziraat Bakanlığı'nın tarım araçlarını sağlamasında karşılaşılan aksaklıklar, eğitmenlerin gerek ücretlerini almada gerekse tarımdan kazanç sağlamada yaşadığı güçlükler, eğitmenlerin köylerde gösterdikleri başarıyı da etkilemiş; uygulamada bazı sorunların da yaşanmasına yol açmıştır (Başgöz, 1995: 178-179).

Sonuç

Atatürk Dönemi eğitim siyasaları konusu, ele alındığı dönem açısından bakıldığında yeni bir devletin kurulma sürecini, buna dönük çalkantıları ve tüm devrim süreçlerinde olduğu gibi büyük değişim ve dönüşümlerle birlikte çok çeşitli uygulamaları kapsayan geniş ve önemli bir konudur. Bu doğrultuda dönemin eğitim siyasalarını belirleyen en önemli unsur, yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu ve önderi Atatürk'ün eğitime bakışı ile birlikte bir devlet kurucusu ve aydın olarak yönetim anlayışıdır. Atatürk, oluşturduğu devlet sisteminde muasır medeniyetler seviyesine erişmeyi hedef olarak belirlerken, Batı medeniyetiyle beraber yurda giren pozitif bilim anlayışını bir yöntem olarak kullanmıştır. Bu çerçevede Atatürk, öncelikle eğitimin dinsel ve zorlama etkilerden arınarak bilimselleşmesini, daha sonra da Türkiye Cumhuriyeti'ni ileriye taşıyacak, yere sağlam basan kaliteli bir eğitim ortamı oluşturmayı sağlamak istemiştir. Bunu yaparken de birlikte çalıştığı ve hedef birliği yaptığı insanların desteğini almıştır.

Öncelikle bir aydın sınıf yaratılmak istenmiş, bu doğrultuda eğitim almaları için yurt dışına öğrenciler gönderilmiştir. Bunlar yurda döndüklerinde Türk eğitim ve kültür hayatına öncülük edecek aydınlar olarak hizmetlerini büyük bir hevesle sürdürmüşlerdir. Ayrıca dönemin ekonomik ve sosyal koşullarına en uygun eğitim ortamlarının yaratılması için yurt dışından uzmanlar getirtilerek Türk eğitimiyle ilgili raporlar hazırlanmış, bu raporlar uygulanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında Tevhid-i Tedrisat adı verilen yasa ile eğitim öğretimde yaşanan ikiliğe son verilmiş; çok büyük bir devrim olarak Türk kültür tarihinde yerini alan harf devrimi ve sonrasında başlatılan eğitim öğretim seferberliğiyle geniş kitlelere eğitimin ulaştırılması için çeşitli formüller aranmıştır. Bu arayışlar sürerken yaşanan Halkevleri deneyimi, “köy öğretmenleri projesi” ve Atatürk'ten hemen sonraki dönemde karşımıza çıkan ve bugün efsaneleşmiş olan “Köy Enstitüleri”, Türk eğitim tarihinin anılmaya değer olgularını oluşturmaktadır.

O gün için uygulanan, planlanan ya da uygulanamayan yöntem ve teknikler ile eğitim hizmetlerinin her kademesinde çalışan idealistlerin ortaya koydukları başarılar, bugün de eğitimcilere yol gösterebilecek niteliktedir. Ve her alanda olduğu gibi eğitim ve kültür alanında da giderek yükselen bir grafiği yakalayabilmek için, bunların unutulmadan gelecek nesillere aktarılması önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akgün, S. (1983) “Tevhid-i Tedrisat” *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Aktaş, A. (1999) “Kültür Alanında İnkılap Hareketleri”, *Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Akyüz, Y. (1997) *Türk Eğitim Tarihi*. 6. Baskı, İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları
- Aslan, E. (1989) *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları
- Ayas, N. (1948) *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Babaoğlu, F. (1994), *Atatürk Döneminde Milli Eğitimde Çağdaşlaşma (1923-1938)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Başgöz, İ. (1995) *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- MEB (1983) *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB (1973) *Cumhuriyetin 50. Yılında Milli Eğitimimiz*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ergin, O. (1977) *Türk Maarif Tarihi*. C.5, İstanbul: Eser Matbaası
- Ergün, M. (1982) *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara
- Gedikoğlu, Ş. (1976) *Kemalist Eğitim İlkeleri Uygulamalar*. İstanbul: Çağdaş Yayınları
- İnan, R. (1983) “1920’lerde Türk Milli Eğitimi” *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- İnan, R. (1980) *Mustafa Necati: Kişiliği, ulusal Eğitimimize Bakışı, Konuşma ve Anıları*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Lewis, B. (1993) *Modern Türkiye’nin Doğuşu*. Çev.: Metin Kıratlı, 5. baskı., Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Mardin, Ş. (1994) “Atatürk ve İnkılaplar Münasebetiyle”, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. 4. baskı, İstanbul: İletişim Yayınları
- Mardin, Ş. (1994) “Atatürk ve Pozitif Düşünce”, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*. 4. baskı, İstanbul: İletişim Yayınları
- Mutlu, L. (1997) *Eğitim Düşünceleri Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim*. İstanbul: Ana Yayıncılık
- Okçabol, R. (2005) *Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınları
- Olur, N. (1994), *Türkiye Eğitiminde Çağdaşlaşma (1923-1950)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Özodaşık, M. (1997), *Cumhuriyet Eğitiminde Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları (1923-1950)*, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi

- Öztürk, C. (1998), *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim fakültesi Yayınları
- Sakaoğlu, N. (2003) *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*. 1. bs., İstanbul: Bilgi Yayınları
- Sezer, A. (1999), “Eğitim Alanındaki Gelişmeler”, *Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Turan, Ş. (1995) *Türk Devrim Tarihi*. C.3, Ankara: Bilgi Yayınevi
- Yiğit, A. A. (1996), *Atatürk Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1923-1938)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi