

EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

Editör
Doç. Dr. Fethi KAYALAR

DUVAR

EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

Editör
Doç. Dr. Fethi KAYALAR



Eğitim Bilimlerinde Güncel Tartışmalar
Editör: Doç. Dr. Fethi KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Ekim 2022
Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-8109-71-9

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1
ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA İLİŞKİN ALGILARI 7
Ayşe AYGÜN TÜMBEK, Ahmet KANMAZ

Bölüm 2
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUM DÜZEYİ İLE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 27
Bayram KAYA· Sadık Yüksel SIVACI

Bölüm 3
İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCILERININ DUYARLILIK DEĞERİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE DAVRANIŞLARI (KÖY OKULU ÖRNEĞİ) 45
Ceren UTKUGÜN, Ramazan YILDIRIM, Ömer Faruk EKER

Bölüm 4
COVİD-19 VE KARDEŞ İLİŞKİLERİ 69
Ezgi SUMBAS, Meltem YURTÇU

Bölüm 5
KAVRAM ÖĞRETİMİNDE YENİLİKÇİ BİR YAKLAŞIM:
KAVRAMSAL DEĞİŞİM YAKLAŞIMI 81
Gülbin ÖZKAN

Bölüm 6
C. CZERNY ve C. L. HANON ETÜDLERİNİN MOZART
K.545 NO.16 DO MAJÖR PİYANO SONATININ SESLENDİRİLMESİNDEKİ
DESTEKLEYİCİ ROLLERİNİN İNCELENMESİ 101
Hacer MOHAN KÖMÜRCÜ

Bölüm 7
ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK
YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ 117
Osman Ferda BEYTEKİN, Hale KARATAŞ

Bölüm 8
İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM KARMAŞASI 133
Halil TAŞ

Bölüm 9
TOPLUM TÜRLERİNDE BİLGİ VE EĞİTİM 159
Hasan BOZASLAN 159

Bölüm 10
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
UZAY-ZAMAN KAVRAMI HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN ÖLÇÜLMESİ 187
Cengizhan ABAY, İkramettin DAŞDEMİR

Bölüm 11
DUYGUSAL ZEKÂ DEĞİŞKENİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI İLE
İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME 215
Figen Akça, Gizem Günçavdı Alabay

Bölüm 12 229
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI,
YALNIZLIK DÜZEYİ VE RUMİNATİF DÜŞÜNME BİÇİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
İsmet Can TURHAN, ·Egemen HANIMOĞLU

Bölüm 13
DEĞİŞEN DÜNYADA SANAT EĞİTİMİ VE SANAT ELEŞTİRİSİ 253
Kibar Evren BOLAT

Bölüm 14
ÇARŞAMBA İLÇESİ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI VE
BU OYUNLARIN TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİĞİ OLARAK UYARLANMASINA
YÖNELİK BİR ÇALIŞMA 269
Mehmet Fatih ÖZCAN, Feyyaz ÖZALTUN

Bölüm 15
UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİNE GENEL BİR BAKIŞ 291
Merve CAN YILDIRIM, Murat ÇALIŞOĞLU

Bölüm 16
ARAPÇA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE
DAYALI DERS PLANI TASARIMI 307
Meryem Melike GÜNGENCİ

Bölüm 17
PANDEMİ KAYNAKLI UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE TEKNOLOJİ VE TASARIM
DERSİNDE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 323
Muhammet TRABZON

Bölüm 18
GÜNCEL ARAŞTIRMALAR KAPSAMINDA:
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GERÇEKTE NEDİR? 353
Murat Balcı

Bölüm 19
BATI TRAKYA TÜRK AZINLIĞI MENSUBU YÜKSEKÖĞRETIM
ÖĞRENCILERININ SOSYAL DIŞLANMA DÜZEYLERININ İNCELENMESI 373
Fatma MEMET, Nagihan OĞUZ DURAN

Bölüm 20
ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE
KARŞI TUTUM, GÜDÜ VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKIL VE
ZEKÂ OYUNLARIYLA ETKİSİNİN İNCELENMESİ 397
Nesrin Özsoy Bür, Nevzat Angın

Bölüm 21
YENİ NESİL MÜZİK EĞİTİMİ YAPISI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER 417
Özlem Ömür

Bölüm 22
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI VE DİJİTAL OKUMA
ALIŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 429
Ahmet AKÇAY, Serdar SAFALI, Damla ÇAĞRITEKİN

Bölüm 23
SANAT İLE KODLAMA ARASINDAKİ UNUTULAN BAĞLANTI:
KANAVİÇE İŞİ ETKİNLİKLERİNİN MATEMATİK EĞİTİMİNDE
UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME 453
Sevda GÖKTEPE YILDIZ

Bölüm 24
COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE GEZİ – GÖZLEM YÖNTEMİ 473
Sibel ÖNER

Bölüm 25
POLONYA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMI VE DERS KİTAPLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI 487
Meryem Büşra DİNSEVER, Sultan BAYSAN

Bölüm26
ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE VE
İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 517
Tuğçe Yarıcı, Sinan Yalçın, Ahmet Ragıp Özpolat

Bölüm 27
ASTRONOMİ EĞİTİMİNDE GÖRSEL TEMSİL KULLANIMI 535
UĞUR AKBABA

BÖLÜM 28
İNSANDA DOLAŞIM SİSTEMİNDE YER ALAN BAZI KAVRAMLARA
İLİŞKİN ÖĞRENCİ DÜŞÜNCELERİ 567
Ekrem CENGİZ, İkramettin DAŞDEMİR

BÖLÜM 29
İLKOKUL 1. SINIFLAR İÇİN S-s, Ş-ş ve F-f SESİNİN/HARFİNİN
ÖĞRETİM SÜRECİ 581
Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR

BÖLÜM 30
TÜRK MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ DENETİMİ İLE POLONYA EĞİTİM SİSTEMİ
PEDAGOJİK DENETİMİNİN KARŞILAŞTIRMASI 605
Zuhal İNCE, Renata Ochoa-Daderska

BÖLÜM 31
KAMU EĞİTİM KURUMLARINDA İŞGÖRENLERİN
ÖRGÜTSEL ADALET ALGI DÜZEYLERİ, ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ 635
Emrah GÜNGÖRMEZ

Bölüm 1

ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARINA İLİŞKİN ALGILARI

Ayşe AYGÜN TÜMBEK[1]
Ahmet KANMAZ[2]

1 Uz.Öğrt. Milli Eğitim Bakanlığı, aaygun07@posta.pau.edu.tr_
ORCID: orcid.org/0000-0003-2107-6752

2 Dr. Öğr. Üyesi, PAÜ Eğitim Fakültesi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD, akanmaz45@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-8468-2042

GİRİŞ

Bireylerin örgütlerde yer edinebilmeleri, sosyal alanda yaşamlarını devam ettirebilmeleri ve toplum ile uyum içinde yaşayabilmeleri için tutum, düşünce ve davranışlarını bilinçli olarak yönetebilmeleri gerekebilir. Bu doğrultuda Bandura'ya göre; bireyler davranışlarını sergilerken belirli bir inanç kavramına sahiptirler. Bireyler bu inanç doğrultusunda yapabileceklerini ve yapamayacaklarının değerlendirmesini yaparak, yapmaları gereken görevleri üstlenmekte ya da görevlerden kaçınmaktadırlar (Korkut ve Babaloğlan, 2012). İlgili literatür incelendiğinde, bu inancın öz yeterlik olarak karşımıza çıktığını söyleyebiliriz. Albert Bandura, 1977 yılında oluşturduğu sosyal öğrenme kuramında öz yeterlik kavramından bahsetmektedir. Sosyal öğrenme kuramının temelinde; insanların birbirlerini gözlemleyerek ve bu gözlemler doğrultusunda çıkarımlar yaparak öğrenme gerçekleştirebileceklerine ve öğrenmede bir takım bilişsel süreçlerin de yer aldığına değinilmektedir (Bayrakçı, 2007). Her öğrenmenin yaparak yaşayarak gerçekleşmediği, bazı öğrenmelerin insanları gözlemleyerek oluştuğu bilinmektedir. Bu doğrultuda bireylerin bir olayı ya da durumu yaşayarak tecrübe etmemiş olmasına rağmen daha önceki gözlemlerinden yola çıkarak, onu yapabileceği kapasiteye sahip olma inancının öz yeterlikle ilgili olduğu söylenebilir. Bandura öz yeterlik tanımını, bireyin işi ya da bir olguyu yapabileceğine yönelik kendisine duymuş olduğu inanç ve güveni olarak ifade etmiştir (Kurt, 2012).

Öz yeterlik ile ilgili, Bouffard-Bouchard'ın çalışmalarında aynı bilgi ve beceri düzeyine sahip olan öğrenciler incelendiğinde öz yeterlik algısı ve kendine olan inancı daha yüksek olan bireylerin verilen görevlerde daha başarılı olduğu ve okula devamlılık konusunda daha istikrarlı oldukları görülmüştür (Akt. Kotaman, 2008).

Bireyin var olduğu bütün sosyal alanlarda ve örgütlerde olduğu gibi, eğitim alanında ve okul örgütlerinde de öz yeterliğin karşımıza çıkan önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin ve eğitim alan öğrencilerin sahip oldukları öz yeterliklerinin öğrenmeyi etkileyebilecek önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda literatürde öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili birçok çalışma vardır. Bu çalışmalar, eğitim alanında görev yapan bireylerin önce kendi gelişimlerini tamamlayabilmeleri ve kendilerini tanıyıp öğrencilere faydalı olabilmeleri adına neleri yapıp neleri yapamayacaklarını saptamaları açısından oldukça önemlidir. Kendini tanıyan mesleğinin seven olumlu bir benlik algısı olan nasıl daha faydalı olacağını bilen ve rehberlik ettiği öğrencileri doğru yönlendirecek kapasiteye sahip olan öğretmenler toplumların eğitim seviyesini mutlaka etkileyeceklerdir. Bu nedenle öğretmenlerin özyeterliklerinin bilincinde olmaları ve gerçekçi bir bilince sahip olmaları olumlu sonuçlar yaratacaktır.

Öğretmenlerin öğretme eylemini gerçekleştirirken kendilerinde olan kapasiteyi bilmeleri ve neleri yapabileceklerine olan inançları öğrenme faaliyetini doğrudan etkileyebilmektedir. Etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin öz yeterliklerinin bilincinde olarak öğrenme ortamları oluşturmaları öğrencilerin daha sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirmelerini sağlayacaktır (Çolak vd, 2017). Neyi başarıp neyi başaramayacağını bilen ve mesleğini bu doğrultuda seçmiş eğitimcilerin daha istekli ve etkili öğrenme ortamları yaratarak öğrencilere olumlu yönde etki edecekleri söylenebilir. İlgili literatürde öz yeterlik ile ilgili kuramcıların çalışmaları incelendiğinde Bandura'nın yapmış olduğu çalışmalar ile öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili birçok bilgi karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalara yönelik Ashton ve Webb öğretmen öz yeterlikleri ile ilgili çalışmalarını Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından yola çıkarak geliştirilen ölçeklerle incelemişler. 1984 yılındaki çalışmaları ile Gibson ve Dembo 16 madde içeren bir ölçek geliştirmişler ve ölçeğin boyutlarını yorumlamışlardır (akt. Cevat, 2014). Olumlu bir yeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin öğrencilerle iletişim ve onlara yardımcı olmaları konusunda daha istekli oldukları ve öğretme yöntem ve tekniklerinde farklı ve yaratıcı tekniklere başvurdukları öğretme için daha fazla zaman ve çaba harcamada istekli oldukları gözlenmiştir (Recepoğlu ve Recepoğlu, 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve yeterlikleri ile öğretim ortamlarının bütünleşmesi kaçınılmaz bir olgudur. Öğretmen yeterlikleri saptamak amacıyla oluşturulan ölçeklerin zamanla yetersiz kalması ile Schmitz ve Schwarzer (2000) yeni bir ölçek geliştirmiş ve bu ölçek ile öğretmen yeterliklerini belirlemeye çalışmışlardır.

Eğitim kalitesini arttırmada öğretmen kalitesini arttırmanın da etkili olacağı düşünüldüğünde dünyada birçok ülkede karşılaşılabildiği gibi Türkiye'de de öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar milli eğitim bakanlığı bünyesinde sürdürülmektedir. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri adına yapılan ilk resmi çalışmaya 1998 de YÖK ve Dünya bankasının birlikte ile oluşturdukları bir proje ile rastlanılmıştır.1999 yılında milli eğitim bakanlığı çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan bir komisyon oluşturarak ilk resmi çalışmalarını başlatmıştır. Milli eğitim bakanlığı "Öğretmen yeterlikleri" belgesi hazırlayarak 1739 sayılı kanuna uygun olarak 12/02/2002 tarihli makam onayı bu belgeyi yürürlüğe almıştır. Farklı yıllarda öğretmen yeterliklerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla çalışmalar devam etmiştir. Farklı ülkelerde değişen ve gelişen eğitim anlayışı ile yapılandırılmış eğitim anlayışına gidilmiş öğretmenlik yeterlikleri ile ilgili yeniden düzenlemeler yapılması olası bir durum halini almıştır. Bu doğrultuda Türkiye'de değişen ve gelişen eğitim anlayışı öğretmenlik mesleği yeterlilikleri ile ilgili düzenlemeler güncellemiştir. En son yapılan çalışmalarda "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" adı altında üç önemli yeterlik alanı ile devamında bulunan 11 adet

yeterlik alanı oluşturulmuştur. Yeterliklerle ilgili 65 gösterge bulunmaktadır (Milli Eğitim bakanlığı, 2017).

Öğretmenlerde olması gereken ya da geliştirilmek istenen yeterliklerin farkında olmak ve bu doğrultuda yeterlilikleri yüksek öğretmenler yetiştirmek nitekim toplumların gelişmişlikleri açısından büyük önem taşır. Öğretmenlik mesleğini bilinçli seçerek mesleğin gerektirdiklerini iyi bir şeklide yapabilen öğretmenler yetiştirmek önemli bir olgu olarak karşımıza çıkar. Öz yeterliği yüksek öğretmenler ve mesleğini severek yapan öğretmenler daha bilgili ve yaratıcı eğitim ortamları oluşturmada zorluk çekmezken öğrencileri de bilinçli ve bilgili donatacakları söylenebilir. Motivasyonu yüksek işini seven yapabileceklerini bilen yapabileceklerine dair kapasitesini önceden tahmin edebilen ve doğru kararlar veren verdiği kararların arkasında durabilen ve sorumluluğunu alabilen öğretmenlerin, kendinden emin, mesleğini seven ve yine bilinçli bireyler yetiştirmede başarılı olacakları kaçınılmazdır.

Problem Durumu

Eğitimde ve öğretimde istenilen amaç ve hedefe ulaşmak ve kaliteli bir eğitim ortamı oluşturabilmek için eğitim kurumlarındaki bireylerin donanımları yanı sıra sahip oldukları kişilik özellikleri, bilgi ve yaratıcılık kapasitelerinin bilgiyi aktarmada önemli unsurdur. Etkili bir eğitim ortamı geliştirebilmek için işini seven ve doğru yerde olduğunu düşünen öğretmenlerle iş birliği yapmak daha verimli ve etkili bir sonuçlar doğuracaktır. Bu doğrultuda üzerinde önemle durulan öz yeterlik kavramı ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalar eğitimcilerin başarılı olmalarına olanak sağlarken eğitim-öğretim faaliyetlerinin de başarılı bir şekilde oluşturulmasının önünü açabilir. Literatürde öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili çalışmaların oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ashton ve Webb (1986), Gibson ve Dembo (1984) öğretmenlik öz-yeterlik inancını kişinin bireysel öğretme yeterliliği ve genel öğretmen yeterlilikleri olarak ele almışlardır. Araştırmalarında; Genel öğretmen yeterliliğini öğrencinin öğrenme etkinliklerini, öğrenebileceğine olan inancıyla ilgili olduğunu açıklarken, kişinin bireysel öğretim yeterliliğini ise öğretmenin öğrenciye bilgiyi öğretebileceği kapasitesine olan inancı olarak tanımlamışlardır (Toy ve Duru, 2016). Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının eğitim ve öğretimi etkilediğini, olumlu ve olumsuz inançların farklı öğretim ortamları oluşturduğunu ortaya koyduğunu gösterir.

Gelişen ve değişen teknoloji ve yenilikler ile eğitim ortamları değişmekte, eğitim alanlarında eski geleneksel yöntemlerin yerini farklı Teknik ve uygulamalar alabilmektedir. Değişen toplum ve eğitim anlayışı ile bireyi ele aldığımızda, Cüceloğlu; herkesin içinde mutlaka var olan bir çocuğun olduğunu

ifade eder. Bu çocukların her zaman sağlıklı bir ortamda gelişmeyebileceğini, içinde bulunduğu aile okul ve sosyal ortamları ne denli iyi ise bireyin o doğrultuda sağlıklı bir gelişim göstereceğini ifade eder. (Cüceloğlu,1993). Bu denli karmaşık ve çok yönlü bir ortamda yetişen öğrencilerin bilgiye ulaşma hızları ve çabuk tüketme durumları söz konusu olabileceği gibi, öğretmenlerinde, yeni çağa ayak uydurabilmeleri, eğitim ve öğretim faaliyetlerini daha verimli ve insancıl gerçekleştirebilmeleri adına birtakım yeterliliklere sahip olmaları söylenebilir. Bu doğrultuda, Öğretmen yeterlikleri ile ilgili geliştirilen ölçek ve çalışmalar ile öğretmenler kendilerini tanıma ve değerlendirme fırsatı bulup bilimsel çalışmalara olumlu olarak etki edebileceği söylenebilir.

Yaşamın genel akışında, her geçen gün toplumda, kurumların zamanla değişime uğradığı söylenebilir. Değişime ayak uydurabilen, kendi iç dinamiklerini yeni düzene göre ayarlayabilen ve geliştiren kuurmlar devamlılığını sağlarken bazı örgütlerin yok olma durumuna geldiği söylenebilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okul örgütlerin de bu değişimlerden ve eğitim alanındaki yeniliklerden etkilendiğini, olumlu ve olumsuz şekilde düzenlerini oluşturmaya devam ettikleri söylenebilir. Eğitimin nitekim toplumdan bağımsız olarak gerçekleştirilebilecek bir olgu olmadığı ve genel çıktısının insan olduğu söylenebilir. Bu insan çıktısını doğru ve etkili bir şekilde işleyebilmek, bilgi ve birikimleri aktarabilmek ve kalıcılığını sağlayabilmek için nitekim öğretmenlerin üzerine düşen önemli bir görevin olduğu söylenebilir. Eğitim ve öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikleri içlerinde barındırabilmeleri önem arz edebilirken yine öğretmenlerin öz yeterlikleri ve bu öz yeterlik inançlarının toplumu ilgilendiren önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Ashton ve Webb (1984) öğretmenlerin öz yeterliliğini öğrencilerin öğrenme performanslarını etkileyecek öğretme yeterliliklerine olan inancı olarak tanımlarken. Moran- Tschannen ve Woolfolk Hoy (2001); "öğretmen Öz yeterliliğini" öğretmenlerin sahip olduğu öğretme becerilerinin öğrenci üzerinde öğrenme ve bağlılık gibi olumlu sonuçları oluşturabilme yargısı olarak tanımlamaktadır (Çapa, vd. 2005). Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan unsuru olduğu için öğrencilere rehberlik eden onların yaratıcı düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan ve bilgi aktarımını kalıcı bir şekilde gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının farkında olmaları ve gerekli yeterlilikleri geliştirebilmeleri, kendilerini yenileyebilmeleri, öğrencilere, topluma faydalı olabilmek adına öz yeterliklerini nasıl algıladıklarının belirlenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Toplumların gelişmişlik düzeyini doğrudan etkileyen ve kutsal olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğinin etkili ve verimli bir şekilde sürdürebilmek amacıyla öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin bilinmesi ve gerekli

yeterliliklerin belirlenerek öğretmenlere aktarılabilmesi öğretmenlerin daha verimli çalışma ortamları oluşturmaları için ve öz yeterliklerinin bilincinde olmaları açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak resmi okullarda görevli ve Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görevli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının belirlenmesidir. Bu çerçevede aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

1.Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve alt boyutlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

2.Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarına ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, görev yaptığı öğretim kademesi, kıdem, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, milli eğitim bakanlığında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek amaçlandığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, herhangi bir durumu var olan yönüyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma modeli olarak ortaya çıkmaktadır (Karasar, 2007). Bu modelde büyük örneklemlerin araştırmaya konu edilen özelliklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Tarama modeli, herhangi bir grubun sahip olduğu özellikleri belirlemek için veri toplamayı içeren bir araştırma modelidir ve bu süreçte araştırmacılar herhangi bir müdahalede bulunmamaktadırlar (Büyüköztürk vd. 2014). Bu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla, öğretmenlerin mevcut durumlarında herhangi bir değişiklik ya da müdahalede bulunulmamış, mevcut durumlarıyla araştırmanın yürütülmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ortaokul ile liselerdeki okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma örneklemini ise bu ilçelerde görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasını sağlamak amaçlanmıştır. Basit seçkisiz örneklemenin en önemli özelliği her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vermesidir (Büyüköztürk, vd., 2014). Bu araştırmada, Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak evrendeki tüm birimlerin örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahip olmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Veri Toplanma Araçları

Bu araştırmada, verileri elde etmek Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yurt dışından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış 29 maddelik "öğretmenlik öz yeterlik inanç ölçeği" ve katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 4'lü likert tipi olup "inanmıyorum", "biraz inanmıyorum", "inanıyorum", "kesinlikle inanıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte 5 faktör oluşturularak alt boyutlar belirlenmiştir. Bu alt faktörler; planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar, akademik gelişim olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği ve alt boyutlarının iç güvenirliğini belirlemeye yönelik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Çıkan değerler; öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği tamamının güvenirlik puanı, 95, Planlama ve öğrenmeyi geliştirme, .88, Akademik gelişim;.86, etkili öğrenme öğretme süreci; .88, Bireysel farklılıklar; .82 ve Olumlu sınıf ortamı oluşturma;.82 olarak ölçülmüştür. Alt boyutları oluşturan maddelerin dağılımı; Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme alt boyutu, 1,2,3,4,5,15,18,19,21. maddeler, Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma alt boyutu; 6,7,8,16,17,22. maddeler, Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci alt boyutu; 9,10,11,20,24,25,22,26. maddeler ve Bireysel Farklılıklar alt boyutu; 12,13,14. maddeler, Akademik Gelişim alt boyutuna ise 27,28,29. maddeler ölçmektedir. Buna göre soruların frekans analizleri t testi ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi ortaokul ve liselerde 2020-2021 Eğitim-öğretim yılında görevli öğretmenlerin, ''Öğretmenlik öz yeterlik inanç'' ölçeğine verdikleri yanıtlar SPSS istatistik programına kodlanmış olup yorumlanacak analizler yapılmıştır. Ölçeğin verilerinin güvenirlik seviyesini test etmek için Cronbach's Alpha katsayı değeri; 0,95 bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksek olarak değerlendirilmiştir.

İstatiksel yöntemlerde referans olarak; betimsel istatistiklerden t testleri kullanılmış. Elde edilen veri sonuçları tablolarda gösterilerek yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarının yorumlanırken, grupların aritmetik ortalaması ve "p" anlamlılık düzeyi Alpha= 0,05 dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Verilerin dağılımı normal bir dağılım gösterip/göstermediğini belirlemek için tek örneklem Kolmogrov Simirnov uygulanmıştır. Çıkan veriler neticesinde öğretmen öz yeterlik inanç ölçeği verisinin dağılımının normal bir dağılım

göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle verilerin analizlerinde parametrik olmayan yani non-parametrik analiz testlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 1 *Puan dağılımlarına göre Normallik testi sonuçları*

Ölçek			Basıklık		Çarpıklık		
	$\bar{X}$	Ss	Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart h.	K-S
Öğretmen öz yeterlik inancı	3,56	,47	6,02	,281	-2,13	,141	P<,00

Tablo 1 incelendiğinde; Verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik yöntemlerden olan kolmogorov Simirnov testi ve Shapiro-wilk testi uygulanmıştır. Çıkan sonuçlara göre öğretmen özyeterlik inanç ölçeği veri sonuçlarının normal dağılımda olmadığı görülmüştür. K-S(z) =,00 olarak bulunmuş ve p (sig) değeri ölçütü 0,5 olarak alınmıştır. Buna göre p<0,5 olduğundan dolayı verilerin normal dağılım göstermediği kanıtlanmıştır. Bu yüzden analizlerde Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis analizinde anlamlı farklılık çıkan durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testine başvurulmuştur. (Büyüköztürk, vd. 2014). Araştırma kapsamında tüm veriler için anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiştir.

Tüm maddeler için t testinden yararlanılarak merkezi eğilim ölçüleri olan mod, medyan ve ortalama frekans analizi ve merkezi değişim ölçüleri olan standart sapma, varyans, ranj, çeyrek sapma, basıklık ve çarpıklık katsayılarının analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda çıkan analiz sonuçlarına göre öğretmenlik öz yeterlik inanç ölçeğinin verileri şu şekilde bulunmuştur; Mod (tepe değer) =3,90, medyan(ortanca)=3,74, (ortalama)=3,56 olarak bulunmuştur. Kurala göre Çarpıklık katsayısının (ÇK) normal dağılımda 0 olarak çıkması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Çarpıklık katsayısının +2 ve -2 sınırları aralığında bir değer alması normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde 0'dan farklı olarak (+) değerli bir sayı alması pozitif kayışlı olduğu olarak yorumlanırken, (-) bir değer alması negatif kayışlı olduğu hakkında bize bilgi verir. Değişim ölçülerinin dağılım kuralını göz önüne aldığımızda bu dağılımda ÇK= -2,13 olarak BK=6,02 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin; normal bir dağılım göstermediğini ve dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermiş olup sola çarpık, negatif kayışlı, sivri bir dağılım olduğu söylenebilir. Veri setindeki en büyük değer ile en küçük değer arasındaki farkı veren merkezi

değişim ölçülerinden ranj = 2,83 olarak bulunmuştur. Varyans değeri, var= 0,22, standart sapma değeri, Std= 0,47 olarak bulunmuştur. Bu değerler ortalamadan uzak olduğu için dağılım heterojen bir dağılım göstermektedir.

BULGULAR ve YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede elde edilen veriler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin öz- yeterlik inancı puanlarının alt boyutlara ayrılmış şekilde betimleyici istatistikleri*

	N	**Minimum**	**Maksimum**	**X_{ort}**	***Ss***
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	300	1,00	4,00	3,54	0,523
Bireysel Farklılıklar	300	1,00	4,00	3,53	0,605
Akademik Gelişim	300	1,00	4,00	3,59	0,589
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	300	1,00	4,00	3,66	0,575
Etkili Öğrenme Öğretme Süreci	300	1,00	4,00	3,68	0,570
Genel öz yeterlik inancı	300	1,17	4,00	3,56	0,479

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin öz yeterlilik inanç ölçeği alt boyutu olan, planlama ve öğrenmeyi geliştirme öz-yeterlik puan ortalaması 3,54, bireysel farklılıklar alt boyutu öz yeterlik puan ortalaması 3,53, akademik gelişim öz-yeterlik puan ortalamasıX_{ort}=3,59 olumlu sınıf ortamı oluşturma öz-yeterlik puan ortalaması, X_{ort}= 3,66, etkili öğrenme öğretme süreci öz yeterlik puan ortalaması, X_{ort}=3,68 olarak hesaplanmıştır. Genel öz yeterlik inancı ortalaması ise $X_{ort=}$3,56 olarak hesaplanmıştır ve oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalamaya sahip olan alt boyutun etkili öğrenme ve öğretme süreci olduğu söylenebilir en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise bireysel farklılıklar boyutu olduğu, çok az fark ile onu izleyen ikinci en yüksek puana sahip alt boyut ise akademik gelişim alt boyutunun olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; Öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, görev yapılan okul türü, kıdem, görev yaptığınız öğretim kademesi değişkenlerine göre göre farklılık gösterip göstermediğinin bilinmesine yöneliktir.

Tablo 3. *Öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyet, öğrenim durumu ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre Mann Whitney-U Testi analizleri*

Değişken	Kategori	*N*	Sıra toplam	Sıra ort.	*U*	*z*	*p*
Cinsiyet	Kadın	163	25342,5	155,48	10354,5	1,085	0,278
	Erkek	137	19807,5	144,58			
	Toplam	300					
Öğrenim durumu	Lisans	238	367007,5	153,15	6748	1,037	0,300
	L.üstü	62	8743,5	140,34			
	Toplam	300					
Öğretim kademesi	O.okul	120	17968,5	149,74	10708,5	0,124	0,901
	Lise	180	27181,5	151,01			
	Toplam	300					

Tablo 3'te, örneklem grubundan yer alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ikili değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ele alınmıştır. Bu veriler incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyeti ile öz yeterlik inançları arasındaki kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır *(z=1,085; p>0,05)*. Öğretmenlerin öğrenim durumları ile öz yeterlik inançları bakımından lisans ve lisansüstü mezunu olmaları durumuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır *(z=1,037; p>0,05)*. Katılımcıların öz yeterlik inanç ortalamalarının görev yaptığı öğretim kademesi grupları incelendiğinde anlamlılık düzeyi açısından anlamlı bir fark yoktur *(z=0,124; p>0,05)*. Buna göre ikili değişkenlere göre Mann Whitney-U analizi çerçevesinde elde edilen verilere göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları bakımından farklılık gösteren herhangi bir değişken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen öz yeterlik inançlarının yaş, kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek için yapılan analizlere ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen öz yeterlik inançları üzerinde yaş, kıdem, okul türü ve branş değişkenlerinin Kruskal-Wallis H testi ile varyans analizi*

Değişken	Kategori	*N*	Sıra ortalaması	X^2	*P*	Fark
Yaş	30 ve Altı	13	181,08	13,61	,003	**1-3**
	31-40	153	165,29			**1-4**
	41-50	117	132,65			
	51 Üstü	17	116,82			
Kıdem	10 ve Altı	85	160,52	16,16	,000	**1-3**
	11-20	152	161,48			**2-3**
	21 ve üstü	64	113,82			
Okul Türü	Normal Ort.	88	153,21	14,21	,034	
	İmam Hatip Ort.	20	151,75			
	Meslek Lisesi	19	137,97			**1-5**
	İmam Hatip Lise	14	155,61			**2-5**
	Sosyal Bilimler Lise	23	105,26			**4-5**
	Anadolu Lise	125	161,44			**6-5**
	Fen Lise	11	150,09			
Branş	Sayısal	63	140,73	1,55	,459	
	Sözel	193	155,08			
	Sanat ve Spor	44	144,42			

Tablo 4'te, örneklem grubundan yer alan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının çoklu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde yaş *(X^2=13,61; p<,05)*, kıdem *(X^2=16,16; p<,05)* ve okul türü *(X^2=14,21; p<,05)* değişkenlerine göre farklılaştığı branş *(X^2=1,55; p<,05)* değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Aralarında farklılık olan değişkenler için farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-u testi yapılmıştır. Yapılan bu testlere ilişkin verilerin sonuçları Whitney-u testi sonuçları tablo 5, 6 ve 7'de verilmiştir. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmadığı için (p>,05) bu gruplara tablolarda yer verilmemiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann Whitney-u testi sonuçları

Değişken	Kategori	*N*	Sıra toplam	Sıra ort.	*U*	*z*	*p*
Yaş	Alt 30	13	998,0	76,77	614,0	-1,138	**0,031**
	41-50	117	7517,0	54,25			
	Toplam	230					
	Alt 30	13	249,0	19,15	63,0	-1,994	**0,048**
	Üst 51	17	216,0	12,71			
	Toplam	30					

Yaş değişkenine ilişkin faklılığı belirlemek için yapılan Mann whitney-U testine ilişkin verilerin olduğu Tablo 5 incelendiğinde 30 yaş altı öğretmenlerle 41-50 yaş arası üstü öğretmenler arasında 30 yaş altı öğretmenler lehine anlamlı *(z=-1,138; p<0,05)* ve yine 30 yaş altı öğretmenlerle 51 yaş üstü öğretmenler arasında 30 yaş altı öğretmenler lehine *(z=-1,994; p<0,05)* anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının kıdem değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann Whitney-u testi sonuçları

Değişken	Kategori	*N*	Sıra toplam	Sıra ort.	*U*	*z*	*p*
Kıdem	Alt 10	85	7273,5	85,57	1821,5	-3,450	**0,001**
	Üst 21	64	3901,5	60,96			
	Toplam	149					
	11-20	151	17881,0	118,42	3259	-3,776	**0,000**
	Üst 21	64	5339,0	83,42			
	Toplam	215					

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdem değişkenine ilişkin ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann whitney-U testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü öğretmenler arasında 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine *(z=-3,450; p<0,05)* ve yine 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler lehine *(z=-3,776; p<0,05)* anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının branş değişkenine yönelik ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann whitney-U testine ilişkin veriler Tablo 7'da yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin özyeterlik algılarının okul türü değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin Mann Whitney-u testi sonuçları

Değişken	Kategori	*N*	Sıra toplam	Sıra ort.	*U*	*z*	*p*
Okul Türü	Normal Ort.	88	5341,0	60,69	599.0	-3.009	**0,003**
	Sosyal Bilimler	23	875,0	38,04			
	Toplam	111					
	İmam H. Ort.	20	528,5	26,43	141,5	-2,159	**0,031**
	Sosyal Bilimler	23	417,5	18,15			
	Toplam	43					
	İmam H. Lise	14	328,0	23,43	99,0	-2,008	**0,046**
	Sosyal Bilimler	23	375,0	16,30			
	Toplam	37					
	Anadolu Lise	125	9961,0	79,69	789	-3,437	**0,001**
	Sosyal Bilimler	23	1065,0	46,30			
	Toplam	148					

Tablo 7 incelendiğinde normal ortaokulda görev yapan öğretmenlerle sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenler arasında normal ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine *(z=-3,009; p<0,05)*, imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerle sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenler arasında imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler lehine *(z=-2,159; p<0,05)*, imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerle sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenler arasında imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenler lehine *(z=-2,008; p<0,05)* ve anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerle sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenler arasında anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler lehine *(z=-3,437; p<0,05)* anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu tablodan çıkan en önemli sonuç sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere oranla çok daha düşük Özyeterlik algısına sahip olmalarıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazında bu bulgu ile paralellik gösteren çalışmalara yer verilmiştir. (Akyol, 2016; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013; Ercan Özaydın vd, 2017; Eroğlu, 2018; Kavrayıcı ve Bayrak, 2016; Gülev, 2015; Kaya, 2008; Küpeli, 2019; Özdemir, 2015; Tabancalı ve Çelik, 2013; Uslu, 2014; Ünlü vd, 2017; Yeşilyurt, 2013; Yıldız, 2018; Yılmaz ve Gürçay, 2011) olduğu görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırmada elde edilen bulgulardan farklı olarak öğretmenlerin özyeterlik algılarının düşük olduğu araştırmalara da rastlanmaktadır (Aldan Karademir, 2013; Ercan Demirel, 2017; Erişen ve Çelikgöz, 2003; Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Öğretmenlerin Özyeterlik algısının yüksek olduğu araştırmalar ele alındığında; Avcı (2020) yılında yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve öğretmenlik mesleği ile ilgili motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamıştır ve Özyeterlik algılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayra (2015) öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisini ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Öztürk (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlamış ve öğretmenlerin özyeterlik inançlarının hem alt boyutlarda hem de ölçeğin tamamında yüksek olduğunu belirtmiştir.

Ortaya çıkan bu sonuçlar öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının hem ölçeklerin alt boyutlarında (akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel), hem de ölçeklerin genelinde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlar öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarda da görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olmasının nedenlerine yönelik araştırmada doğrudan veri elde edilmemiş olmamakla birlikte etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının bu sonuçları ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu tür çalışmalar nitelikli öğretim süreçlerinin yürütülmesini sağlamakla beraber etkin katılıma dayalı öğrenme ortamlarının oluşmasına da katkıda bulunmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı felsefesinde oluşturulan programlara yetkin öğretmenlerin yetiştirilme çabalarının da öğretmenlerin öz yeterlik algılarının artmasına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi programlarında yer alan ders, hedef ve içerikleri, ders uygulamaları, sınıf içi etkinlikleri öğretmenlerin mesleki

kimlikleri, öğretmen öz yeterlik inançları ve öğretme motivasyonları en üst düzeyde gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenebilir.

Araştırma sonucunda özellikle sosyal bilimler lisesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının diğer okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük olduğu görülmüştür. Bu okullara yönelik nitel çalışmalar yapılarak bu sonucun nedenleri hakkında değerlendirmeler yapılabilir.

Lise ve ortaokul kademelerinde yapılan bu çalışma okullardaki diğer kademelerde görev yapan öğretmenler içinde yapılabilir ve farklı kademedeki öğretmenlerin algı ve tutum ve inançları araştırılabilir.

Öğretmenlerin öz yeterliklerini artırıcı eğitim programları deneysel çalışmalar ile test edilebilir.

Not: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı proje çalışmasından üretilmiştir.

KAYNAKÇA

1. Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research,* 16(65), 19-34. https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.02
2. Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen özyeterlik düzeyine etkisi*. yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
3. Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
4. Avcı, İ. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
5. Ayra, M. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi.
6. Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies. New York*: Cambridge University Press
7. Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 198-210.
8. Cevat, Eker. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
9. Cüceloğlu, (1993) *İçimizdeki Çocuk: Yaşamımıza Yön Veren Güçlü Varlık*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
10. Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74–81.
11. Çocuk, H. E., Yokuş, G., & Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
12. Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen Öz yeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
13. Ercan Özaydın, T., Çavaş, P., & Arslan Cansever, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 1-30.
14. Ercan Demirel, E. (2017). Investigating pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs. *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, (38), 221-232.
15. Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). 25-36
16. Eroğlu, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile mesleğe yönelik tutumlarının incelenmesi*.: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

17. Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76, 4, 569-582. https://doi.org /10.1037/0022-0663.76.4.569
18. Gülev, D. (2015). *Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançları, akademik öz yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve epistemolojik inanç düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmes*i. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi:
19. Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
20. Kavrayıcı, C. ve Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 623-658.
21. Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
22. Kotaman, H. (2008). Öz yeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
23. Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 10(2).
24. Küpeli, E. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
25. Özdemir, C. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
26. Öztürk, F.Z (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
27. Recepoğlu, S., & Recepoğlu, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 799-814
28. Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Self-Efficacy of Teachers: A Longitudinal Study with a New Measurement). *Pädagogische Psychologie,* 14, 12-25. http://dx.doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12
29. Tabancalı, E., & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen özyeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(11), 1167- 1184.
30. Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri ile Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
31. Uslu, S. (2014). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.

32. Ünlü, İ., Kaşkaya, A., & Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18(2), 651-668.
33. Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(2), 1-21.
34. Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 12 (45), 88-104.
35. Yıldız, Z. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
36. Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 53-60.

Bölüm 2

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA İLİŞKİN TUTUM DÜZEYİ İLE MESLEĞE YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Bayram KAYA[2]
Sadık Yüksel SIVACI[3]

1 Dr., bayramkaya400@gmail.com, Milli Eğitim Müdürlüğü, Kırşehir,
Orcid ID: 0000-0003-0249-5572

2 Doc.Dr., sysivaci@mehmetakif.edu.tr,Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,
Orcid ID: 0000-0002-9002-3155

3 Ahievran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

1. Eğitim

Eğitim, bireyin hiç bitmeyen, doğumla başlayan, birey ölene kadar devam eden bir süreçtir. Eğitim, genç kuşaklara, yetişkinlerin yaşayan ya da geçmişte kalan kültürlerini aktarma süreci olarak ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2004). Bu süreçte edinilen bilgi, beceri ve tutumlar, bireyde gözle görülür değişikliklere neden olmaktadır. Eğitim, çeşitli bakış açısı, durum ve beklentilere göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim sürecinde kişinin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmıştır. Şayet kişinin davranışlarında değişme yoksa eğitim gerçekleşmemiş demektir. Eğitim sürecinde kişinin kendi tecrübeleri esastır. Eğitimde davranış değişikliği öğrencinin bizzat kendi tecrübeleri ile gerçekleşebilir. Yani öğrenci bütün duyu organlarını, zihnini ve bedenini çalıştırarak yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Eğitim bireyin geçmiş yaşantısı ile gelecek yaşantısı arasındaki bir bağ gibi düşünülebilir. Bu bağın sağlıklı kurulması ve işlemesi bireyin kişiliğinin oluşmasında önemli olabilir.

Genel olarak bireyin geçmiş yaşantılarını, özel olarak ise gelecek yaşantılarının temelini kapsar. Bireyin davranış, tutum, düşünce ve anlayışlarının niteliğini ifade eden eğitim, bu özellikler de dikkate alınarak yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken, sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar kazanmalarına ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliği olarak ifade edilir (Karslı, 2003).

Eğitimde bilgi birikiminin öneminin yanında bireysel farklılıkların tespit edilmesi ve bu doğrultuda eğitim planı hazırlanması, amacına uygun bir eğitim için gerekli görülebilir.

Eğitim sahip olduğu aktarmacılık yönünün dışında, bireyde bedensel ve ruhsal yeteneklerin uyandırılması, geliştirilmesi ve gizli güçlerini ortaya çıkaran fonksiyonları da bulunan dinamik bir süreçtir. Eğitim, bireyde saklı olan yetenekleri ortaya çıkaran, mevcut yetenek ve bilgilerin gelişmesini sağlayan ve bireyin kapasitesini artıran bir süreç olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2006).

Her toplum, onu oluşturan bireylerin, toplumu geliştirerek devam ettirecek olan nitelikleri edinecek şekilde yetişmelerini istemektedir. Bunun için ilk olarak toplum tarafından bireyde bulunması istenen özellikler belirlenmekte, sonra bunlar bireylere hazırlanan uyarıcılarla edindirilmeye çalışılmaktadır. Bu işlem eğitim olarak adlandırılmaktadır (Küçük, 2012).

2. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen, gerekli öğrenme ortamını hazırlayan, öğrenciyi öğrenme yollarına yönelten, onun aktif olarak öğrenmesine rehberlik eden, öğretimin vazgeçilemez

ve en önemli öğelerinden biridir. Yani öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenleyen, öğrencilerin bu yaşantıların içine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların ne ölçüde kazanıldığını değerlendiren bir öğretim öğesidir (Tamer ve Pulur, 2001).

Öğretmeni alanında yeterli donanıma sahip olmuş, alanı doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandıran kişi olarak görebiliriz.

Öğretmenlik, bireyde bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren, etkinlik ve belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere sahip bir meslektir. (Kesen ve Polat, 2014)

Öğretmeni biz bir marangoza benzetebiliriz nasıl ki marangoz kendi sanatına uygun eşya yaparken istediği şekilde yapabiliyorsa öğretmen de eğitim programı dahilinde öğrenciye şekil verebilmektedir. Öğretmen insan davranışlarına yön veren, şekillendiren, karmaşık becerileri içermekle birlikte bunları öğretim etkinliklerine aktarabilen birey tasarımcısıdır. Ayrıca topluma karşı sorumluluk hisseden, yaptığı uygulamalarla topluma ve eğitim bilimine katkıda bulunmaya çalışan bir bilim adamı, toplumsal ve evrensel değerlere sahip çıkarak nesillere aktaran bir filozoftur. Mevzuatlarda belirlenmiş tanımların dışında aynı zamanda psikolog, eğitimci, sosyolog ve teknokrattır (Şen, 2006).

Her ne kadar fiziki şartlar, eğitim programları, teknolojik araç-gereçler yeterli olursa olsun eğitim uygulayıcıları öğretmenlerdir ve gerekli yeterliliğe sahip değillerse gerçek anlamda etkili ve kalıcı eğitime ulaşmak zor olabilir. Eğitimden beklenen başarı ve verimliliği edinmek için bazı çevresel düzenlemelerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu düzenlemeler, eğitim sistemini iyileştirme, eğitim için gerekli araç ve gereçlerin temini, gerekli fiziki olanakları öğrencilerin kullanımına sunma gibi çalışmalardır. Ancak, çevre ve fiziki olanakların bulunması, eğitimde istenen başarıya ulaşmada tek başına etkili değildir. Çünkü, eğitim sistemini uygulayacak, araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak olan kişi, öğretmendir. Öğretmenin nitelik ve yeterliliği, eğitim faaliyetlerinin başarılı olmasında en önem önemli unsurlardandır (Şen, 2006).

Öğretmenlerin işi insan yetiştirmek olduğu için insan da gelişmeye sürekli ihtiyaç duyduğundan öğretmenlik mesleğinde sürekli olarak kendini yenileme ve geliştirme önemli bir durumdur.

Çağımızda bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, toplum hayatının her alanını hızla geliştirmekte ve değiştirmektedir. Eğitim dünyası da bu değişme ve gelişmeden etkilenmektedir. Eğitimin amacı, bireyi yaşadığımız çağa uygun, yeni gelişmelerden ve bilgilerden haberdar bir şekilde yetiştirerek hem kendi mutluluğunu hem de milletinin çağdaş medeniyetler seviyesine yükselmesini

sağlamaktır. Öğretmenin bir yandan yeniliklere ayak uydurması, diğer yandan da yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesi gerekmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007).

2.1. Öğretmenlerin Mesleğe Karşı Tutumları

Tutum, genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimi olarak ifade edilmektedir (İnceoğlu, 2010).

Thurstone'a göre tutum, psikolojik bir nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesidir (Tavşancıl, 2005).

Yukardaki tanımlarda tutum, kişilerin olaylara ya da nesnelere karşı bireylerin besledikleri olumlu ya da olumsuz her türlü durumlarıdır diyebiliriz. Bir kişi için olumlu olan bir olay veya bir nesne başka bir kişi için olumsuz olabilir. Tutumun kişiden kişiye değiştiği söylenebilir.

Tutumların, bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özellikleri vardır (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985, akt., İnceoğlu, 2000).

Genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi öğretmende bulunması gereken nitelikler olmak ile birlikte, bu yeterliklerin yanında öğretmenin duyuşsal tepkileri ve mesleğine karşı tutumları da önemlidir (Semerci, 2004).

Öğretmenlerine mesleğe karşı olumlu tutumları mesleklerini iyi icra etmeleri ve sağlıklı bir eğitim için önemli olabilir. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum içinde olmaları, öğretmen adayı iken öğretmenliğe olan olumlu bakış açıları da önemli etmen olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adayları mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip olarak yetiştirilebilirlerse, öğretmen olduklarında öğrencilere karşı daha olumlu davranışlar sergilerler, araştırmacı olurlar, yaratıcı düşünür ve yenilikleri öğrenme ortamına kolayca aktarırlar, olumlu tutumları el-yüz hareketlerine yansır ve öğrencileri daha kolay motive ederler, öğrencilere içten ve samimi davranırlar, katı kuralcı olmazlar, zamanlarını etkili kullanırlar, mesleklerini severek yaparlar, zevk alırlar, öğretmenin görev, sorumluluk ve rollerini daha iyi bir şekilde üstlenebilirler (Çeliköz ve Çetin, 2004). Kısaca öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri, ona karşı hissettikleri ve çalışırken ortaya koyduğu performansıdır (Camadan ve Duysak, 2010).

Öğretmenlik mesleğinin icrası ve mesleğe karşı ister olumlu ister olumsuz olsun düşüncelerin bütünü mesleğe karşı tutumu gösterebilir.

Olumlu tutumlara sahip olanlara mesleği seçme, kendini geliştirme, mesleğe yönelmeleri ve üzerine düşen vazifeleri yerine getirme olasılığı yüksektir. Öğretmenlik mesleğinin koşullarında zaman zaman değişiklikler gözlenmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında okumakta olan öğrencilerin öğret-

menlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye ilişkin güncel araştırmaların yapılması oldukça önemlidir (Üstüner, 2006).

Tutumlar, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Bu yüzden, hangi branş olursa olsun, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini daha severek yerine getirmelerinde ve daha başarılı olmalarında önem taşımaktadır (Çeliköz ve Çetin, 2004).

Özellikle çocukların öğrenim hayatının temellerinin atıldığı okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim ilk kademe öğretmenlerini yetiştiren ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek gelecek nesillerin emin ellerde eğitilmesi açısından daha da önem kazanmaktadır. Son sınıfa gelmiş öğretmen adayları, yakın geleceğin öğretmenleri ve aynı zamanda öğretmen yetiştirme sisteminin ürünleri olduğu için öncelikle incelenmesi gereken grup olarak ele alınabilir (Aslim, 2013).

Daha iyi nesiller yetiştirmek de öğretmenlerin mesleğe karşı tutumların olumlu olması bir etken gibi görülebilir. Kaliteli ve kalıcı bir eğitim için öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarının genellikle olumlu olması önemli olduğu söylenebilir.

3. Teknoloji ve Eğitimde Teknoloji

Teknoloji sözlük anlamı olarak; ‘’ bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulayım bilimi olarak tanımlanmaktadır ‘’ (TDK, 2015).

Gündelik hayatı kolaylaştıran malumatları meydana getiren ve uygulayan mekanizma (İşman, 2003) olan teknoloji, göre; insanın tabiat üzerinde denetimini fazlalaştırır, merak duygusunu artırır ve bu sistematiği oluştururken bireyin gücünde de destek alarak oluşur (Baytekin, 2005).

Koşar ve arkadaşlarına (2003) göre teknoloji, bilimin insan ihtiyaçlarından doğan birtakım alanlara uygulanması, yöntem, süreç, sistem, yönetim ve kontrol mekanizması gibi kavramlarla bütünleşerek, bilimle uygulama arasında bağ oluşturarak ortaya çıkan bir disiplin olarak ifade edilmiştir.

Perrin’e (2012) göre teknoloji, bir sorunu çözmek ya da bir amaca ulaşmak için gerçekleştirilebilecek özel bir fonksiyon, bir sistem olmasının yanında, insanların yönetme, kontrol etme ve doğaya uyumun yanında mevcut durumdan en fazla verimi ve kazancı elde etme isteğiyle şekillenmektedir. İnsan yaşam boyuncu karşılaştığı güçlüklere karşı teknolojiyi kullanma becerisini göstermiştir (akt., Kahraman, 2013).

Yukarıda verilen teknoloji tanımlarına göre teknolojinin oluşmasında en önemli etken bir ihtiyacın oluşmasıdır. İhtiyaç oluştuktan sonra bu ihtiyaca yönelik teknolojik olan ürünü üretme kısmına geçilmektedir. Yani teknolojinin iki

önemli boyutu olduğunu söyleyebiliriz. Kuramsal boyut ve donanımsal boyuttur. Bu iki boyut birbirlerini etkilemektedir. Bu iki boyuttan her hangi biri olmazsa teknoloji gelişemez. Aynı zamanda her hangi bir şey için ihtiyaç hissetmezsek bir ürün ortaya çıkmaz (İşman, 2008).

Gelişen değişen dünyamızda eğitim teknolojileri de değişmekte ve gelişmektedir. Son yıllarda bu gelişmenin daha hızlı olduğu söylenebilir. Gelişen eğitim teknolojileriyle eğitim daha kaliteli ve başarılı olduğu düşünülebilir.

Bilim ve teknolojinin haberleşme gibi pek çok alanda da kullanılmasıyla teknolojinin eğitim alanına da hızla yayılmasını sağlamıştır. Öğretim teknolojisi; belirlenen amaçların gerçekleşmesinde etkili öğrenmenin sağlanması için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insan gücü ve insan gücü dışı kaynaklar kullanılarak, öğretme - öğrenme sürecinin tasarımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşım olduğu tanımı yapılmaktadır (Uşun, 2000).

Günümüzde teknolojinin çok hızlı ilerlemesi eğitime de olumlu yansımıştır. Eğitim programları da teknoloji gibi aynı hızda günün şartlarına göre değişmiştir. Teknolojideki bu hızlı değişme ve gelişmelere paralel olarak değişen gelişen eğitim programı eğitimin kalitesini artırmış günün şartlarına cevap vermiştir. Günümüz dünyasında eğitim ve eğitim de teknoloji kullanımı, bir birinden bağımsız düşünülemeyen iki kavram olmuştur. '' Bununla birlikte günümüz toplumunun ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını tekrardan düşünerek eğitim-öğretim ortamlarının bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlanması da gerekmektedir. Bu çevrenin oluşturulabilmesi için de öğrencileri hedefteki bilgiye konsantre ederek elde etmesini ve kullanarak yaygınlaştırmasına katkıda bulunacak olan teknolojilerin öğretim ortamlarında kullanılmasını sağlamak gerekir. Ayrıca bu öğretimi etkili bir hale getirecek olan öğretmenlerinde teknolojik bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.'' (Akkoyunlu, 2002).

Teknolojideki gelişim bütün alanlarda olduğu gibi öğretim yaşamında da etkililiğini devam ettirmiştir. Öğretim ortamları teknolojiyle kaliteyi arttırarak hızla gelişim göstermiştir. Eğitim ortamlarının teknolojik gelişmeye paralel olarak değişime ve gelişime girmesi, gündelik gereksinimleri karşılayabilecek hale gelmesi gerekmektedir. Teknolojideki gelişimin günün gereksinimlerini karşılayıcı duruma gelmesi kaçınılmazdır. Bu şekilde değişen ve gelişen eğitim ortamları konu bazında teknolojiyle birlikte daha kaliteli ve popüler hale gelmiştir. Teknolojide faydalanmayan eğitim, toplumsal sorunlara çözüm üretmede sıkıntı çeker ve ihtiyaçlara cevap vermede zorlanır. Öğretim ortamında kullanılan teknolojinin, daha ileri düzeylere çıkarılması ve daha modern bir hale dönüştürülmesi en önemli konular arasındadır (Karasar, 2004). Eğitim teknolojilerine yönelik olarak

yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini etkili kullanabilmelerinin ve öğrencilerine de bu konuda beceri kazandırmalarının son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır (Korkmaz ve Usta, 2010).

Yalın'a göre (2007) eğitim teknolojisi, "insan öğrenmesi" olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmek, bunlara çözümler geliştirmek üzere ilgili tüm unsurları (insan gücünü, bilgileri, yöntemleri, teknikleri, araç-gereçleri, düzenlemeleri vb.) ise koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir. Eğitim teknolojisine eğitim için gerekli düzeneğin kurulması, hedeflerin kazanılması için etkinlikleri kapsayan elemanlardır. Alkan'a (2005) göre eğitim teknolojisi, eğitimin yürütülmesine ilişkin süreçlerle ilgili olup, davranışları saptama, eğitim durumlarını belirleme ve yaşantıları kazandırma etkinlikleriyle ilgili olarak ortamı düzenleme ya da çevreyi ayarlama etkinliklerini kapsamaktadır.

Alkan (1997) eğitim teknolojisinin temel ilkelerini şu şekilde belirlemiştir:

1- Amaç: Eğitimde esas olan eğitim öğretim süreci boyunca tüm öğrencilerin istenen hedefe ulaşmasını sağlamak kısaca tam öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir. Eğitimde tüm öğrencilerin istenen en üst düzeye çıkarılması gerektiği ve öğrencileri ayırıcı bir yaklaşım sergilenmemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2- İşlev: Sosyal ortamda ortaya çıkan sorunlara kuramsal ve bilimsel bilgileri kullanarak çözüm yolları aranmalıdır. Eğitim teknolojileri sorunlara bilimsel olmayan çözümler yerine bilimsel araştırmayı esas alan çözümler üretmelidir.

3- Konu ve Yöntem: İşlev maddesinde olduğu gibi eğitim teknolojisi akılcı ve bilimsel bir araştırma konusunu esas konu ve yöntem olarak ele almalıdır.

4- İçerik: Eğitimin her alanında olduğu gibi içerik alanında da bütünlük esastır. Eğitim teknolojisi de bir bütünlük içinde hareket etmelidir. Bilim ve uygulama arasında ki bütünlük bozulmadan kullanılmalıdır.

5- Program: Eğitim ortamlarında öğretmenin ve eğitim personellerinin etkiliğini artırmak için program önemlidir. Programda belirlenen hedeflerin tam gerçekleşebilmesi için program içinde boşluklara ve gereksiz tekrarlara yer verilmemelidir.

6- Süreç: Süreç içerinde tüm öğrencilerin farklı özellikleri olduğu unutulmamalıdır. Amaç her öğrencinin tam öğrenmesidir bu da ancak süreç içerisinde tüm öğrencilerin farklı özellikleri, yetenekleri olduğu bilinmelidir. Böylece süreçlerin yapısında her öğrenciye göre esneklik, çeşitlilik ve farklı yöntemler uygulanmalıdır.

7- Personel: Eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin ve diğer eğitim personellerinin etkililiğini artırmak için eğitimde uygulamalara çok daha fazla yer verilmelidir. Öğrenme öğretme durumlarını tasarlayan, uygulayan ve eğitim teknolojilerini 10 uygulayan ve sonuçlarını değerlendiren temel öğe öğretmenler ve eğitim personelleri olmalarıdır.
8- Çevre: Eğitim teknolojilerinin temel ilkelerinden biride eğitimin gerçekleştiği çevreyi iyi bir Şekilde kontrol etmektir. Eğitimin hedefleri doğrultusunda eğitimin çevresinin sadece okullar veya derslikler olmadığı tüm hayatı yaşantıları olduğu göze alınarak eğitimin hedeflerini düzenlemelidir.
9- Başarı: Eğitimde en istendik hedef tüm öğrencilerin başarı olmalarıdır. Öğrencilerinin başarısızlık nedenleri belirlenerek öğrenme öğretme sistemini analiz etmeli ve yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
10- Değerlendirme: Eğitimde sonuç önemlidir öğrencilerin istenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için değerlendirme aşaması çok önemlidir. Değerlendirme de esas olan Şeffaflık, objektiflik ve açık seçikliktir.

3.1. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Önemi

Eğitim sürecinin sağlıklı, hızlı ve etkin olarak sürdürülmesi için günümüzde eğitimde teknolojinin kullanımı zorunlu bir durum halini almıştır. "Eğitim teknolojisinin en temel amacı kalıcı bilgi vermek amacıyla, öğrenme-öğretme sürecinde belirli yöntemlerin uygulanarak, yararlanılan araç ve gereçlerin en etkin bir biçimde kullanılmasıdır" (Tosun, 2006). Eğitim ortamlarının teknolojik aletlerle donatılması, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırabilecek ve bireysel öğrenme imkanı sağlayabilecektir.

Eğitim teknolojilerini kullanma ve anlama üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Geleneksel yöntemlerde öğrenci pasif kalabilmektedir. Sonuçta geleneksel yöntemin yerine farklı bir öğretim modelinin önemi görülebilir.

Sakallı, Bakay ve Hüssein'in (2008) 40 öğretmenle yaptıkları çalışmada, eğitim teknolojisinin kullanımının, öğrencinin öğrenmesinde daha fazla katkıda bulunduğu düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda edinilen bulgulara göre, bilgisayar destekli eğitimin klasik eğitime bir alternatif olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenme - öğretmenin yapıldığı ortamların, teknolojik donanımlarla donatılması, sürecin daha verimli olmasında katkıda bulunabilecektir.

Eskrootchi ve Oskrochi'nin (2010) 72 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri deneysel araştırma sonucunda; aktif deneyim ve yapılandırılmış bilgiyle öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırmada öğrencilere

okulda teorik bilgi verildikten sonra öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulamaya dökemedikleri ortaya konmuştur. Bu araştırma bize bilgi teknolojisinin ne denli gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Eğitimde Teknoloji Kullanımının Yararları

Eğitim teknolojisinin yararları, bilim insanları tarafından farklı şekillerde yorumlanmaktadır. Yine konu ile ilgili literatürde sıklıkla rastlanan fayda gruplandırması şu şekildedir:

1. Serbest Çalışma: Eğitim teknolojilerinin en önemli avantajlarından biride öğretmeninde öğrencinin istediği yerde ve zamanda ders materyallerine sahip olabilmesidir. İstedikleri zaman öğretmen ve öğrenci iletişime geçer ve eğitim fırsatını elde edebilir. Eğitim teknolojilerinin kullanımı öğrenci ve öğretmene zaman ve mekân yönünden serbestlik sağlamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmen televizyon, internet ve benzeri iletişim teknolojileri ile ders materyallerini öğrenciye ulaştırma olanağına ulaşmıştır. Böylece öğrenci ihtiyacı olduğu zaman bu materyallere rahatça ulaşıp kendine uygun olan zamanlarda dersine çalışabilmektedir. Bu sayede öğrenciye yaşamı boyunca her zaman eğitim fırsatı sunulmaktadır. İkinci bir fırsat ise, öğretmen dersi öğretirken kendine ve öğrenciye uygun yöntemleri kullanarak zenginleştirilmiş kaliteli materyaller geliştirme olanağına sahip olmaktadır.
2. Birinci kaynaktan bilgi: Eğitim teknoloji sayesinde eğitim alacak kişiler birinci elden bilgiyi edinebilirler. Örneğin eğitim teknolojileri kanalıyla yapılan canlı konferanslar sayesinde bilgi değişmeden eğitim alan kişilere gönderilirler.
3. Eğitimde fırsat eşitliğidir: Eğitim teknoloji sayesinde ülkenin her yanında hatta dünyada binlerce kişiye aynı anda ulaşılabilir ve eğitim verilebilir. Bunun en güzel örnekleri uzaktan eğitim veren üniversitelerdir. Öğrenciler bu sayede birbirleriyle hiçbir ayrım yapılmaksızın eğitim almaktadır.
4. Çeşitlilik ve Kalite: Eğitim teknolojilerinin ders içerinde kullanılması çeşitlilik ve kalite sağlar. Örneğin fen ve teknoloji dersinde kullanılan bilgisayar yazılımları, internet sayesinde öğrenciler görsel olarak daha zengin bir eğitim ortamı ile karşılaşacak ve gerçekte yapamayacakları deneyleri uygulama imkanı kazanacaktır.
5. Yaratıcılık: Öğrenmenin rahat ve özgür bir ortamda gerçeklemesi öğrencilerin yaratıcılıklarının artmasını sağlar. Eğitim teknolojileri sayesinde öğrenciler istedikleri materyalleri rahat bir şekilde kullanırlar. Öğrenme

ortamlarında çoklu ortamların kullanılması öğrencilerin zihinsel etkinliklerini arttırır ve onları yaratıcı düşünmeye sevk eder.

6. Bireysel Öğretim: Bilgisayarlardaki eğitim yazılımları ile öğrenciler bireysel olarak eğitim alabilirler. Bireysel eğitimin en önemli avantajı öğrencinin kendi hızına göre ve diğer öğrencilerle kıyaslama olamadan eğitim alabilmesidir böylece rekabet ortamını sevmeyen diğer öğrencilere göre yavaş olan öğrenciler daha iyi öğrenmeler gerçekleştirebilirler.
7. Üretken Eğitim ve Hızlı Öğrenme: Eğitimde ne kadar çok ve hızlı istenilen davranımlar kazanılırsa o kadar iyidir. Bu da eğitim teknolojileri sayesinde gerçekleşebilir. Görsel açıdan zengin bir ortam sunun eğitim teknolojileri sayesinde öğrenciler daha zevkli ve güzel bir eğitim alırlar ve daha hızlı öğrenebilirler.
8. Gerçek öğrenme deneyimlerinin sağlanması: Eğitim teknolojisi sayesinde öğrenciler gerçek hayatta tehlikeli olabilecek deneyleri ve uygulamaları yapabilme imkanı kazanırlar. Örneğin kimya dersinde yapılan deneyler veya fen ve teknoloji dersinde elektrik konusunda yapılan uygulamalar. Uygulama ve deneylerin rahatlıkla yapılabilmesi öğrencilerin daha rahat öğrenebilmesini sağlar.
9. Yaşam Boyu Öğrenme: Eğitim teknolojileri sayesinde günümüzde artık yaşam boyu öğrenme gerçeklemektedir. Sadece okulda eğitim ile bireyler kısıtlanıyor eğitim yaşamları bitince herhangi bir gelişim gösteremiyorlardı. Günümüzde ise eğitim teknolojileri sayesinde istedikleri yaşta istedikleri ortamda kişiler gerekli eğitimi alabilmektedir.
10. Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Ortamlarında Aktif Bir Rol Alması: Öğrencilerin pasif olduğu eğitim ortamlarında öğrenme gerçeklemez. Öğrenciler eğitim öğretim sürecinde aktif olmalıdır ve öğretmenler öğrencilere yol gösterici rehber konumunda olmalıdır. Eğitim teknolojileri sayesinde öğrenciler aktif bir şekilde eğitim almaktadırlar (İşman, 2008).

Eğitim teknolojisinin eğitime olumlu katkısının olumsuza dönüşmemesi için, iyi bir planlama yapılması önemli olabilir. Eğitim teknolojisinin sınıf etkinliklerinde plansız kullanması durumunda, eğitim teknolojilerinin tüm yararları, zarara dönüşecektir. Çünkü sınırlı bir zaman arasında, plansız bir eğitim teknolojisi kullanmak, zaman bakımından zarara dönüşebilir, zamanı ve parayı boş yere savurmaktan başka bir şey olmayabilir.

İşman (2008) eğitim teknolojisini planlamanın faydalarını şu şekilde gruplamaktadır.

1. Plan, zaman ve para tasarrufu sağlar. Eğitim öğretim süreci plansız düşünülemez. Hazırlanan planda belirtilen hedef ve davranışlara uygun hareket edildiğinde zaman kaybı yaşanmaz. Bir plan içerisinde kullanılan eğitim teknolojileri tam verimli kullanıldığından gereksiz harcamalar yapılmaz. Bu nedenle planlı eğitim öğretim hem para hem de zaman tasarrufu sağlar.
2. Plan, hedeflere tam ulaşmayı sağlar. Öğretmenler eğitim öğretim süreçlerinde planlı bir Şekilde eğitim teknolojilerini aktif bir Şekilde kullanırlarsa belirlenen istendik davranışlar etkili ve kalıcı olarak kazandırırlar. Böylece öğrenmeler çok daha kısa sürede gerçekleşir.
3. Plan, güdülenmeyi artırır. Öğretmenler, planlı bir Şekilde eğitim teknolojilerini kullandığında öğrencilerin daha fazla duyu organına hitap edilmiş olur. Öğrencinin ne kadar çok duyu organına hitap edilirse, öğrenmeler daha kalıcı ve verimli olur. Öğrencilerde, ders içerisinde eğitim teknolojilerini kullanma güdülenmeyi artırır ve buna paralel olarak kaliteli öğrenme ortaya çıkar.

3.3. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı ve Tutumu

Öğrenme - öğretme süreci içinde öğretmen ve teknoloji, bu sürecin iki önemli unsurunu oluşturur. Çünkü öğrencilerin eğitiminde bu iki unsur önemlidir. Günümüz eğitim sisteminde değişik roller edinen öğretmenin, hem teknolojiden yararlanması, hem de teknolojinin eğitim amacıyla nasıl kullanılacağını öğrenciye öğretmesi gerekmektedir. ‘’ Bununla birlikte öğretmenlerin çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda öğretme- öğrenme süreçlerinde öğrencilere başarılı biçimde rehberlik yapabilmeleri için, teknolojiyi eğitim sürecinde nasıl ise koşacaklarını bilmeleri gerekmektedir ‘’ (Uşun, 2006).

Öğretmen, eğitim öğretim sürecinde teknolojiden hem kendisi yararlanmalı hem de öğrencilerine teknolojilerin amacına uygun şekilde kullanmasını öğretmesi önemli görülebilir. Bilgi, tecrübelerini öğrenciye aktararak sürecin sağlıklı yürütülmesini sağlayabilir.

Eğitim öğretim ortamlarında ortamında kaynak görevini üstlenen kişi “öğretmen” dir. Öğretmenin amacı sahip olduğu bilgi, duygu ve becerileri öğrencileri ile paylaşarak onlarda istendik davranış değişikliği oluşturmaktır (Yalın, 2012).

Öğretmenler, günümüzde gerçekleşen değişimleri yakından takip eden ve değişime en çok ayak uydurmak zorunda olan kesim olmuştur. Diğer insanlar gibi, öğretmenler de günümüz global ortamında hem geçmiş hem de günümüzdeki

gelişimlerim getirdiği etkilerle mücadele etmek zorundadır. '' Bu ortamda öğretmenlerin görevi, çocuklar ve gençleri yaşadıkları toplumun kimliğini korumak ve aynı zamanda sözü edilen küresel dünyaya onları hazırlamak gibi karmaşık öğeleri içermektedir. Bu da öğretmenlere yeni yükler getirmektedir. Öğretmenlerin bu yükü kaldırabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir'' (Güven, 2001).

Gelişen değişen dünyamızda eğitimde yeni anlayışlar, yeni modeller ortaya çıkmakta öğretmen bu yeniliklere ayak uydurmalı ve bunu da öğrenciye aktarırken iyi bir rehber olması önemlidir.

Sınıf içi iletişimde kaynak olarak görülen öğretmenin eğitimde rolü çok büyüktür. Her ne kadar yeni eğitim öğretim modellerinde öğretmen rehber konumunda olsa da eğer öğretmen iletişim süreci içerisinde ki kaynak olma görevini yerine getiremezse eğitim öğretim aksamış olacaktır. Öğretmenin eğitim teknolojisini iyi ve etkin bir şekilde planlayıp sınıf içerisinde kullanabilmeli ve bu şekilde öğrencilere de teknoloji kullanma konusunda rol model olmalıdır (Sever, 2010).

Eğitim öğretim ortamlarında ortamı ve programı yöneten kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yönlendirici ve yönetici bir rolü vardır. Eğitim öğretim ortamlarındaki tüm etkinliklerin bir amacı vardır ve bu amaçlar düzenli bir plan oluşturularak öğretmenler tarafından gerçekleştirilir (Balcı, 2007).

Öğretmenler genelde rol model olarak görülür. Öğrencilerin sınıf içerisinde ve sınıf dışında olsun öğretmenlerini kendilerine örnek aldıkları birçok araştırma tarafından desteklenmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içerisinde veya sınıf dışında olsun öğrencilere iyi bir örnek olmaları gerekmektedir (Şişman, 2011).

İşman (2008) eğitim teknolojileri ne kadar belirtilen fırsatları sağlasa da asıl görevin eğitim teknolojisini kullanacak olan öğretmene düştüğünü söylemiştir. Öğretmenler eğitim teknolojisini eğitim öğretim ortamlarında kullanmadan önce aşağıda belirtilen sorulara mutlaka cevap aramaları gerektiğini belirtmiştir.

- Öğrenciler kullanılacak olan teknolojiye nasıl tepki gösterecek?
- Teknolojiler, kavramların öğretilmesinde nasıl katkı sağlayacak?
- Teknoloji, öğrenme öğretme yöntemlerini nasıl etkileyecek?
- Teknolojiyi kullanabilmek için öğrencilerde ne tür yetenekler olmalıdır?
- Teknoloji, benim öğrencimle olan ilişkimi nasıl etkileyecek?
- Teknoloji, öğrencilerin başarısını nasıl artıracak?

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları; eğitimde teknolojiyi kullanabilmeleri, eğitim teknolojilerinin vereceği faydaya inanmalarıyla doğrudan ilişkili

olduğu görülebilir.

Namlu (1998) öğretmeni sınıf içinde araç kullanmaya iten faktörlerin eğitim aracına yönelik inançları, tutumları ve ona verdiği değerler olduğunu, ders araçlarının gerekliliğine inanmayan bir öğretmenin de derste araç-gereç kullanımında isteksiz davranacağını belirtmektedir. Öğretmenin kullanabileceği ne kadar zengin teknoloji devreye sokulsa da öğretmen istemediği sürece bu teknolojilerin kullanımında ve verimli olmasında sıkıntılar baş gösterecektir.

Namlu (2002) 1108 üniversite öğrencisi üzerinde öğretmen adaylarının teknoloji yönelik çekincelerini incelemek amacıyla teknoloji korku ölçeğini kullanarak yaptığı araştırmada; bilgisayar kullanma tecrübesi olanların, tecrübesi fazla olanlara göre daha fazla kaygı yaşadıklarını saptamıştır. Öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımını engelleyen nedenler ortaya konmalıdır. Öğretmensiz bir eğitim süreci düşünülemeyeceğine göre öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olması beklenmektedir. Birçok gelişmiş ülkede, hemen hemen tüm okullarda bilgisayar destekli eğitim için altyapı oluşturulmuştur.

Teknolojinin hızlı gelişimiyle eğitim teknolojilerine de bu gelişme yansımıştır. Öğretmenleri bu gelişmelerden hizmet içi eğitim kursları, seminerler gibi yollarla haberdar edip teknolojiden gerektiği kadar yararlanmaları sağlanmalıdır.

Koşar (2003) eğitim teknolojisinde yaşanan bu gelişme ve değişimlerin öğretmen ve öğrencilere sayısız olanaklar sunduğunu belirtmektedir. Koşar eğitim teknolojisi türlü olanaklar sunsa da öğretmen ve öğrencinin yeterli bilgi ve beceri ve deneyime sahip olmaları gerektiğini, yeterli donanıma sahip olmayan öğrenci ve öğretmenin de eğitim teknolojisinin sunduğu bu olanakları uygulamaya koyamayacaklarını belirtmiştir.

Teo'ya (2006) göre bilgisayar teknolojisi ile öğrencilerin öğrenme başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarına bağlıdır. "Teknoloji hızla gelişirken, öğretmenin bu teknolojiye adaptasyonu genellikle yavaş kalmıştır, hatta öğretmen yavaşlatıcı bir rol de oynamaktadır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımını belirleyen, onların bireysel kanıları, inançları ve tutumlarıdır.

4. Sonuç

Eğitim teknolojileri sürece ne kadar fazla katkı sağlarsa sağlasın en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Sürecin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler eğitim süreci içerisinde teknolojiyi iyi düzeyde kullanabilir durumda olmalıdırlar. Şu da bir gerçek ki öğretmenler eğitimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmamaktadırlar.

Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, teknolojiye yö-

nelik tutumlarının olumsuz olması durumunda, teknolojinin eğitime sundukları tüm bu olanaklarından yararlanamayacakları ve bu durumun eğitim-öğretim sürecini de etkileyeceğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının yanı sıra bunların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, saptanan olumluluk ya da olumsuzlukdurumlarına göre gerekli önlemlerin alınması, eğitimde teknoloji kullanımının daha etkili bir şekilde kullanabilmesine olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Akkoyunlu, B., ‘’ Öğretmenlerin İnternet Kullanımı Ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri ‘’ , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 2002
2. Alkan, C., Eğitim Teknolojisi, Anı Yayıncılık, 1997
3. Alkan, C., Eğitim Teknolojisi, 6.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005
4. Aslim, S., T., “İlköğretim Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 32, 2013
5. Balcı, A., Etkili Okul, Okul Geliştirme, Kuram Uygulama Ve Araştırma, Pegem Akademi Yayıncılık, 2007
6. Baytekin, Ç.; Öğrenme Öğretme Teknikleri Ve Materyal Geliştirme, 2. Baskı, Anı Yayınları, Ankara, 2005
7. Camadan, F., Duysak, A., “Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği”, International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, 2010
8. Çeliköz, N., Çetin, F., () “Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler”, Milli Eğitim Dergisi, 162, 2004
9. Güven, İ., “Öğretmen Yetiştirmenin Uluslararası Boyutu”, (Unesco 45. Uluslararası Eğitim Kongresi) Milli Eğitim Dergisi, 150, 2001
10. İnceoğlu, M . , Tutum-Algı İletişim, 5.Baskı, İyi İşler Yayınevi, İstanbul, 2010
11. İşman, A.; ‘’Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim (Btei), Uluslararası Online Eğitim Teknolojileri Dergisi’’, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 2003
12. İşman, A.; Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı, 3.Baskı, Pegem, Ankara, 2008
13. Kahraman, E.; ‘’Türkçe Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’’, T.C. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2013
14. Kahyaoğlu, M . ,Yangın, S., “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşleri”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 2007
15. Karasar, Ş.; ‘’Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri Internet Ve Sanal Yüksek’’, The Turkish Online Journal Of Educational Technology – Tojet, 3(4), 2004

16. Karslı, M., D.; "Öğretmenliğin Temel Kavramları". Öğretmenlik Mesleğine Giriş,(Editör: Karslı, M. D.) Pegem Yayıncılık, Ankara, 2003
17. Kesen, İ., Polat, M . , " Eğitim Fakültesi 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği", Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 10 (2), 2014
18. Korkmaz, Ö . , Usta, E . , '' Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri Ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları'' , Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (1), 2010
19. Koşar, E . , Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, 2003
20. Koşar, E., Yüksel, S., Vd.; Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme, (2. Bs.), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003
21. Küçük, Z., A.; ''İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime Ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri'', Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2012
22. Namlu, A., G., "Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları", Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 1998
23. Namlu, A., G., "Teknoloji Korkusu ve Bunu Etkileyen Etmenler: Öğretmen Adayları Üzerinde Bir Çalışma", EDAM, 2002
24. Özdemir, D.; ''Sosyal Bilgiler Dersinin Düşünme Becerilerini Kazandırma -Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri'', Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006
25. Sakallı, M . , Bakay, G., Hüssein, G., "Yeni Eğitim Teknolojilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", Proceedings of 8th. International Educational Technology Conference (II), 2008
26. Semerci, N., Semerci, Ç., "Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (1), 2004
27. Sever, R., Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Tasarım Örnekleri, Anı Yayıncılık, 2010
28. Şen, B., "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2006
29. Tamer, K., Pulur, A.; Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri, Ada Matbaacılık, Ankara, 2001
30. Tavşancıl, E . , Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi, Nobel Yayınları, 2005
31. TDK Güncel Türkçe Sözlüğü, 2015
32. Tosun, N., '' Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemle-

rinin Öğrencilerin Bilgisayar Dersi Başarısı ve Bilgisayar Kullanım Tutumlarına Etkisi ‘’Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği’’ ‘’, Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2006
33. Uşun, S.; Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim, Pegem, Ankara, 2000
34. Uşun, S., Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006
35. Üstüner, M . , “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 12 (1), 2006
36. Yalın, H . , İ., Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın, Ankara, 2007
37. Yalın, H . , İ., Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayın Dağıtım, 2012

Bölüm 3

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYARLILIK DEĞERİNE YÖNELİK GÖRÜŞ VE DAVRANIŞLARI (KÖY OKULU ÖRNEĞİ)

Ceren UTKUGÜN[1]
Ramazan YILDIRIM[2]
Ömer Faruk EKER[3]

1 Ceren UTKUGÜN, Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, https://orcid.org/0000-0002-5911-9175

2 Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, https://orcid.org/0000-0001-5727-5134

3 Milli Eğitim Bakanlığı, https://orcid.org/0000-0002-6937-265X

Giriş

Türk Dil Kurumu değer kavramını "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" olarak tanımlamıştır (TDK, 2018). Değerler, sosyal hayatı şekillendirme, hayata anlam katma, davranışlara yön verme, karşılaşılan durumları değerlendirmede ölçüt olma gibi özelliklere sahiptir (Aydın ve Gürler, 2012). Bu anlamda değerler, kişilerin davranışları üzerinde denetim görevi üstlenerek toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışların engellenmesini de sağlar (Sapsağlam, 2016). Dolayısıyla değerlerin toplum tarafından önemsenmesi, kabul edilmesi ve davranışa dönüştürülerek yaşam biçimi haline gelmesi o toplum için önemli kabul edilmektedir (Batmaz ve Erdoğan, 2019).

Değerler, kişilerin ahlaki ve sosyal açıdan gelişimlerine yönelirken, eğitim bu değerlerin aktarılması için gereklidir, bu durum değer ve eğitim arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Senek, 2018). Değerler eğitimi, kişilerin sahip oldukları değerleri sezmelerini sağlayıp, istenilen değerlerin kişilere kazandırılması ve bu değerlerin benimsetilerek davranışlara dönüştürülmesi sürecidir (Yaman, 2012). Bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasında (Karagözlüoğlu, 2020), değerler ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında değerler eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır (Naylor & Diem, 1987). Günümüzde akademik başarı kadar değer eğitiminin de önem kazandığı (Trout, 2008; Kılıç ve Babayiğit, 2017) ve değerler eğitiminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Singh, 2011).

Eğitimle olan ilişkisinin bir sonucu olarak değer kavramı, 2004 yılında öğretim programlarında yer almaya başlamış ve ilerleyen yıllarda konuyla ilgili gelişmeler olmuştur (Kutlucan vd., 2019). Milli Eğitim Bakanlığı uygulamaya koyduğu öğretim programlarına kişisel nitelikler ve değerler ekleyerek değerler eğitimini planlı ve programlı bir şekilde yapmaya başlamıştır (MEB, 2005). MEB, 18. Milli Eğitim Şurası'nın kararlarında (MEB, 2010) ve 2010 yılında yayınladığı ilk ders genelgesinde değerler eğitimine yer vererek değerler eğitimine önem verdiğini göstermiştir. Bu genelgede okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde ders içi ve ders dışında değerler eğitimine yönelik etkinlikler yapılması istenmiş ve etkinlik örnekleri yer almıştır (TTKB, 2010). Böylece değerler eğitimi ile gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler planlı ve programlı biçimde yapılmaya başlanmıştır. MEB, 2018 yılında yenilediği öğretim programlarında değerler eğitimine verdiği önemi arttırarak, eski programlarda Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi belirli derslerde temalar ve kazanımlarda vurgulanan değerlere tüm derslerin öğretim programlarının başlangıç kısmında, açıklamalar ve değerler şeklinde yer vermiştir (TTKB, 2017; Kutlucan vd., 2019). MEB "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde, sadece beceri

kazandırmanın hayatı göğüslemeye yetmeyeceği, bununla birlikte insana ait tüm evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğine de ihtiyaç duyulacağı vurgusu yapılmıştır. Bu şekilde değerler ile becerileri birlikte içselleştiren bir öğrenenin kendisine, ailesine ve ülkesine daha yararlı olacağı belirtilmiştir (MEB, 2018e).

Değerlerin öğretiminde çocuklara yardım edilmesinin önemini vurgulayan Frankel (1976), belirli inanç, ideoloji ve davranış şekillerinin diğerlerinden daha iyi olup olmadığına ve neden daha iyi olduklarına karar vermelerine yardımcı olmak gerektiğini belirtmektedir. Çocukların ilkokul yıllarında kazanmış oldukları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin hayatları süresince etkin bir yere sahip olduğu kabul edilmektedir (Bahçe, 2010; Batmaz ve Erdoğan, 2019). Toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve ahlaklı kişilere bağlı olması öğrenim çağındaki her çocuğun uygun ahlaki karar ve davranışlarda bulunmasını destekleyecek değer ve becerileri kazanmasının önemini ortaya çıkartmaktadır (Tuncel, 2018). Günümüzün ilkokul öğrencileri geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerdir. Bu bağlamda günümüz çocuklarının sahip olduğu veya olmadığı değerler gelecekte toplumun sahip olacağı değerleri yansıtması açısından önemlidir (Kılıç ve Babayiğit, 2017). Buradan hareketle eğitim süreçleri içerisinde öğrencilere değer kazandırılması üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak varlığını sürdürmektedir (Deveci ve Selanik Ay, 2009).

Eğitim programlarında yer alan değerlerden biri olan duyarlılık değeri; sahip çıkma, koruma ve hassasiyet gösterme bilinciyle; insanlar, toplum, çevre ve kültürel mirasa karşı sorumluluk alma olarak nitelendirilmektedir (Kuru, 2016). Duyarlılık değeri, ilkokul dersleri öğretim programlarında kök değerler arasında yer almasa da ilkokul Türkçe, hayat bilgisi, fen bilimleri ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri öğretim programlarının içinde duyarlılık vurgusuyla yer almaktadır. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, trafik güvenliği ve sosyal bilgiler dersleri içerisinde duyarlılık değeriyle ilgili kazanımlar olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının asıl amacı içinde doğaya ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek ifadesi yer almaktadır. Program kazanımları ve kazanım açıklamalarının içinde duyarlılık; teknolojik araçların güvenli kullanımına duyarlı olma, yardıma ihtiyacı olan insanlara karşı duyarlı olma, doğayı ve çevreyi temiz tutma konusunda duyarlı olma, arkadaşlarının mahremiyetine duyarlı olma, birbirinin sorunlarına karşı duyarlılık şeklinde bulunmaktadır (MEB, 2018a). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde Hak, Özgürlük ve Sorumluluk temasında "Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder." kazanımı; "Hak ve özgürlükleri ihlal edilen kişilerin duygularına duyarlı olmanın önemine vurgu

yapılır." ve "Kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olunmadığında neden olabilecek sorunlara değinilir." şeklinde detaylandırılmıştır (MEB, 2018b, 12). Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programının temel amacı; öğrencilerde trafik güvenliği bilincini oluşturmak ve gelecekte trafik kuralları konusunda duyarlı davranışlar sergileyecek bireylerin yetiştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Aynı dersin öğretim programında duyarlılık değeri, doğal çevreye duyarlılık şeklinde yer almıştır (MEB, 2018c). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde 18 değerden biri olarak yer alan duyarlılık değeri; kültürel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık alt boyutlarında vurgulanmış, öğretim programının özel amaçları içerisinde ise öğrencilerin ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri şeklinde yer almıştır (MEB, 2018d).

Literatür incelendiğinde duyarlılık değeriyle ilgili çalışmaların duyarlılık değeri alt boyutlarının etkinlikler yoluyla kazandırılmasına yoğunlaştığı görülmektedir. İbret vd., (2019) ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde doğal çevreye duyarlılıkla ilgili konuların alternatif etkinliklerle öğrencilere kazandırılması amacıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, çalışmaya katılan öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık konusunda düşüncelerinde değişiklik oluştuğu, alternatif etkinlik uygulamalarının öğrencilerin doğal çevreye duyarlılık kazanmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Topkaya (2016) doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğini karşılaştırdığı çalışmasında eğitici çizgi romanlarla öğretimin yürütüldüğü grubun akademik başarılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Topkaya (2019) kültürel mirasa duyarlılık değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşlerini incelediği araştırmasında, öğrenciler eğitici çizgi romanların var olan değeri belirginleştirdiği ve konuya dikkati toplamada eğitici çizgi romanların etkili bir materyal olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Utkugün (2020) ilkokul öğrencilerinin hayvanlara duyarlılıklarını incelediği araştırmada, öğrencilerin sokakta yaşayan hayvanlarla empati kurabildiklerini, sokakta yaşayan hayvanları koruma ve yaşam şartlarını iyileştirmede kendi davranışlarından örnekler verdiklerini tespit etmiştir. Keskin ve Öğretici (2013) sosyal bilgiler dersinde duyarlılık değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılmasına yönelik yaptıkları araştırmada, değerler eğitimine yönelik yapılan etkinliklerin öğrencilerin farkındalık düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kurtdede Fidan ve Yazıcı (2021) ilkokul öğrencilerinin örnek olaylarında duyarlılık değeri algıları konulu çalışmalarında, öğrencilerin duyarlılık değerinin anlamının ve öneminin farkında olduğu, bireylerin çevreye, doğaya, insanlara, hayvanlara duyarlı davranması konusunda öğrencilerin farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, ilkokul

öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik görüş ve davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Değerlerin büyük ölçüde erken yaşlarda oluştuğu ve hayatın sonraki dönemlerinde değişmesinin zor olduğu (Kılınç, 2015) düşünüldüğünde çocukların değerleri öğrenmesi ve içselleştirmesinde çocukluk döneminin kritik bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Gündoğan, 2020). Erken yaşlardan itibaren çocuklara duyarlılık değerinin kazandırılmasının öneminden hareketle özellikle ilkokul döneminde bu bilincin kazandırılması gerekmektedir (Bayraktar vd., 2021). Bu doğrultuda araştırma ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören çocukların duyarlılık değerine yönelik görüş ve davranışlarını ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin duyarlı insan tanımlamaları nasıldır?
2. İlkokul öğrencilerinin duyarlılık değerini öğrendikleri dersler hangileridir ve duyarlılık değerine yönelik görüşleri nelerdir?
3. İlkokul öğrencilerinin çevrelerindeki duyarlı davranışlara yönelik gözlemleri nelerdir?
4. İlkokul öğrencilerinin duyarlı davranışlarına yönelik tespitleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada temel nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Temel nitel araştırmalarda araştırmacılar, insanların yaşamı nasıl yorumladığını, içinde yaşadıkları dünyayı nasıl algıladıklarını ve deneyimlerine ne anlam kattıklarını incelerler (Merriam, 2018). Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik görüş ve davranışlarına odaklanıldığı için temel nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Sinanpaşa ilçesine bağlı bir köy ilkokulunun 4. sınıfındaki iki farklı şubede öğrenim görmekte olan 24 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubuna dahil olacak öğrencilerin seçiminde sınıf öğretmenlerinden yardım alınarak her bir şubeden düşük, orta ve yüksek başarı grubunda 2 kadın, 2 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 24 öğrenci belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ailelerinden veli onam formu aracılıyla izin alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçiminde, daha derinlemesine araştırma yapılabilmesi için bilgi zengini durumlar seçilmektedir (Maxwell,

2018). Patton'a göre (2018) bilgi açısından zengin durumlar, araştırmacının mümkün olduğunca fazla bilgi elde edebileceği durumlardır. Ölçüt örneklem önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin belirlenmesindeki ölçüt; düşük, orta ve yüksek başarı grubunda olmaktır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2…Ö24 şeklinde kod ve numaralar kullanılmıştır. Tablo 1'de çalışma grubuna ait özellikler belirtilmektedir.

Tablo 1. *Çalışma Grubuna Ait Özellikler*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	12	50
	Erkek	12	50
Kardeş sayısı	1 kardeş	-	-
	2 kardeş	8	33
	3 kardeş	10	42
	4 kardeş	4	17
	5 kardeş	2	8
Anne eğitim durumu	Okuryazar değil	1	4
	İlkokul	11	46
	Ortaokul	12	50
	Lise	-	-
	Üniversite	-	-
Baba eğitim durumu	Okuryazar değil	-	-
	İlkokul	6	25
	Ortaokul	16	67
	Lise	2	8
	Üniversite	-	-
Anne mesleği	Ev hanımı	20	83
	İşçi	3	13
	Esnaf	1	4
Baba mesleği	İşçi	8	33
	Hayvancılık	5	22
	Garson	2	8
	Oto tamirci	2	8
	Aşçı	2	8
	Kasap	2	8
	Memur	1	4
	Şoför	1	4
	İşsiz	1	4

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler konuşma sırasında farklı sorularla konunun detaylandırılmasına yardım etmektedir (Merriam, 2018). Görüşme formu araştırmada iç geçerliği sağlamak üzere iki alan uzmanı görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından soruların ifade ediliş şekli ve anlaşılırlığı konusunda dönütler alınmış, sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde öğrencileri tanımlamak üzere kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ilkokul öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik görüş ve davranışlarını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik izin alınarak başlamıştır. Araştırma verileri; 29.11.2021-10.12.2021 tarihleri arasında okul binasında araştırmacılardan biri olan okul müdür yardımcısının ofisinde her öğrenciyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonunda toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre görüşmeler, iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel alması ve bireylerin görüş, deneyim ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması nedeniyle nitel araştırmalarda diğer veri toplama araçlarına kıyasla öne çıkmaktadır. Bu yönüyle görüşme yöntemi yazma ya da doldurmaya dayalı görüş formları ya da anketlerde bulunan sınırlılığı ortadan kaldırmaktadır.

Görüşmeye başlamadan önce öğrencilere çalışmanın amacı ve etik hassasiyetler hakkında kısa bir bilgi verilmiş, görüşme sırasında elde edilen verilerin yalnızca araştırma için kullanılacağı açıklanmış, görüşme sırasında ses kaydı yapılabilmesi için öğrencilerden izin alınmıştır. Öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade edebilmeleri için rahat ve sessiz bir ortam oluşturulmuş, diledikleri zaman görüşmeyi bitirebilecekleri kendilerine bildirilmiştir. Öğrencilerin cevapları üzerinde derinlemesine inceleme yapmak amacıyla sonda sorular kullanılmıştır. Patton'a (2018) göre sonda soruları; bir soruya verilen yanıtı derinleştirmek, cevapların zenginliği ve derinliğini arttırmak ve katılımcıya istenilen cevap düzeyine yönelik ipuçları vermek için kullanılır. Yaklaşık 10-15 dakika süren her görüşme sonunda öğrencilere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorularak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesi ve ifadelerdeki benzerlikler dikkate alınarak kod, tema ve alt temaların oluşturulması sonrasında anlamlı hale getirilmesine yönelik bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme verilerinden anlamlı örüntülere ulaşmak amacıyla

kodlar oluşturulmuş, elde edilen kodlardan alt temalar ve temalar oluşturulmuş, bulgular temalar çerçevesinde sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

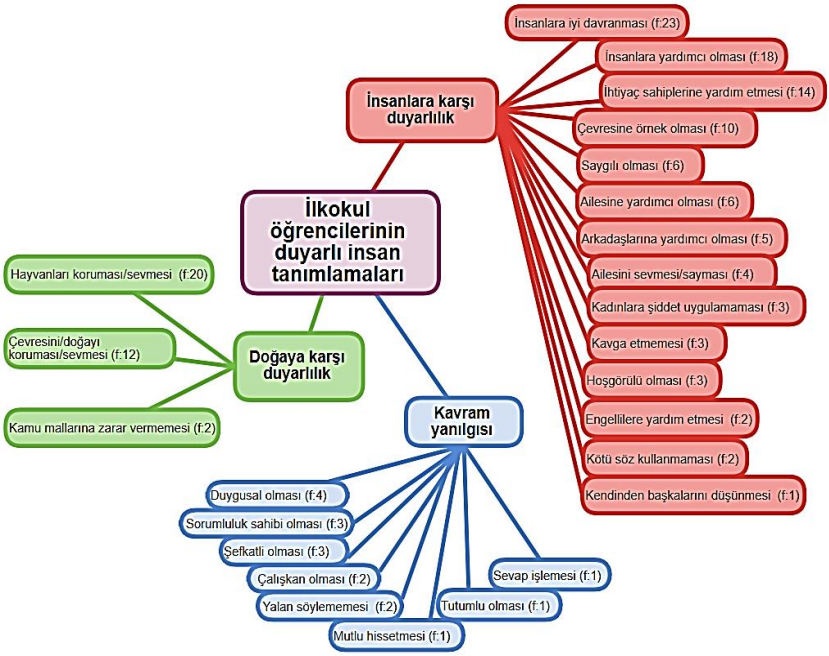
Meriam (2018) nitel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin geliştirilmesi amacıyla; çeşitleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasında yeterli ve uygun katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi, denetleme tekniği, zengin betimleme ve azami çeşitlilik olmak üzere sekiz farklı stratejiden bahsetmektedir (Merriam, 2018). Bahsedilen stratejilerden bazıları bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla kullanılmıştır. Kullanılan stratejilerden ilki çeşitlemedir. Patton (2018); yöntemde çeşitleme, kaynakların çeşitlenmesi, analizci çeşitlenmesi ve kuram çeşitlenmesi olmak üzere dört tür çeşitleme tekniğinden bahsetmektedir. Bu araştırmada çeşitleme tekniklerinden analizci çeşitlemesi kullanılmıştır. Analizci çeşitlenmesi bulguları kontrol eden çoklu analizci varlığını ifade etmektedir (Patton, 2018). Bu araştırmada araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış, sonra her bir araştırmacının oluşturduğu kodlar bir diğer araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Farklı tespit edilen kodlar üzerinde tartışma yapılıp kodlar yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan bir diğer geçerlik, güvenirlik stratejisi ise uzman incelemesi olmuştur. Kodlar, alt temalar ve temaların oluşturulması sırasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar ile alan uzmanının kodlamaları araştırma güvenirliği açısından karşılaştırılmış, uyuşum yüzdesi ([Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]) %95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Görüş ayrılıklarının bulunduğu bölümler tekrar değerlendirilerek görüş birliği sağlanmış ve verilerin analizine son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer geçerlik güvenirlik stratejisi ise zengin betimlemedir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular anlaşılırlığı arttırmak amacıyla diyagramlarla sunulmuş ve öğrenci ifadelerinden alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak çalışmada zengin anlam ve örüntülere ulaşabilmek amacıyla kaynakların çeşitlenmesi stratejisi kullanılmış, okul içerisindeki 4. sınıflarda iki farklı şubeden farklı akademik başarı seviyelerinde öğrenciler seçilerek azami çeşitliliğe dikkat edilmiştir.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin duyarlılık değeri hakkında görüşleri; duyarlı insan tanımlamaları, duyarlılık değerini öğrendikleri dersler ve duyarlılık değerine yönelik görüşleri, çevresindeki duyarlı davranışlara yönelik gözlemleri ve duyarlı davranışlarına yönelik tespitleri temaları altında değerlendirilmiştir.

Şekil 1'de ilkokul öğrencilerinin duyarlı insan tanımlamaları yer almaktadır.



Şekil 1. İlkokul öğrencilerinin duyarlı insan tanımlamaları

Şekil 1'de görüldüğü üzere ilkokul öğrencileri duyarlı insanı, insanlara karşı duyarlılık ve doğaya karşı duyarlılık alt temaları üzerinden tanımlamışlardır. Bazı öğrencilerin duyarlılık tanımlarında ise kavram yanılgıları tespit edilmiştir.

Duyarlı insanı insanlara karşı duyarlılık alt teması üzerinden tanımlayan öğrenciler; insanlara iyi davranması ve yardımcı olması, ihtiyaç sahiplerine yardım etmesi, çevresine örnek olması, saygılı olması, ailesine ve arkadaşlarına yardımcı olması, ailesini sevmesi/sayması, kadınlara şiddet uygulamaması, kavga etmemesi, hoşgörülü olması, engellilere yardım etmesi, kötü söz kullanmaması ve kendisinden başkalarını düşünmesi özelliklerini vurgulamışlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2 *"Sokakta sadaka isteyen bir insana yardım eden duyarlı bir insandır. Aç ya da susuz kalan çocuklara yardım eden insan duyarlı insandır…"*

Ö14 *"…Duyarlı insanlar dünyadaki bütün insanlara saygılı olmalı, Atatürk gibi biri olmalıdır…"*

Ö17 *"Duyarlı insan yoksullara ya da evsiz olan kişilere yardım eder, yiyecek-içecek dağıtır…"*

Ö20 *"Duyarlı insanlar parasız insanlara para verebilir, sokakta yaşayanlara yardım edebilir, yemek yedirebilir, Afrika'dakileri barıştırabilirler. Bunları yapan insanlar başkalarına da örnek olabilirler."*

Ö22 *"…Duyarlı insan hiç kimseyi üzmez, hiç kimseyi ağlatmaz, kimseye kalp kırıcı sözler söylemez."*

Duyarlı insanı doğaya karşı duyarlılık alt teması üzerinden tanımlayan öğrenciler; hayvanları koruması/sevmesi, çevresini/doğayı koruması/sevmesi ve kamu mallarına zarar vermemesi vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1 *"Kışın soğukta kalan hayvanlara barınak, yemek, su gibi yardımlar yapan insanlar duyarlıdır…"*

Ö2 *"…Bir hayvan açken ona üzgünlük duyan insan duyarlıdır…"*

Ö4 *"Duyarlı insan çevresine, doğaya, hayvanlara saygılı olan insandır…"*

Ö5 *"…Duyarlı insanlar hayvanları severler ve onları itmez, kakmaz, dövmezler…"*

Ö14 *"…Duyarlı insan hayvanlara sevgisi olan, herkese sevgisi saygısı olan, hayatını güzel yaşayan insandır. Doğaya karşı duyarlılığı olan, çevre kirliliğine karşı duyarlı insanlar çöpleri çöp kutusuna atarlar…"*

Bazı öğrencilerin duyarlı insan tanımlarında ise kavram yanılgısı tespit edilmiştir. Bu öğrenciler tanımlarında duyarlı insanı; duygusal, sorumluluk sahibi, şefkatli, çalışkan, tutumlu, yalan söylemeyen, mutlu hisseden ve sevap işleyen kişiler üzerinden tanımlamışlardır. Kavram yanılgısı tespit edilen bazı öğrencilerin duyarlı insan tanımları şu şekildedir:

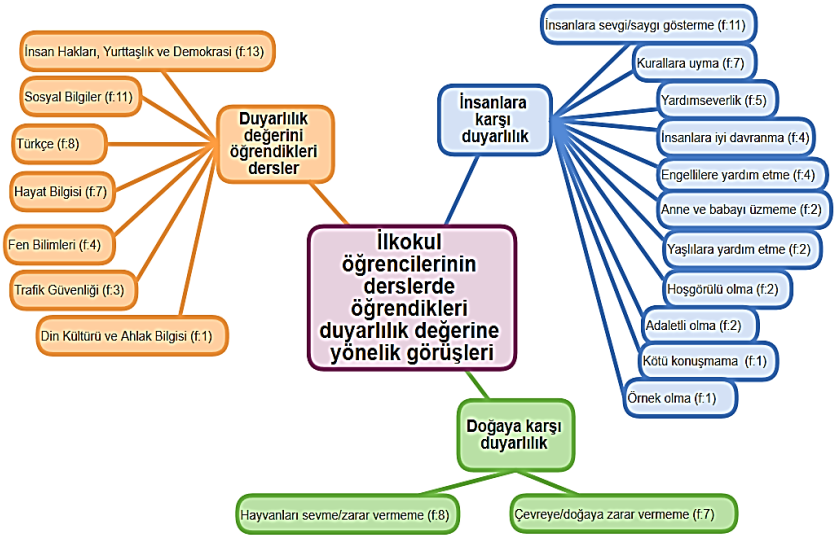
Ö8 *"…Duyarlı insan her şeye mutlu davranan, önem veren insandır…"*

Ö12 *"Duyarlı insan … hemen ağlayan duygusal demektir…"*

Ö13 *"…İşi olan, sorumluluğu olan, çalışkan olan insan duyarlıdır…"*

Ö23 *"Duyarlı insan reklamlarda gördüğü şeyi hemen almamalı, araştırmalıdır. Parasını sürekli harcamayan, birikim yapan, sabırlı insanlar duyarlıdır…"*

Şekil 2'de ilkokul öğrencilerinin duyarlılık değerini öğrendikleri dersler ve duyarlılık değerine yönelik görüşleri yer almaktadır.



Şekil 2. İlkokul öğrencilerinin duyarlılık değerini öğrendikleri dersler ve duyarlılık değerine yönelik görüşleri

Şekil 2'de görüldüğü üzere ilkokul öğrencileri duyarlılık değerini; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Trafik Güvenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

İlkokul öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik görüşleri; insanlara karşı duyarlılık ve doğaya karşı duyarlılık alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir. Duyarlılık değerini insanlara karşı duyarlılık üzerinden değerlendiren öğrenciler; insanlara karşı sevgi/saygı gösterme, kurallara uyma, yardımseverlik, insanlara iyi davranma, engellilere ve yaşlılara yardım etme, anne ve babayı üzmeme, hoşgörülü ve adaletli olma, kötü konuşmama ve örnek olma vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

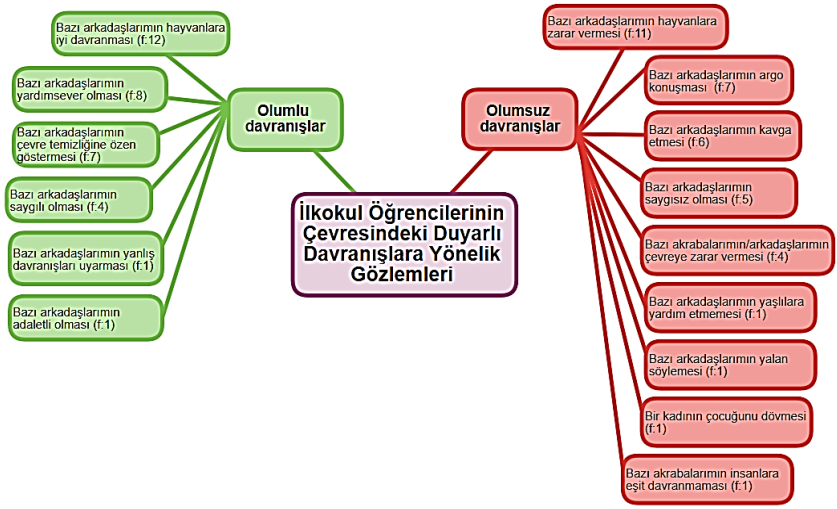
Ö13 *"..Engellilere yardım, yaşlıları yoldan geçirmek gibi şeyler öğrendik…"*
Ö15 *"…İnsanlara karşı, büyüklere karşı saygılı olmayı öğrendim…"*
Ö17 *"Derslerde engelli kişilere yardımı, onların özel alanlarına araba park edilmemesi gerektiğini öğrendim…"*
Ö19 *"…Herkese duyarlı olmayı, birbirimize karşı sorumluluklarımızın olduğunu öğrendim…"*

Duyarlılık değerini doğaya karşı duyarlılık üzerinden değerlendiren öğrenciler; hayvanları sevme/onlara zarar vermeme ve çevreye/doğaya zarar

vermeme vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4 *"Hayvanlara, çevreye ve doğaya zarar vermemeyi öğrendim…"*
Ö5 *"…Hayvanlara duyarlılığı, kötü şeyler yapmamayı öğrendik…."*
Ö14 *"Çevremize, doğamıza, hayatımıza, diğer canlılara, dünyaya saygı duymak, dünyayı korumak, çevreyi kirletmemek gibi şeyler öğrendik…"*
Ö21 *"Duyarlı olmayı, hayvanlara yardım etmeyi öğrendim…"*
Ö24 *"Mesela çevreyi korumayı, çöpü çöplere atmayı, atmayanları uyarmayı, çevreyi kirletmemeyi….kedi ve köpeklere su ve yem vermeyi öğrendim."*

Şekil 3'te ilkokul öğrencilerinin çevresindeki duyarlı davranışlara yönelik gözlemleri yer almaktadır.



Şekil 3. İlkokul Öğrencilerinin Çevresindeki Duyarlı Davranışlara Yönelik Gözlemleri

Şekil 3'te görüldüğü gibi ilkokul öğrencilerinin çevresindeki duyarlı davranışlara yönelik gözlemleri; olumlu davranışlar ve olumsuz davranışlar alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir. İlkokul öğrencilerinin duyarlı davranışlara ilişkin gözlemlerinin çoğunlukla arkadaşları ile ilgili olduğu tespit edilmiş, bazı öğrencilerin ise duyarlı davranışları akraba ve komşuları üzerinden örneklendirdikleri görülmüştür. Olumlu davranışlar alt temasında; bazı arkadaşlarının hayvanlara iyi davranması, bazı arkadaşlarının yardımsever olması, bazı arkadaşlarının çevre temizliğine özen göstermesi, bazı arkadaşlarının saygılı olması, bazı arkadaşlarının yanlış davranışları uyarması ve bazı

arkadaşlarının adaletli olmasını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö3 *"...Hayvanlara iyi davranan, çevreye çöp atmayanlar benim iyi arkadaşlarımdır..."*

Ö4 *"...Çevremdekiler doğaya çöp atmıyor, sınıfı temiz tutuyor, hayvanlara zarar vermiyorlar..."*

Ö6 *"...Mesele biz bir yere giderken yaşlı teyzeye yardım ettik..."*

Ö7 *"...Bir arkadaşım hayvanlara su veriyor, hatta evinde kedi besliyor..."*

Ö14 *"...Köpekleri seven arkadaşım çok, ağaç diken arkadaşlarım var. Sonuçta bunlara zarar vermemek lazım, onlar da bir canlı."*

Ö23 *"...Bir arkadaşım herkese iyi davranır, kötü olanlara bile iyilikle davranır..."*

Olumsuz davranışlar alt temasında; bazı arkadaşlarının hayvanlara zarar vermesi, bazı arkadaşlarının argo konuşması ve kavga etmesi, bazı arkadaşlarının saygısız olması, bazı arkadaşlarının/akrabalarının çevreye zarar vermesi, bazı arkadaşlarının yaşlılara yardım etmemesi, bazı arkadaşlarının yalan söylemesi, bir kadının çocuğunu dövmesi, bazı akrabalarının insanlara eşit davranmamasını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1 *"...Bazı arkadaşlarımın hayvanları traktöre bağlayıp sürüklediğini gördüm. Bu tarz olayları haberlerde de gördüm."*

Ö7 *"...Bizim sınıftaki bazı erkekler hayvanlara kötü davranıyor, hayvanların gitmesi için onlara vuruyor, şiddet uyguluyor..."*

Ö8 *"Bazı arkadaşlarım genelde kavga ediyor, ... kendi haklarını savunurken başkalarını suçlayabiliyor..."*

Ö14 *"...Mahallede birkaç çocuk kamu malına zarar veriyor, oyun parkındaki kaydırakların plastiklerini söküyor..."*

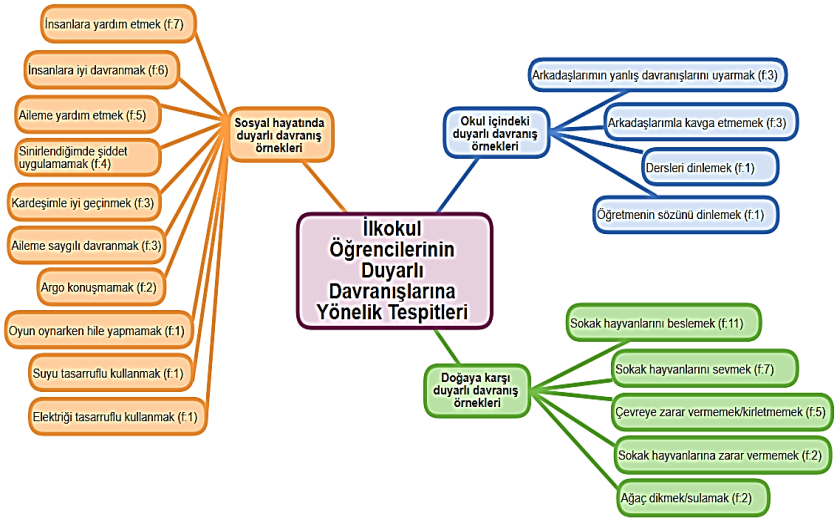
Ö15 *"...Bir kadını sokakta kendi çocuğunu döverken gördüm..."*

Ö17 *"...Evleri spreyle boyayanlar çevreyi kirlettikleri için duyarlı değiller..."*

Ö18 *"...Bazı arkadaşlarım küfür ediyor, herkesle tartışıyor..."*

Ö20 *"...İnsanlar bazen eşit davranmıyor. Mesela babaannem bana az eşya verir, halamın kızına çok verir..."*

Şekil 4'te ilkokul öğrencilerinin duyarlı davranışlarına yönelik tespitleri yer almaktadır.



Şekil 4. İlkokul Öğrencilerinin Duyarlı Davranışlarına Yönelik Tespitleri

Şekil 4'te görüldüğü gibi ilkokul öğrencilerinin duyarlı davranışlarına yönelik tespitleri; sosyal hayatında duyarlı davranış örnekleri, okul içindeki duyarlı davranış örnekleri, doğaya karşı duyarlı davranış örnekleri alt temaları üzerinden değerlendirilmiştir.

Sosyal hayatında duyarlı davranış örnekleri alt temasında öğrenciler; insanlara yardım etmek, insanlara iyi davranmak, ailesine yardım etmek, sinirlendiğinde şiddet uygulamamak, kardeşiyle iyi geçinmek, ailesine saygılı davranmak, argo konuşmamak, oyun oynarken hile yapmamak, suyu ve elektriği tasarruflu kullanmak vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2 *"...Benim çok sevdiğim bir oyuncak bebeğim vardı, arkadaşım bunu kırdı ama ben ona şiddet uygulamadım."*

Ö6 *"...Parkta oynarken yaşlı teyzenin suyu yoktu, ona su getirdim..."*

Ö8 *"...Arkadaşlarımla oynarken itişip kakışmam, hile yapmam..."*

Ö16 *"...Arkadaşlarım bazen suyu açık bırakıyorlar, suyu kapatırım. Annem evde TV'yi açık bıraktığı zaman onu uyarırım..."*

Ö18 *"...Bir arkadaşım geçici kör olduğunda ona yardım ettim, bulanık görüyordu...yürümesine yardım ettim..."*

Ö23 *"...Babama, babaanneme, anneme hep yardım ediyorum. Sokaktaki insanlara da yardım ediyorum. .... Köyde Antalya'dan gelen bir araba bana sağlık ocağını sordu, ben de ona gösterdim, adam bana çok teşekkür etti."*

Okul içindeki duyarlı davranış örnekleri alt temasında öğrenciler; arkadaşlarının yanlış davranışlarını uyarmak, arkadaşlarıyla kavga etmemek, dersleri dinlemek ve öğretmenin sözünü dinlemek vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö12 *"Okulda dersi dinlerim, …öğretmenin sözünden dışarı çıkmam…"*
Ö5 *"Sınıf arkadaşım yere çöp attığında biraz kızsam da kızdığımı belli etmeden ve şiddet etmeden onu uyarıyorum…"*
Ö15 *"…Kavga edenlere 'kavga etmeye gerek olmadığını, konuşarak anlaşabileceğimizi' söyledim."*

Doğaya karşı duyarlı davranış örnekleri alt temasında öğrenciler; sokak hayvanlarını beslemek ve sevmek, çevreye zarar vermemek/kirletmemek, sokak hayvanlarına zarar vermemek ve ağaç dikmek/sulamak vurgusunda bulunmuşlardır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö4 *"Mahallede hayvanlara yemek veriyorum, çöpleri yere atmıyorum…"*
Ö14 *"…Tarlada gezinirken uçamayan kuş buldum, sevdim, besledim…"*
Ö15 *"…Bir köpeğin boynuna ip bağlayanlara 'ipi bırakın, o zaten sizin yanınızda gezebilir' dedim…"*
Ö16 *"…Yemek yediğimde çöpü yere attım, sonra geri aldım. Mesela babam arabada çöpleri dışarıya atmaz, arabada biriktirip dışarıda çöpe atar…"*
Ö17 *"…Dışarıda bir yavru kedi gördük. Küçük bir kutunun içerisine battaniye serdik, içine ekmek koyduk…"*
Ö18 *"Eve giderken gördüğüm köpeğe bakkaldan bayat ekmek verdik…"*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Köy okulu örneğinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik görüş ve davranışlarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bakış açılarından; duyarlı insan tanımlamaları, duyarlılık değerini öğrendikleri dersler ve duyarlılık değerine yönelik görüşleri, çevresindeki duyarlı davranışlara yönelik gözlemleri ve duyarlı davranışlarına yönelik tespitleri değerlendirilmiştir.

İlkokul öğrencileri duyarlı insanı, insanlara ve doğaya karşı duyarlılık üzerinden tanımlamışlardır. Duyarlı insanı insanlara duyarlılık üzerinden tanımlayan öğrenciler; çevresindeki insanlar, ailesi ve arkadaşlarına iyi ve saygılı davranmak, yardımsever olmak, kadına şiddet uygulamamak, kavga etmemek, argo konuşmamak, hoşgörülü olmak ve kendisinden başkalarını da düşünmek gibi özellikleri vurgulamışlardır. Bu tanımlamalar öğrencilerde sosyal

duyarlılığın varlığına ve aile-arkadaş ilişkilerinde nezaket kurallarına dikkat etmeleri gerekliliği bilincine sahip olduklarına işaret etmektedir. Öcal vd., (2013), ilkokul öğrencilerinin kimsesiz çocukların bakım ve barınma ihtiyaçlarının sağlanması, çocukların ağır işlerde çalıştırılması, insan hak ve özgürlüklerinin önemsenmesi, hayvan ve bitki türlerinin yok olması, toplumdaki ahlaki bozulmalar, suç oranlarının artışı gibi sorunları önemsediklerini yani sosyal duyarlılığa sahip olduklarını tespit etmiştir. Hoge (2002) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında öncelikli olarak ele alınması gereken değerleri incelediği araştırmasında, kendine ve diğer insanlara saygı duyma değerinin ön plana çıkması gerektiğini vurgulamıştır.

Duyarlı insanı, doğaya karşı duyarlılık üzerinden tanımlayan öğrenciler; hayvanları korumak/sevmek, çevreyi korumak ve kamu mallarına zarar vermemek gibi özellikleri vurgulamışlardır. Erdoğan (2009) ve Kurtdede Fidan (2017) araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılık düzeyine yüksek oranda sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. İbret vd., (2019) dördüncü sınıf öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılıklarını inceledikleri araştırmada öğrencilerin hayvanlara ve bitkilere karşı duyarlılık gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Çelik'in (2010) araştırmasında öğrenciler öğretmenlerinin doğal çevreye duyarlılık değerine uygun davranışlarda bulunduğunu ve kendilerinin de bu değere sahip olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Atasoy (2006), doğa sevgisi olan ve doğaya duyarlı öğrencilerin, doğa ile empati yapma, doğaya sevgi ve saygıyla yaklaşma, doğayı koruma ve doğaya sahip çıkmayı öğrenip bunları içselleştirerek davranışlarına yansıtacaklarını ifade etmektedir.

İlkokul öğrencileri duyarlılık değerini; İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Trafik Güvenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğrendiklerini ifade etmişler ve duyarlılık değerini insanlara karşı duyarlılık ile doğaya karşı duyarlılık üzerinden açıklamışlardır. Duyarlılık değerini insanlara karşı duyarlılık üzerinden açıklayan öğrenciler; insanları sevme/sayma, kurallara uyma, yardımseverlik, insanlara iyi davranma, anne babayı üzmeme, hoşgörülü ve adaletli olma, kötü konuşmama vurgusunda bulunmuşlardır. Duyarlılık değerini doğaya karşı duyarlılık üzerinden açıklayan öğrenciler; hayvanları ve çevreyi sevme, zarar vermeme vurgusunda bulunmuşlardır. Kurtdede Fidan ve Yazıcı (2021) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik algılarını öğrencilerin yazdıkları örnek olaylara dayalı olarak belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında öğrencilerin duyarlılık değerini; çevrede olanlara tepkisiz kalmama, yardıma ihtiyacı olanlara yardım etme, çeşitli haklara karşı birlik olma ve haklarına sahip çıkma ile kaynakları doğru kullanma olarak açıkladıklarını tespit etmişlerdir. Tay ve Yıldırım (2009) 4. ve 5. sınıf öğrenci velilerinin sosyal

bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada veliler duyarlılık değerinin öğretilme gerekçesi olarak; çocukların çevreci yetişmesini, tasarruf bilincini öğrenmesini ve demokratik bireyler olmasını vurgulamışlardır.

İlkokul öğrencileri çevresindeki duyarlı davranışlara yönelik gözlemlerini arkadaş, akraba, komşu gibi yakın çevrelerinden örneklendirerek olumlu ve olumsuz davranışlar üzerinden açıklamışlardır. Duyarlı davranışlara yönelik olumlu gözlemleri; arkadaşlarının hayvanlara iyi davranması, yardımsever olması, çevre temizliğine özen göstermesi, saygılı olması, yanlış davrananları uyarması ve adaletli olması şeklindedir. Gömleksiz ve Cüro (2011) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarını inceledikleri araştırmalarında; öğrencilerin çevre ve doğayı sevme, temiz tutma, doğal çevre ve tarihi eserleri korumada duyarlı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Baysal ve Samancı (2009) öğrencilerin; duyarlılık, dayanışma, hoşgörü, insana ve çevreye saygıyı doğru tanımladıklarını ve bu değerlere çoğunlukla sahip olduklarını tespit etmiştir.

Duyarlı davranışlara yönelik olumsuz gözlemleri; arkadaşlarının hayvanlara zarar vermesi, argo konuşması, kavga etmesi, akrabalarının/arkadaşlarının çevreye zarar vermesi, arkadaşlarının yaşlılara yardım etmemesi, yalan söylemesi, komşularının çocuğunu dövmesi ve akrabalarının insanlara eşit davranmaması şeklindedir. Strayer (1995), çocuklar ve anne babalarının öfke, empati ve duygusal ifadelerini incelediği araştırmasında anne babaların özellikleri ile çocukların özellikleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur.

İlkokul öğrencileri duyarlı davranışlarına yönelik tespitlerini; sosyal hayatında, okul içinde ve çevreye karşı duyarlı davranış örnekleri üzerinden açıklamışlardır. Öğrencilerin duyarlı davranış örnekleri; insanlara yardım etmek ve iyi davranmak, ailesine yardımcı olmak, argo konuşmamak, oyun oynarken hile yapmamak, su ve elektriği tasarruflu kullanmak, sokak hayvanlarını beslemek, çevreyi kirletmemek, sokak hayvanlarına zarar vermemek, ağaç dikmek/sulamak, arkadaşlarının yanlış davranışlarını uyarmak, kavga etmemek, dersleri ve öğretmeni dinlemek şeklindedir. İlkokul öğrencilerinin duyarlılık değerine yönelik davranışlarını açıklamış olmaları duyarlılık değerinin fiilen kazanılabildiğini göstermektedir. Aydın (2011) değerlerin "yargılar, normlar, kurumlar ve davranışlar" süreçlerinin sonunda fiilen kazanılmış olabileceğini belirtmektedir. İlkokul öğrencilerinin kendi hayatlarından duyarlı davranış örnekleri verebiliyor olmaları duyarlılık davranışlarının oluşması ve gelişmesinde ilkokul programlarının katkısı olarak görülebilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018d) içerisinde duyarlılık değerinin özellikle de doğal çevreye duyarlılık değerinin vurgusu bulunmaktadır (MEB, 2018c). Hayat

Bilgisi Dersi Öğretim Programının (2018) özel amaçları arasında öğrencilerin doğaya ve çevreye duyarlı olması, kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirmeleri bulunmaktadır. Ayrıca temel yaşam becerileri arasında bulunan doğayı koruma becerisiyle ilişkili olarak doğanın, hayvanların, bitkilerin ve çevrenin korunmasına yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018a).

İlkokul öğrencilerinin açıklamış oldukları duyarlı davranış örneklerinin doğal çevreye duyarlılık vurgusunda olduğu görülmektedir. Çevre sorunlarının ortaya çıkmasına etki eden temel faktörler arasında duyarsızlık ve bilinçsizlik yer almaktadır (Yazıcı ve Utkugün, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin çevreye ve hayvanlara karşı duyarlı olduklarını belirten davranışları, bu durumun farkında olduklarını göstermektedir. Çoşkun'un (2011) araştırmasında beşinci sınıf öğrencilerinin doğal çevreye duyarlılık değerini güçlü ve tutarlı bir şekilde açıklayabildikleri tespit edilmiştir. Kurtdede Fidan ve Yazıcı (2021); çevrenin temiz tutulması, yerlere çöp atılmaması, atık yağların atık yağ toplayıcılara atılması ve atık pillerin toplanması, boşa yanan lambalara ve su kullanımına dikkat edilmesi, sokakta yaşayan hayvanlar ve nesli tükenmekte olan hayvanların korunması ve farkındalık oluşturulması gibi çevreye ve hayvanlara yönelik duyarlı davranış örneklerini tespit etmişlerdir. Utkugün (2020) araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin hayvanlara karşı duyarlı oldukları ve onlarla empati kurabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Utkugün'e (2020) göre ilkokul öğrencilerinin hayvanların korunması ve yaşam koşullarının iyileştirilmesi konusunda kendi hayatlarından örnekler vermeleri, "Sokakta bırakılan hayvanlara üzülüyorum, onlar da canlı, aileden biri" gibi duygusal ifadeler kullanmaları, hayvanlar konusunda duyarlılık sahibi olduklarını göstermektedir. Özellikle ilkokul döneminde öğrencilerin duyarlı davranış örnekleri gösteriyor olmaları ileriki yaşlarında değerler açısından daha sağlam karakterli olmalarına yardımcı olacaktır.

Tüm sonuçlara bağlı olarak şu öneriler getirilebilir:

- Okullarda duyarlılık değerinin kazanımına yönelik uygulamalı etkinlikler tasarlanabilir.
- Okul bahçeleri, uygulama alanları olarak kullanılarak öğrencilerin doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılıklarını geliştirebilecek etkinlikler tasarlanabilir.
- Öğrenciler, sınıf öğretmenlerince duyarlı davranış gözlemlerine yönlendirilip, olumlu ve olumsuz gözlemler sınıf ortamında tartışılabilir.
- Öğrenciler, duyarlı davranışlar göstermeleri için teşvik edilebilir. Okullarda duyarlı sınıf, duyarlı öğrenci yarışmaları, duyarlılık sergileri ve ödül törenleri düzenlenebilir.

Kaynakça

1. Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk-doğa etkileşimi*. Ezgi.
2. Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi.* Nobel.
3. Bahçe, A. (2010). *Hayat Bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
4. Batmaz, O. ve Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. Kasta*monu Eğitim Dergisi, 27*(6), 2681 2692. http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.3594
5. Bayraktar, A., Özdoğan Özbal, E. ve Babacan, K. (2021). İlkokul 4. sınıf Türkçe ve sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal duyarlılık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 50-72. http://dx.doi.org /10.21764/maeuefd.900802
6. Baysal, Z. N. ve Samancı, O. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile değerler üzerine bir çalışma. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi* (7–9 Ekim 2009), İstanbul.
7. Çelik, F. (2010). *5. sınıf Sosyal Bilgiler Programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi.
8. Erdoğan, M. (2009). *Fifth grade students' environmental literacy and the factors affectingstudents' environmentally responsible behaviors*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Üniversitesi.
9. Fraenkel, J. R. (1976). *Teaching about values. In values of the American heritage: Case studies and teaching strategies*. National Council for Social Studies.
10. Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
11. Gündoğan, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değer eğitiminin gerekliliği ve Hayat Bilgisi dersi bağlamında işlevselliği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 8(2), 599-628. http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.8m
12. Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship, education and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
13. İbret, B. Ü. , Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4.sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 258-280. http://dx.doi.org /10.30703/cije.474570

14. Karagözlüoğlu, N. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediği şarkıların sözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(8), 56-78.
15. Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal Bilgiler dersinde duyarlılık değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
16. Kılıç, D. ve Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul öğrencilerinde kaybolan değerler, *International Journal of Eurasian Education And Culture*, 2, 81-92.
17. Kurtdede Fidan N. ve Yazıcı, S. (2021). Perceptions of primary school students about the value of sensitivity in their case studies. *International Journal of Eurasian Education and Culture,* 6(14), 1622-1657. http://dx.doi.org /10.35826/ijoecc.419
18. Kuru, H. (2016). *Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Uşak Üniversitesi.
19. Kutlucan, E., Çakır, R. ve Ünal, Y. (2019). Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması. Kasta*monu Eğitim Dergisi, 27*(5), 2187-2202. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3388
20. Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (Çev. Ed. Çevikbaş, M.). Nobel.
21. MEB. (2005). Öğretenler ve Öğrenenler İçin Ek Açıklamalarla İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar).
22. MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şurası Kararları. https://ttkb.meb.gov.tr /meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
23. MEB. (2018a). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). Ankara.
24. MEB. (2018b)İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf). Ankara.
25. MEB. (2018c). Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf). Ankara.
26. MEB. (2018d). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar. Ankara.
27. MEB. (2018e). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara.
28. Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel.
29. Naylor, T. D., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*, Random House.

30. Öcal, A., Demirkaya, H., ve Altınok, A. (2013). İlköğretim öğrencilerine yönelik sosyal duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 67-76.
31. Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Pegem.
32. Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 11(9),* 683-700. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9571
33. Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi.
34. Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration. 1*(1), 1-8.
35. Strayer, J. (1995). Verbal and facial measures of children's emotion and empathy. *Journal of Experimental Child Psychology,* 59, 299-316.
36. Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
37. Topkaya, Y. (2016). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 259-272.
38. Topkaya, Y. (2019). Kültürel mirasa duyarlılık değerinin aktarılmasında eğitici çizgi romanlara yönelik öğrenci görüşleri. *IV. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi,* 11-13 Ekim 2019, Konya.
39. Trout, N. J. (2008). *Building character education in the preschool* (*PhD thesis)*. Capella University.
40. TTBK. (2010). İlk ders genelgesi, 2010/53 sayılı Genelge.
41. TTKB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/201707/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf.
42. Tuncel, G. (2018). Sosyal Bilgiler dersinde "Doğal Çevreye Duyarlılık" değerinin geliştirilmesinde alternatif çevreci uygulamalar. *International Journal of Geography and Geography Education*, 38, 91-103. https://doi.org /10.32003/iggei.440890
43. Utkugun, C. (2020). Sensitivity to Animals Through the Eyes of Primary School Students. *International Journal of Progressive Education, 16*(4), 270-285. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.17
44. Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Akçağ.

45. Yazıcı, S. ve Utkugün, C. (2019). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 50-59.
46. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Bölüm 4

COVİD-19 VE KARDEŞ İLİŞKİLERİ

Ezgi SUMBAS[1]
Meltem YURTÇU [2]

1 Arş. Grv. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Dan. ABD

2 Dr. Öğr. Üye. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD

Aile yapısı içerisinde anne ve baba ile kurulan ilişki ve bağlar kadar kardeşler ile kurulan bağlar da önemlidir. Anne ve babanın kaybından sonra bile kişinin hayatında var olmaya devam eden en uzun soluklu ilişki kardeş ilişkisidir (Cicirelli,1985).

Kardeşler arasında kurulan bağ ömürlük olsa da kardeş ilişkileri yaştan yaşa farklılık göstermektedir. Başlangıçta sosyal hayatın deney alanı olarak görülen kardeş ilişkileri sonrasında anlamlı yaşantıların paylaşıldığı bir yoldaşlığa dönüşmektedir (Cicirelli, 1985; Steinberg, 2007). Kişinin hayatında önemli bir yere sahip olan kardeş ilişkilerinde yaşanan sorunların kişinin sosyal ve duygusal gelişimini etkilemesi de beklenmektedir. Yapılan araştırmalar da bu doğtultudadır. Kardeşleri ile sorun yaşayan bireylerin çeşitli davranış problemleri geliştirdikleri görülmektedir (Bank, Burraston ve Snyder, 1996; Stormshack, Bellanti ve Bierman, 1996). Kardeşlik ilişkisinde yaşanan sorunlar bireyin çevresi ile ilişkisini de etkilemektedir (Parke ve Buriel, 1998; Senguttuvan, Whiteman ve Jensen; 2014).

Genç yetişkinlik dönemi bireyin bir anlamda hayata hazırlandığı ve deneyimleri aracılığı ile kendini geliştirdiği bir dönemdir. Ayrıca bireyin yakın ilişkiler kurması da bu dönemde beklenmektedir (Erikson, 2014). Genç yetişkinden beklenenlerin toplum içinde farklılaşması da kardeşlik ilişkisinden bireyin beklentilerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Bedford, 1989; Gold, 1990). Kardeşler arasında, arkadaşlık ilişkileri ve diğer aile bireyleri ile kurulan ilişkilerden daha fazla sosyal ve psikolojik destek görülmektedir. Paylaşımlar da daha çok yalnızlık ve günlük hayatın rutini üzerine olmaktadır (Cicirelli, 1980; Pulakos, 1989). Gold (1990) da kardeş ilişkilerini diğer yakın ilişkilerden daha önemli görmektedir.

Kardeş ilişkileri hem sevgi ve yakınlığı hem de çatışma ve rekabeti içeren kendine özgü bir ilişkidir. Ancak literatür incelendiğinde kardeş ilişkilerinin doğrudan incelendiği araştırmalara rastlanamamıştır. Yapılan çalışmaların ise daha çok çocukluk dönemindeki ilişkiler ile sınırlı kaldığı ya da bir engelli kardeş ile olan ilişkiler üzerinde durulduğu görülmektedir (Angın, 2015; Erginoğlu, 2015). Kardeş ilişkileri bireylerin yaşamında önemli bir yere sahiptir (Cicirelli, 1995; Dunn, 1995). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2014) verilerine göre Türkiye'de bireylerin çoğunun en az bir kardeşi bulunmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de toplumu oluşturan çoğunluğun kardeş ilişkilerinin olduğu söylenebilir. Kardeş ilişkileri diğer kişilerle olan ilişkilerden farklı olarak bireyin doğumuyla başlayan ve hayat boyu devam eden, uzun soluklu bir ilişkidir (Noller, 2005). Ayrıca kardeşler; anne babalar da dahil olmak üzere, çevrelerinde yer alan diğer bireylerden daha fazla birlikte vakit geçirirler ve bir arada olurlar. (Sandler, 1980). Aile sistemi kuramında da belirtildiği gibi kardeşler arasındaki

ilişki ve iletişim aile içerisindeki diğer üyelerle kurulan iletişimi de biçimlendirmektedir (Cox ve Paley, 1997). Son olarak kardeş ilişkileri bireylerin psikolojik ve psikososyal tüm fonksiyonlarını etkilemektedir (Noller, 2005). Bu nedenlerle kardeş ilişkilerinin ele alınması ve incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bireyin kişilik gelişimi, sosyal gelişimi ve duygusal gelişimi başta olmak üzere birçok alanı etkileyen ve yaşam boyu süren kardeş ilişkilerinin farklı yönlerden incelenmesinin başta bu alanlarda olmak üzere bazı müdahale planlarının geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir.

Koronavirüs salgını sonrası insanların hem sosyal hem de fiziksel olmak üzere günlük hayatları tamamen değişmeye başlamıştır (WHO, 2020). Hastalığın Çin'de ortaya çıkmasının ardından salgın kararı alınmış ve insanların eve kapanmaları istenmiştir. Bunun sonucun da belki daha öncesinde birbirlerini sık görmeyen kardeşler daha fazla etkileşim ve iletişim kurmak zorunda kalmışlarıdır. Daha sonrasında salgının etkisi hafiflemekle birlikte Kovid 19'un tüm dünyada yankı uyandırmasının neden olduğu problem durumun başta sağlık sektörü olmak üzere; eğitim, sosyal hayat, psikolojik ve ekonomi üzerine olan ciddi etkileri hala devam etmekle birlikte bu durumun tam anlamıyla ne zaman son bulacağına dair kesin bir veri de yoktur.

Literatür incelendiğinde kardeş ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmaların daha çok çocukluk dönemi ve bir engeli bulunan kardeşle yaşayan bireyler üzerinde yapıldığı görülmektedir (Er, 2006; Ertürk, 2009; Yıldırım, 2005; Ahmetoğlu ve Aral, 2004). Oysa kardeş ilişkileri tüm bireylerin gelişim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle pandemi sürecinde bireylerin dış çevresi ile bağlarının zayıflaması kardeşleri ile daha fazla zaman geçirmelerine neden olmuştur. Bu yönü ile kardeş ilişkilerindeki farklılaşma merak konusudur. Türkiye'de aile yapısı incelendiğinde nüfusun büyük bir çoğunluğu en az bir kardeşe sahiptir. Kardeşlerin birbirleri ile ilişkisi ise kardeşler arasındaki yaş farkı, cinsiyet veya kardeş sayısına göre farklılık gösterebilir ve bu gibi değişkenlere göre birlikte vakit geçirme süreleri değişkenlik gösterebilir. Kardeşlik ilişkileri, özellikle kültürel yapının hâkim olduğu ülkemizde ömür boyu süreceği algısı olsa da, aile yapısı, çevre gibi faktörlerden kaynaklı olarak uzun ömürlü olmayabilir. Dolayısı ile pandemi öncesinde dahi kardeş ilişkilerini etkileyebilecek birçok faktör ortaya çıkabilir iken pandemi sürecinde kardeşlerin birlikte daha fazla vakit geçirmek zorunda kalmaları ilişkilerini nasıl etkilediği merak konusudur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; genç yetişkinlerin kardeşlik ilişkilerinin covid-19 sürecinden nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada fenomenoloji araştırma deseni kullanılmıştır. Creswell (2015), fenomonoloji araştırma deseninin bireylerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir değerlendirme yapmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu araştırma deseni özellikle birey veya grubun ilgilenilen durum, konu veya olay hakkında sahip oldukları deneyimleri ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Ayrıca bu noktada sadece algı ve deneyim değil, bu algı ve deneyimlerin nasıl oluştuğu da bu desende ele alınmaktadır (Miller ve Salkind, 2002). Bu araştırmada genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin pandemi sürecindeki kardeşlik ilişkilerindeki değişimlere yönelik kardeş ilişkilerinin derinlemesine incelenebilmesi ve farklı kardeş ilişkilerindeki farklılığın ortaya çıkarılması için fenomenoloji araştırma deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada genç yetişkinlikte pandemi sürecinde kardeş ilişkideki değişikliğin incelenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar İnönü Üniversitesi'nde 2020-2021 bahar yarılında eğitim fakültesinde öğrenim görmekte ve en az 1 kardeşe sahip olan 27 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Tüm eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan İngilizce Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Bölümlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile 3 er öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerin 18'sı kadın 9'sı erkektir. Öğrencilere görüşme yapılmadan önce etik kurallar bildirilmiş ve öğrencilere ait bilgilerin gizli tutulması amacı ile G1-G27 kodları ile temsili isimler verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri genç yetişkinlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile yüz yüze yapılmıştır. Pandemi sürecinde alınan tedbirler sebebi ile yüz yüze görüşmek istemeyen öğrenciler ile Google meet aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup uzman görüşleri alınarak nihai hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu süreçte öncelikle veriler çözümlenmiş, daha sonra öncelikle kodlar ve ardından temalar literatür ışığında belirlenmiştir. Kodlamalar sürecinde iki araştırmacı

tarafından ayrı ayrı yapılmış daha sonra ise ortak kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen temanın parçası olan kodlara yönelik olarak güvenirliği arttırmak için genç yetişkinlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. (Lincoln ve Guba, 1985). Verilerin analizinde kodlamaların güvenirliği sağlamak için kodlayıcılar arası güvenirlik test edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya atılan kodlayıcılar arasındaki uyumu ele alan formül uygulanarak iç tutarlık test edilmiştir. İki araştırmacıdan da kodlar için aynı kategorileri kullandığı gözlemlenmiş ve tam uyum elde edilmiştir.

Bulgular

Bulgular elde edilen görüşler doğrultusunda şekillendirilmiştir. Genç yetişkinlerden elde edilen görüşlerden "Pandemi Sürecindeki Durum" teması oluşturulmuştur. Bu tema altında ise "Değişmedi", "İyileşti" ve Kötüleşti" kodları yer almaktadır. Bu alt temalara ait olarak daha derinlemesine incelemek için genç yetişkinlerin cinsiyeti, değerlendirdiği kardeşin cinsiyeti, kendisinin ve kardeşinin cinsiyeti ve birlikte aynı evde yaşama durumu dikkate alınarak incelemeler yürütülmüştür.

Tablo : *Elde Edilen Kodların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*

		Pandemi sürecindeki Durumu			
		Değişmedi (%)	İyileşti (%)	Kötüleşti (%)	Total (%)
Genc_cinsiyet	Erkek	5 (18,5)	3 (11,1)	1 (3,7)	9 (33,3)
	Kadın	14 (51,9)	2(7,4)	2(7,4)	18(66,7)
Total		19(70,4)	5(18,5)	3(11,1)	27(100)
Kardes_cinsiyeti	Erkek	5 (18,5)	3 (11,1)	1 (3,7)	9 (33,3)
	Kadın	14 (51,9)	2(7,4)	2(7,4)	18(66,7)
Total		19(70,4)	5(18,5)	3(11,1)	27(100)
Kendi_KardesiCinsiyet	Erkek-Erkek	2 (7,4)	2(7,4)	1(3,7)	5 (18,5)
	Erkek-Kadın	3 (11,1)	1(3,7)	0 (0)	4 (14,8
	Kadın-Erkek	3 (11,1)	1(3,7)	0 (0)	4 (14,8)
	Kadın-Kadın	11 (40,7)	1 (3,7)	2 (7,4)	14 (51,9)
Total		19 (70,4)	5 (18,5)	3 (11,1)	27 (100)
Birlikte Yaşama Durumu	Evet	13 (48,1)	5 (18,5)	2 (7,4)	20 (74,1)
	Hayır	6 (22,2)	0 (0)	1 (3,7)	7 (25,9)
Total		19(70,4)	5(18,5)	3(11,1)	27(100)

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların %33,3 ü erkek, %66 sı kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Katılım sağlayan erkek öğrencilerde kadın öğrencilerde kardeşleri ile ilişkilerinin pandemi sürecinde çoğunlukla (%70,4) değişmediğini ifade

etmektedir. Aynı zamanda erkek öğrenciler için ise bu ilişkinin kötüleşmeden ziyade iyileşme yolunda olduğu gözlemlenmiştir.

Kardeşin cinsiyetine bağlı olarak pandemi dönemindeki ilişkiler incelendiğinde de değerlendirici genç yetişkinin cinsiyetindeki dağılıma benzer bir sonuç elde edilmiş ve kardeşin cinsiyeti çoğunlukla pandemi sürecinde ilişkiyi değiştirmemiş sonucuna ulaşılmış iken erkek kardeşlerle olan ilişkinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Yani *iyileşti* diye yanıt verenlerin çoğu (11,1) erkek kardeşleri ile bu ilişkinin olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Kötüleştiğini ifade eden genç yetişkinlerden ise çoğunluğu kadın kardeşlere sahip olduklarını ifade etmiştir.

Değerlendirici genç yetişkin ile değerlendirdiği kardeşin cinsiyeti birlikte ele alınarak pandemi dönemindeki kardeş ilişkisi incelendiğinde iyileşti koduna ait en fazla oranın erkek genç yetişkinin erkek kardeşi ilişkisinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu dönemde kötüleşen ilişkide en fazla orana sahip kategorinin ise kadın genç yetişkinlerin kadın kardeşleri ile olan ilişkisinde gözlemlenmektedir. Bu durumda kadınların kadın kardeşler ile uzun süre bir arada kalmalarının kardeş ilişkilerini olumsuz etkilediği, erkeklerin ise tam tersi durumda birbirlerine daha anlayış göstereceği şeklinde etkisi gözlemlenmiştir**.**

Ayrıca birlikte yaşama durumu dikkate alındığında iyileşme görülen ilişkilerdeki genç yetişkinlerin aynı evde yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kardeş ilişkilerinde kötüleşme olduğu gözlenen kategoride ise çoğunlukta aynı evde yaşadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

3 ana kod a ait ayrıntılı incelemeler yapılmış ve katılımcılara ait görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan genç yetişkinlerin pandemi sürecindeki kardeş ilişkileri hakkında en çok frekansa sahip olan kod "Değişmedi" (19) olarak elde edilmiştir. Bunun gerekçesi olarak kardeşlerinin çalışıyor olması sebebi ile vakit geçirememek, sorumluluklarının farklı olması, sınav stresi sebebi ile vakit geçirememek, vakit geçirme alanlarının farklı olması, her zamanki gibi mesafeli olmaları ve iletişimlerinin değişmemesini ileri sürmektedirler. Bu kod için katılımcılara ait ifadelere aşağıda yer verilmiştir;

"*Değişmedi çünkü biz ikimizde sınava hazırlanıyorduk sınav stresi falan vardı pek kendimize zaman ayıramadık.*" [G1(K)]

"*Hayır değişmedi. İkimizin de sorumlulukları farklı ve büyük, bu sebepten dolayı birbirimize pek zaman ayıramıyoruz ama bunu anlayışla karşılıyoruz bu sayede de ilişkimiz iyi yönde ilerlemeye devam ediyor."* [G7 (K)]

Durum göstermektedir ki, covid-19 sürecinde değişmeyen kardeş ilişkilerinin asıl nedeni değişmeyen iletişim örüntüleridir. Kardeşleri ile aynı iletişim sıklığı ve

yoğunluğunu sürdüren genç yetişkinlerin kardeş ilişkileri covid-19 sürecinden etkilenmemiştir. Dolayısı ile pandemi sürecinde ortak yaşam alanlarını kullanmayan ve standartlarına devam eden kardeşlerin ilişkilerinde değişim olmamasını etkilediği ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan genç yetişkinlerin ikinci sırada en fazla frekansa sahip (5 Kişi) olan kodu "İyileşti" kodudur. Pandemi sürecinde kardeşlik ilişkilerinin olumlu yönde değiştiğini ifade eden katılımcılar bu değişimin gerekçesi olarak; birlikte daha fazla vakit geçirmeleri, birbirlerini daha iyi tanımaları, daha çok sohbet etmeleri ve birbirlerinin ihtiyaçlarını fark etmeleri gibi fırsatlar oluşturabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu kod için katılımcılara ait ifadelere aşağıda yer verilmiştir;

"*Kardeşimle olan ilişkim olumlu anlamda daha iyi oldu. Bunun başlıca sebebi aramızdaki abi-kardeş ilişkisinin güçlü olması ve korona sürecini birlikte, beraber yaşamamız ve bu süreçte kardeşimi-kardeşlerimi daha iyi tanıma fırsatı bulmam oldu*." [G2 (E)]

"*Birbirimize pandemi de artık daha sık gördüğümüz için kardeşimle ilişkim daha da arttı diyebilirim daha çok konuştuk daha fazla aktiviteler yaptık birbirimizi daha iyi tanıdığımızı söyleyebilirim.*" [G5 (E)]

Bu koda yönbelik olarak pandemi sürecinin ortak yaşam alanlarını kardeşler için bir araya getirmesi durumunda kardeşlerin birbirlerine destek olabileceklerini ve pandemi sürecinde arkadaş çevresinden uzaklaşma veya yalnızlaşma sürecinde kardeşlerinden destek aldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların pandemi dönemindeki ilişki durumları "Kötüleşti" olarak belirlenen kod iise en düşük frekansa (3) sahiptir. Pandemi sürecinde birlikte vakit geçirme süreci genç yetişkilere iyi gelmesinin yanında uzun süre birliktelik olmuşuz şekilde ilişkileri etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu kodu destekleyecek genç yetişkinlere ait ifadeler aşağıda verilmiştir;

"Birbirimizden çok sıkıldık" [G23 (K)]
"Tartışmalarımız daha da arttı, ilişkimiz daha da sinir bozucu oldu." [G6 (K)]

Bu durumda aslında kardeşleri ile pandemi öncesinde aynı ortamı uzun süre paylaşmamış olan kardeşlerin ilişkilerinin bir süre sonra olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle covid-19 sürecinde kardeşler arasındaki ilişkinin çoğunlukla değişim göstermediği gözlemlenmiştir. İlişkilerdeki bu stabilitenin gerekçesi olarak aslında bireylerin kendi yaşam alanları içerisinde diğer kardeşlerinin fazla müdahil etmediklerinden ve herkesin farklı ilgi alanlarına sahip olup birbirleri ile çok fazla

iletişime geçmemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise aslında ilişkinin iletişim yönünden kalitesini sorgulatabildiği gibi ailenin görev dağılımlarında kardeşleri iyi yönlendirebildiği şeklinde de yorumlanabilir. Pandemi sürecinde birbirleri ile iletişimi artmış olan kardeşler arasındaki ilişki ise bazı kardeşler için olumlu yönde gelişme gösterirken bazıları için ise olumsuz yönde gelişim göstermiştir. Özellikle erkek genç yetişkinlerin erkek olan kardeşleri arasındaki ilişkisi olumlu yönde artarken kadın genç yetişkinlerin kadın kardeşleri ile ilişkisinin olumsuz yönde değişim gösterdiği gözlemlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre kardeş ilişkileri genellikle covid-19 sürecinden etkilenmemiştir. Bunun genel sebebi ise kardeşlerin iletişim örüntülerinde bir farklılık olmamasıdır. Ancak az da olsa kardeş ilişkilerinin olumlu yönde değiştiğini belirten genç yetişkinlerde vardır. Onların yaşadığı bu değişimin nedeni ise covid-19 sürecindeki paylaşımlarının artmasıdır.

Kardeş ilişkileri insanın yaşamı boyu var olan bir niteliğe sahip olmakla birlikte, farklı yaşam dönemlerinde farklı iletişim türleri ve ihtiyaçların benimsenmesi sebebi ile farklılık gösterebilir (Bedford, 1989; Gold, 1990). Ergenlik dönemindeki kişilerin kardeşlerinden bekledikleri ile yetişkinlik dönemindeki kişilerin kardeşlerinden bekledikleri farklı olmakta bu da iletişimlerine yansımaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki kardeş ilişkilerinin niteliği ve iyiliği üzerinde kardeşler arası iletişim önemli bir yere sahiptir (Cuskelly, 2016; Goetting, 1986). Bu noktada covid-19 sürecinde kardeş ilişkilerinin değişmemiş olmasının sebebi katılımcılarında belirttiği gibi var olan iletişim örüntülerinde bir farklılık olmamasıdır. Kardeşlerle aynı ortamda yaşamamak ve kardeşlerden birinin çalışıyor olması yani evde sık bulunmaması (Cicirelli, 1980) da yine kardeş ilişkilerinin niteliğinin değişmemesine sebep olmuş olabilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise kardeş ilişkilerinin covid-19 sürecinde olumlu etkilendiğindir. Bunu mümkün kılan ise kardeşlerin birlikte daha fazla zaman geçirmesi, daha fazla birbirlerine vakit ayırmalarıdır. Genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin kardeşlerinden beklentileri dertlerini dinleyecek ve sohbet edecek birinin olmasıdır (Bedford, 1989; Pulakos, 1989). Covid-19 sürecinde birbirleri ile daha fazla vakit geçiren ve sohbet edebilen genç yetişkin bireylerin kardeş ilişkileri olumlu yönde etkilenmiş olabilir. Kardeşlerini daha iyi tanımak ve onların ihtiyaçlarını fark etmekte (Milevsky, 2004) yine genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin kardeş ilişkilerinin olumlu yönde ilerlemesini sağlamış olabilir.

Kaynaklar

1. Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2004). Zihinsel engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Angın, E. (2015). Otizm ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sağlıklı kardeşlerinin psikolojik uyumu, kardeş ilişkileri ve algıladıkları anne kabul-reddi [Psychological adjustment, sibling relationships and perceived maternal acceptionrejection of siblings of children with autism and specific learning disability], *(unpublished master thesis*), Ankara University, Ankara-Turkey.
3. Bank, L., Burraston, B. ve Snyder, J. (2004). Sibling conflict and ineffective parenting as predictors of adolescent boys' antisocial behavior and peer difficulties: Additive and interactional effects. *Journal of Research on Adolescence*, *14*(1), 99-125.
4. Bedford, V. H. (1989). Ambivalence in adult sibling relationships. *Journal of Family Issues*, *10*(2), 211-224.
5. Cicirelli, V. G. (1980). A comparison of college women's feelings toward their siblings and parents. *Journal of Marriage and the Family*.
6. Cicirelli, V. G. (1985). Sibling relationships throughout the life cycle. *The handbook of family psychology and therapy*, *1*, 177-214.
7. Cicirelli, V. G. (1995). *Family caregiving: Autonomous and paternalistic decision making*. Sage Publications, Inc.
8. Cox, M. J., ve Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual review of psychology*, *48*(1), 243-267.
9. Creswell, J. W. (2015). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.
10. Cuskelly, M. (2016). Contributors to adult sibling relationships and intention to care of siblings of individuals with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *121*(3), 204-218.
11. Dunn, J. (1995). *İkinci çocuk* (H. Aşuroğlu, *çev. ed.*). İstanbul: Papirüs Yayınevi
12. Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *49*(2), 155-168.
13. Erginoğlu, E. S. Y., ve Dinçer, Ç. T. D. (2015). Kardeş ilişkileri, anne-baba tutumları, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (*Doctoral dissertation*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (Okul Öncesi Eğitimi Programı)).
14. Erikson, E. H. (2014). İnsanın 8 evresi (G. Akkaya, Çev.). *İstanbul: Okuyan Us Yayınları*.

15. Ertürk, B. (2009). Entegre eğitime katılan ve katılmayan engelli çocukların kardeş ilişkilerinin anne ve kardeş algılarına göre değerlendirilmesi (*Master's thesis,* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
16. Goetting, A. (1986). The developmental tasks of siblingship over the life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 703-714.
17. Gold, D. T. (1990). Late-life sibling relationships: Does race affect typological distribution. *The Gerontologist*, *30*(6), 741-748.
18. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985*). Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
19. Miller, D. C., & Salkind, N. J. (2002). *Handbook of research design and social measurement.* Sage Publishing
20. Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
21. Milevsky, A. (2004). Perceived parental marital satisfaction and divorce: Effects on sibling relations in emerging adults. *Journal of Divorce & Remarriage*, *41*(1-2), 115-128.
22. Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal relationships*, *12*(1), 1-22.
23. Parke, R. D., ve Buriel, R. (1998). Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development (Vol 3).
24. Pulakos, J. (1989). Young adult relationships: Siblings and friends. *The journal of psychology*, *123*(3), 237-244.
25. Sandler, I. N. (1980). Social support resources, stress, and maladjustment of poor children. *American Journal of Community Psychology*, *8*(1), 41-52.
26. Senguttuvan, U., Whiteman, S. D., ve Jensen, A. C. (2014). Family relationships and adolescents' health attitudes and weight: the understudied role of sibling relationships. *Family relations*, *63*(3), 384-396.
27. Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (Çok, F. Çev.). İstanbul: İmge Yayınları
28. WHO.(2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020,* https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020, web adresinden 07 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
29. Yıldırım, G. (2005). Farklı engel grubundan çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (*Doctoral dissertation*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: http://oldsite. estp. com. tr/pdf/tr/3e0d94c7d12f307258f74e 397ce10683nFULL. pdf).

Bölüm 5

KAVRAM ÖĞRETİMİNDE YENİLİKÇİ BİR YAKLAŞIM: KAVRAMSAL DEĞİŞİM YAKLAŞIMI

Gülbin ÖZKAN[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

Giriş

Fen eğitiminde kavramların önemi çok büyüktür. Öğrencilerde anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmek için öncelikle kavram boyutunda etkili öğrenmeleri gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle kavramın tanımın ne olduğu üzerinde durulmalıdır. Kavram için literatürde pek çok tanımlama mevcuttur. Genel anlamda kavram, insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısı olmakta, bir sözcükle ifade edilmekte ve insanların düşünceleri sonucu gelişmekte olan ifadelerdir (Candan & Koçer, 2013). Kavramlar, bireyin bir grup varlık, olay ve fikir gibi süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini sağladığı gibi diğer grup, varlık ve olaylarla ilişkiler kurmasına da yardım eder (Senemoğlu, 2002). Kısacası kavram, benzer ya da farklı obje ve olayların, ortak özelliklerinin bir kelime ya da isimle ifade edilmesidir.

Kavram öğretiminin önemi düşünüldüğünde, öğrencilerin kavram yanılgılarının tespit edilmesinin ve giderilmesinin gerekliliği ortadadır. Kavram yanılgılarını giderebilmek için öncelikle bu yanılgılar doğru bir şekilde tespit edilmelidir. Kavram yanılgıları, kavramların bilimsel tanımıyla öğrencinin kendi zihninde oluşturduğu tanımların uyumsuzluğudur (Gönen & Akgün, 2005). Baki (1999), kavram yanılgılarını öğrencilerin yanlış inançları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlamıştır. Çakır ve Yürük (1999) ise kavram yanılgılarını, deneyimler sonucu oluşmuş bilimsel gerçeklere aykırı ve bilim tarafından gerçekliği kanıtlanmış kavramların öğretilmesini ve öğrenilmesini engelleyici bilgiler olarak açıklamıştır.

Kavram öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemin, kavramları öğrenmede ve öğretmede yeterince etkili olduğunu söylemek zordur. Çünkü birçok kavramın öğretiminde yaşanan sıkıntı, onların kesin bir sözel tanımının yapılamamasından kaynaklanmaktadır (Pınarbaşı, 2002). Geleneksel öğrenme yaklaşımı öğrenciyi temele almaması ve bilgiyi durağan olarak görmesi sebebiyle çağın gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Bu nedenle bilginin sürekli değiştiği günümüzde yapılandırmacı öğretim kuramı kapsamında olan, öğretim yöntem ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda kavram öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımı alternatif bir yaklaşım olarak önerilmektedir. Bu çalışmada, kavramsal değişim yaklaşımının önemi, kavram öğretimi üzerindeki etkisi açıklanarak, bu yaklaşımın epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal boyutları ele alınacaktır.

Kavramsal Değişim Yaklaşımı

Kavramsal değişim süreci, çevredeki durumların öğrencilerin üzerinde bırakmış olduğu izlenimin, bilimsel görüş ile uyumlu hale getirilmesi sürecidir (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982). Chi ve Roscoe'ye (2002) göre kavramsal değişim; kavram yanılgılarının düzeltilmesidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına

dayanılarak geliştirilen kavramsal değişim yaklaşımında, öğrencilerde var olan ön bilgiler temele alınmaktadır ve öğretim etkinlikleri mevcut duruma göre belirlenmektedir (Stofflett, 1994).

Posner ve diğerleri (1982) tarafından ortaya atılan kavramsal değişim yaklaşımı, öğrencilerin alternatif kavramlarından yani bilimsel olmayan bilgilerinden, bilimsel bilgilere geçiş yapabilmeleri konusunda öğrencileri cesaretlendiren, alternatif bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, Piaget'nin özümleme, düzenleme ve dengeleme ilkeleri üzerine kurulu bir strateji olarak ortaya çıkmaktadır (Wang & Andre, 1991; Chambers & Andre, 1997). Öğrenciler özümleme sürecinde kavramları mevcut bilgileriyle karşılaştırıp üzerine yeni bilgiler ilave ederek mevcut bilgilerini yapılandırmaya çalışmaktadırlar. Ancak bazen ön bilgileri eksik ya da hatalı olabilmektedir. Bu nedenle sahip oldukları kavramların organize edilip yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ön bilgileri bilimsel kavramlarla uyuşmadığında yani öğrencilerde bir kavram yanılgısı veya kavram eksikliği bulunduğunda bu durum onların anlamlı öğrenmelerini engellemektedir.

Kavramsal değişim gerçekleşebilmesi için temelinde dört koşul yer almaktadır (Posner ve diğer., 1982):

1. Hoşnutsuzluk (dissatisfaction): Öğrenci var olan kavramından hoşnutsuz olmalı yani mevcut kavramının yetersiz olduğunun farkına varmalıdır.

2. Anlaşılırlık (intelligiblity): Yeni kavram öğrenci için anlaşılır olmalıdır.

3. Akla Uygunluk (plausibility): Yeni kavram öğrencinin mantığına uygun olmalı ve öğrenci bilgiyi zihninde canlandırabilmelidir.

4. Verimlilik (fruitfullnes): Yeni kavram öğrenci için yararlı olmalı yani gelecekte benzer sorunları çözebilmeli, benzer durumlara uygulanabilmelidir.

Fen eğitiminde yaygın olarak kullanılan kavramsal değişim stratejileri; kavram haritaları, kavram karikatürleri, analojiler, zihin haritaları ve kavramsal değişim metinleridir (Stavy, 1991). Literatürde, yukarıda adı geçen kavramsal değişim stratejilerinin geleneksel yöntemlerle kıyaslandığı pek çok araştırma yer almaktadır. Analojiler (Brown,1994; Günel Kabataş ve Büyükkasap, 2009; Kaptan ve Arslan, 2002; Oliva, Azcarate & Navarrete, 2007; Yerrick, Doster, Nugent, Parke & Crawley, 2003), kavramsal değişim metinleri (Ünal, 2007; Hynd, 2001; Wang ve Andre, 1991), kavram haritaları (Czerniak & Haney, 1998; Guastello, Beasley & Sinatra, 2000; Kwon & Cifuentes, 2009; Sungur, Tekkaya ve Geban, 2001; Tekkaya, 2003; Uzuntiryaki ve Geban, 2005; Williams, 1998), kavram karikatürleri (Coll, France & Taylor, 2005; Keogh & Naylor, 1999; Koch, 2010; Parkinson, 2002; Stephenson ve Warwick, 2002; Şengül ve Üner, 2010), zihin haritaları (Akınoğlu ve Yaşar, 2007; Bütüner ve Gür, 2008; Eppler, 2006) bu çalışmalardan bazılarıdır. Ancak kavramsal değişim stratejilerinin birbirine göre etkililiğini inceleyen araştırmalar yetersiz kalmaktadır (Sevim, 2013). Alan yazında kavramsal değişim

daha çok Posner ve diğerlerinin (1982) ortaya attığı bilişsel çatışmaları temele alan klasik kavramsal değişim yaklaşımı olarak incelenmektedir. Kavramsal değişim yaklaşımı üzerinde çalışan araştırmacılar, bu yaklaşıma ilişkin çeşitli görüşler ileri sürmüşlerdir. Kavramsal değişime ilişkin görüşler, fen eğitimi ve diğer alanlar için öğrenme ve öğretme üzerindeki araştırmalarda çok önemli rol oynamaktadır. Ancak, asıl önemli olan, bu görüşlerin, öğretim uygulamalarını geliştirmede güçlü bir bakış açısı kazandırmasıdır (Treagust & Duit, 2008).

Kavramsal değişim, öğrencilerin var olan kavramları ile yeni kavramları değiştiğinde gerçekleşir. Ancak bu değişim içeriğe ve duruma göre farklılık gösterir. Bu süreç bazı araştırmacılara göre evrimseldir (örn., Smith, diSessa, & Roschelle, 1993), bazılarına göre ise bilişsel çatışmanın bir sonucu olan devrimseldir (örn., Thagard, 1992).

Eğitim öğretim ortamında kavramsal değişimin gerçekleştirilmesi karmaşık bir süreçtir (Duschl & Hamilton, 1998; Guzzetti & Hand, 1998; Limon & Mason, 2002). Tyson ve arkadaşları (1997)' de Posner ve arkadaşlarının 1982'de öne sürdükleri klasik kavramsal değişim yaklaşımının öğrencilerin kavramsal değişimlerinin sağlanmasında yeterli olmayan dört durumu (hoşnutsuzluk, anlaşılırlık, akla uygunluk, verimlilik) içerdiğini belirtmiştir. Onlara göre kavramsal değişim aşağıda verilen durumlarla da ilişkilidir:

1. Bazı araştırmacılar öğrencilerdeki kavramsal değişimin sadece büyük değişiklikler olduğunu belirtirken, bazıları bu değişimin küçük de olabileceğini ileri sürmüşlerdir.
2. Öğrencilerin kavramsal çerçevelerinde değişim öğrencilerin önceki öğrenmelerini ortadan kaldırmadan da gerçekleşebilir.
3. Kavramsal değişim hem evrimsel hem de devrimsel bir karaktere sahiptir.
4. İçerik, kavramın kullanılmasında ve şekillendirilmesinde önemlidir.
5. Kavramlar, özel veya evrensel ilgi alanı olabilir.
6. Öğrenenin yaşı kavramsal değişimin üzerinde etkilidir.
7. Öğrenilen içeriğin doğası kavramsal değişim üzerinde etkilidir.

Tyson ve diğerleri (1997) öne sürdükleri bu görüşler kapsamında, kavramsal değişimi anlamanın epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal özellikleriyle birlikte ele almaktan geçtiğini belirterek, kavramsal değişme çok boyutlu bir çerçeve çizmişlerdir.

Kavramsal Değişim Yaklaşımına Epistemolojik Açıdan Bakış

Epistemoloji, bireyin gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, nasıl öğretildiğinr ve üretildiğine dair bakış açısını belirlemektedir. Novak ve Gowin'e göre (1984), öğrencilerin mevcut olan öğrenmeleri sonraki öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Posner ve diğerleri (1982) tarafından temelleri atılan klasik kavramsal

değişim yaklaşımı öğrencilerin sahip oldukları var olan bu alternatif kavramların öğrencilerde bir hoşnutsuzluk yarattığını belirtmişlerdir (Duit & Treagust 1998). Bu kavramsal değişim modeli diğer yaklaşımlara göre üstün bulunmaktadır (Duit & Treagust, 2003).

Pek çok araştırmacı kavramsal değişimin, yaşanılan deneyimlerin ve bilişsel aktivitelerin etkileşiminden doğduğunu belirtmiştir. Yaşanılan deneyimlerle mevcut bilgilerin tutarsızlığı sonucunca bilişsel çatışma meydana gelmektedir. Eğer dışsal faktörler öğrenciyi mevcut kavramının yanlış olduğuna ikna edebilirse kavramsal değişim gerçekleşmektedir (Strike & Posner, 1985).

Fen eğitiminde öğrencilerin epistemolojilerine dayanan ve temelini Posner, Strike ve Hewson'dan (1982) alan kavramsal değişim yaklaşımı Hewson (1981) tarafından yeniden revize edilmiştir. Bu kavramsal değişim modeli öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilerin önceki kavramlarıyla uyumsuzluğuna ve bilişsel çatışmaya dayanır. (Duit & Treagust, 2003).

Epistemoloji bağlamında kavramsal değişim, öğrencilerin farklı biçimlerde sunulan fen kavramlarını öğrenmelerini inceler. İlk olarak, epistemolojik kavramsal değişim, sadece öğrencilerin kavramlarının nasıl geliştiğini kapsamaktaydı. Sonra, çeşitli Piaget'in özümleme ve uyum sağlama etkileşimlerinden etkilenen bilişsel yaklaşımlarla iç içe olan yapılandırmacı fikirler gelişti. Kuhnian'ın fikirleri fen tarihini ve radikal yapılandırmacılığı değiştirdi (Duit & Treagust, 1998). Bu yaklaşımlar farklı biçimlerde olsa da bilginin nasıl yapılandırıldığına odaklanmaktaydı (Treagust & Duit, 2008). Kavramsal değişim epistemolojik olarak, yapılandırmacı görüşe dayalı fen öğretiminde bilginin nasıl elde edildiğini ve bilmenin unsurlarını temsil etmektedir (Duit, 1999).

Epistemolojinin fen eğitiminde uygulanmasının merkezinde, öğrenilen bilgiyle ilişkili olan kavramsal şemanın yapısının değişimi için mekanizmaları tanımlamak yatar. Dahası kavramsal değişimin dinamikleri hakkındaki araştırmalar, öğrencilerin epistemolojik bakış açılarının da diğer bir önemli etken olduğunu belirtmişlerdir (Duschl & Gitomer, 1991). Schauble ve Klopfer (1991), öğrenenin epistemolojik bakış açısının öğretilen konunun sunumunu etkilediğini vurgulamıştır.

Kavramsal Değişim Yaklaşımına Ontolojik Açıdan Bakış

Farklı öğretim stratejilerinin öğrencilerin kavramsal değişimini sağladıkları tespit edilmiştir (Treagust & Duit, 2008). Bunların biri çatışma stratejisi (Posner ve diğer., 1982) diğeri, analojik akıl yürütme (Lawson, 1993)'dir. Ne yazık ki, bu iki stratejiyi kullanan araştırmalar, kesin bulgulara ulaşamamaktadır. Hatta, öğrenciler çelişkili bilgiyle aynı öğrenme ortamında karşılaştığında, kavramsal değişim yeterli bir şekilde gerçeklememektedir (Wang & Andre, 1991). Clement (1993), analojilerle yapılan öğretimde sadece sınırlı sayıda başarılı çalışma olduğunu ve istenilen

sonuçlara ulaşılamadığını belirtmiştir. Bu durumun önündeki engeli ortadan kaldırmak için Chi, Slotta ve Leeuw (1994) ontolojik yeniden kategorilendirmeyi ileri sürmüştür. Bu teori üç önemli iddia ileri sürmektedir. İlki; dünyadaki tüm varlıkların üç öncelikli ontolojik kategoriye ait olduğunu ileri sürmüştür: madde, süreç, zihinsel durumlar. Yeni kavram öğrenildiğinde, kavram öğrenene ait olduğu durumlara bağlı olarak doğası hakkında yardım eder, bu durum ontoloji ile ilişkilidir. İkincisi; zorlamaya dayalı etkileşimdir. Bu durum iki ya da üç zorlama etkileşimine göre tanımlanan sürecin alt kategorisidir. Üçüncüsü; pek çok alternatif kavram madde kategorisine aittir ve bu örneklerin öğrenilmesi kavramların ontolojik durumunu madde kategorisinden süreç kategorisine değiştirir. Chi ve diğerleri (1994), daha sonra, başlıca engelin kavramsal değişim iki ayrı ontolojik kategori arasındaki değişimin zorluğuyla ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Ontolojik açıdan kavramsal değişim, öğrencilerin kavramın doğası hakkındaki görüşlerinin nasıl olduğunu araştırır (Treagust & Duit, 2008). Ontolojik görüşe göre, bir kavramın ne anlama geldiği kavramın ait olduğu kategoriye göre belirlenir. Eğer iki kavram birbiriyle herhangi bir ontolojik bağ içermezse bu iki kavram birbirinden farklıdır. Öğrencilerin fen kavramlarını yanlış ontolojik kategoriyle sınıflandırmaları yüzünden derinsel anlama gerçekleşmemektedir (Chi & Roscoe, 2002). Bunu gerçekleştirmek için ontolojik kategorilerinde değişim sağlanmalıdır.

Pek çok araştırmacı, öğrencilerin gerçeklik hakkındaki görüşlerini geliştirme yollarını vurgulamak için, özel ontolojik terimler kullanmışlardır (Treagust & Duit, 2008). Chinn ve Brewer (1993), ontolojik inançları temel kategoriler ve dünyanın özellikleri olarak tanımlamıştır. Bu durumu, çocukların kavramları ile yetişkinlerin kavramlarının kıyaslanamayacağı şeklinde belirtmiştir. Carey (2001) ise çocukluk sırasındaki güçlü bilgi yapılandırılması olarak tanımlamıştır. Vosniadou (1994), kavramsal değişimi, ontolojik ve epistemolojik değişimleri içeren, radikal yapılandırmacı ve merkez çerçeve teorileri gözden geçirme olarak açıklamıştır. Vosniadou (1994) aynı zamanda kavramsal değişimi bir teoriden diğerine ani bir değişim olarak görmemiştir. Ama, bir çeşit zorlama ile meydana gelen ve özellikle çerçeve teoriye ait olan sürekli bir süreç olarak tanımlamıştır.

Treagust ve Duit'e göre (2008), öğrencilerin ontolojilerindeki istenilen değişiklikler genellikle okulda gerçekleştirilemez, çünkü fen kavramları öğretmenler ya da ders kitapları tarafından süreç ve materyal arasındaki ayrım gibi herhangi bir ontolojik ayrım ile sunulamaz.

Alanyazında yer alan araştırmalarda kavramsal değişimin bilişsel boyutu ile duyuşsal boyutunun yakından ilişkili olduğu görülmüştür (Duit & Treagust, 2003). Aşağıda kavramsal değişimin duyuşsal boyutu ele alınmıştır.

Kavramsal Değişim Yaklaşımına Duyuşsal Açıdan Bakış

Fen kavramlarının öğrenilmesinde klasik epistemolojik yaklaşım genellikle duyuşsal özellikleri ihmal etmektedir (Pintrich, Marx & Boyle, 1993). Duyuşsal bağlamda kavramsal değişim, özellikle öğrencilerin ilgilerini ve motivasyonu içerir. Kavramsal değişim açısından, duyuşsal boyutlar öğrencilerin ilgilerini ya da motivasyonunu içermesinin yanı sıra aynı zamanda fen öğretiminde geliştirilmesi gerekir. Çünkü bu bileşenler, kavramsal değişimin gerçekleşmesi için önemli rol oynar. Klasik kavramsal değişim yaklaşımı, bu bağlamda öğrencilerin hoşnutsuzluk hissetmesine değinmesi açısından duyuşsal boyutla kısmen ilişkilidir (Treagust & Duit, 2008).

Pintrich, Marx ve Boyle (1993), kavramsal değişim sürecinin dört önemli motivasyonel yapısının hedefler, değerler, özyeterlilik ve inançlar (control beliefs) olduğunu ileri sürmüştür. Kavramsal değişim yaklaşımı, geleneksel yaklaşımlara göre öğrencilerin daha çok bilişsel süreçleri kullanmasına teşvik eder. Pintrich ve arkadaşlarının belirtmiş olduğu motivasyonel yapılar öğrencilerin kavramsal değişimine doğrudan etki etmese bile bu süreçte etkisi görmezden gelinemez (Treagust & Duit, 2008).

Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993), öğrencilerin özyeterlik inançlarının onların bilişsel ve metabilişsel stratejileriyle güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmişleridir. Pintrich, Marx ve Boyle (1993), yapmış oldukları sosyal ve motivasyonel etkilerin kavramsal değişim üzerindeki rolleri hakkındaki literatür taramasında, öğrencilerin ilgilerinin, kişisel inançlarının öğrenme aktiviteleri ile ilişkiler üzerinde etkili olduğunu belirtmişleridir. Öğretmenlerin sosyal ve duyuşsal özellikleri dikkate almazlarsa bu durumun kavramsal değişimi sınırlandırdığı sonucuna varmışlardır. Zembylas (2005), bilişsel ve duyuşsal boyutların öğrenme ve öğretme sürecine katkısını incelediği çalışmasında, bilişsel boyutların etkisi olduğu kadar duyuşsal boyutların da kavramsal değişim üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Kavramsal değişim öğretimi yapılan ortamda, müfredat ve öğrenme ortamı öğrencileri teşvik edici biçimde planlanır ve aynı zamanda öğrencilerin inanç sistemlerine de saygı duyulan bir ortam düzenlenir (Duschl & Gitomer, 1991). Kavramsal değişim yaklaşımının boyutları hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları konusunda bir fikir edinmemizi sağlar. Bu durum eğitimcilere ve programcılara kaynak oluşturur. Kuramsal çerçevesi sunulan kavramsal değişim yaklaşımı, alan yazında yapılan çalışmalar epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal açıdan taranarak aşağıda özetlenmiştir.

Literatürde Kavramsal Değişim Yaklaşımı

Literatürde kavramsal değişimin etkililiğini inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (örn., Czerniak & Haney, 1998; Guastello, Beasley & Sinatra, 2000; Kwon & Cifuentes, 2009; Sungur, Tekkaya & Geban, 2001; Tekkaya, 2003; Uzuntiryaki & Geban, 2005; Williams, 1998). Ancak fen eğitiminde kavramsal değişim yaklaşımını epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal açıdan inceleyen çalışmalar çok sayıda değildir. Bu araştırmada, bu bağlamda yapılan çalışmalar incelenmiştir.

Tyson, Venville, Harrison ve Treagust'un (1996) çalışmasında, kavramsal değişim teriminin literatürde bulunan konuları (araştırmacıların kavramsal değişimi nasıl adlandırdığı; başlangıçtaki kavramların ne olduğu; öğrencilerin kavramlarının durumun ne olduğu; kavramsal değişimin devrim mi yoksa evrim mi olduğu; kavramsal değişimin dünya çapında mı yoksa belirli bir alana mı özgü olduğu; bireylerin yaşının kavramsal değişimle ilişkili olup olmadığı; kavramsal değişim göz önüne alındığında içeriğin doğasının önemli olup olmadığı) analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında epistemolojik, ontolojik ve sosyal/ duyuşsal perspektiften kavramsal değişimi ele alan çalışmalar incelenmiştir.

Hynd, Alvermann ve Qian (1997) yapmış oldukları araştırmada, 73 öğretmen adayının kavramsal değişimleri üzerindeki duyuşsal faktörlerin etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar video kaydı sırasında anlatım yapma, yapmama ve simülasyon ile metin verilmesi ya da yalnızca metin verilmesi durumuna göre gruplara ayrılmıştır. Kavramsal değişimleri kısa cevap, doğru/yanlış ve uygulama görevleri olarak kaydedilmiştir. Buna ek olarak, görüşmelerle katılımcıların tutumları belirlenmiştir. Son olarak da derslerde yapılan video kayıtları analiz edilmiştir. Sonuçlar kavramsal değişimin daha çok simülasyon ile metinlerin olduğu grupta daha çok sağlandığını ortaya koymuştur. Yapılan analizler sonucunda motivasyonel ve duyuşsal faktörlerin kavramsal değişimi etkilediği ortaya konulmuştur.

2000 yılında Georghiades, fen eğitiminde karşılaşılan iki problemden yola çıkarak çalışmasını yürütmüştür. Bu problemleri okulda öğrendikleri farklı kavramları öğrencilerin yararlı hale getiremedikleri ve ilk öğrenmelerinden kısa süre sonra unutmaları olarak sıralamıştır. Bu problemleri yenmek için kavramsal değişim yaklaşımının etkili olacağını savunmuştur. Kavramsal değişimin epistemolojik altyapısını sunan çalışmada literatür özeti yapılmıştır.

Elektrik kavramlarının öğretimini ontolojik değişimle incelemek amacıyla 2001 yılında Lee ve Law tarafından yapılan çalışmada, ontolojik olarak kategorilendirmenin yararlılığı incelenmiştir. Bunu araştırmak için dört çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin elektrik kavramları hakkındaki alternatif kavramları belirlenmiştir ve ontolojik kategorilendirme yapılmıştır. Temel elektrik devrelerinin öğretiminde kavramsal değişimi gerçekleştirirken zorlamaya dayalı etkileşime odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda, etkili kavramsal değişim için zorlamaya

dayalı etkileşimin yanında, bunu gerçekleştirirken uygun bir rehberliğe de ihtiyaç olduğu belirtilmiştir.

Kavramsal değişimi ontolojik açıdan değerlendiren bir başka çalışmayı Wiser ve Amin 2001 yılında gerçekleştirmiştir. Isı kavramlarının öğretimi konusunda yapılan çalışma lise öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Beş haftalık periyotta uygulanan çalışmaya dört öğrenci katılmıştır. Öğretim ısı özellikleri, kavramları ve yasaların yorumlanması şeklinde yapılandırılmıştır. Öğrenme öğretim süreci ya ses kaydı ya da video kaydı yapılarak kaydedilmiştir ve daha sonra kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ontolojik olarak yeniden kategorilendirmesine odaklanılmıştır.

Limon 2001 yılında yapmış olduğu çalışmasında, kavramsal değişimin farklı boyutlarından bahsetmiştir. Epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal bağlamdaki görüşleri özetlemiştir. En çok kullanılan kavramsal değişim stratejilerinin sınıf ortamında bilişsel çatışma yaratarak uygulandığını belirtmiştir. Son olarak da kavramsal değişimin uygulanmasında ortaya çıkması muhtemel zorluklara değinmiştir. Öğrencilerde yaratılan bilişsel çatışmanın nasıl yararlı hale getirilebileceğini vurgulamıştır.

Duit ve Treagust (2003), yapmış oldukları derleme çalışmasında, kavramsal değişimin son otuz yıldaki tarihsel gelişimini açıklamıştır. Kavramsal değişimin analizi için ortaya çıkan alternatif yaklaşımların doğuşuna değinilmiş, epistemolojik ve ontolojik açıdan kavramsal değişim açıklanmıştır. Kavramsal değişime çoklu boyuttan bakılmıştır. Bu yaklaşımları fen açısından değerlendirilmiştir. Fen eğitimi ve öğretimi için güçlü bir çerçeve çizilmiştir.

Gregoire'ın 2003 yılında yapmış olduğu çalışmanın amacı, kavramsal değişimin bilişsel ve duyuşsal modelleri hakkında bilgi vermektir. Araştırmada, bilişsel model ile motivasyonel ve duyuşsal faktörlerle ilgili yapılmış olan çalışmaların bulgularına yer verilmiştir. Araştırma sonucunda, kavramsal bir çerçeve sağlanarak öğretmenlerin öğretim uygulamaları sürecine katkıda bulunulmuştur.

Genetik kavramlarını öğrenmede kavramsal değişime ontolojik açıdan yaklaşan Tsui ve Treagust (2004) çalışmasını 10. sınıf öğrencileri üzerinde yürütmüşlerdir. Yapılan durum incelemesi çalışmasında, dersin öğretmeni tarafından altı hafta boyunca bilgisayara dayalı çoklu sunumlarla öğretim gerçekleştirilmiştir. Veriler sınıf gözlemleri, görüşmeler ve çevimiçi testler olmak üzere çoklu yöntemlerle toplanmıştır. Veri analizi ve yapılan yorumlar sonucunda, gen kavramları ontolojik kategorilerden madde ve sürecin değişimini içerdiği gözlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin önceki bilgileri ve öğretmenin öğretimi ile tutarlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmacılar, öğretmenin rolünün ve çoklu sunumların kullanımının kavramsal değişimi desteklemedeki rolünün altını çizmişlerdir.

Venville (2004), yapmış olduğu durum incelemesi çalışmasında, kavramsal değişim yaklaşımını ontolojik ve sosyal açıdan incelemiştir. Araştırma 5-6 yaşındaki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin bu yaşlarda yaşayan şeyler üzerindeki görüşlerinde pek çok bilimsel olmayan yargıların var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavramsal değişim teorisine dayalı 5 haftalık öğretimden sonra (haftada 1 gün 1,5-2 saatlik fen öğretimi) öğrencilerin görüşlerinde değişim gözlenmiştir. Hazırlanan profesyonel gelişim programı bilişsel çatışmaya, sosyal yapılanmaya, küçük grup aktivitelerindeki metabilişselliğe odaklanmıştır. Ayrıca dokuz günlük okul dışı aktivite ve beş sınıf içi koçluğu programı yapılmıştır. Amerika, Afrika ve Asya kökenli 26 kişilik sınıftan 11 öğrenci amaçlı örneklem seçme yöntemiyle seçilmiştir. Yaşayan ve yaşamayan şeylerle ilgili bu 11 öğrenciyle öğretim öncesi ve sonrasında mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar sırasında on iki adet resimli kartlar öğrencilere gösterilmiş ve sorular bu şekilde sorulmuştur. Bu resimlerde ateş, masa, araba, bitki, ot, güneş, bulut, kedi, kuş, sinek ve ev vardır. Öğrencilere resimlerdeki şeylere neden yaşayan veya yaşamayan dediklerini sorulmuştur. Bütün görüşmeler ses kaydına alınıp, sonra yazıya geçirilmiştir. Daha sonra öğretim öncesindeki ve sonrasındaki öğrenci yanıtları bilimsel bilgilerle tutarsız veya bilimsel bilgilerle tutarlı olmak üzere ontolojik anlamaları sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada kavramsal değişim ontolojik açıdan incelenmiş ve ilgili çalışma kapsamında öneriler sunulmuştur.

Liu (2004), 12. sınıf öğrencilerinin kimya dersinde yürütmüş olduğu çalışmasında kavramsal değişim stratejilerinden olan kavram haritalarını epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal bakış açılarıyla değerlendirmiştir. Araştırmacı 15 öğrenciyi ikişerli gruplara bölmüştür. Her grup bilgisayar programı yardımıyla kendi kavram haritalarını oluşturmuştur. 30 yıllık tecrübesi olan öğretmenleri konuda ilerledikçe gruplar kendi kavram haritalarını sürekli revize etmiştir. Verilerin analizinde ortalama altı, ortalama, ortalama üstü şeklinde bir gruplamaya gidilmiştir. Daha sonra öğretmen ve öğrencilerle işbirlikli çalışma konusunda görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ontolojik bağlamda kavramsal değişimlerinin daha önce gerçekleştiğini bu durumu epistemolojik olarak anlaşılırlık, akla uygunluk ve verimliliğin izlediğini belirtmiştir. Ayrıca duyuşsal açıdan bakıldığında grup çalışmasının kavramsal değişimi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir ve Clark (2007) yapmış oldukları çalışmada kavramsal değişim araştırmacılarının iki göze çarpan ve birbiriyle tutarlı olan önemli bakış açıları olduğunu belirtmiştir. Bu bakış açıları teori olarak bilgi persfektifi ve faktör olarak bilgi persfektifi olmak üzere iki bölümde incelenmiştir. Zihinsel modeller, çerçeve teoriler ve ontolojik değişimler hakkında bilgi verilerek literatürden örneklerle desteklenmiştir. Ayrıca bakış açılarının benzer ve farklı yönleri özetlenmiştir. Bu

tarama çalışmasında tarihsel olarak bakıldığında literatürde teori olarak bilginin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vosniadou (2007), kavramsal değişimin bilişsel ve durumsal boyutları hakkında bilgi vermiştir. Kavramsal değişimin öğrenciler için yararlı hale getirilmesi için sadece bilişsel çatışmalar değil aynı zamanda duyuşsal faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

Treagust ve Duit 2008 yılındaki çalışmalarında, kavramsal değişimin 1970'lerden beri öğrenme ve öğretme sürecinde fen ve diğer alanlarda önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle araştırmalarında kavramsal değişim yaklaşımı perpektiflerine genel bir bakış yapmışlardır. İkinci aşamada kavramsal değişim yaklaşımı persfektiflerinin gelişimine ve veri toplama yöntemlerine göz atmışlardır. Üçüncü aşamada ise kavramsal değişimin uygulamadaki anahtar konularına vurgu yapmışlardır. Alan yazından örnekler vererek teorik, metololojik ve pratik açıdan bir çerçeve çizmişlerdir. Epistemolojik, ontolojik, içsel, duyuşsal ve çok boyutlu olarak kavramsal değişimi incelemişlerdir.

Duit, Treagust ve Widodo (2008), kavramsal değişimin tüm boyutlarını teorik çerçevede özetlemiştir. Bu boyutlar epistemolojik, ontolojik, duyuşsal, içsel ve çok boyutlu kavramsal değişimdir. Daha sonra okullarda kavramsal değişimin etkisini ele almışlardır. Sonuç olarak kavramsal değişim yaklaşımının geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Fen eğitimdeki kavramsal değişimi literatür kapsamında değerlendirmişlerdir.

Ontolojik temelli kavramsal değişimi inceleyen Slotta, Chi ve Joram'ın (2009) çalışmasında, fizikle ilgili hiçbir geçmişi olmayan dokuz 9. sınıf öğrencisi ve iki mezun ile 2 post doktora yapmış uzmanla çalışılmıştır. Işık, ısı ve elektrik akımı konularında izomorfik materyal problemleri hazırlanmıştır. Hazırlanan problemler bir doğru, üç öğrencilerin sahip olması muhtemel olan kavram yanılgısından oluşan çoktan seçmeli sorulardır. Problem çiftlerine verilen yanıtlar analiz edildiğinde fizikle ilişkili olmayan grubun fizik kavramlarını güçlü bir şekilde maddeleştirmeye eğilimli olduklarını, ancak uzman grubun maddeleştiremediklerini görmüşlerdir. Ontolojik olarak farklı kategorileri içeren kavramsal değişim araştırmanın sonuçlarıyla doğrulanmıştır. Ayrıca çalışmada kavramsal değişim ontolojik bakış açısıyla açıklanmıştır.

Kavramsal değişim yaklaşımı için pek çok görüş ileri sürülmüştür. Literatür taraması sonucunda yapılan çalışmaların çoğunluğunun bu görüşleri açıklayan araştırmalar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda kavramsal değişimin duyuşsal boyutunun altı çizilmiştir. Bu bağlamda, kavramsal değişimin sağlanabilmesi için motivasyonel faktörlerin etkisi ihmal edilmemesi önem taşımaktadır. Etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturulması, derinsel öğrenmelerin

gerçekleştirilmesi ve kavramsal değişimin sağlanması için kavramsal değişim yaklaşımının kuramsal çerçevesini öğrenmek gerekmektedir.

Öneriler

Kavram değişimin kuramsal çerçevesi ışığında, aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Kavramsal değişim stratejilerinin birbirine göre etkililiğini inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.
2. Kavramsal değişimin sosyal boyutu göz ardı edilmemeli, eğitim öğretim ortamı buna göre düzenlenmelidir.
3. Kavramsal değişimin sadece bilişsel çatışmalardan oluşmadığı bunun yansıra kavramsal değişime çok boyutlu bakılması gerektiği unutulmamalıdır.
4. Fen eğitiminde kavramsal değişimin epistemolojik, ontolojik ve duyuşsal boyutuyla ilgili yapılan çalışmaların sayısı arttırılmalıdır.

Kaynaklar

1. Akinoğlu, O. ve Yaşar, Z. (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping yechnique on students' attitudes, academic achievement and concept learning. *Journal of Baltic Science Education***.** 6(3), 34-43.
2. Baki, A. (1999). *Cebirle ilgili işlem yanılgılarının değerlendirilmesi.* III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 23-25 Eylül 1998. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon MEB ÖYGM, 46-55.
3. Brown, D. E. (1994). Facilitating conceptual change using analogies and explanatory models. *International Journal of Science Education*, *16*(2), 201-214.
4. Bütüner, S. Ö. ve Gür H. (2008). Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi.* 2(1), 1-18.
5. Candan, A. S. & Koçer, Ö. (2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin değerlendirme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi. 2*(1), 353-373.
6. Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*(1), 13-19.
7. Carey, S. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *21*(1), 13-19.
8. Chambers, S. K. & Andre, T. (1997). Gender, Prior Konuwledge, Interestand Experience in Electricity and Conceptual Change Text Manipulations in Learning About Direct Current. *Journal of Research in Science Teaching.* 34(2), 107–123.
9. Chi, M. T. H. & Roscoe, R. D. (2002). *The Process and Challenges of Conceptual Change.* In M. Limón and L. Mason (Eds.), Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice, Kluwer, Dordrecht.
10. Chi, M. T. H. & Roscoe, R. D. (2002). *The Process and Challenges of Conceptual Change.* In M. Limón and L. Mason (Eds.), Reconsidering Conceptual Change: Issues in Theory and Practice, Kluwer, Dordrecht.
11. Chi, M. T., Slotta, J. D., & De Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4(1), 27-43.
12. Chi, M. T., Slotta, J. D., & De Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4(1), 27-43.

13. Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction.*Review of educational research*, *63*(1), 1-49.
14. Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1241-1257.
15. Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1241-1257.
16. Coll, R. K., France, B. ve Taylor, I. (2005). The role of models /and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education.* 27(2), 183-198.
17. Czerniak, C. M. ve Haney, J. J. (1998). The effect of collaborative concept mapping on elementary preservice teachers' anxiety, efficacy, and achievement in physical science. *Journal of Science Teacher Education.* 9(4), 303-320.
18. Çakır, S.Ö., & Yürük, N. (1999). *Oksijenli ve oksijensiz solunum konusunda kavram yanılgıları teşhis testinin geliştirilmesi ve uygulanması.* III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. 23-25 Eylül 1998, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. MEB ÖYGM. 193-198.
19. Duit, R. (1999). Conceptual change approaches in science education. *New perspectives on conceptual change*, 263-282.
20. Duit, R., & Treagust, D. F. (1998). Learning in science -From behaviourism towards social constructivism, beyond. In B. J. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
21. Duit, R., & Treagust, D. F. (2003) Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning, *International Journal of Science Education*, 25(6), 671-688.
22. Duit, Reinders and Treagust, David and Widodo, Ari. 2008. Teaching Science for Conceptual Change: Theory and Practice, in Vosniadou, S. (ed*), International Handbook of Research on Conceptual Change,* pp. 629-646. New York, USA: Routledge.
23. Duschl, R. A., & Gitomer, D. H. (1991). Epistemological perspectives on conceptual change: Implications for educational practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(9), 839-858.
24. Eppler, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mindmaps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information Visualization.* 5, 202-210.

25. Georghiades, P. (2000). Beyond conceptual change learning in science education: focusing on transfer, durability and metacognition. *Educational Research*, 42(2), 119-139.
26. Gönen, S., & Akgün, A. (2005). Isı ve sıcaklık kavramları arasındaki ilişki ile ilgili olarak geliştirilen çalışma yaprağının uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 11* (3), 92-96.
27. Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
28. Guastello, E. F., Beasley, T. M. ve Sinatra, R. C. (2000). Concept mapping effects on science content comprehension of low-achieving ınner-city seventh graders. *Remedial and Special Education*. 21(6), 356-364.
29. Günel, M., Kabataş, M, E., ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analoji kurmanın üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkilerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 29(2) 401-419.
30. Hewson, P. W. (1981) A conceptual change approach to learning science. *European Journal of Science Education*, 3, 383–396.
31. Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research.* 35, 699-714.
32. Hynd, C., Alvermann, D., & Qian, G. (1997). Preservice elementary school teachers' conceptual change about projectile motion: Refutation text, demonstration, affective factors, and relevance. *Science Education*, 81(1), 1-27
33. Kaptan, F. ve Arslan, B. (2002). *Fen öğretiminde soru-cevap tekniği ile analoji tekniğinin karşılaştırılması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. Ankara, ODTÜ.
34. Keogh, B. ve Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education.* 21(4), 431-446.
35. Koch, J. (2010). *Science Stories Science Methods for Elementary and Middle School Teacher.* Canada: Cengage Learning.
36. Kwon, S. Y. ve Cifuentes, L. (2009). The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively- constructed computer-based concept maps. *Computers & Education.* 52, 365-375.
37. Lawson, A. (1993). The importance of analogy: a prelude to the special issue. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1213- 1214.
38. Lawson, A. (1993). The importance of analogy: a prelude to the special issue. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1213- 1214.

39. Lee, Y., & Law, N. (2001). Explorations in promoting conceptual change in electrical concepts via ontological category shift. *International Journal of Science Education*, 23(2), 111-149.
40. Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4), 357-380.
41. Liu, X. (2004). Using concept mapping for assessing and promoting relational conceptual change in science. *Science Education*, *88*(3), 373-396.
42. Novak, J. D., & Gowin, D. B. Learning how to learn. 1984. *Cambridge: Cambridge University Pres*.
43. Oliva, J.M., Azcarate, P. ve Navarrete, A. (2007). Teaching Models in the Use Analogies as a Resource in the Science Classroom. *International Journal of Science Education.* 29(1), 45-66.
44. Özdemir, G., & Clark, D. B. (2007). An overview of conceptual change theories. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 351-361.
45. Parkinson, J. (2002). *Reflective Teaching of Science.* New York: Continuum Books.
46. Pınarbaşı, T. (2002). *Çözünürlükle ilgili kavramların anlaşılmasında kavramsal değişim yaklaşımının etkinliğinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
47. Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
48. Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational research*, *63*(2), 167-199.
49. Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, *53*(3), 801-813.
50. Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P.W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*. 66(2), 211-227.
51. Schauble, L., Klopfer, L. E., & Raghavan, K. (1991). Students' transition from an engineering model to a science model of experimentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(9), 859-882.

52. Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim.* Ankara: Gazi Kitabevi.
53. Sevim, S. (2013). Promoting Conceptual Change in Science Which is More Effective: Conceptual Change Text or Analogy?. *Journal of Turkish Science Education (TUSED)*, *10*(3).
54. Slotta, J. D., Chi, M. T., & Joram, E. (1995). Assessing students' misclassifications of physics concepts: An ontological basis for conceptual change. *Cognition and Instruction*, 13(3), 373-400.
55. Stavy, R. (1991). Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of Research in Science Teaching*, *28*(4), 305-313.
56. Stephenson, P. ve Warwick, P. (2002). Using concept cartoons to support progression in students' understanding of light. *Physics Education.* 37(2), 135-141.
57. Stofflett, R. T. (1994). The Accommodation of Science Pedagogicial Knowledge: The Application of Conceptual Change Construct to Teacher Education. *Journal of Research in Science Teaching.* 31 (8), 787–810.
58. Strike, K. A., & Posner, G. J. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. *Cognitive structure and conceptual change*, 211, 231.
59. Sungur, S., Tekkaya, C. ve Geban, O. (2001).The contribution of conceptual change texts accompanied by concept mapping to students' understanding of human circulatory system. *School Science and Mathematics.* 101(2), 91–101.
60. Şengül, S. ve Üner, İ. (2010). What is the ımpact of the teaching "algebraic expressions and equations" topic with concept cartoons on the students' logical thinking abilities? *Procedia Social and Behavioral Sciences.* 2, 5441-5445.
61. Treagust, D. F., & Duit, R. (2008). Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. *Cultural Studies of Science Education*, *3*(2), 297-328.
62. Tsui, C. Y., & Treagust, D. F. (2004). Conceptual change in learning genetics: an ontological perspective. *Research in Science & Technological Education*, 22(2), 185-202.
63. Tyson, L. M., Venville, G. J., Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.
64. Uzuntiryaki, E. ve Geban, Ö. (2005). Effect of conceptual change approach accompanied with concept mapping on understanding of solution concepts. *InstrSci.* 33, 311–339.
65. Ünal, S. (2007). *"Atom ve molekülleri birarada tutan kuvvetler" konularının öğretiminde yeni bir yaklaşım: Bdö ve Kdm'nin birlikte kullanımının*

kavramsal değişime etkisi, Doktora Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
66. Venville, G. (2004). Young children learning about living things: A case study of conceptual change from ontological and social perspectives. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 449-480.
67. Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, *4*(1), 45-69.
68. Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45–69.
69. Vosniadou, S. (2007). The cognitive-situative divide and the problem of conceptual change. *Educational Psychologist*, *42*(1), 55-66.
70. Wang, T. & Andre, T. (1991). Conceptual Change Text Versus Traditional Text Application Questions Versus No Questions in Learning About Electricity. *Contemporary Educational Psychology.* 16, 103–116.
71. Wang, T. & Andre, T. (1991). Conceptual Change Text Versus Traditional Text Application Questions Versus No Questions in Learning About Electricity. *Contemporary Educational Psychology.* 16, 103–116.
72. Williams, C. G. (1998). Using concept maps to assess conceptual knowledge of function. *Journal for Research in Mathematics Education.* 29(4), 414-421.
73. Wiser, M., & Amin, T. (2001). "Is heat hot?" Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, 11(4), 331-355.
74. Yerrick, R.K., Doster, E., Nugent, J.S., Parke, H.M. ve Crawley, F.E. (2003). Social ınteraction and the use of analogy: an analysis of preservice teachers' talk during physics inquiry lessons. *Journal of Research in Science Teaching.* 40(5), 443-463.
75. Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 935-948.
76. Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *21*(8), 935-948.

Bölüm 6

C. CZERNY ve C. L. HANON ETÜDLERİNİN MOZART K.545 NO.16 DO MAJÖR PİYANO SONATININ SESLENDİRİLMESİNDEKİ DESTEKLEYİCİ ROLLERİNİN İNCELENMESİ

Hacer MOHAN KÖMÜRCÜ[1]

1 Öğr.Gör.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, hacermohan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3162-5236

1. Piyano Eğitimi

Müzik eğitiminin başat unsurlarından biri çalgı eğitimidir. Çalgı eğitimi, bir çalgının çalınabilmesinde uygulanan yöntemler bütünüdür. Bireysel olarak yapılan çalgı eğitiminin başlıca amaçları, öğrencilere çalgısını doğru bir teknikle çaldırmak, çalışma süresini verimi arttıracak şekilde ayarlamak, müzik kültürlerini çalgısı yoluyla en iyi şekilde kavratmak ve müzikal becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar yapmaktır (Parasız, 2009, s. 19).

Tufan (1997), çalgı eğitiminin alt dallarından biri olan piyano eğitimini; bireyin müzik eğitimi içerisinde aldığı disiplini, çokseslilığı yaşayabilmesini, duyabilmesini ve uygulayabilmesini sağlayan gerekli davranışların kazanıldığı ve müziği kendisinin yaparak yaşattığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Piyano eğitimi; piyano başındaki oturuş, duruş, el ve kol konumlarının doğru olarak kullanılmasını sağlayan, hız ve gürlük ifade eden terimlerin kavranmasını ve değişik tekniklerin, farklı dönemlere ait etüt ve eserlerin çalınmasını gerektiren ve aynı zamanda deşifre becerilerinin gelişmesini amaçlayan bir eğitim sürecidir (Türkmen, 2008, s. 5).

Genel olarak piyano eğitiminde öğrenciler, öğretilen çalgının teknik çalışmalarını uygulayabilme, dağarı tanıyabilme (öğrencinin düzeyine göre belirlenmesi gereken), seslendirme becerisi, disiplinli çalışma alışkanlığı edinebilme gibi belirli hedeflerle geliştirilmektedir (Oğan, 2019, s. 5). Bu bağlamda öğrencinin müzikal gelişimini sağlamak amacı ile verilen piyano eğitiminde eserin istenilen düzeye ulaşması için birçok yöntem ve materyalin bir arada kullanılması gerekmektedir. Piyano eğitiminde çok yönlü ve çeşitli öğretim yöntemlerini ve bu yöntemlerin gerektirdiği farklı materyalleri kullanabilmek piyano eğitimcisinin yeterliliği ile mümkündür. İyi bir piyano eğitimcisi öğrenme süreci içerisinde eğitim psikolojisinin yanı sıra öğretim metodlarına da hâkim olmalıdır. Eğitim gereksinimlerini tespit etmeli, öğrencinin bireysel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak buna yönelik öğrenme modelleri geliştirmelidir.

2. Piyano Eğitiminde Teknik

Teknik, *Technique* sözcüğü Yunanca'daki *tekhnikos* sözcüğünden Fransızca'ya geçmiştir, bu sözcük de *tekhné* sözcüğünden gelir ki anlamı "sanat"tır. (Baştuğ Şen, 2002, s. 21). Teknik kavramı, sanat-bilim veya meslek dalında kullanılan yöntemlerin tümü ya da bir icracının mesleğindeki uygulamaya yönelik becerisi, bilgisi ve gücü şeklinde tanımlanmaktadır (Sözer, 1986'dan akt. Göksel Erdal, 2009, s. 72).

Gasımova (2010)'ya göre teknik, öğrencinin beceri kazanma araçlarından biridir. Müzik çalışmaları öğrenci ve öğretmenlerin hedefledikleri etkinliklerde

gösterecekleri performansın temel ayrıntılarının ön hazırlığıdır. Bu nedenle piyano eğitiminin temeli, teknik becerilerin kazandırılma süreci olarak değerlendirilebilir (s.106).

Müzikal ifadenin güçlenebilmesi, çalgıdan güzel ve zengin bir ton elde edilebilmesi ya da farklı gürlüklerde çalınabilmesi, teknik yeterlilikle sağlanabilmektedir (Gün ve Köse, 2012, s. 247). Küçük (2002) piyano tekniğini, piyano çalarken kullanılan "piyanistik elemanların piyanoya uyumu" olarak tanımlamaktadır. Bu demektir ki, en küçük parmağın ucundan, bütün parmağa, parmak kökü ekleminden, ele, bileğe, dirseğe, kola, omuza, sırt adalelerine kadar, bir egemenlik zorunluluğu vardır (Pamir, 1984, s. 91). Örneğin, bir piyanistin tekniği, parmakların, bileğin ve omzun, yumuşaklığın, çabukluğun, giderek tüm bedenin daha iyi müzik yapmak için yoğun ve çabuk biçimde devreye sokulmasını, pedal ve benzeri alanlardaki ustalığı vs. içerir (Say, 2002, s. 1175). Piyano tekniği, piyanistik organların idaresinin bir bilgisayar merkezi olan beyinden idare edilerek kassal ayrım ve işbirliği yapabilmesini gerektirir (Baştuğ Şen, 2002, s. 32).

Öğrencinin bireysel özelliklerini ortaya çıkarmak, müzik zevkini geliştirmek, ona hayatı boyunca yardımcı olacak ve rehberlik edecek bir anahtar vermek piyano eğitimcilerinin en önemli amaçlarıdır. Bu anahtar ise temel piyano tekniğidir (Demirova, 2008, s. 15). Piyano tekniği, piyano çalarken kullanılan parmak, el, kol, kulak ve beyin arasında gerçekleşen veri alışverişi ile oluşmaktadır. Piyanistik organlar ve beyin arasında gerçekleşen bu veri aktarımının nasıl olduğu ve karşılaşılan problemlerin çözümünün nasıl olması gerektiği piyano eğitiminin başından itibaren öğrenciye öğretilmelidir. Bu sayede, öğrenci yanında eğitmeni olmadan tek başına çalıştığı zamanda da eser içerisindeki zorlukları saptayarak çözüme yönelik teknik çalışmalar yapabilme becerisini kazanmalıdır.

Piyano performansına etki eden teknikler:

- Parmak Tekniği: Gam, akor, arpej ve başparmak tekniği
- Tüm Beden Tekniği: Doğru postür sağlanması
- Kol Ağırlığı Tekniği: Omuzla yapılan hareketler (yay çizer gibi yapılan atlamalar, akorlar), dirsekle yapılan hareketler (çekmece hareketi, dirsek ve bilek katkılı hareket, dirsek ve bilek katkısız hareket, kırık oktav tekniği) olarak sıralanabilir (Göksel Erdal, 2009, s. 29).

Teknik kelimesi, çağdaş kavramıyla, yalnız güçlü, hızlı, kararlı parmakları değil, klavyedeki ses üretim kontrolünü de içerir. Sadece doğru zamanda doğru tuşa basma yeteneği artık teknik başarının temel amacı olarak kabul edilmemektedir. Çağdaş öğretim, piyano çalarken parmaklar, eller ve kolların kullanımında, genellikle, bilek, dirsek ve omuz eklemlerine, eski metodlara oranla daha fazla, özgür hareket görevi vermektedir (Otacıoğlu, 2005, s. 3).

Kurtuldu (2010), eser çalışma öncesinde etüd çalan ve çalmayan öğrenciler olarak deney ve kontrol grubunu karşılaştırdığı çalışmasında, etüd çalan öğrencilerin teknik gelişiminin ve eser çalma kalitesinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Eyüboğlu (2016) çalışmasında, F. Chopin'in Op. 10 No:2 Kromatik Etüdü'nün piyano tekniği üzerine etkilerini incelemiş, bu etüd çalışıldıktan sonra benzer pasajların yorumlanmasında teknik zorlukların aşıldığını gözlemlediğini belirtmiştir.

Oğan (2015) çalışmasında, C. Czerny ve Jean-Baptiste Duvernoy metodunda yer alan etüdlerin klasik dönem sonatin icralarına etki düzeyini incelemiştir. Çalışma grubuna etüdler ve sonatin eş zamanlı çalıştırılmış, 6. haftanın sonunda yapılan değerlendirmede etüdlerin klasik dönem sonatinlerinin icrasında genel, teknik ve müzikal düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurdakul (2019), Franz Lizst etüdlerini betimsel, formal ve tematik açıdan inceleyip öğretim üyelerinin görüşlerini aldığı araştırmasında, Lizst etüdleri çalışmanın teknik, müzikal ve ritmik katkılarına dikkat çekerek piyano eğitiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Piyano çalma sürecinde öğrencinin performansını ve buna bağlı olarak başarısını etkileyen faktörlerden biri de çalışılan eserdeki teknik zorluklardır. Çalınan eserdeki teknik ve müzikal eksikliklerin giderilmesi dengeli, esere uygun teknik çalışmalar ile mümkündür. Piyano derslerinde kullanılan metodlar öğrencinin yaş grubuna ve eğitim veren kurumlara göre farklılıklar gösterebilir. Piyano eğitimcisi, bunların yanı sıra öğrencilerin yetenek seviyeleri ve bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmalı, metodların öğretim hedeflerine hâkim olarak teknik çalışmaları öğrencilere vermelidir.

Piyano eğitiminde sistemli ve dikkatli çalışmak önemlidir. Öğretim süreci eğitmen tarafından iyi ayarlanmalı, teknik gelişimin oluşabilmesi için etüdlere gereken zaman verilmelidir.

3. Etüdler ve Piyano Sonatları

Piyanistin geliştirilmek istenilen belirlenmiş bir konu ya da teknik/müzikal gelişimini desteklemek için yazılan eserlere piyano etüdleri demek mümkündür. Piyano eğitim repertuvarının vazgeçilmezi kuşkusuz ki etüdlerdir. Etüd çalışmaları ile hedeflenen, piyanistin ellerini klavye üzerinde rahat ve kendinden emin bir şekilde hareket ettirmesidir. Bu becerileri kazanan piyanistin çalışında güven ve cesaret oluşacak, enstrümanına hakimiyeti artacaktır. Teknik anlamda piyano eğitiminde en önemli gelişimi sağlayan etütler, gerek güçlük düzeyi, gerek amacı, gerekse uygulanma biçimi itibariyle eğitim sürecinde oldukça etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Kurtuldu, 2009, s. 29). Yahşi (2017)'ye göre etüdler, teknik

yetkinliğin kazanılması için ihtiyaç duyulan eserler olarak piyanistlerin meslek hayatının vazgeçilmez bir parçasıdır (s.1).

Piyano etütlerinin popülerlikleri, özellikle 18. yüzyıl sonu ve 19. yüzyıl ortasında geçen dönemde çok artmıştır; bunun nedeni, o dönemde bilimsel gelişim henüz yetersiz de olsa, toplumun, her konuyu sistematik biçimde çözebileceğine olan inancı gelmektedir (Gültek, 2017, s. 207). Clementi, Cramer ve Czerny piyano tekniğinin temellerini oluşturmaya yönelik etüd çalışmalarını tekniğin yanı sıra müzikal gelişimin de gelişmesini göz önünde bulundurarak yazmışlardır. Xin (2018)'in de belirttiği gibi Czerny'nin piyano etüdleri benzersiz, güçlü, zengin ve renklidir. Bu da piyano eğitiminin derin içeriğine ev sahipliği yaparak klasik piyano müziği tarihinin parlak imajındaki yerini sağlamlaştırmıştır. Onun etüdleri güçlü bir iç performansına, beceriye, pratikliğe ve zamana sahiptir. Bu nedenle Czerny'nin piyano etüdleri, onun piyano sanatı alanına kazandırdığı en değerli katkılardan biridir. Czerny'den sonra gelen Chopin ve Thalberg gibi besteciler müzikal renk arayışı ile piyano tekniğini mekanik olmaktan çıkarmak üzerine yeni arayışlara girmiş, kendilerine göre özgür ve yenilikçi bir yorum ortaya çıkarmışlardır. Bu yeni yaklaşımları piyano tekniğine müzikalite, virtüözite ve tuşe bağlamında teknik mükemmelliğin yanı sıra müzikal renklerle yeni bir soluk getirerek katkı sağlamıştır. Chopin, etüdlere daha önce yazılmış olan etüdlerin ulaşamadığı ölçüde şiirsellik ve içerik katmıştır. Piyanonun tüm olanaklarını sistematik olarak ele almaya kalkışmamış, gücünü, sınırlarını ve başka sanatçıların yapıtlarından neleri uyarlayabileceğini tam olarak bilerek, bu bağlamda ender görülen mükemmellik ve bütünlüğe ulaşmıştır (Dolkun, 1994, s. 77). Chopin etüdlerinde bulunan teknik çalışmaların yelpazesi ile öğrenci, sadece belirli bir parça için teknik beceri kazanmakla kalmaz, aynı zamanda kendisini diğer bestelerdeki benzer pasajlara da hazırlar (Klein, 1989, s.70).

Sonat, solo bir enstrümanın veya yaylı ya da üflemeli çalgıların piyano eşliği ile çalması için bestelenmiş çalgı müziği çeşitlerinden biridir. Üç ya da dört bölümden oluşan sonatlar, içerisinde zengin müzikal öğeler ve farklı formlar barındırması açısından piyano eğitiminin önemli bir parçasıdır.

1600'lü yıllardan önce sadece vokal müzik için yazılan sonatlar sonraki yıllarda solo enstrümanlar için de yazılmaya başlanmıştır. Monteverdi, G. Gabrieli, S.Rossi gibi besteciler solo sonatlar ve eşlikli sonatlar bestelemişlerdir. 17. yüzyılın ortalarına gelindiğinde sonat formu gelişerek solistin tekniğini ortaya çıkaran ve müzikal açıdan zengin eser haline gelmiştir. J.S. Bach solo enstrümanlar için sonatlar bestelemiş, C.P.E. Bach ise yazdığı klavsen sonatlarıyla modern sonatın ilk adımlarını atmıştır. Üç ya da dört bölümden oluşan sonatlar J. Haydn, W. A. Mozart ve L.v. Beethoven'ın eserleri ile zirveye ulaşmıştır. Artık sadece eğlence

için değil eğitim amaçlı sonatlar da bestelenmeye başlanmıştır. 19. yüzyıl bestecileri yenilikçi girişimleri ile parlak motifler ve beklenmedik melodilerle sonat formunu geliştirmişlerdir.

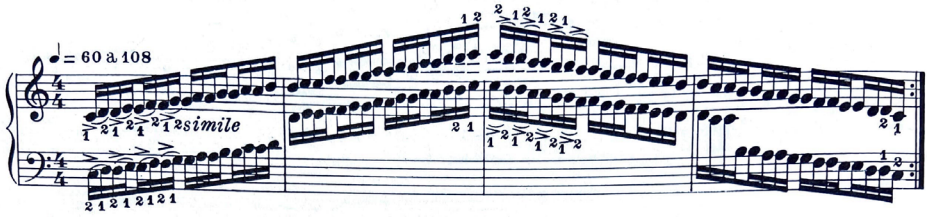
Bu çalışmada piyano eğitiminde sıklıkla seslendirilen Wolfgang Amadeus Mozart'ın K.545 No:16 Do Majör piyano sonatının birinci bölümü teknik beceriler açısından incelenmiş, teknik zorlukların çözümüne yönelik ve öğrenmeyi kolaylaştıracak etüd önerileri verilmiştir.

4. Wolfgang Amadeus Mozart'ın K.545 No:16 Do Majör Piyano Sonatının Teknik Zorlukların Çözümüne Yönelik Etüd Önerileri



Şekil 1. Mozart Sonatta Yer Alan Vurgular

Şekil 1'de sonatta yer alan bazı vurgular görülmektedir. Vurgu, altına ya da üstüne konduğu notanın ses şiddetinde farklılık yaratarak daha güçlü duyurulması olarak tanımlanabilir. Buna göre belirtilen nota, yanındaki notalardan daha belirgin çalınmalıdır. Bunun için Şekil 2'de verilen alıştırmanın çalışılması faydalı olacaktır.



Şekil 2. C. L. Hanon No: 45

Şekil 2'de verilen Hanon alıştırmasında yukarı çıkış 1. ve 2. parmaklarla, aşağı iniş ise 2. ve 1. parmaklarla iki notada bir vurgu yapılacak şekilde yer almıştır. Bu alıştırmada bilek ilk notanın üzerine serbestçe vurgu yapacak şekilde aşağıya bırakılmalı, vurgudan sonraki bağlı diğer notaya geçişte hafifçe yukarı kaldırıla-

rak sonraki vurgu için hazırlanmalıdır. Alıştırmanın devamında ise aynı çalışma 2., 3., 4. ve 5. parmaklarda tekrarlanmaktadır. Burada da aynı şekilde parmakların nota üzerinde çalış pozisyonunu alarak hazır durumda olmasına dikkat edilmelidir. Alıştırmanın sırasıyla bütün parmaklarda tekrarlanması ile ilk notalara gelen parmakların güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalış esnasında parmakların kasılmamasına, kolların doğal ağırlığı ile düşüşüne ve böylece gereksiz efor harcanmamasına özen gösterilmelidir.



Şekil 3. Mozart Sonatta Yer Alan Sağ El Gamları

Sonatta yer alan sağ el gamlarının çalınabilmesi için hızlı ve çevik bir parmak tekniği gerekmektedir. Bunun için aşağıda verilen etüd ve alıştırmaların çalışılması faydalı olacaktır.



Şekil 4. C.L. Hanon No:38



Şekil 5. C. Czerny Op. 949 No:8

Hanon 38 numaralı alıştırma ve Czerny op.949 8 numaralı etüddeki gam çalışmaları sonatta yer alan sağ el gamları için kullanılabilir. Bu etüd ve alıştırmalar önce yavaş tempoda çalınmalı, çok hızlı tempolara ulaşmadan ve başparmak tekniğine dikkat ederek çalınmaya özen gösterilmelidir. Gamların akıcı ve anlaşılır olması için çalış esnasında parmakların kasılarak basılı kalmamasına özen gösterilmedir. Parmak geçişlerinde dışarı ya da içeri bilek hareketinin aşırı olmaması ve başparmakların avuç içerisinde olması önemlidir. Gamı bağlı çalmak ve sesler arasındaki ritmik uyum önemli olduğu için geçiş yapan parmağın geçtiği notaya vurgu yapmamasına dikkat edilmelidir. Şekil 5'teki etütte sağ ele legato tekniği ile birlikte gam çalıştırılırken sol el staccato akorlarla eşlik etmektedir. Sağ el gamları çalınırken yukarıda bahsedilen hususlara dikkat edilmesi ve parmakların bütün notaları eşit kuvvette çalması önem taşımaktadır. Ayrıca omuzun serbest bırakılarak kol ağırlığının rahat kullanımını sağlamak gerekmektedir. Bu pozisyon, gamları çalarken klavyenin uzak mesafelerine ulaşılmasında kolaylık sağlayacaktır. Şekil 4 ve 5'teki etütlerin yukarıda belirtilen hususlara dikkat edilerek çalışması halinde parmak-bilek-önkol ve kol koordinasyonu sağlanır. Bu sayede diğer eserlerde karşılaşılan gamların kusursuz çalınması için sağlam bir temel oluşturulur.



Şekil 6. Mozart Sonat'ta Yer Alan Arpejler

Şekil 6'da görüldüğü gibi sonatta sol arpejlerine yer verilmiştir. Arpej çalışmaları için önerilen etüd ve alıştırmalar aşağıdaki gibidir.



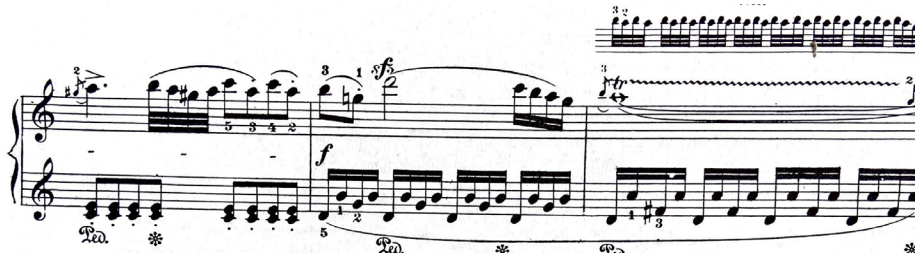
Şekil 7. C.Czerny Op. 337 Daily Studies No:3



Şekil 8. C. L. Hanon No:41

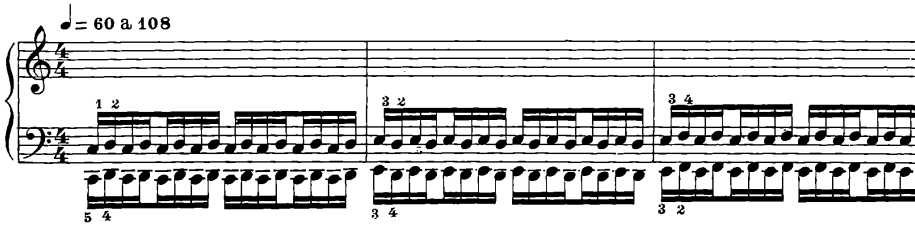
Şekil 7 ve Şekil 8'de verilen arpej alıştırmaları sonatta yer alan arpejlerin akıcı ve eşit şekilde çalınabilmesi için çalışılabilir. Arpej çalışmalarında parmak numaralarının iyice oturması için yavaş tempoda başlanıp kademeli şekilde hızlanılması notalar arası ritim aksaklıklarının da oluşmasının önüne geçecektir. Arpej tekniğinde bilek esnekliğinin sağlanması önemlidir. Bunun için ön kol ve üst kol koordinasyonu ile parmakların bastığı notanın hizasında sistematik dairesel hareketlerle beşinci parmağa doğru yuvarlama hareketi uygulanarak bilek esnekliği sağlanmalıdır. Bu yöntem ayrıca başparmak geçişlerinde de elin döndürülmemesi için kolaylık sağlayacaktır.

Başparmak en güçlü parmaktır ve diğer parmaklardan bağımsızdır. Bu da arpej çalarken istemsiz vurgulara sebep olur. Ayrıca arpejin kesintisiz ve akıcı bir bütünlük içerisinde çalınabilmesi için başparmağın tuştan uzaklaşmaması, bilek esnekliğinden destek alarak bağlantıyı sağlaması gerekmektedir. Bunun için Şekil 8'de verilen alıştırmanın başında yer alan başparmak geçiş egzersizinin çalışılması faydalı olacaktır.



Şekil 9. Mozart Sonatta Yer Alan Tril

Şekil 9'da görüldüğü gibi sonatta süsleme figürlerinden biri olan trile yer verilmiştir. Tril çalışmaları için önerilen alıştırma aşağıdaki gibidir.



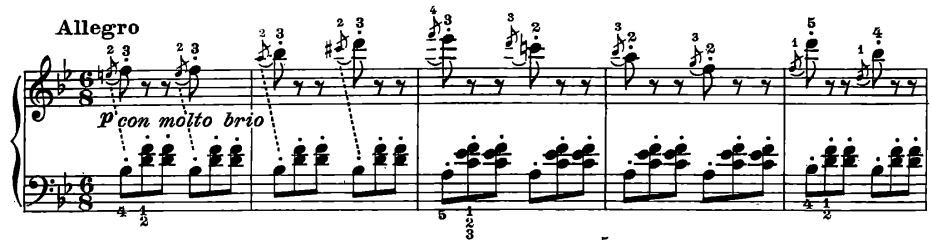
Şekil 10. C. L. Hanon No:46

Şekil 10'da verilen tril alıştırmaları sonatta yer alan trillerin akıcı ve eşit şekilde çalınabilmesi için çalışılabilir. Parmak tekniğine dayalı triller legato esasına dayanarak çalışılır. Bir ölçü uzunluğundaki trillerin çalınmasında temponun korunması ve notalar arasında tartım değişikliklerinin olmaması önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için tril pasajlarının yavaş tempoda başlanıp kademeli olarak hızlandırılması sonucunda istenilen hıza ulaşılması önerilebilir. Hızlı çalınan notalar arasındaki ritm bozukluğu ve notalar arasında oluşan boşluğun sebeplerinden biri de parmakların çalış esnasında kasılmasıdır. Bu sebeple tril çalarken bileğin ve parmakların serbest bırakılmasına dikkat edilmelidir.



Şekil 11. Mozart Sonat'ta Yer Alan Çarpmalar

Şekil 11'de görüldüğü gibi W. A. Mozart, müziğini daha ifadeli hale getirmek için sık kullandığı süsleme figürlerinden bir diğeri olan çarpmaya yer verilmiştir. Çarpma çalışmaları için Şekil 12'deki etüd çalışılabilir.



Şekil 12. C. Czerny Op. 599 No:83

Çarpmalar legato esasına dayalı parmak tekniklerinden biri olup süslenen notadan önce çalınır. W.A. Mozart'ın müziğinde süreklilik ve ritimsel akış önemli olduğu için çarpmalar çalınırken belirlenen tempoya bağlı kalınmalıdır. Bu nedenle Şekil 12'de verilen etüd çalışılırken ritmin sabit hızda olması önemlidir. Etüdün hızı allegro olarak verilmiştir. Bu hıza çıkabilmek için etüdün önce yavaş ve sabit hızda çalınması sonra da kademeli olarak metronom yardımıyla hızlandırılması faydalı olacaktır. Çarpmalar vurgu yapılmadan hafif ve hızlı çalınmalıdır. Çarpmaların parmak numaraları ölçüler arasında farklılık göstermektedir. Sürekliliği ve sabit hızı bozmadan farklı parmak numaraları ile çarpma yapmak için notaların basış anından önce el bilekten kaldırılmalı, çarpmanın yapılacağı parmak hazırlanarak çalış pozisyonuna geçilmelidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bir eser yorumlanırken eserin derinliğinin ve müzikal düşüncesinin dinleyenleri etkilemesi ancak piyanistin yorumu ile mümkündür. Bu yorumun oluşması

ise piyano eğitiminin başladığı ilk dersten itibaren yapılan teknik ve yorumsal çalışmalarla şekillenmektedir. Bu doğrultuda piyano eğitimcileri öğrencinin çalacağı eserleri seviyesine göre basamaklandırmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu fiziksel, psikolojik ve müzikal özellikler doğrultusunda temel gereksinimler belirlenerek öğrenim süreci planlanmalıdır. Seslendirilen eser içerisinde oluşan teknik problemleri tespit etmek, problemin kaynağını bularak çözüme yönelik etüd çalışmaları yapmak şarttır. Bu bağlamda piyano eğitimcisinin piyano eğitim repertuvarına hâkim olması gerekmektedir.

Eser çalmaya odaklanan öğrenciler için etüd çalışmak sıkıcı ve boş vakit harcanan bir süreç olarak görülebilir. Bu yüzden çalışılan etüdlerin teknik ya da müzikal yorumu mükemmelleştirilmeye yönelik yazıldığını öğrenciye göstermek için analiz ederek, detaylara inip karşılaştırmalar yaparak açıklamak öğrencinin yaklaşımını olumlu yönde etkileyecektir. Bu açıdan bakıldığında etüdler mutlaka çalışma planının içerisinde yer almalıdır.

Piyano eğitmenleri piyano literatürünü iyi tanımalı, hedef davranışlara yönelik tek bir etüd metoduna bağlı kalmadan farklı metodlarla çalışabilmelidir.

Öğrenci piyano eserini çalışırken her zaman eğitmeni yanında olmayacaktır. Bu sebeple öğrencinin hatalarını belirleyerek çözüme yönelik çalışmalar yapması için kendini dinleme yeteneği üzerinde durulmalıdır. Bunun için piyano eğitmeni eser içerisindeki problem yaşanan ölçülere müdahale etmeden öğrencinin belirlemesini isteyerek muhakeme yeteneğini geliştirmesine yardımcı olabilir.

Pirgon (2009)'a göre teknik çalışmalar, çalgı çalışıldığı sürece o dönemdeki ihtiyaçlarına göre günlük çalışma sürecinin zorunlu bir parçası olmak durumundadır. Bu nedenle yapılan teknik çalışmaların hedefine ulaşabilmesi için aceleci olunmamalı, iyice sindirip, amaca ulaşmadan arkadan gelecek diğer aşamalara geçme konusunda sabırsız davranılmamalıdır (s.11-12).

Toptaş ve Çeşit (2014)'e göre çalışılan piyano parçalarındaki önemli yapılara dikkat edilmelidir. Parça içerisinden seçilen küçük yapıların etüt olarak geliştirilip çalınması da piyano eğitiminin içerisinde oldukça önemlidir (s.68). Bu bağlamda eğitmenler öğrencinin gelişimsel ve fiziksel durumu da göz önünde bulundurarak, eser içerisindeki teknik zorlukların çözümüne yönelik küçük etütler yazabilir.

KAYNAKÇA

1. Baştuğ Şen, S. (2002). *Piyano tekniğinin biyomekanik temeli*. Pan Yayınları.
2. Czerny, C. (1893*). Practical method for beginners on the pianoforte op. 599. (Vol. 146).* G. Schirmer,
3. Czerny, C. (2012). *Thirty new studies in technics op. 849*. G. Schirmer Edition. ISBN: 978-1458411600.
4. Czerny, C. (1999). *Vierzig tagliche* übungen*. exercicers journaliers- daily studies op. 337.* C.F.Peters.
5. Demirova, G. (2008). Piyano eğitiminde gam tekniği üzerine düşünceler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *0*(15), 14-23.
6. Dolkun, İ. (1994). *Chopin'in op. 10 ve op. 25 etüdlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
7. Eroğlu, Ö. (2004). *Piyano eğitiminde kullanılan sonatinlere ilişkin teknik çalışma yöntemleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
8. Eyüpoğlu, E. B. (2017). F. Chopin'in op. 10 no.2 kromatik etüdünün piyano tekniğine etkileri. *Konservatoryum, 4*(2), 37-60.
9. Gasımova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, 0*(25), 99-106.
10. Göksel Erdal, G. (2009). *Piyano çalmada koordinasyon ve kondisyon*. Müzik Eğitimi Yayınları.
11. Gültek, B. (2017). *Piyano nasıl öğretilir? Piyano pedagojisinin temelleri (1. Cilt).* Epilog.
12. Gün, E. (2014). *Piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
13. Gün, E. ve Köse, H. S. (2012). Piyano eğitiminde müzikal terimler ve çalma tekniklerine ilişkin bilişsel düzey analizi. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Fine Arts, 7*(3), 246-257.
14. Hanon, C. L. (1998). *Il pianista virtuoso 60 esercizi*. Ricordi.
15. Klein, A. (1989). *The Chopin "etudes": an indispensable pedagogical tool for developing piano technique*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Rice University.
16. Kurtuldu, M. K. (2009). Czerny op. 299 30 numaralı etüde yönelik teknik ve biçimsel analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0*(1), 28-38.
17. Kurtuldu. M.K. (2010). Piyano eğitiminde alıştırma çalmanın öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Devran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 245-256.

18. Küçük, A. (2002). Piyanistik organlar ve eforsuz kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 69-76.
19. Oğan, F. D. (2013). *Piyano eğitiminde Carl Czerny op.599 ve Jean-Baptiste Duvernoy op.176 metodlarında yer alan etüdlerin klasik dönem sonatin icralarına etki durumu.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
20. Oğan, F. D. (2019). *Piyano öğretiminde F. Chopin etüt icralarının L.V. Beethoven sonat icralarına etki durumunun değerlendirilmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
21. Otacıoğlu, S. G. (2005). *Müzik öğretmenliği piyano eğitimi dersi için bir model denemesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
22. Pamir, L. (1984). Çağdaş piyano eğitimi. Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu, Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları.
23. Parasız, G. (2009). Eğitim müziği eksenli keman öğretiminde kullanılmakta olan çağdaş Türk müziği eserlerinin tespitine yönelik bir çalışma. *Sanat Dergisi, 0*(15), 19-24.
24. Pirgon, Y. (2009). *Piyano eğitiminde karşılaşılan teknik güçlüklerin aşılmasına yönelik bir uygulama*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
25. Say, A. (2002). *Müzik ansiklopedisi (4. Cilt)*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
26. Toptaş, B. ve Çeşit, C. (2014). Carl Czerny op. 599 etüt kitabında sol el eşlik yapılarının incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy. 9*(2), 66-83.
27. Tufan, S. (1997). Grup piyano eğitimi. *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi, (5)*24, 37-38.
28. Türkmen, N. (2008). *Müzik öğretmeni adaylarının piyanoda deşifre çalabilme düzeyleri üzerine bir çalışma.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
29. Yahşi, F. E. (2017). *F. Chopin op. 10 etütlerin yapısal analizleri ve yorumlanması.* [Yayımlanmamış sanatta yeterlilik tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
30. Yurdakul, N.A. (2019). *Franz Liszt'in Transcendental etütlerinin teknik ve icra yönünden incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
31. Xin, L. (2018). Analysis of the practical value of Czerny piano etudes. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research,* 205, 782-783.

Bölüm 7

ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Osman Ferda BEYTEKİN[1]
Hale KARATAŞ[2]

1 Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, İzmir ORCID: 0000-0003-3934-0814

2 Öğretmen, MEB, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı Öğrencisi, İzmir ORCID: 0000-0002-1597-6431

GİRİŞ

Değişimlerin hızlı yaşandığı bu çağda, bilgi ve teknoloji hayatın her yerinde her an etkin bir şekilde kullanılır durumdadır. Üretim sanayide, ticarette, kamu kurum ve kuruluşlarında, sağlıkta, ulaşımda, güvenlikte, hizmet sektöründe, sporda ve günlük hayatta teknoloji alanında yaşanan değişimler ve gelişmeler yaşamımızı derinden etkilemektedir. Eğitim kurumları bu teknolojik değişim ve gelişmelerden en çok etkilenen kurumlardan biridir. Her yeni teknolojik gelişme toplumun değer yargılarından yaşam düzeyi ve ilişkilere kadar bir dizi değişiklik yaratmaktadır (Doğan, 2010). Bu değişimin ve gelişimin sağlanabilmesinde en önemli ayak eğitimindir. Eğitim süreci içerisinde teknolojinin amacına uygun ve işlevsel kullanımı değişimin olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlar.

ABD'de bulunan ISTE tarafından Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları (NETS-A) geliştirilmiştir. Ury (2003) NETS-A standartlarının, okul yöneticileri için teknik bilgilerini arttırma, vizyon geliştirme, diğer birleşenlere model olma, öğretmenleri güdüleme ve bütün okul çevresinde teknoloji uygulamaları için fikir üreterek çeşitli etkinlikler gerçekleştirmelerini sağlama amacıyla geliştirildiğini belirtmektedir. Bilgi toplumunda okul modelini anlayarak okullarda değişimi başlatan, uygulayan ve yöneten, teknolojik kaynaklarla okulların karmaşık gereksinimlerini karşılayan, yeni okul yapısında verimliliği artırmak için çözümler üreten ve kurumun geleceği hakkında karar verebilen okul yöneticileri hedeflemektedir (Demirsoy, 2016).

ISTE (2009) NETS-A standartları; vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık olmak üzere beş boyuttan oluşur (Hacıfazlıoğlu vd., 2010). Vizyoner liderlik, eğitim yöneticilerinin tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji bütünleşmesini sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesine ve uygulanmasına ilham vermesi ve liderlik etmesidir. Dijital çağ öğrenme kültürü, eğitim yöneticilerinin tüm öğrenciler için ayrıntılı, uygun ve ilgi çekici eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturması, desteklemesi ve bunun sürdürülmesini sağlamasıdır. Profesyonel uygulamada mükemmellik, eğitim yöneticilerinin çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamları desteklemesidir. Sistematik gelişim, eğitim yöneticilerinin bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanılarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlamasıdır. Dijital vatandaşlık, eğitim yöneticilerinin dijital kültürün gelişimini destekleyici sosyal, etik, yasal konu ve sorumluluklara ilişkin bir anlayış tasarlaması ve geliştirmesidir (Görgülü vd., 2013).

NETS-A standartları incelendiğinde okul müdürlerinden okul içindeki ve dışındaki paydaşlarla daha çok iş birliği kurmaları, teknolojinin etkin kullanımına yönelik çalışmalara katılarak ve okuldaki paydaşları bu konudaki eğitimlere yönlendirerek teknoloji uygulamalarına desteklemeleri beklenmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin başarılı teknoloji kullanımına yönelik çalışmalar yapmaları ve dijital kültür anlayışının yerleşmesinde rol oynamaları istenmektedir (Eren, 2010). Bu standartlar, okulöncesi eğitimden itibaren ortaöğretimin tamamlanmasına kadar olan tüm kademelerde okul yöneticilerinin teknolojiyle bütünleşmesinde etkili bir lider olabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri açıklamaktadır (Eren ve Kurt, 2011). Sujo-Montes ve Gallagher (2010)'e göre bu standartlar, temel olarak okul müdürlerinin teknoloji kullanımında yetkin olmalarını ve teknolojiyi öğretim programının önemli bir parçası olarak görmelerini beklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurtiçi ve yurtdışında yapılan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesine yönelik araştırmalarda çoğunlukla NETS-A'nın kullanıldığı görülmektedir (Anderson ve Dexter, 2005; Redish ve Chan, 2007; Akbaba Altun, 2008; Banoğlu, 2011; Hacıfazlıoğlu vd., 2010; Eren ve Kurt, 2011; Richardson ve McLeod, 2011; Richardson vd., 2013; Alsaleh ve Husni, 2014; Raman vd., 2014; Sağbaş Karataş, 2019).

Teknoloji Lideri Olarak Okul Yöneticileri

Okul müdürleri, teknoloji liderleri olarak yeni rolleri için hazır bulunmamaktadır ve bu nedenle okullarında bilgi ve iletişim teknolojileri sonuçlarını elde etmek için gereken hem insan hem de teknik kaynakları geliştirmek için mücadele etmek durumunda kalmaktadırlar (Flanagan ve Jacobsen, 2003). Okullarda teknolojinin eğitime etkili bir şekilde kaynaştırılması sürecinde okul yöneticilerinin sahip olduğu teknoloji liderliği yeterliliklerinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Bilişim teknolojilerini öğretme öğrenme sürecine etkili bir biçimde entegre edilmesi ve teknolojik kaynakların yönetilebilmesi okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Gökoğlu, 2014). Okul yöneticileri, eğitim teknolojilerinin okula transferi ve etkin kullanımı için okul içerisindeki en yetkili kişidir. Teknoloji entegrasyonu için özellikle çevresel baskılar, eğitim yöneticilerine yeni sorumluluklar yüklemektedir.

Teknolojinin eğitimde hızla genişleyen kullanımı, müdürlerin teknoloji liderleri olarak hazırlanmasına duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Her ne kadar müdürlerin teknoloji liderleri olarak hazırlanmasına ihtiyaç duyulsa da çoğu şu anda bu rol için hazır değildir. Okullarının başarılı bir teknoloji entegrasyonunda liderlik edebilmesi için okul müdürlerinin buna hazırlanması çok önemlidir (Esplin, 2017). Teknoloji konusunda yeterli düzeyde bilgi ve

beceriye sahip bir okul yöneticisi, liderlik rolünü bu alanda da sürdürerek, çağın eğitim teknolojilerinin kurumunda etkili biçimde kullanılması için ortamları uygun hale dönüştürebilir. Okul yöneticisi, eğitim ile gelişen teknolojiyi buluşturan MEB'in yürüttüğü birçok projenin (FATİH, EBA, e-Okul, Teknofest Kodlama Eğitimleri, STEM, vb.) okullarda etkin bir şekilde hayata geçirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bilgi çağının okulunu yönetecek olan okul yöneticisinin teknolojik yeterlikleri önem taşımaktadır (Ulukaya vd., 2017).

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin yeterli seviyede olması teknolojik liderlik kapsamında yer alan görevlerini yerine getirebilmelerinde de önemli bir yer oluşturmaktadır. Bu sebeple ortaokul yöneticilerinin görüşlerine göre teknoloji liderlik yeterliliklerinin araştırılmasına gerek duyulmuştur. Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; "Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda;

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara ilişkin cevaplar aranmıştır:

- Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri, vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık boyutları ne düzeydedir?
- Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri toplamda ve boyutlarında görev türü, okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitim alma durumu ve okullarındaki bilişim teknolojileri sınıfı durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İzmir Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan yöneticilerin; müdür ve müdür yardımcılarının teknolojik liderlik yeterlilikleri incelenmiştir. Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliğine hangi düzeyde sahip olduğunun araştırılması amacıyla tarama modellinde tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Betimsel yöntem, verilen bir durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2014). Bir konuya ya da olaya ilişkin grubun görüşlerinin ya da beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği diğer araştırmalara göre daha büyük örneklemler üzerinden verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Frankel vd., 2012). Buna bağlı olarak, araştırmada tarama

modeliyle ortaokul yöneticilerinin, teknolojik liderlik yeterlilikleri betimlenmeye çalışılmıştır. Ortaokul yöneticilerinin görev türü, okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, BT alanında hizmet içi eğitim alma durumu ve okullarında BT sınıfı var olma durumuna göre teknolojik liderlik yeterliliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan tüm resmi ve özel ortaokullar için araştırma izni alındıktan sonra Bornova, Bayraklı, Çiğli, Karşıyaka, Karabağlar, Gaziemir ve Balçova ilçeleri çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Çalışma evrenindeki ilçelerde bulunan tüm resmi ve özel ortaokullardaki okul yöneticilerine uygulama gönüllülük esasına dayalı olarak kolay ulaşılabilir rastgele örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir rastgele örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan katılımcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır (Cohen vd., 2007). Toplam 386 okul yöneticisine ulaşılmıştır. Araştırma, veri toplama formuna eksiksiz geri dönüş yapan 352 yöneticinin verileri üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul yöneticilerinin %34,1'i (N=120) müdür, %65,9'u (N=232) müdür yardımcısıdır. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu müdür yardımcılarından oluşmaktadır. Yöneticilerin %5,7'si (N=20) 1-5 yıl, %12,2'si (N=43) 6-10 yıl, %23,3'ü (N=82) 11-15 yıl, %22,2'si (N=78) 16-20 yıl ve %36,6'sı (N=129) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğunun 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi vardır, deneyimli yöneticilerin sayıca ağırlıkta olduğu söylenebilir. Yöneticilerin %63,9'u (N=225) erkek, %36,1'i (N=127) kadındır. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu erkek yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan ortaokul yöneticilerinin %4,3'ü (N=15) 30 ve altı yaş arası, %44,3'ü (N=156) 31-40 yaş arası, %32,1'i (N=113) 41-50 yaş arası, %19,3'ü (N=68) da 51 yaş ve üzeridir. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunlukla 31-40 ve 41-50 yaş aralıklarında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan ortaokul yöneticilerin %80,7'si (N=284) lisans ve %19,3'ü (N=68) lisansüstü mezunudur. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu lisans mezunu yöneticilerden oluşmaktadır. Yöneticilerin %75,6'si (N=266) BT alanında hizmet içi eğitim almışken, %24,4'ü (N=86) BT alanında hiçbir hizmet içi eğitim almamıştır. Araştırma çoğunlukla BT alanında hizmet içi eğitim alan yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin %66,5'inin (N=234) okulunda

BT sınıfı bulunmaktadır, %22,7'sinin (N=80) okulunda var olan BT sınıfı kapatılmıştır, %10,8'inin (N=38) okulunda BT sınıfı hiç kurulmamıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerinin çoğunun okulunda BT sınıfı bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini ölçmeye yönelik ölçeğin birinci bölümünde demografik değişkenler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümde ise ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini belirlemek için ISTE'nin hazırlamış olduğu NETS-A çerçevesini Türkçeye uyarlayan Hacıfazlıoğlu vd. (2011)'nin 26 maddelik "Eğitim Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz-Yeterlik" 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının kullanımı için gerekli izin araştırmacıdan alınmıştır.

Ölçek vizyoner liderlik, dijital öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmadaki Cronbach alfa güvenirlik değerleri genel toplamda .97 iken boyutlarda ise .88 ile .93 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayısını yorumlarken katsayı 1'e yaklaştıkça ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna ulaşılır (Yang ve Green, 2017). Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı $0,80 \leq a < 1,00$ aralığında ise ölçeğin güvenilirliği yüksektir (Özdamar, 2004). Dolayısıyla 26 maddeden oluşan yeterlilik ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Bu bulgular, ölçeğin genel ve faktörler itibarıyla güvenirliğinin pozitif yönde yüksek düzeyde olduğu ve orijinal ölçekle uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğin faktör analizi için uygunluğuna Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi kullanılarak bakılmıştır. Buna göre KMO değeri ,965; Bartlett's testi 8511,736 (p=,000) olarak anlamlı bulunmuştur. Büyüköztürk vd. (2014)'nin de belirttiği gibi KMO değerinin. 60'tan yüksek olması ve Barlett değerinin anlamlı bulunması örneklemden elde edilen veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin varyans açıklama oranı %60,45'tir. Sosyal bilimlerde çok faktörlü bileşenler için açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Çokluk vd., 2012). Bu ölçeğin faktör yapısının yeterli güçte olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

Toplanan form verileri üzerinden araştırmaya ilişkin analizler SPSS 22.0 yazılımı ile yapılmıştır. Anlamlılık ,05 düzeyinde dikkate alınmış ve tablo altında belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin yapılan

istatistiksel analizlerde katılımcı sayısı (*N*), frekans, yüzde (*%*), ortalama $\overline{X}$ ve standart sapma (*ss*) değerleri kullanılmıştır.

Değişkenler arasında karşılaştırma yapmadan önce verilerin normallik dağılım analizi yapılmıştır ve Teknoloji Liderlik Yeterlilikleri Ölçeği'nden elde edilen toplam puanların normallik şartını sağladığı ortaya çıkmıştır (çarpıklık = -.807; basıklık=.330). Huck (2012), verilerin normal dağılım gösterebilmeleri için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin görev türü, okul türü, cinsiyet, eğitim durumu, bilişim teknolojileri alanında hizmet içi eğitim alma durumu ve okullarında BT sınıfı var olma durumuna göre fark gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik testlerin önkoşullarının sağlandığı bağımsız gruplar t-testi veya tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız gruplar T-testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007).

5'li likert tipi derecelendirme ölçeğine verilen cevapların değerlendirilmesinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış, aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,80 olarak hesaplanmıştır (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/ En Yüksek Değer = (5 – 1)/5 = 4/5 = 0,80). Bu hesaplamaya göre aritmetik ortalamalar 1.00-1.79 (çok az yeterli), 1.80-2.59 (az yeterli), 2.60-3.39 (kısmen yeterli), 3.40-4.19 (yeterli) ve 4.20-5.00 (çok yeterli) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilik düzeyleri

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için teknoloji liderlik yeterliliklerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Ortaokul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterliliklerinin Dağılımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Boyutlar	$\overline{X}$	ss	Yeterlilik Düzeyi
Vizyoner liderlik	3,95	0,81	Yeterli
Dijital çağ öğrenme kültürü	3,91	0,83	Yeterli
Profesyonel uygulamada mükemmellik	3,96	0,83	Yeterli
Sistematik gelişim	3,81	0,90	Yeterli
Dijital vatandaşlık	3,89	0,93	Yeterli
Genel Toplam	3,90	0,78	Yeterli

Tablo 1'de ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri genel ortalamasına ($\overline{X}$=3,90; ss=0,78) bakıldığında, yöneticilerin teknolojik liderlik

yeterliliklerinin "yeterli" düzeyde olduğu görülmektedir. Vizyoner liderlik boyutundaki ortaokul yönetici puan ortalaması ($\bar{x}$=3,95; ss=0,81), dijital çağ öğrenme kültürü boyutundaki ortaokul yönetici puan ortalaması ($\bar{x}$=3,91; ss=0,83); profesyonel uygulamada mükemmellik boyutuna ilişkin ortaokul yönetici puan ortalaması ($\bar{x}$=3,96; ss=0,83); sistematik gelişim boyutundaki ortaokul yönetici puan ortalaması ($\bar{x}$=3,81; ss=0,90) ve son olarak dijital vatandaşlık boyutundaki ortaokul yönetici puan ortalaması ($\bar{x}$=3,89; ss=0,93) "yeterli" düzeyde bulunmuştur. Boyutlara verilen cevaplar incelendiğinde; ortaokul yöneticilerinin profesyonel uygulamada mükemmellik en yüksek; sistematik gelişim alanında ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ortaokul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri

Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin görevlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin analizi için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ortaokul Yöneticilerinin Görevlerine Göre Teknolojik Liderlik Yeterliliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Görev	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Müdür	120	4,14	0,65	350	3,226	0,001*
	Müdür Yardımcısı	232	3,85	0,87			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Müdür	120	4,03	0,73	350	1,981	0,048*
	Müdür Yardımcısı	232	3,85	0,88			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Müdür	120	4,06	0,72	350	1,614	0,107
	Müdür Yardımcısı	232	3,91	0,88			
Sistematik Gelişim	Müdür	120	3,98	0,78	350	2,611	0,009*
	Müdür Yardımcısı	232	3,72	0,94			
Dijital Vatandaşlık	Müdür	120	4,03	0,85	350	2,019	0,044*
	Müdür Yardımcısı	232	3,82	0,97			
Toplam	Müdür	120	4,04	0,66	350	2,493	0,013*
	Müdür Yardımcısı	232	3,82	0,83			

$*p < .05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, araştırmada yer alan ortaokul müdürleri ve ortaokul müdür yardımcılarının teknolojik liderlik yeterlilikleri puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonucunda, Vizyoner liderlik boyutunda, müdürlerin ortalaması ($\bar{X}$=4,14; ss=0,65) ile müdür yardımcılarının ortalaması ($\bar{X}$=3,85; ss=0,87) arasında anlamlı (t_{350}= 3,226; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve müdürlerinin ortalaması müdür yardımcılarının, ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dijital çağ öğrenme kültürü boyutunda,

müdürlerin ortalaması ($\overline{X}$=4,03; ss=0,73) ile müdür yardımcılarının ortalaması ($\overline{X}$=3,85; ss=0,88) arasında anlamlı (t_{350}= 1,981; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve müdürlerin puan ortalaması müdür yardımcılarının ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sistematik gelişim boyutunda, müdürlerin ortalaması ($\overline{X}$=3,98; ss=0,78) ile müdür yardımcılarının ortalaması ($\overline{X}$=3,72; ss=0,94) arasında anlamlı (t_{350}= 2,611; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve müdürlerinin ortalaması müdür yardımcılarının ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dijital vatandaşlık boyutunda, müdürlerin ortalaması ($\overline{X}$=4,03; ss=0,85) ile müdür yardımcılarının puan ortalaması ($\overline{X}$=3,82; ss=0,83) arasında anlamlı (t_{350}= 2,019; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve müdürlerin ortalaması müdür yardımcılarının ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Profesyonel uygulamada mükemmellik boyutunda, müdürlerin ortalaması ($\overline{X}$=4,06; ss=0,72) ile müdür yardımcılarının ortalaması ($\overline{X}$=3,91; ss=0,88) arasında anlamlı (t_{350}= 1,614; p>0,05) farklılık bulunmamıştır. Ortaokul müdürlerinin toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=4,04; ss=0,66) ile ortaokul müdür yardımcılarının toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=3,82; ss=0,83) arasında ortaokul müdürlerinin lehine anlamlı (t_{350}=2,493; p<0,05) bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir söylemle ortaokul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri, ortaokul müdür yardımcılarının teknolojik liderlik yeterliliklerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ortaokul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Teknolojik Liderlik Yeterlilikleri

Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin analizi için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları yapılmıştır Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 *Ortaokul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Teknolojik Liderlik Yeterliliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Kadın	127	3,77	0,92	350	-3,079	0,002*
	Erkek	225	4,05	0,73			
Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Kadın	127	3,76	0,87	350	-2,557	0,011*
	Erkek	225	4,00	0,80			
Profesyonel Uygulamada Mükemmellik	Kadın	127	3,82	0,89	350	-2,311	0,021*
	Erkek	225	4,04	0,79			
Sistematik Gelişim	Kadın	127	3,64	0,94	350	-2,613	0,009*
	Erkek	225	3,90	0,86			
Dijital Vatandaşlık	Kadın	127	3,79	0,92	350	-1,542	0,124
	Erkek	225	3,95	0,94			
Toplam	Kadın	127	3,75	0,83	350	-2,645	0,009*
	Erkek	225	3,98	0,74			

**p < .05*

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışmada yer alan erkek ve kadın ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda; vizyoner liderlik boyutunda, kadın yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=3,77; ss=0,92) ile erkek yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=4,05; ss=0,73) arasında anlamlı (t_{350}= -3,079; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve erkek ortaokul yöneticilerinin ortalaması kadın ortaokul yöneticilerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dijital çağ öğrenme kültürü boyutunda, kadın yöneticilerinin puan ortalaması ($\overline{X}$=3,76; ss=0,87) ile erkek yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=4,00; ss=0,80) arasında anlamlı (t_{350}=-2,557; p<0,05) farklılık bulunmuştur. Erkek yöneticilerin ortalaması kadın yöneticilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Profesyonel uygulamada mükemmellik boyutunda, kadın yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=3,82; ss=0,89) ile erkek yöneticilerin puan ortalaması ($\overline{X}$=4,04; ss=0,79) arasında anlamlı (t_{350}=-2,311; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve erkek yöneticilerin ortalaması kadın yöneticilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sistematik gelişim boyutunda, kadın yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=3,64; ss=0,94) ile erkek yöneticilerinim ortalaması ($\overline{X}$=3,90; ss=0,86) arasında anlamlı (t_{350}=-2,613; p<0,05) farklılık bulunmuştur ve erkek yöneticilerin ortalaması kadın yöneticilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dijital vatandaşlık boyutunda, kadın yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=3,79; ss=0,92) ile erkek yöneticilerin ortalaması ($\overline{X}$=3,95; ss=0,94) arasında anlamlı (t350=-1,542; p>0,05) farklılık yoktur. Kadın ve erkek ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan t-testi sonucunda kadın ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilik toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=3,75; ss=0,83) ile erkek ortaokul yöneticilerinin Teknolojik liderlik yeterlilik toplam puan ortalaması ($\overline{X}$=3,98; ss=0,74) arasında anlamlı (t_{350}=-2,645; p<0,05) bir farklılık bulunmuştur. Erkek ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri, kadın ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri görev yapılan okul türüne, mesleki kıdeme, yaşa, eğitim durumuna, BT alanında hizmet içi eğitime katılma ve BT sınıfı var olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri, vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık boyutlarına ait bulguları

"yeterli" düzeyinde yüksek ve birbirine yakın bulunmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, Görgülü (2013), Ergişi (2005) ve Can (2008) tarafından yapılan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelendiği çalışmalarda okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini ve vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık boyutlarına ait davranışları çoğu zaman gösterdiklerine ilişkin bulgularla; Bostancı (2010) ve Banoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmalarında, okul yöneticilerinin "önemli oranda" teknoloji liderliği yeterliğine sahip olduğuna dair bulgularla benzerlik göstermektedir. Bununla beraber bu araştırmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini "yeterli" düzeyde görmelerine ilişkin elde edilen bulgu, Sincar (2009)'ın çalışmasındaki okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerini tüm boyutlarda kısmen katılıyorum ve katılıyorum düzeylerindeki bulgusu ile farklılık göstermektedir.

Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterliliği boyutları arasında kendilerini en çok profesyonel uygulamada mükemmellik boyutunda yeterli gördüklerini, bunu sırasıyla vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, dijital vatandaşlık ve sistematik gelişim boyutlarının takip ettiğini göstermektedir. Ortaokul yöneticilerinin kendilerini en düşük sistematik gelişim boyutunda yeterli görmeleri sebebiyle okulda bilgi ve teknoloji kaynaklarını etkin bir biçimde kullanarak okulun gelişim sürecine liderlik etmelerini ve personel performansını, öğrenci öğrenmesini iyileştirmek için öğretim ve öğrenme süreçlerini daha çok desteklemeleri gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, kurumun sistemli gelişimini sağlamak için başka kurumlarla stratejik ortaklıklar kurulması, okuldaki teknoloji altyapısının oluşturulması ve güncellenmesi ile ilgili daha çok çalışmanın yapılması gerektiği biçiminde yorumlanabilir.

Bu çalışmada, ortaokul yöneticilerinin görevlerine göre teknoloji liderliği yeterlilik görüşleri incelendiğinde okul müdürleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin okul müdür yardımcılarından yüksek çıkması bulgusu alan yazında yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Görgülü vd. (2013) çalışmasında, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri ile yöneticilik görevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarına göre teknolojik liderlik öz-yeterliliklerinin daha yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Benzer olarak Görgülü (2013), Çoban ve Seferoğlu (2016) ve Hayytov (2013) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin, müdür yardımcılarına göre teknolojik liderlik yeterliliklerini daha yüksek bulmuşlardır. Araştırmada elde edilen okul müdürlerinin teknolojik liderlik

yeterliliklerinin okul müdür yardımcılarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması bulgusu, okul müdürlerinin teknoloji konusundaki yeterliliklerinin yüksek olduğu düşüncesine sahip olduğunu göstermektedir.

Erkek ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri, kadın ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim boyutlarında erkek ortaokul yöneticilerinin yeterliliklerinin kadın ortaokul yöneticilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Banoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada ise aksi yönde, kadın okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinde erkek meslektaşlarına göre daha yeterli oldukları ve kadın yöneticilerin liderlik ve vizyon boyutunda erkek yöneticilere göre daha yüksek yeterliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Colwill ve Townsend (1999)'in kadın liderlerin örgütlere etkisi ve bilgi teknolojisinin kurumsal strateji ile bütünleştirilmesindeki rolü çalışmasında kadın yöneticilere erkek yöneticilerden daha az çalışma fırsatı verilmesine karşın kadın yöneticilerin teknolojiye uyum sağlama ve ortak vizyon oluşturmada erkek meslektaşlarına göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Banoğlu (2009) da kadın okul yöneticilerinin okulun tüm paydaşlarıyla okul vizyonunu oluşturma konusunda erkek okul yöneticilerinden daha başarılı oldukları tespit etmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre; ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik okul yöneticisi olarak görevlendirileceklere MEB tarafından teknoloji liderliği eğitimi verilebilir. Okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde aranan koşullara teknolojik liderlik yeterlilikleri eklenebilir. Yaş gurubu yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojiye karşı becerilerini arttırmaya yönelik çevrimiçi uygulamalar düzenlenebilir. Okul yöneticilerine, okullarda teknoloji kullanımına yönelik bütçe ve teknoloji ekipmanlarına ilişkin olanaklar sağlanabilir. Geleceğin okul yöneticisi olacak öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık dersi hizmet öncesi eğitim programlarına eklenebilir. Okul öğretim programları yeniden düzenlenmeli ve gelişen dijital çağa uygun teknolojilerin eklendiği öğretim programları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Akbaba-Altun, S. (2008). Okullarda teknoloji liderliği. D. Deryakulu (Ed.). *Bilişim teknolojileri öğretiminde sosyo-psikolojik değişkenler* (s.151-153). Ankara: Maya Akademi.
2. Alsaleh, A. K. ve Husni, S. (2014). *Principals' integration of technology in education at Sharjah city governoment schools* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] United Arab Emirates University.
3. Anderson, R. E. ve Dexter, S. (2005). School technology leadership: an empirical ınvestigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
4. Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
5. Bostancı, H. (2010). *Okul Yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi* (Tez no: 287491) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
6. Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
7. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları
8. Can, T. (2008, Mayıs 6-9). *İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri (Ankara ili Etimesgut ilçesi örneği).* 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
9. Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* London: Routledge.
10. Colwill, J. ve Townsend, J. (1999). Women, leadership and information technology. *The Journal of Management Development*, *18*(3), 207-215. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216
11. Çoban, T. ve Seferoğlu, S. S. (2016, Mayıs, 16-18). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji lideri olma durumlarıyla ilgili bir inceleme*. ICITS 2016 Annual Symposium, Rize.
12. Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LİSREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
13. Demirsoy, S. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez no: 453056) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
14. Doğan, Ö. (2010). Teknoloji yönetimi ve küresel rekabet. F. Odman ve S. K.

Çelikçapa (Eds.), *Teknoloji yönetimi.* (s.41-69). Bursa: Dora Yayıncılık.
15. Eren, E, Ş. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* (Tez no: 262336) [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi.
16. Eren, E. ve Kurt, A. A. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin teknoloji liderliği davranışları. *Uşak Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(2), 219-238.
17. Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)* (Tez no: 190249). [Yayımlanmamış doktora tezi] Kırıkkale Üniversitesi.
18. Esplin, N. (2017). *Utah elementary school principals' preparation as technology leaders*. [Yayınlanmamış doktora tezi] Utah State University.
19. Flanagan, L. ve Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, *41*(2), 124-142. https://doi.org/10.1108/09578230310464648
20. Frankel, R.M. ve Devers, K. (2000). Study design in qualitative research-1: developing questions and assessing resource needs. *Education for Health: Change in Learning and Practice*. 13(2), s. 251-61
21. George, D ve Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference* (14 ed.) New York: Routledge
22. Gökoğlu, S. (2014). *Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi* (Tez no: 380244) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Karadeniz Teknik Üniversitesi.
23. Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Konya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Atatürk Üniversitesi.
24. Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özyeterliliği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
25. Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
26. Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
27. Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Tez no: 333450) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gazi Üniversitesi.
28. Huck, S.W. (2012). Reading statistics and research. Boston, MA: Pearson.
29. ISTE. (2009). National educational technology standards for administrators (NETS-A). https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Down

load/ISTE%20Standards%20for%20Administrators%2C%202009%20(Permitted%20Educational%20Use).pdf
30. Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*, Eskişehir: Kaan Kitabevi.
31. Raman, A., Don, Y. ve Kasim, A. L. (2014). The relationship between principals' technology leadership and teachers' technology use in Malaysian secondary schools. *Asian Social Science*, 10(18), 30–36.
32. Redish, T. ve Chan, T. C. (2007). Technology leadership : aspiring administrators ' perceptions of their leadership preparation program. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 123-139.
33. Richardson, J. W., Flora, K. ve Bathon, J. (2013). Fostering a school technology bision in school leaders. *NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-161.
34. Richardson, J. W. ve McLeod, S. (2011). Technology leadership in Native American schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(7), 1-14.
35. Sağbaş Karataş, H. (2019). Ortaokul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Yeterliliklerinin İncelenmesi (Tez no: 581523) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)] Ege Üniversitesi.
36. Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)* (Tez no: 240525) [Yayımlanmamış doktora tezi] İnönü Üniversitesi.
37. Sujo -Montes, L. ve Gallagher, L. (2011). School, technology, and society: home-school communications and Access. R. Papa (Ed.), *Technology leadership for school improvement* (s. 167-188). SAGE.
38. Ulukaya, F., Nail, Y. ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
39. Ury, G. G. (2003). *Missouri public school principals' computer usage and conformity to technology standards* (UMI Number: 3091975) [Yayınlanmamış doktora tezi] Columbia University of Missouri.
40. Yang, Y. ve Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392.

Bölüm 8

İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM KARMAŞASI

Dr. Halil TAŞ[1]

1 Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, egitimci1@hotmail.com,
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5219-1123

Giriş

Çağdaş toplumlarda bireylerin kendi uğraş alanlarında ilerlemeleri, önemli görevlere yükselmeleri gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmalarıyla olanaklı olabilir. Çünkü çağdaş bir bireyin etkin bir okuma-yazma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olması beklenemez (Arslantaş & Cinoğlu, 2010). İlk okuma yazma öğretiminde amaç, çocuğa sadece okuma-yazma öğretmek değil, çocuğun aynı zamanda akıcı, doğru ve anlamlı okumasını, okumaktan zevk almasını ve fonksiyonel bir yazma becerisi edinmesini sağlamaktır. İnsanların özellikle mesleki birikimlerini artırmak, gereksinimlerini karşılamak, toplumsal gelişmeleri ve değişimleri izlemek, kendisini kolayca ifade etmek ve merak ettiği, ilgi duyduğu konularda araştırmalar yaparak yeni bilgiler öğrenmek gibi nedenlerle okumaya başvurdukları bilinmektedir (Taş & Zorba, 2022).

İlk okuma yazma öğretiminde amaç, bilimsel yöntem ve tekniklerle, çocuğun psikolojik yapısına uygun, doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Dolayısıyla ilk okuma yazma öğretiminin amacı sadece okuma-yazma öğretmek değil; doğru, akıcı, anlamlı okuyabilen, okuduklarını yorumlayarak anlatabilen okur-yazar bireyler yetiştirmektir (Şahin, 2005). İlk okuma yazmanın bireyin eğitim hayatının temelini oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının ileri dönemlerindeki başarılarının, birinci sınıftaki ilk okuma yazma öğretiminin başarısına bağlı olduğu söylenebilir. Birinci sınıfta karşılaşılan başarısız bir ilk okuma yazma öğretiminin etkisinin sonraki sınıflara kadar devam edeceği ve sağlıklı bir ilk okuma yazma deneyimi yaşamamış bir çocuğun diğer derslerde başarılı olmasının da güç olacağı söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretimi, bireylere yaşamları süresince gerekli olacak temel beceriler ile okuma yazma becerilerini kazandırmak amacıyla yapılan öğretim olarak tanımlanabilir (Güleryüz, 2004). İlk okuma yazma öğretiminin, okuma yazmayı öğretmek ve dil becerilerini geliştirmek olmak üzere iki temel işlevi bulunmaktadır (Çelenk, 2019; Wood, 2003). Ayrıca, ilk okuma yazma öğretiminin; okumayı, anlamayı, anlatabilmeyi, kurallı yazabilmeyi, iletişim kurabilmeyi ve Türkçeyi kullanmaktan ve öğrenmekten haz duymayı çocuğa öğretmek gibi amaçları da vardır (Akyol & Temur, 2008). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde kazandırılan beceri ve alışkanlıklar, öğrenim yaşamı boyunca bireyin gereksinim duyacağı dil, matematik ve diğer akademik derslerdeki başarısını etkileyebilmektedir (Çelenk, 2019; Göçer, 2000; Kavcar, Sever & Oğuzkan, 2016).

İlk okuma yazma becerisi, yaşam boyu süren ve çocuğun etkili iletişim kurmasını sağlayan önemli bir beceridir (Özcan & Özcan, 2016). İlk okuma yazma öğretimi, çocukların istek, algı ve farkındalıklarını büyük oranda etkileyen bir öğretim olarak tanımlanabilir (Maviş, Özel & Arslan, 2014). İlk okuma yazma öğretimi, okul öncesi dönemde kazanılmaya ve gelişmeye başlayan dil becerilerine, ilkokulun birinci

sınıfında okuma ve yazma becerilerinin de eklenmesini sağlayan bir dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006). İlk okuma yazma öğretimi, bireyin kendini gerçekleştirmesine, hayata hazırlanmasına, toplumla etkili bir iletişim kurabilmesine, yazılı ve görsel materyalleri anlamasına ve kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine olanak tanıyan en temel gereksinimlerden biridir (Bay, 2008).

Ülkemizde birçok ilk okuma yazma öğretim yöntemi kullanılmakla birlikte, çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemi en uzun süre kullanılan yöntemlerdendir. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla çözümleme yöntemi ilk okuma yazma öğretiminde tek geçerli yöntem olarak uygulamaya konmuştur. Bu yönteme göre, ilk okuma yazmaya öğretimi öğrencinin anlayabileceği kısa cümlelerle başlanmalı; süreç içerisinde bu cümleler sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler seslere ayrılmalıdır. Bu çözümlemeler sonucunda elde edilen sözcük, hece ve harflerle yeni sözcükler ve tümceler oluşturulmalı; oluşturulan yeni cümle ve sözcükler hikâyeler, masallar, tekerlemeler içinde kullanılmalı ve ilk okuma yazma öğretimi için seçilecek konular öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Hazırlık, cümle, sözcük, hece, ses ve serbest metin okuma ve yazma çözümleme yönteminin aşamaları olarak belirlenmiştir (Güleryüz, 2004).

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararları ile 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi uygulamaya konmuştur. Ses temelli cümle yönteminde, ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretiminde, kısa süre içerisinde cümlelere ulaşmak hedeflenmektedir (Şahin, İnci, Turan & Apak, 2006).

Ülkemizde ilk okuma ve yazma öğretimi yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin kayda değer bilimsel bir araştırmaya gerek duyulmadan, Avrupa'nın birçok ülkesinde kullanılan "çözümleme yöntemi", ülkemizde de 1981 yılından itibaren uzun yıllar uygulanmıştır (Şenol, 1999). Yeni program ile yöntem değişikliğine gidilmiş ve çözümleme yöntemi kaldırılarak 2004 yılında ses temelli cümle yöntemi ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılacak tek yöntem olarak uygulamaya konmuştur (Şahin, 2005). Çözümleme yönteminin aniden değiştirilmesi öğretmenlerde ve eğitim camiasında bir şaşkınlık ve şüphe yaratmıştır (Şahin, İnci, Turan & Apak, 2006).

Bu durumda ülkemizde bir nevi birbirine tamamen ters olan iki anlayışla ilk okuma yazma öğretilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunlardan birincisine göre, okumaya yeni başlayan çocuğun hareket tarzı bireşimdir. Onun için ilk okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne gidilmelidir. Diğer anlayışa göre ise; okumayı öğrenme yaşındaki çocuk bütünü daha kolay algılar ve bu yüzden ilk okuma yazma

öğretiminde çözümleme yöntemi kullanılmalıdır. Yani önce cümle veya kelimelerden harekete geçilmeli, bunlardan parçalara inilerek bütünden parçaya gitme anlayışı benimsenmelidir.

Alanyazında yapılan inceleme; Tok (2001) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin daha anlamlı, daha doğru ve hızlı okuyabildiklerini, okuma-yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Çelenk (2002) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğretilmesini önermekle birlikte, söz konusu yöntemin çeşitli sorunlarının olduğunu da ifade etmişlerdir. Onan (2005), Türkçe'nin ses temelli cümle yöntemine daha uygun bir dil olduğunu belirtirken; Şenel (2004) çözümleme yönteminin öğretmenler tarafından ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan en mükemmel tek yöntem olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2006), ses temelli cümle yönteminin hızlı ve anlamlı okumaya uygun bir yöntem olmadığını ifade ederken; Arslantaş ve Cinoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin her iki yöntemin de olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler gereksinim duyulan birey niteliklerine ilişkin beklentileri değiştirmiş, yeni beklentiler de eğitim sistemlerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve yeterlikleri değişime zorlamıştır (Taş & Minaz, 2022). Bu durum, hedefe ulaşmayı sağlayacak yolun, yöntemin, tekniğin ve stratejinin birden fazla olması ve alternatiflerin sürekli canlı tutulması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Batı'dan ülkemize aktarılan çözümleme yönteminin, bu ülkelerde ilk okuma yazma öğretiminde geçerli tek yöntem olarak ele alınmadığı görülmektedir. Nitekim çözümleme veya bireşim yöntemlerinden birinin seçilmesini zorunlu kılan bilimsel bir dayanak bulunmaması nedeniyle Almanya'da ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemin seçimi öğretmenlere bırakılırken, Fransa'da ilk okuma yazma öğretiminde yöntem çeşitliliği tercih edilmiştir (Çelenk, 1993). Bu durumda, dünyanın birçok ülkesinde ilk okuma yazma öğretiminde bir yöntemin bir diğer yönteme üstünlüğü ya da tercihi söz konusu olmadığı gibi, bir yöntem zenginliğinin/çeşitliliğinin tercih edildiği söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde çocuklara bu beceriye ilişkin ilk alışkanlıkların özenli bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Çünkü araştırmalar, kazanılmış ilk alışkanlıkların derine nüfuz ettiğini, kazanılan yanlış tutum ve davranışların ise çok zor düzeltilebildiğini göstermektedir (Güneş, Uysal & Taç, 2016). Bu nedenle, ilk okuma yazma öğretiminin, istendik alışkanlıklar kazandıracak biçimde planlanması ve pratiğe dönüştürülmesi önemlidir (Taş, 2020). Bu anlamda, ilk okuma öğretimi tesadüflere bırakılmamalı; daha bilinçli, daha bilimsel, daha planlı ve daha profesyonelce yürütülmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için de kısır

döngüye dönüşmüş yöntem tartışmalarının ve ideolojik yaklaşımların terk edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın, "ilk okuma yazma öğretiminde hangi yöntem kullanılmalıdır" kısır döngüden çıkış yolu göstermek ve buna bağlı olarak insan kaynağının, zamanın ve enerjinin daha verimli kullanılmasını sağlamak adına önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, ilk okuma yazma öğretiminin bizzat uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüş ve önerilerinden yola çıkılması, çalışma sonuçlarının daha gerçekçi ve uygulamaya dönük olmasını sağlamaktadır. Harf devriminden günümüze kadar ilk okuma yazma öğretiminde tesmiye, savti, bireşim, çözümleme, ses temelli cümle yöntemi gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır (Tok, 2001). Bu çalışmada ise en son ve uzun süre kullanılan çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri karşılaştırılarak sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Masa başında birkaç yılda bir yöntem değişikliğine gitmek ve bunu yasal bir zorunluluk olarak uygulayıcılara dayatmak yerine, uygulayıcıların görüş ve önerilerinin ön plan çıkarılması ve alınacak kararlarda belirleyici olmalarının sağlanması açısından da bu çalışmanın öncülük edeceği umulmaktadır.

Yazarın sınıf öğretmeni olarak hem çözümleme hem de ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretmiş olması ve şuan icra ettiği müfettişlik mesleği gereği de ilk okuma yazma öğretim süreçlerini denetliyor olması araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi süreçlerini hem öğretmen hem de denetleyen olarak deneyimlemiş olması, yazarın ilk okuma yazma öğretim süreçlerini yakından tanımasını, ilk okuma yazma öğretimine ilişkin yöntemleri, sorunları ve iyileştirilmesi gereken alanları yakinen bilmesini, bir uygulayıcı olarak ilk okuma yazma öğretimi süreçlerinin iyileştirilmesine ilişkin gerçekçi ve uygulanabilir öneriler geliştirmesini sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilk okuma yazma öğretiminde süregelen yöntem kamaşasına ilkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında çözüm üretmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemine ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. Öğretmenlere göre ilk okuma yazma öğretiminde hangi yöntem daha başarılıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada açımlayıcı (explanatory) karma yöntem kullanılmıştır. Creswell ve Guetterman'a (2018) göre açımlayıcı karma yöntem çalışmasında önce nicel

araştırma yapılır, daha sonra ise bu araştırmayla bağlantılı olarak nitel araştırma yapılır. Bu çalışmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir konu ya da durum hakkında katılımcıların düzeylerini, ilgilerini, tutumlarını, yeterliklerini ve görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Çalışmanın nitel boyutunda ise olgubilim yönteminden yararlanılmıştır. Bir olgu hakkında bireylerin deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan olgubilim (Creswell & Poth, 2016), bilinen/farkında olunan ancak hakkında detaylı bir bilgiye veya anlayışa sahip olunmayan olguları merkeze alır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemiyle seçilen 132 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Küme örnekleme yönteminde evreni oluşturan kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit oranda seçilme şansı bulunmaktadır (Karasar, 2018). İlkokul 1. sınıfı okutan ve hem çözümleme hem de ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretmiş/öğreten bu öğretmenlerin 63'ü (%47.72) kadın, 69'u (%52.27) ise erkektir. Araştırmada 34 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'un (2015) *"Bu konuda en çok kim ve kimler bilgi sahibi olabilir? Bu konu hakkında kim veya kimlerle görüşmemi önersiniz?"* sorusundan hareketle katılımcıların araştırmacıyı birbirlerine yönlendirmeleriyle görüşmeler yapılmış, görüşme yapılan öğretmenlerin 18'i (%52.94) erkek, 16'sı (%47.05) kadındır. Görüşme yapılan katılımcıların isimleri Ö1, Ö2, Ö3,….Ö34 şekline kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında "öğretmen görüşleri anketi", nitel verilerin toplanmasında ise "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri anketi, ilk okuma yazma öğretiminde deneyimi sahibi öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve konuyla ilgili alanyazın taraması sonuçlarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretim yöntemlerini genel olarak karşılaştırmaları yönünde hazırlanmış olan anket 32 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerden, ankette sorulan sorulara iki yöntemden birini tercih ederek cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerin çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak ve söz konusu yöntemlerden hangisinin öğretmenler tarafından daha başarılı ve tercih edilebilir olduğunu belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı

yapılandırılmış görüşme, soruların önceden hazırlandığı ancak sürece bağlı olarak farklı ek sorularla görüşme akışının etkilenebildiği bir tekniktir (Türnüklü, 2000). Ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 öğretim üyesinin, 3 sınıf öğretmenin ve 2 Türkçe öğretmenin görüşleri alınarak oluşturulmuş olan veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Katılımcılar araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve süreçleri hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan anketin araştırmacının gözetiminde cevaplanması sağlanmış, anketin cevaplama süresi 20 dakika olarak belirlenmiştir. Nitel verileri toplamak için yapılan görüşmeler ise yaklaşık 15'er dakika sürmüştür. Anket uygulaması ve görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiş, görüşmeler sırasında izin almak suretiyle ses kaydı yapılmış ve notlar alınmıştır. Çalışmada, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş; bu amaçla araştırma için izinler alınmış, katılımcılara bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde frekans ile tek örneklem ki-kare testi kullanılmıştır. Kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test eden tek örneklem ki-kare testi bir uyum iyiliği testi olup, iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle ilişkisi olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belli ölçütlere dayalı kodlamalar yapmak suretiyle bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği bir analiz türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Bu araştırmada tümce şeklinde kodlama yöntemine başvurulmuş, tümce yapısına uymayan bazı veriler ise kelime ve söz grubu şeklinde kodlanmıştır. İçerik analizi sürecinde oluşturulmuş olan kategoriler ve kodlar tablolaştırılmış, tabloda yer alan kodların frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemine dair öğretmen görüşlerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İlk okuma yazma öğretimi yöntemlerinin karşılaştırılmalarına ilişkin Ki-Kare Testi sonuçları

Maddeler	Çöz.	Ses	X^2	*p*
Hangi yöntemle okuma daha kısa sürede gerçekleşmektedir?	35	97	45.60	.000
Sizce çocuğun dil gelişimine uygun olan yöntem hangisidir?	60	72	2.01	.260
Hangi yöntemde öğrenilenler daha kalıcı olmaktadır?	78	54	5.43	.024
Hangi yöntem öğrencilerin anlamlı okumalarına daha uygun bir yöntemdir?	102	30	21.00	.000
Hangi yöntemde öğrenciler daha hızlı okumaktadır?	106	26	23.10	.000
Hangi yöntemde öğrenciler daha doğru okumaktadırlar?	67	65	2.08	.098
Hangi yöntemde öğrenciler, okuduklarını anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilmektedirler?	101	31	15.43	.000
Hangi yöntem okuma yazma öğretim sürecini zorlaştırmaktadır?	60	72	2.01	.260
Hangi yöntem çocuğun zihinsel gelişimine daha uygundur?	59	73	1.07	.300
Hangi yöntem öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmektedir?	76	56	4.50	0.32
Hangi yöntem öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmesini daha kolaylaştırmaktadır?	23	109	76.21	.000
Hangi yöntem öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlamaktadır?	64	68	6.12	.113
Hangi yöntemde ölçme-değerlendirme yapmak daha kolaydır?	73	59	1.07	.300
Hangi yöntem okuma yazma öğretme sürecinde daha fazla materyal gerektirmektedir?	60	72	2.01	.260
Hangi yöntem Türkçe'nin dil/ses yapısına daha uygundur?	62	70	7.90	.100
Hangi yöntemde okumanın teknik özelliklerine (vurgu, tonlama, ezgi vb.) daha çok dikkat edilmektedir?	100	32	11.80	.000
Hangi yöntem veli katkısına daha uygundur?	20	112	20.70	.000
Hangi yöntem öğrenme ilkelerine (kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene…) daha uygundur?	24	108	63.10	.000
Hangi yöntemde imla kurallarına uygun okuma yazma gerçekleşmektedir?	68	64	6.12	.113
Hangi yöntem resmi ilk okuma ve yazma öğretim yöntemi olmalıdır?	62	70	7.90	.100
Hangi yöntem daha akıcı ve kesintisiz okuma sağlamaktadır?	221	20	20.70	.000
Hangi yöntem öğrencilerin metin oluşturma becerilerini geliştirmektedir?	80	62	8.90	.035
Hangi yöntem işlevsel yazma becerisini daha fazla desteklemektedir?	72	60	2.01	.260
Hangi yöntem okuma yazmayı öğrenciler için daha sevimli hale getirmektedir?	64	68	6.12	.013
Hangi yöntemde "yanlış okuma" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	75	57	6.94	.010
Hangi yöntemde "eksik okuma" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	68	64	6.12	.113
Hangi yöntemde "ters çevirme" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	60	72	2.01	2.60
Hangi yöntemde "hatalı okuduktan sonra düzeltme" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	81	61	7.90	0.34
Hangi yöntemde "tekrar" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	24	108	63.10	.000
Hangi yöntemde "atlama" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	100	32	11.80	.000
Hangi yöntemde "ekleme" hata türü daha fazla yapılmaktadır?	101	31	15.43	.000
Hangi yöntemle okuma yazma öğretmek daha zevklidir?	65	67	2.08	.098

Tablo 1 incelendiğinde, kısa sürede okumaya geçme, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmesini daha kolaylaştırma, veli katkısına daha uygun olma, öğrenme ilkelerine (kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene…) daha uygun olma, "tekrar" hata türünü daha fazla yapma konularında ses temelli cümle yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin anlamlı okumalarına daha uygun olma, daha hızlı okumayı sağlama, okuduklarını anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilme, okumanın teknik özelliklerine (vurgu, tonlama, ezgi vb.) dikkat ederek okuma, daha akıcı ve kesintisiz okuma, "atlama" ve "ekleme" hata türünü daha fazla yapma konularında ise çözümleme yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2. Çözümleme yönteminin olumlu yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	***f***	***%***
Hızlı bir okuma sağlar.	32	94.12
Akıcı okuma becerisini geliştirir.	30	88.24
Bütünü algılayabilme yeteneğini geliştirir.	26	76.47
Okuduğunu daha iyi anlamayı sağlar.	25	73.53
İşlevsel yazabilme yeteneğini geliştirir.	24	70.59
Hızlı yazabilme yeteneğini geliştirir	22	64.71
Okumanın teknik özelliklerine (vurgu, tonlama, ezgi vb.) daha uygundur.	20	58.82
İmla kurallarına uygun okumayı ve yazmayı sağlar	19	55.88
İlk okuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirir.	5	14,71
Öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlar.	3	8,82

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların hızlı okuma sağlamayı, akıcı okuma becerisini geliştirmeyi, bütünü algılayabilme yeteneğini geliştirmeyi, okuduğunu daha iyi anlamayı sağlamayı, işlevsel ve hızlı yazabilme yeteneğini geliştirmeyi, okumanın teknik özelliklerine (vurgu, tonlama, ezgi vb.) uygun olmayı, imla kurallarına uygun okuma ve yazma sağlamayı, ilk okuma-yazma öğretimini eğlenceli hale getirmeyi ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamayı çözümleme yönteminin olumlu yönleri olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Çözümleme yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	***f***	***%***
Okumaya geçmek uzun zaman almaktadır.	28	82.35
Öğrencileri ezbere yönlendirmektedir.	25	73.53
Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygun değil.	20	58.82
Yetişkinlere okuma yazma öğretmek için uygun değil.	18	52.94
Veli katkısına uygun değil.	17	50.00
Okuma yazma öğrenmeyi güçleştirmektedir.	4	11.76

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların okumaya geçmenin uzun zaman almasını, öğrencileri ezbere yönlendirmesini, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve yetişkinlere için uygun olmamasını, veli katkısına uygun olmamasını, okuma yazma öğrenmeyi güçleştirmesini çözümleme yönteminin olumsuz yönleri olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Ses temelli cümle yönteminin olumlu yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	***f***	***%***
Okumaya geçişin kısa sürede gerçekleşmesini sağlar.	32	94.12
Okuma yazma mantığının kolayca anlaşılmasını sağlar.	28	82.35
Yetişkinlere okuma yazma öğretmede çok kullanışlıdır.	26	76.47
Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için uygundur.	25	73.53
Veli katkısına uygundur.	23	67.65
Ezber yapmayı en aza indirir.	15	44.12

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların okumaya geçişin kısa sürede gerçekleşmesini, okuma yazma mantığının kolayca anlaşılmasını, yetişkinlere ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanışlı olmasını, veli katkısına uygun olmasını ve ezber yapmayı en aza indirmesini ses temelli cümle yönteminin olumlu yönleri olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler

Görüşler	***f***	***%***
Öğrencilerin okuma hızının düşürmektedir.	32	94.12
Öğrencilerin heceleyerek okumalarına neden olmaktadır.	30	88.24
Anlamlı okumayı azaltmaktadır.	27	79.41
Akıcı okumaya geçmeyi zorlaştırmaktadır.	25	73.53
Okuma hatalarının çoğalmasına neden olmaktadır.	21	61.76
Vurgulama ve tonlamalarda hatalara neden olmaktadır.	20	58.82
İmla kurallarına uygun okuma ve yazmayı güçleştirmektedir.	17	50.00
İlk okuma-yazma öğretimini sıkıcı hale getirmektedir.	4	11.76

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların öğrencilerin okuma hızının düşürmesini, öğrencilerin heceleyerek okumalarına neden olmasını, anlamlı okumayı azaltmasını, akıcı okumaya geçmeyi zorlaştırmasını, okuma hatalarının çoğalmasına neden olmasını, vurgulama ve tonlamalarda hatalara neden

olmasını, imla kurallarına uygun okuma ve yazmayı güçleştirmesini ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönleri olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin ilk okuma yazma öğretimindeki başarıları yönünden karşılaştırılmalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile ilk okuma-yazma öğretim yönteminin kim/kimler tarafından belirlemesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. İlk okuma yazma öğretimlerinin başarı açısından karşılaştırılması

Yöntem	***n***	$\bar{X}$	***Ss***	***Sd***	***t***	***p***
Çözümleme Yöntemi	69	4.18	.62	130	.925	.210
Ses temelli Cümle Yöntemi	63	3.08	.83			

Tablo 6 incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi yöntemleri arasında başarı açısından anlamlı bir fark bulunmadığı ($t_{(132)} = .925$; $p > .05$), dolayısıyla iki yöntemin de başarı açısından katılımcılar tarafından aynı düzeyde görüldükleri söylenebilir.

Tablo 7. İlk okuma yazma öğretim yönteminin kim/kimler tarafından belirlemesi gerektiğine ilişkin görüşler

Görüşler	***f***	***%***
Öğretmen tarafından belirlenmelidir.	98	74.24
Okul zümresi tarafından belirlenmelidir.	20	15.15
Bakanlık tarafından belirlenmelidir.	10	7.58
Okul idaresi tarafından belirlenmelidir.	4	3.03

Tablo 7 üzerinde yapılan incelemede, katılımcıların büyük çoğunluğunun ilk okuma yazma öğretimi yönteminin öğretmenler tarafından belirlenmesi gerektiğini ifade ettikleri, bu ifadeyi sırasıyla okul zümresi, Bakanlık ve okul idaresinin izlediği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; kısa sürede okumaya geçme, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmesini daha kolaylaştırma, veli katkısına daha uygun olma, öğrenme ilkelerine daha uygun olma, "tekrar" hata türünü daha fazla yapma konularında çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi arasında, ses temelli cümle yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Akyol'a (2019) göre seslerin gruplar halinde verilmesine ve kelime tanımanın üst seviyede gerçekleştirilmesine dayanan ses temelli cümle yöntemi okumanın kısa

sürede gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bir katılımcının (Ö23) *"Ses temelli cümle yöntemi okuma-yazmaya geçme konusunda çözümleme yönteminden daha hızlıdır. Bunun nedeni ise erken öğrenilen seslerden yeni hece, sözcük ya da cümle kurmanın kolaylaşmasıdır"* sözleri araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Aktürk, Mentiş-Taş (2011), Arslantaş ve Cinoğlu (2010), Çevik (2006), Şahin (2005), Şahin ve Akyol (2006), Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006), Şenel (2004), Tok, Tok ve Mazı (2008), Turan (2010), Turan ve Akpınar (2008) ve Zayim (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların ses temelli cümle yöntemini okumaya erken geçmeyi sağlayan yöntem olarak ifade etmeleri araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bu bağlamda çalışma bulgularımız başka birçok alan çalışması (Bilir, 2005; Bulut, 2010; Güneş, 2003; Kaya, 2008; Tok, 2001) ile de paralellik göstermektedir

Araştırmada; ses temelli cümle yönteminin, çözümleme yöntemine oranla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerini kolaylaştıran bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tok, Tok ve Mazı (2008) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan, ses temelli cümle yönteminin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenmesini kolaylaştırdığı sonucu araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bir katılımcının (Ö31) *"Ses temelli cümle yönteminde parçadan bütüne gitme ilkesi olduğundan, bütünü öğrenmede güçlük çeken çocuklar için daha uygun bir yöntem olduğunu söyleyebilirim."* sözleri araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bütünü algılamaları güç olduğundan, parçadan bütüne gitme şeklinde uygulanan ses temelli cümle yönteminin bu konuda daha başarılı olduğu söylenebilir. Ses temelli cümle yönteminin bir çeşit basitten karmaşığa, kolaydan zora giden bir sıra izlemesinin bu başarıda etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmada; ses temelli cümle yönteminin veli katkısına daha uygun bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların %79'u velilerin ses temelli cümle yönteminden daha hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Sağırlı (2019) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların, veli ile iletişim ve işbirliği hususunda ses temelli cümle yöntemini daha iyi olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ses temelli cümle yönteminin veli katkısına daha uygun olması, velilerin çoğunun ilk okuma yazmayı benzer yöntemle öğrenmiş olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sağırlı (2022) tarafından yapılan çalışmada, velilerin uygulanan ilk okuma yazma öğretimi yöntemi hakkında fikir sahibi olmaları durumunda konunun uzmanı gibi katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir katılımcının (Ö3) *"Ses temelli cümle yöntemi velilerin bildiği bir yöntem olduğundan çocuklarına daha çok yardımcı olabiliyorlar."* sözleri araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde veli desteği önemli

olmakla birlikte, doğru ve bilinçli desteğin daha önemli olduğu unutulmamalıdır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yanlış veli desteğinin sorunlara neden olduğuna ilişkin birçok çalışma (Babayiğit & Erkuş, 2017; Başar & Tanış-Gürbüz, 2020; Başar, Doğan, Şener, Karasu & Yurttaş, 2015; Bayat, 2014; Demir & Ersöz, 2016; Erbasan & Erbasan, 2020) bulunmaktadır.

Araştırmada; ses temelli cümle yönteminin öğrenme ilkelerine daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tok, Tok ve Mazı (2008) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların ses temelli cümle yöntemini öğrenme ilkelerine daha uygun bulduklarını ifade etmeleri araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bir katılımcının (Ö5) *"Öğrenme basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru olur. Ses temelli cümle yöntemi de bu ilkelere uygun bir yöntemdir."* sözleri ile bir diğer katılımcının *"Ses temelli cümle yönteminde harften cümleye gidildiğinden bir çeşit basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora gitme vardır."* sözleri araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Öğrencinin ön bilgilerinden yola çıkılması ve somut olay, olgu ve durumlardan yararlanması ses temelli cümle yönteminin temel ilkelerindendir (Akyol, 2019). Ayrıca ses temelli cümle yönteminde sesten başlanarak heceye, heceden kelimeye, kelimden cümle türetmeye ve nihayetinde anlamlı okumaya geçilmesinin, basitten karmaşığa, kolaydan-zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi öğrenmenin temel ilkelerine daha uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada, "tekrar" hata türünün ses temelli cümle yönteminde daha fazla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bay (2010) ve Taş (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da "tekrar" hata türünün ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerde daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Tekrar hata türü, bir hece üzerinde takılıp hecenin birkaç defa tekrarlanarak söylenmesi (Calp & Calp. 2016), cümledeki kelimenin, kelimenin bir kısmının, anlam ünitelerinin veya cümlenin tamamının tekrarlanarak söylenmesi (Akyol, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Akan (2021) ve Alyıldız (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerde daha fazla "tekrar" hata türü yapıldığı belirlenmiştir. Söz konusu hata türünün ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenenlerde daha sık görülmesi, bu yöntemde hecelere ve kelimelere fazla vurgu yapılmasıyla ve tekrarların fazla olmasıyla da açıklanabilir.

Araştırmada, öğrencilerin anlamlı okumalarına daha uygun olma, daha hızlı okumayı sağlama, okuduklarını anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilme, okumanın teknik özelliklerine dikkat ederek okuma, daha akıcı ve kesintisiz okuma, "atlama" ve "ekleme" hata türünü daha fazla yapma konularında çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yöntemi arasında, çözümleme yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Çözümleme yönteminde

ilk okuma yazmaya anlamlı cümlelerle başlanmanın, öğrencilerin verilen cümlelere anlam yüklemelerinin ve cümleleri bir bütün olarak algılamalarının anlamlı okumayı olumlu yönde etkilediği; ses temelli cümle yönteminde ise başlangıçta ses, hece ve sözcüklere odaklanmanın anlamlı okumayı olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Karadağ ve Gültekin (2007), Sağırlı (2019), Tok (2001) ve Tok, Tok ve Mazı (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da katılımcıların çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin daha anlamlı okuduklarını ifade etmeleri araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Arslantaş ve Cinoğlu (2010) ve Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) tarafından yapılan çalışmalarda ise katılımcıların anlamlı okumaya sağlaması bakımından ses temelli cümle yöntemini yeğledikleri belirlenmiştir. Akman ve Aşkın (2012) ve Kadıoğlu (2012) yaptıkları çalışmalarda, okuduğunu anlayamamayı ses temelli cümle yönteminin önemli bir olumsuzluğu olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmada; çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine oranla daha hızlı okumayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çözümleme yönteminde okuma sırasında gözün harfleri tek tek değil, kelimeyi hatta satırın büyükçe bir bölümünü bir bütün olarak algılamasının okuma hızını artırdığı söylenebilir. Ses temelli cümle yönteminde ise fazla alıştırma ve tekrar yapmanın anlamayı ve okumayı ikinci plana itmesinden dolayı okuma hızının düştüğü söylenebilir. Bir katılımcının (Ö18) *"Cümlelerin bir bütün olarak öğretilmesi, harf veya hece parçalarına odaklanılmaması öğrencilerin hızlı okumalarını sağlamaktadır."* sözleri araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Gray (1975) tarafından yapılan araştırmada, ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenenlerin sözcüklerin ön plana çıkması nedeniyle daha yavaş okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Sağırlı (2019), Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006), Tok (2001) ve Tok, Tok ve Mazı (2008) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların okuma hızı açısından çözümleme yöntemi lehine görüş belirtmeleri araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Arslantaş ve Cinoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada, bütünsel görmeyi sağlayan çözümleme yönteminin okuma hızı açısından ses temelli cümle yönteminden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akan (2021), Akman ve Aşkın (2012) ve Kadıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise, okuma hızının düşüklüğü ses temelli cümle yönteminin olumsuz bir yönü olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada; çözümleme yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenmenin, okuduklarını anlam bütünlüğünü bozmadan anlatabilme becerisini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ ve Gültekin (2007), Tok (2001) ve Tok, Tok ve Mazı (2008) yaptıkları araştırmalarda, çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenenlerin uzun metinleri anlam bütünlüğünü bozmadan daha iyi anlatabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ses temelli cümle yönteminde

öğrencilerin bütünü anlamada güçlük çekmeleri; ses, hece ve sözcüklere yoğunlaşan öğrencilerin, okudukları cümle veya metinlerin anlam bütünlüğünü yakalamada zorlanmalarıyla açıklanabilir. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin, okuduğunu anlam bütünlüğü içinde anlatabilmesi de güçtür. Ses temelli cümle yönteminde öğrenciler metni anlamlandırırken, sesleri önce çözümlemek sonra yeniden birleştirmek çabasına girmekte ve bunun sonucunda artan bilişsel yük öğrencilerin okudukları metinin anlamını kaçırmalarına neden olmaktadır (Akıncı, Bektaş, Gülle, Kurt & Kurt, 2016).

Araştırmada çözümleme yönteminin, okumanın teknik özelliklerine dikkat ederek okuma becerisini daha fazla geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sağırlı (2019), Tok (2001) ve Tok, Tok ve Mazı (2008) tarafından yapılan çalışmalarda okumanın teknik özelliklerinin gözlenmesi konusunda katılımcıların çözümleme yöntemi lehine görüş bildirmeleri araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Bir katılımcının (Ö10) *"Çözümleme yönteminde cümleler okumanın bütün özelliklerine dikkate edilerek verildiğinden, okuma-yazma öğrenildikten sonra da bu özelliklere dikkat ederek okuma devam etmektedir."* sözleri araştırmanın nicel bulgularını desteklemektedir. Vurgu, tonlama, ezgi gibi teknik özelliklere ve imla kurallarına dikkat ederek okumak önemlidir. Çünkü okumanın teknik özelliklerine dikkat etmek, bir başka anlatımla metnin birçok yönden istenilen şekilde okunmasını sağlamaktır.

Araştırmada, çözümleme yönteminin ses temelli cümle yöntemine oranla, daha akıcı ve kesintisiz okuma sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sağırlı (2019) ve Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenen çocuklara oranla daha yavaş olduklarının tespiti araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Akman ve Aşkın (2012) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan, ses temelli cümle yönteminin; anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmadığı sonucu araştırma bulgularımızla benzer niteliktedir. Kadıoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların ses temelli cümle yöntemine, öğrencilerin akıcı okuyamamaları eleştirisi getirmeleri araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Akıcı okuma; imla kurallarını, vurgu ve tonlamayı merkeze alan, geriye dönüş, sözcük yinelemesi, heceleme ve gereksiz duruşların olmadığı, anlam bütünlüğün bozmadan konuşurcasına yapılan okumadır (Akyol, 2019). Akıcı bir okumanın anlamayı artırdığı dikkate alındığında, öğrencilerin akıcı ve kesintisiz okuyabilmelerinin ileriki yaşantıları ve eğitim düzeyleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmada çözümleme yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin "atlama" ve "ekleme" hata türünü daha fazla yaptıkları tespit edilmiştir. Taş

(2022) tarafından yapılan araştırmada, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin "atlama" ve "ekleme" hata türlerini daha az yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, İnci, Turan ve Apak (2006) tarafından yapılan çalışmada ses temelli cümle yöntemiyle okuma-yazma öğrenen öğrencilerin daha fazla ekleme hatası yaptıkları tespit edilirken; Ateş ve Yıldız (2011) tarafından yapılan çalışmada okuma hatalarının ilk okuma yazma öğretim yöntemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğru okuma, metin içerisinde verilen kelimeleri okuma hatası yapmadan doğru bir şekilde telaffuz ederek anlamının kavranmasıdır (Torgesen & Hudson, 2006). Doğru okumadaki yetersizlik duraklama, geri dönüş ve çeşitli okuma hatalarını beraberinde getirerek okumayı sürdürememe durumu ile sonuçlanır (Baştuğ, 2021). Araştırma sonuçları, okuma hataları yönünden her iki yöntemin de olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu göstermektedir.

Araştırmada; katılımcıların hızlı okuma sağlamayı, akıcı okuma becerisini geliştirmeyi, bütünü algılayabilme yeteneğini geliştirmeyi, okuduğunu daha iyi anlamayı sağlamayı, işlevsel ve hızlı yazabilme yeteneğini geliştirmeyi, okumanın teknik özelliklerine (vurgu, tonlama, ezgi vb.) uygun olmayı, imla kurallarına uygun okuma ve yazma sağlamayı, ilk okuma yazma öğretimini eğlenceli hale getirmeyi ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamayı çözümleme yönteminin olumlu yönleri olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Okumaya geçişin kısa sürede gerçekleşmesini, okuma-yazma mantığının kolayca anlaşılmasını, yetişkinlere ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanışlı olmasını, veli katkısına uygun olmasını ve ezber yapmayı en aza indirmesini aynı katılımcıların ses temelli cümle yönteminin olumlu yönleri olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmada, katılımcıların öğrencilerin okuma hızını düşürmesini, öğrencilerin heceleyerek okumalarına neden olmasını, anlamlı okumayı azaltmasını, akıcı okumaya geçmeyi zorlaştırmasını, okuma hatalarının çoğalmasına neden olmasını, vurgulama ve tonlamalarda hatalara neden olmasını, imla kurallarına uygun okuma ve yazmayı güçleştirmesini ses temelli cümle yönteminin olumsuz yönleri olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Okumaya geçmenin uzun zaman almasının, öğrencileri ezbere yönlendirmesinin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve yetişkinlere için uygun olmamasının, veli katkısına uygun olmamasının, okuma yazma öğrenmeyi güçleştirmesinin ise katılımcılar tarafından çözümleme yönteminin olumsuz yönleri olarak ifade edildiği belirlenmiştir.

Yukarıdaki katılımcı görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; her iki yöntemin de olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu, yöntemlerin geliştirilmesi gereken açık alanlarının bulunduğu, mükemmel tek bir ilk okuma yazma öğretimi

yönteminin olmadığı anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar (Akan, 2021; Akman & Aşkın, 2012; Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Kadıoğlu, 2012; Koç, 2012; Sağırlı, 2019; Şahin, 2005; Şahin, İnci, Turan & Apak, 2006; Şenel, 2004; Taş, 2022; Tok, Tok & Mazı, 2008) da ilk okuma yazma öğretimi yöntemlerinin tek başlarına mükemmel olmadıklarını, bu yöntemlerin öğretmen, öğrenci ve okul olanakları ile diğer sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik değişkenlere bağlı olarak başarı durumlarının değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Griffth ve Olson (1992) tarafından yapılan çalışmada, ses farkındalığı yüksek olan çocukların ses farkındalığı daha az olan çocuklara göre yönteme bağlı olmaksızın tüm okuma becerilerinde daha iyi oldukları ortaya konmuştur.

Araştırmada, ilk okuma yazma öğretimi yöntemleri arasında başarı açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve her iki yöntemin de başarı açısından katılımcılar tarafından aynı düzeyde görüldükleri belirlenmiştir. Yöntemlerin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerin de araştırmamızın bu bulgusunu desteklediği görülmektedir. Cromwell (1997), olumlu ve olumsuz yönleri olan bu yöntemlerin tek başlarına her zaman etkili olamayacaklarını, süreç içerisinde öğrencilerin öğrenme tarzlarını, zayıf ve güçlü yönlerini dikkate alan bir okuma-yazma öğretim yönteminin daha başarılı olacağını belirtmektedir. Sağırlı (2019) tarafından yapılan araştırmada ise katılımcıların nitelikli okuma-yazma öğretimi başarısı açısından ilk okuma yazma öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitmenin çağımızda evrensel bir kural haline geldiği söylenebilir (Küçükahmet, 2008). Hiçbir ders için hiçbir yöntem sihirli bir değnek olarak kabul edilemez. Kaldı ki, yapılan araştırmalar (Akan, 2021; Akman & Aşkın, 2012; Arslantaş & Cinoğlu, 2010; Kadıoğlu, 2012; Koç, 2012; Sağırlı, 2019; Şahin, 2005; Şahin, İnci, Turan & Apak, 2006; Taş, 2022; Tok, Tok & Mazı, 2008), ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin benzer işlevler gördüklerini ve yöntemlerin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Şenel'in (2004) de belirttiği gibi hiçbir yöntem tek başına mükemmel değildir.

Araştırmada; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%74.24) ilk okuma yazma öğretimi yönteminin öğretmenler tarafından belirlenmesi gerektiğini ifade ettikleri, bunu sırasıyla okul zümresi, Bakanlık ve okul idaresinin izlediği tespit edilmiştir. Sağırlı (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin %68'inin uygun gördükleri bir ilk okuma yazma öğretim yöntemini seçme konusunda özgür olmak istediklerini belirtmeleri anlamlıdır. Koç (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin %61'inin ilk okuma yazma öğretiminde yöntem seçiminin öğretmenlere bırakılması gerektiği yönünde cevap vermeleri araştırma

bulgularımızı desteklemektedir. Küçükahmet'e (2008) göre, öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığıyla sınıfına en uygun gelen yöntemi seçmeli ve yine sınıfından aldığı dönütlerle değişikliklere gitmelidir. Kaldı ki, yapılan araştırmada öğretmenlerin %82.20'si ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendilerini yüksek ve oldukça yüksek düzeyde yeterli görmektedirler.

Günümüzde ilk okuma yazma öğretiminde hangi yöntemin kullanılacağı tartışması devam etmektedir. Eğitim-öğretimde planlı ve yöntemli çalışmanın bir zorunluluk olduğu, eğitim-öğretim etkinliklerinin rastgele yapılmasının veya tesadüflere bırakılmasının düşünülemeyeceği açıktır. İlk okuma yazma öğretimi özelinde öğretmenlerin %94'ünün yöntemi önemli ve çok önemli görmeleri (Koç, 2012) bu anlamda dikkate değer bir sonuçtur. Ayrıca, ilk okuma yazma öğretimi uzmanlık isteyen, hataya yer vermeyen, planlı ve programlı olmayı gerektiren önemli bir çalışma alanıdır (Cemiloğlu, 2015). Ancak öğretim yöntemlerinin amaç değil, başarıya götüren birer araç olduklarının eğitim paydaşları tarafından unutulabiliyor olması sorunun ana kaynağını oluşturmaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde birçok yönteme başvurulması hem doğal, hem de bir zorunluluktur. Hatta daha iyi bir öğretim başarısı yakalamak için bir ders saati içinde bile birkaç öğretim yöntemi ve tekniğinin kullanılması söz konusu olabilmektedir. Ayrıca, her çocuğun kendine özgü olması, gereksinimlerinin ve taleplerinin farklı olması doğru yöntem seçimini daha önemli hale getirmektedir. Aynı yaştaki çocukların yetenekleri, gelişim hızları, ilgi ve gereksinimleri birbirinden büyük farklılıklar göstermektedir. Eğitim ve öğretimde kullanılacak yöntemler bu çeşitliliği yok etmeye değil, artırıcı ortam sağlamaya dönük olmalıdır.

Her çocuğun büyüme hızı, hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi ve gereksinimleri birbirinden farklıdır. Birisinin bir yöntemle rahatlıkla öğrenebildiği bir konuyu bir başkası tamamen farklı bir yoldan öğrenebilmektedir. Dolayısıyla ilk okuma yazma çalışmaları yürütülürken, çocukların bireysel farklılıklarını temele alan bir yaklaşımla, her çocuğun gelişim seviyesine ve öğrenme özelliklerine uygun olan yöntemin tercih edilmesi önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin de yönteme yatkınlıkları, yönteme ilişkin deneyimleri, tutumları ve bilgileri öğretim başarısı açısından önemlidir. Ancak Türkiye'de merkezi yönetim tarafından belirlenen ilk okuma yazma öğretim yöntemleri, öğretim programları vasıtasıyla zorunlu tutulmuş, bu da öğretimde bireysel farklılıkların devre dışı bırakılması çelişkisi yaratmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programında ve bu programa paralel olarak hazırlanan ilk okuma yazma öğretimi materyalinde, ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinden sadece birisinin kullanılmasının zorunlu koşulması yerine, yöntem çeşitliliğine gidilmelidir. Konu öğretmenin yönteme

yatkınlığı, öğrencilerin bireysel farklılıkları, okulun olanakları, çağın yönelimleri vb. gibi değişkenler açısından değerlendirilip duruma göre, bir ya da birkaç yöntemi seçmek öğretmenlere ya da zümre öğretmenler kuruluna bırakılmalıdır

Millî Eğitim Bakanlığı ilk okuma yazma öğretimi yöntemi dayatmasından vazgeçmeli; yöntemlerin artı ve eksilerini bilimsel olarak ortaya koymalı ve uzmanlık alanlarına, becerilerine, görev yaptıkları okulun özelliklerine ve öğrenci profiline bağlı olarak, kullanılacak yöntemi seçme konusunda öğretmenler özgür bırakılmalıdır. Ayrıca ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinde, bilimsel dayanakları olmayan ve öğretmenlerin uzmanlaşmalarını ve daha verimli olmalarını engelleyen, hatta her seferinde acemileşmelerine ve sıfırdan başlamalarına neden olan sık değişiklik yapma anlayışı terk edilmelidir.

Araştırmacılar tarafından, ilk okuma yazma öğretimi yöntemlerinin işlevselliklerinin ve başarılarının, farklı bölgelerde ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda deneysel uygulamalarla karşılaştırmalı olarak ortaya konması da alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

1. Akan, E. (2021). *Çözümleme ve ses temelli ilk okuma ve yazma öğretim yöntemlerinin prozodik okuma becerileri açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum
2. Akıncı, M., Bektaş, S., Gülle, T., Kurt, S., & Kurt, Y. (2016). Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma eğitimi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 33*(2), 97-115.
3. Akman, E. & Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *GEFAD/GUJGEF, 32*(1), 1-18
4. Aktürk, Y., Mentiş-Taş, A. (2011). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 27-37.
5. Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.
6. Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 79-95.
7. Akyol, M. (2020). *Okuma sürecinde prozodik ve anlam üniteleri ile okuma etkinliklerinin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
8. Alyıldız, A. (2011). *Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
9. Arslantaş, H. İ., & Cinoğlu, M. (2010). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 81-92.
10. Ateş, S. & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(1),101-124.
11. Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 271-284.
12. Baş. Ö. (2006). *Okuyorum yazıyorum öğretmen el kitabı*. Üner Yayınları.
13. Başar, M., & Tanış-Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 1-20.

14. Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M., & Yurttaş, R. (2015). İlk okuma yazma sürecine açık hece ya da kapalı hece ile başlamak. *International Journal of Language Academy, 3-4*(9), 442-452.
15. Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler.* Pegem Akademik Yayıncılık.
16. Bay, N. D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
17. Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 257-277
18. Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 13*(3), 759-775.
19. Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38*(1), 87-100.
20. Bulut, A. K. (2010). *Eğitimde ses temelli cümle yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma yazmaya geçişlerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
21. Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Pegem Akademi Yayıncılık.
22. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi Yayıncılık
23. Calp, M. & Calp. Ş. (2016). *Özel eğitim olarak Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
24. Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Aktüel Yayınları.
25. Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2018). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.
26. Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications, inc.
27. Cromwell, S. (1997). Whole language and phonics: Can they work together? *Education World.* Walden University. http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml

28. Çelenk, S. (1993). *İlk okuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
29. Çelenk, S. (2002). İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online,*1(2), 40-47.
30. Çelenk, S. (2019). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık.
31. Çevik, O. S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
32. Demir, O., & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 7*(1), 1-27.
33. Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 113-125.
34. Göçer, A. (2000). İlköğretim öğretmeni adaylarına ilk okuma yazma çalışmaları ile ilgili pratik öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, (148), 67-74.
35. Gray, W. S. (1975). *Okuma ve yazma öğretimi*. N. Yüzbaşıoğulları (Çev.). MEB Yayınları.
36. Griffith, P., & Olson, M.W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *Reading Teacher, 45*(7), 516-523.
37. Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
38. Gündüz, Y. (2006). Çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim,* (333), 40-51.
39. Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları* (*TÜBAR-XIII)*, 39-48.
40. Güneş, F., Uysal, H., & Taç, İ. (2016). İlk okuma yazma öğretimi süreci: Öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 23-33.
41. Kadıoğlu, H. (2012). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma becerisi, hızı ve tutumlarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
42. Karadağ, R., & Gültekin, M. (2007). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 102-121.

43. Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler.* Nobel Akademik Yayıncılık.
44. Kavcar, C., Sever, S., & Oğuzkan, F. (2016). *Türkçe öğretimi*. Anı Yayınları
45. Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
46. Koç, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve "ses temelli cümle yöntemi" uygulaması. *Turkish Studies, 7*(4), 2259-2268.
47. Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Nobel Akademik Yayıncılık.
48. Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *International Journal of Social Science,* (28), 481-494.
49. Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
50. Özcan, A. F., & Özcan, A. O. (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 69-103.
51. Sağırlı, M (2022). İlk okuma yazma öğretim sürecine veli etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 12*(2), 385-414
52. Sağırlı, M. (2019). Cümle ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin mukayeseli değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 14*(5), 2601-2621
53. Şahin, A. (2005). *İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
54. Şahin, A., & Akyol, H. (2006). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemlerinin uygulamalı olarak karşılaştırılması. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* kitabı içinde (ss. 3-14). Kök Yayıncılık
55. Şahin, İ., İnci, S., Turan, H., & Apak, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim.* (171), 109-129.

56. Şenel, H. G. (2004). Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler. *İlkögretim Online, 3*(2), 48-53.
57. Şenol, M. (1999). *Okuma yazma öğretiminin tasvirî bibliyografyası (1938-1998).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon
58. Taş, H. (2020). Çocuklarda yazı farkındalığı becerisinin gelişimi ve ilk okuma yazmaya hazırlık. G. Uludaş & T. Durmuş (Ed.). *Erken Okuryazarlık Eğitimi* içinde (ss. 91-112), Nobel Akademik Yayıncılık
59. Taş, H. (2022). Çözümleme ve ses temelli ilk okuma yazma öğretim yöntemlerinin okuma hataları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. E. Kıral, Z. Eren & B. Kıral (Ed.). *13.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (ICONTE 2022)* özet kitabı içinde (s. 51). Eğitimde Mükemmellik Derneği Yayını
60. Taş, H., & Minaz, M. B. (2022). The Acquisition Level of 21st Century Skills in the Primary Education 4th Grade Social Studies Curriculum. *Education Quarterly Reviews, 5*(2), 600-611.
61. Taş, H., & Zorba, T. (2022). Factors that affect the fluent reading ability education of primary school students negatively. *European Journal of Education Studies, 9*(4), 154-178 doi:10.46827/ejes.v9i4.424
62. Tok, Ş. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (26), 256-276
63. Tok, Ş., Tok, T., & Mazı, A. (2008). Evaluation of analysis and sound-based sentences methods for pre-reading and writing education. *Educational Administration: Theory and Practice,* (53), 123-144
64. Torgesen, J. K., & Hudson, R. F. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). International Reading Association Press.
65. Turan, M. (2010). Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (187), 8-22
66. Turan, M., & Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. *18*(1), 121-138.
67. Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(24), 543-559.
68. Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme.* Doruk Yayınları.

69. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayınları.
70. Zayim, H. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretim sürecinde hece döneminin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Bölüm 9

TOPLUM TÜRLERİNDE BİLGİ VE EĞİTİM[1]

Hasan BOZASLAN[2]

1 Yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Görevlisi Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
hbozaslan@gmail.com

1. Toplumların Gelişim Evreleri

Toplumlar; geçmişten bugüne sırasıyla tarım öncesi, tarım, sanayi ve bilgi toplumu evrelerini geçirmişlerdir.

1.1. Tarım Öncesi Toplum

Tarım öncesi toplumlarda insanlar doğanın ürettikleri ile ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıklarından dolayı avcı ve toplayıcı olarak yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Besin üretmeyi bilmedikleri için, doğada var olan yenilebilir bitkilerden, avladıkları hayvanlardan ve yakaladıkları balıklardan beslenmek durumunda kalmışlardır. Bu toplumdaki insanlar yaşadıkları çevrede, bitki ve av hayvanlarının tükenmesinden ve sert iklim şartlarından dolayı sürekli yer değiştirmişlerdir. İnsanlar yeni besinler ve av hayvanları aramak için küçük topluluklar şeklinde göçebe hayat tarzında "mağarada yaşamışlar ve kayaaltı sığınaklarda" (Tezcan, 1985: 96) barınmışlardır. Mağaraların ve kayaaltı sığınakların bulunmadığı yerlerde ise, açık havada yaşamışlardır. "Bu toplumsal dönemde insanlar; küçük topluluklar ya da kabileler biçimindeki avcı ve toplayıcı toplumlar olarak yaşamışlardır" (Beyit, 2006: 60)."İnsanların avcılık, balıkçılık ve toplayıcılıkla uğraştıkları bu aşamada yerleşik bir düzen mevcut olmamıştır" (Dura ve Atik, 2002: 2).

Tarım öncesi dönemde insanlar, yiyeceklerini temin etmeye çalışırken çeşitli zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu zorluklar; bitki toplamak ve hayvan avlamak için gittikleri arazilerde havanın kararması, vahşi hayvan tehlikesi ve soğuk iklim koşullarıdır. İnsanlar bu sıkıntılardan dolayı geceyi bazen ağaç üstünde bazen de mağaralarda geçirmişlerdir. "Bu dönemde insanlar, yenilebilir bitkileri toplayarak ve hayvanları avlayarak açlıklarını gidermişlerdir. İnsanlar yiyecek ararlarken, tehlikelerden korunmak amacıyla ağaçları ve mağaraları sığınak olarak kullanmışlardır" (Rice, 1901: 613).

Tarım öncesi toplumunun ilk aşamasında doğanın zor koşulları insanları, fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda zor durumda bırakmıştır. Temel ihtiyaçların karşılanması o kadar zorlu süreç ki, insanlar sürekli bu ihtiyaçlarını gidermek için yer değiştirmek durumunda kalmışlardır. "İlkçağlarda insan temel ihtiyaçları bakımından doğal koşullara bağımlıydı ve doğayı kendi arzularına göre değiştirmeyi henüz bilmiyordu. Bu yüzden iklim, doğal barınak, su ve yiyecek peşinde durmadan yer değiştirdi" (Gürler, 2008: 2).

Tarım öncesi toplumlarda insanların en önemli amacı; barınma, beslenme, korunma gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaktır. "Tarım öncesi toplumun en önemli özelliklerinden biri; temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına yönelik bir hayat biçimine sahip olmalarıdır" (Kutlu, 2000: 4). "Bu dönemde insanlar, kayalardan ve ağaçlardan kendilerine çadır tipinde barınaklar yapmışlardır" (Holland, 1920: 325).

Tarım öncesi toplumun geçim şekli avcılık ve toplayıcılık üzerine kurulmuştur. Avlanma ve toplama; grup halinde hareket etmeye dayalı olduğundan toplanan ve avlanan ürünlerin gruba paylaştırılması söz konusu olmuştur. Dolayısıyla avcılık ve toplayıcılık; yaşam biçiminin eşitlikçi ve paylaşımcı olmasını sağlamıştır. Bu toplumda insanların düşünme biçimi de yukarıda bahsedilen yaşam biçimine paralel olarak oluşmuştur. Bu toplumun düşünme biçimi; avlanma ve toplama üzerine odaklandığından üretime değil tüketime dayalı olmuştur. Bu bakımdan tarım öncesi toplum, günümüzün tüketim toplumu olan bilgi toplumuna "tüketim toplumu ve paylaşımcı toplum" olma özellikleri ile benzerlik gösterir. Bu bağlamda tarım öncesi toplumun geçimi, hayatı ve düşünme biçimi kendine özgüdür. Bu sebeple toplumların her dönemlerinde insanların hayatlarını devam ettirme biçimleri farklılaşmıştır. "Her toplumun dayandığı bir geçim biçimi, kendine özgü bir yaşam biçimi ve bu yaşam biçimine uyumlu bir düşünme biçimi olmuştur" (Şenel, 1995: 15).

Tarım öncesi toplumunun ekonomi biçimi, üretime dayalı değildir. Bu çeşit toplumlardaki insanlarda, üretim bilgisi yoktur. İhtiyaçlar; tek yönlü olarak doğadan karşılanmıştır. İnsanlar nerede yiyecek var ise oraya yönelmişlerdir. İhtiyaçların tümünün doğadan karşılanması; bu toplum türünün ekonomik yapısını etkilemiştir. Dolayısıyla tarım öncesi toplumda ekonomi, üretim odaklı değil, tüketime dayalı tüketim odaklı bir ekonomidir. "Tarım öncesi topluluğun ekonomisi; üretim öncesi "asalak" ekonomidir ve bu ekonomide üretim bilinmemektedir. Bu nedenle bu toplulukların yazgıları, iklime, doğal çevreye, özellikle de bitki örtüsüne ve hayvan topluluğuna sıkı sıkıya bağlıdır" (Tezcan, 1985: 97).

İnsanlar, ortak ihtiyaçlar doğrultusunda birlikte hareket etmeyi tarım öncesi dönemde istemişlerdir; fakat birlikte yaşamın olabilmesi için karşılıklı anlaşmanın olması gerekmektedir. Dolayısıyla topluluk üyelerinin birbirleriyle anlaşamaması, bir iletişim sistemi ihtiyacını doğurmuştur. "Avcılık döneminde, küçük hayvanlardan daha büyüklerine geçilince, ortak bir çalışma yapılmasının gerekmesi, avın paylaşılması, topluluk içi iş bölümü gibi sebeplerden dolayı gelişmiş bir iletişim sistemine gerek duyulmaya başlanmıştır" (Hazar, 2006: 5).

Ancak bu dönemde birlikte hareket etmek isteyen insan sayısı sınırlı olduğu için, insanlar arasında gelişmiş bir iletişim sisteminin kurulması gereği kadar gerçekleştirilememiştir. İnsanların tarım öncesi dönemde birlikte hareket ettikleri insan sayısı sınırlı olmuştur. "İnsanlar genellikle 100'den az kişiden oluşan küçük aile grupları halinde yaşamışlardır" (McClellan ve Dorn, 2008: 10).

Tarım öncesi dönemde insanların kendi aralarındaki toplumsal etkileşimleri oldukça yüksektir. Çünkü fizyolojik ihtiyaçlarını gidermede birlikte hareketlilik, içinde bulunduğu topluluğun kurallarına bağlılık, iş bölümlerinde dayanışma, bu

toplum türünde etkileşimin temel göstergeleri sayılabilir. "Paleolitik ve erken Neolitik dönemlerde birlikte başarılan avcılık, balıkçılık, toplayıcılık; liderlik gücü, dayanıklılık, yetenek; klana bağlılık, iş yapmada yaş ve cinsiyet ayrımı ve geleneklerin etkinliği, bu kapsamda değerlendirilebilir" (Demirkaya, 2006: 2).

İnsanların tarım öncesi dönemde bir araya gelmesi, iletişim sistemlerini güçlendirmiştir. Bir arada bulunma, insanların birbirleriyle etkileşimini sağlamıştır. Bu etkileşimler, topluluğun birbirlerini tanımasına, anlaşmasına dolayısıyla topluluk içi bağların gelişmesine zemin hazırlamıştır. İnsanların zihninde düşündüklerini başkalarına aktarma arzusu, böylesi ortamlarda yavaş yavaş jest ve mimiklere, sınırlı sayıda kelimelere dönüşmüştür. "Kamp ateşi başında toplanan avcı ve toplayıcı grup üyeleri arasında duygusal ilişkiler gelişmiştir. Kamp ateşi, avcılığa ve toplayıcılığa gitmiş olanların, akşamları başlarından geçen farklı deneyimlerini birbirlerine anlatmak için jestlere, seslere, başvurmalarıyla dilin ve düşüncenin gelişmesinde etkili olmuştur" (Hazar, 2006: 6). İşte "Kamp Ateşi Başında toplanma" insanların deneyimlerini birbirlerine aktararak birbirlerini eğitmeleri örgün olmayan ilk eğitim faaliyetleri olarak kabul edilebilir.

Tarım öncesi dönemde insanlar, birlikte yaşayacağı grupları oluştururken akraba olma ve kan akrabalığı şartını aramışlardır. Tarım öncesi toplulukları, daha çok kan akrabalığı esasına göre oluşturulmuş aileler şeklinde bölünmüşlerdir. Bu aileler, üyelerine karşı birtakım sorumluluklar yüklemişlerdir. Bu sorumluluklar daha çok fizyolojik ihtiyaçları karşılama konusundadır. Fizyolojik ihtiyaçlar karşılanırken aile üyelerinin cinsiyetlerine göre iş dağılımı yapılmıştır. Erkekler hayvan avlarken, kadınlar bitki toplayıcılığı ile uğraşmışlardır. Bu iş dağılımı; aile ve topluluk üyeleri arasında sorumluluk almayı dolayısıyla dayanışmayı meydana getirmiştir. "Avcı ve toplayıcı toplumlar akrabalık bağlarıyla kurulmuştur. Aile, yiyecek elde etme ve dağıtma, üyelerini koruma ve çocukları eğitmekle sorumludur. Kadın erkek ilişkilerinde de cinsiyete dayalı iş bölümü vardır" (Bahar, 2009: 26). İş bölümü yapılırken daha çok fiziksel ve kas gücü yapısı ön plana çıktığı söylenebilir. "Avcı ve toplayıcı takımlarda erkekler avcılığı, kadınlar toplayıcılığı üstlenmişlerdir. Topluluk üyeleri arasında tam bir dayanışma ve ortak sorumluluk vardır" (Şenel, 1995: 101). "Avcı ve toplayıcı toplumlarda üretim fazlalığı olmadığından, eşitlikçi bir yapı vardır. Kadın erkek ilişkilerinde de eşitlikçi bir yapı vardır" (Merter, 2010: 152).

Tarım öncesi dönemde yaşayan insanların yaşına, cinsiyetine ve konumuna göre görevleri bulunmaktadır. Erkekler, içinde bulunduğu topluluğu korumakta ve hayvanları avlamakta; kadınlar yenilebilir bitkileri toplamakta ve topluluğun çoğalmasını sağlamakta; yaşlılar ise, günlük hayatta gerekli olan bilgileri sağlamaktadır. Dolayısıyla bu dönemdeki her bireyin görevlerinin olması, bireylere

duyulan saygınlığı ve ortak birlikteliği meydana getirmiştir. "Avcı ve toplayıcı toplumlarda ortak paylaşmaya dayanan "eşitlikçi ilişkiler" görülmektedir. Erkeklerin değerli avını, kadınların düzenli toplayıcılıkları, kadınların takımı kalabalıklaştırıp güçlendiren doğurganlıkları, yaşlıların bilgilerinin ve deneyimlerinin sağladığı saygınlıklarını gençlerin güçlülüğü dengelemiştir" (Şenel,1995: 105).

Tarım öncesi dönemde insanlar, daha iyi bir yaşam sürdürebilmek için birlikte hareket etmişlerdir. Bu birliktelik; bu dönemde üretim olmadığı için, üretime yönelik bir birliktelik değil daha çok avlanmayı kolaylaştırmaya ve vahşi hayvanların saldırısından korunmaya yönelik hareketlerden oluşmuş bir birliktelik-tir. Ayrıca bu dönemin zor yaşam koşullarına dayanabilmek için insanlar, grupça hareket ederek sahip oldukları araçları ortaklaşa kullanmışlardır. "Beslenme kaynaklarının kıt, yaşama koşullarının çok güç olduğu tarım öncesi dönemde, en yalın iş araçlarının bile ortaklaşa kullanılması ve tüm devşirilen kaynakların ortaklaşa tüketilmesi söz konusu olduğundan, topluluk tam bir bütünleşme içindedir" (Sencer, 1998: 34). İnsanlar güvenliklerini birbirleriyle gösterdikleri dayanışma ile sağlamışlardır. "Bu dönemde insanlar; vahşi hayvanların saldırılarıyla baş edebilmek, vahşi hayvanları avlamak için birlikte yaşamayı öğrenmişlerdir" (Kaya, 2011: 30). "Bu dönemde; üretim olmadığından üretim örgütlenmesi bulunmamaktadır, ancak avcılıktan dolayı büyük cüsseli hayvanlar avlanırken bir görev dağılımı ve birlikte hareket etmeye dayalı çok küçük çaplı bir üretim örgütlenmesinden bahsedilebilir" (Erol, 2002: 61).

İnsanlar, geçmişten bugüne kadar sürekli doğa ile etkileşimde bulunmuşlardır. İnsanların yaşadığı döneme göre, ihtiyaçları farklılaştığından yaptıkları faaliyetler de farklı olmuştur. Bu yaşam sürecindeki farklılıklar, bulunduğu döneme isimlerini vermiştir. İnsanoğlunun taş aletlerle ve taşları kullanarak fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayabildiği zamana taş devri denilmektedir. Ayrıca tarım öncesi toplum safhasında insanlar, mağara duvarlarına resimler yapma ve avlanma, Tanrı'ya tapma, tapınaklar yapma ve tüccarlık yapma gibi faaliyetlerde de bulunmuşlardır. "Bu insan modelleri; taş devri insanı, avcı sanatçılar, ilkel tanrıcılar, tapınak yapımcıları ve ilkel tüccarlardan oluşmaktadır" (Faw, 1921: 103).

Tablo 1'de Tarım öncesi toplumun özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Tarım Öncesi Toplumun Kilit Özellikleri (Çötok, 2006:21)

Özellikler	Tarım Öncesi Toplum
Teknoloji	Enerji: İnsan Enerjisi, Malzemeler: Hayvan Postu ve Taşlar, Araçlar: Asgari düzeyde kesme veya dövmede kullanılan taş aletler.
Ekonomi	Üretim Yöntemi: Yok, Ulaşım Sistemi: Yürüme, Haberleşme Sistemi: Konuşma, Meslekler: Toplayıcılık, Avcılık, Balıkçılık.
Sosyal Sistem	Küçük Gruplar veya aşiretler
Politik Sistem	Aşiret yaşlılarının ve şefin kuralları çerçevesinde temel politik birim olarak aşiret.
Paradigma	Dünyanın tamamen doğal şekliyle gözlenmesi

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere tarım öncesi toplumda kullanılan enerji insan enerjisidir. Bu toplumda insan; enerjisini yürümede, konuşmada, avlanmada, yenilebilir bitkileri toplamada, taş aletler yapmada kullanmıştır. Bu toplumda günlük hayatta kullanılan araçlar, taş aletlerdir. İnsanlar taş aletlerini; avlanmak, avını parçalamak, yemek yapmak gibi ihtiyaçlarını karşılamada kullanmışlardır. Bu dönemin insanı; üretim yapamamış, bütün ihtiyaçlarını doğadan karşılamıştır. Her ihtiyacın doğadan karşılanması, bu dönemdeki mesleklerin toplayıcılık, avcılık ve balıkçılıkla sınırlı kalmasına neden olmuştur. Yine bu dönemde insanlar; bütün ihtiyaçlarını karşılarken kullandıkları ulaşım sistemi, yürüme ve koşmaya dayalıdır. Dolayısıyla tarım öncesi toplumlarda mesleki farklılaşma ve üretime dayalı bir örgütlenme söz konusu değildir. Tarım öncesi toplumun insanları kan akrabalığına dayanan küçük aile grupları şeklinde hayatlarını sürdürmüşler ve aile liderlerine bağlı olarak hareket etmişlerdir. İnsanların "mağarada yaşamaları ve kayaaltı sığınaklarda barınmaları" (Tezcan, 1985:96) küçük gruplar olarak yaşamalarına ve grup liderinin kuralları çerçevesinde hareket etmelerine neden olmuştur.

1.1.1. Tarım Öncesi Toplumda Bilgi

Tarım öncesi toplumda insanlar; kendilerini vahşi hayvanlardan ve diğer insanlardan korumak, yenilebilir bitkileri doğadan çıkarmak, balık tutmak ve hayvan avlamak için sert taşları işleyerek basit taş aletler yapmışlardır. Bu dönemdeki insanlar, bu aletleri kendilerini savunmada kullandıkları gibi yemek yapmada, hayvan etlerini pişirmede, toprağı işlemede ve kendilerine barınak yapmada da kullanmışlardır. "Avcı ve toplayıcıların ihtiyaç duydukları maddi araçlar; av silahları, kazma, inşaat aletleri, tuzaklar ve pişirme aletleriyle sınırlıdır" (Beyit, 2006: 60).

Tarım öncesi dönemde yapılan taş aletler, insanların ihtiyaçlarını karşılamada insanlara çok yardımcı olmuştur ve aynı zamanda bu aletler insanların, avlanmada, balık tutmada ve yenilebilir bitkileri toplamada uzmanlaşmasına doğru adımlar atmalarını sağlamıştır. "Yaklaşık on iki bin yıl önce, yüz binlerce yıllık biyolojik ve kültürel bir değişimden sonra insan toplumları, daha çeşitli, daha mükemmel ve uzmanlaşmış aletler yapmaya ve bu aletler sayesinde üretim biçimlerini (avcılık, balıkçılık, ürün toplama gibi) geliştirmeye başlamışlardır" (Mazoyer ve Roudart, 2010: 85). "Yontma taş çakmakları, kemik şişler, ucu Ren geyiği boynuzundan yapılan mızraklar, ok, yay, taş baltalar ve kesiciler tarım öncesi dönemde insanlar tarafından yapılan aletlerdir" (Şahinöz, 2011: 93).

Tarım öncesi dönemde insanlar; çevresinde bulunan taşlardan, günlük hayatta kullanabilecek aletler yapmışlar ve bu aletleri çeşitli işlerde kullanmışlardır. Bu insanlar; taş aletlerini avlanmada, tuzaklar kurmada, avladıkları hayvanları parçalamada, mağara ve kaya sığınaklarının duvarlarına resimler yapmada kullanmışlardır. Ayrıca bu dönemde insanlar; bitkileri ve hayvanları özelliklerine göre gruplamış ve bitkilerden bitkisel ilaçlar üretmişlerdir. Tarım öncesi dönemdeki insanların bu işlevleri yapması, diğer canlılardan daha üstün düşündüğünün kanıtı sayılabilir. "Avlanmak ve avladığı hayvanı parçalamak için ürettiği çakmaktaşı, aletler, barındıkları mağara ve kaya sığınaklarının duvarlarına yaptıkları boyalı resimler, insanın öteki canlı türlerinden daha üstün bir düşünce düzeyine ulaştığını gösteren somut bulgulardır" (Akyıldız, 1987: 14). Tarım öncesi dönemde insanlar; bitkileri ve hayvanları özelliklerine göre sınıflandırmış ve topladığı bitkilerden bitkisel ilaçlar yapmışlardır (Ronan, 2005: 9). Tarım öncesi dönemde insanlar; bitkiler ve hayvanları zararlı-zararsız, yararlı-yararsız diye ayırmanın yanı sıra bitkilere ve hayvanlara isimler de vermişlerdir. Bu dönemde düzinelerce balık ve kabuklu hayvan ayırıcı terimleriyle bilinmektedir (Levi-Strauss, 2010: 26).

Tarım öncesi toplumlarda insanların geçimlerini temin etmek için kullandıkları güç, insan gücüdür. İnsanlar yaptıkları taş aletlerle kendi güçlerini kullanarak avlanmakta ve bitkileri toplamaktadır. Dolayısıyla insanların düşünme biçimi, sadece avlanmak ve bitki toplamak için doğayı gözlemek üzerinde yoğunlaşmıştır. Yine tarım öncesi toplumlarda ulaşım sistemleri, insanların yürümesi ve koşması, iletişim sistemleri de insanların konuşması üzerine kurulmuştur. Topluluk liderleri yaşlılar, toplumsal hukuk sistemi ise yaşlıların kurallarıdır. Dolayısıyla tarım toplumunun insanlarının bilim ve düşünce sistemleri sadece fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama, barınma, vahşi hayvanlardan, sağlığa zararlı bitkilerden ve hastalıklardan korunmaya dayalı doğayı gözlemleme temelli düşünce ve bilim sistemidir. "Tarım toplumunun gücü insan enerjisi, kullandığı malzemeler taşlar, ulaşım sistemi yürüme, haberleşme sistemi konuşma, sosyal sistemi yaşlıların ve

şefin kuralları çerçevesinde geçerken, bilim temeli ve düşünce sistemi dünyanın doğal haliyle gözlenmesidir" (Dura ve Atik, 2002: 57).

Tarım öncesi toplumda insanlar, doğayı ve diğer insanları sürekli gözlemlemişlerdir. Bu gözlem sürecinde bireylerin ihtiyaç duydukları ve merak ettikleri bilgiler, taklit sonucunda öğrenilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde, insanların düşünce biçimleri farklı değil, birbirlerine benzerdir. Benzer düşünce biçimi, farklı bilgilerin keşfini zorlaştırmıştır. "Üretici olmayan yaşam biçiminde, taklit edilen davranışlar, doğayla ve birbirleriyle kurdukları iletişimde, faydalı olduğu anlaşılan ve ananeleşen basmakalıp duyguları ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla da düşünce sistematiğinin birebir aynileşmesi söz konusudur" (Hazar, 2006: 4).

Tarım öncesi dönemde insanlar; günlük hayatta kendilerine faydalı olabilecek birtakım icatlar yapmışlardır. Ateşin bulunması, bu icatlardan bir tanesidir. Bu dönemde insanlar; ateşi, kendilerini ısıtmada, avladıkları hayvanları ve topladıkları bitkileri pişirmede, vahşi hayvanlardan kendilerini korumada, her türlü işlerde kullandıkları aletlerin yapımında kullanmışlardır. Ateşin keşfi ile insanlar, kendilerini vahşi hayvanlardan ve diğer insanlardan korumak için silahı icat etmiştir. Silah, insanın avlanmasını kolaylaştırmıştır. Ateş ve silahın keşfi beraberinde hayvanları evcilleştirmeyi de getirmiştir. Bu buluşlar insanları, doğaya bağlı olmaktan bir ölçüde kurtarmıştır. "Bu dönemde insan; artık hem ısınmak hem yırtıcı hayvanlardan korunmak, hem bitkisel ve hayvansal besinlerini pişirmek, hem de yeni aletler yapmak için ateşi kullanmıştır" (Zubritski, 2006: 27). İnsanoğlu, avcı ve toplayıcı olduğu aşamada üç büyük buluş yapmıştır. Bu buluşlar, ateş, silah ve yabani hayvanları evcilleştirmedir. Bu sayede insan hem ısınmasını öğrendi hem de yiyeceklerini pişirme imkânına kavuştu. Doğa ve iklim koşullarına bağımlılığı bir ölçüde azaldı" (Gürler, 2008: 2).

İnsanoğlu geçmişten bu yana aklını kullanmıştır. İnsanlar tarım öncesi dönemde akıllarını daha çok fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamada kullanmışlardır. Bu dönemde insanlar, avladıkları hayvanların derilerinden faydalanmıştır. Ayrıca bitkileri de özelliklerine göre gruplayarak gıda ihtiyaçlarını karşılamada ve hastalıkları tedavi etmede kullanmışlardır. "Bu dönemde insanlar; bitkileri besinsel açıdan ve hekimlik açısından anlamlı özelliklerine göre gruplandırmıştır" (Levi Strauss, 1994: 34). Tarım öncesi dönemde insanlar; avladıkları hayvanlarının derilerini, soğuktan korunmak için kullanmışlardır (Kaya, 2011: 29). İnsanların avladıkları hayvanların derilerini; fizyolojik ihtiyaçları olan vücut ısılarını korumada kullanması ve bitkileri sınıflayarak niteliklerine göre ihtiyaçlarını gidermesi, insanların tarım öncesi dönemde zihinsel yapılarını etkin biçimde kullandıklarının göstergesidir. "İnsanlar, zihinsel düşünce olarak sürekli ileri gitmiş ve sürekli yeni keşiflere doğru yol almıştır" (Goldenweiser, 1915: 244).

İnsanlar tarım öncesi dönemde akıllarını kullanarak vücutlarını örtmek için kıyafetler, topladıkları eşyaları saklamak için torba, sularını koymak için su kapları, balık avlamak için olta iğneleri ve zıpkınlar yapmışlardır. "Arkeolojik kazılarda, biçilip dikilmiş kürklü giysiler, torba ve su kapları, kanolar, olta iğneleri ve zıpkınların bulunması tarım öncesi toplumun sonlarına doğru insanların zengin bir teknik donanıma ulaşılmış olduğunu göstermektedir" (Bernal, 2009: 97).

İnsanlar kendi aralarında iletişimi güçlendirmek için çeşitli yollara başvurmuşlardır. Bu yollardan ilki, varlıklara isim vermek olmuştur. Varlıklara isim vermek, gündelik hayatlarında birbirleri ile iletişim kurmalarını kolaylaştırmıştır. Varlıkları seçerken ilk olarak çevrelerinde bulunan nesnelerden, bitkilerden, avladıkları hayvanlardan, tehlikeli hayvanlardan başlamışlardır. «Dilin ilk gelişimi; at, kurt, nehir, ağaç gibi görsel nesnelere isim vermekle başlamış ve gereksinim duyuldukça soyut nesneler de isimlendirilmiştir» (Smith, 1883: 193).

Tarım toplumu öncesinde insanlar, grupla yaşamanın etkisiyle daha iyi iletişim kurabilmiş ve edindikleri bilgileri birbirlerine aktararak konuşmaya başlamışlardır. "İşaretle anlaşma giderek önemini kaybederek yerini konuşmaya bırakmıştır. Bu sayede birey deneyimlerini kendinden sonrakilere bırakabilmiştir" (Ceylan, 2007: 30). Bu dönemde insanlar; konuşmanın yanı sıra duvarlara resimler yapmıştır. "Mağara ve kaya sığınaklarının duvarlarına çizilen resimler yine bu çağın belirgin özelliklerindendir" (MEGEP, 2007: 13).

Tarım öncesi toplumda konuşmanın gelişmesi; toplum içindeki grup üyeleri arasındaki iletişimin artmasını, bir nesilden diğer nesile ulaştırılacak bilgilerin çoğalmasını ve aktarılmasını, grup içinde dayanışmanın artmasını, bilgileri bilen şahısların yani yaşlıların öneminin artmasını ve konuşmaya dayalı bir kültürün oluşmasını sağlamıştır. "Toplu yaşam dolayısıyla insanlar, konuşma yeteneklerini güçlendirmişlerdir" (Kaya, 2011: 30). Avcı ve toplayıcı takımlarda konuşmanın gelişmesi, takım içi eşitlikçi, dayanışmacı ilişkileri kolaylaştırıp geliştirirken bilgi birikimini de hızlandırmıştır. Bilgi birikimi toplumda yaşlıların statülerinin yükselmesini, takım içinde yaşlı-genç farklılaşmasını sağlamıştır (Şenel, 1995: 107).

İnsanlar tarım öncesi dönemde bilimin ilk adımlarını atmışlardır. Fizyolojik ihtiyaçlarını giderme uğrunda insanların yaptıkları hemen hemen bütün faaliyetler, bilimin başlangıcı olmuştur. "Araç-gereç yapımıyla mekanik ve fiziğin; ateşin kullanılmasıyla kimyanın; hayvanlar ve bitkiler hakkında elde edilen pratik ve aktarabilir bilgiyle de biyolojinin ve tıp ilminin temelleri atılmıştır" (Bernal, 2009: 103).

Tarım öncesi dönemde insanların düşünüş şekli, ilk olarak herhangi bir deneye başvurmadan önseziye dayalıdır. Deneme yanılma yoluyla oluşan doğrular, bu şekilde çoğalmıştır. Bu dönemde günlük hayatta var olan sorunları çözmeye yönelik düşünceler; daha önce doğanın gözlemlenmesine ve sezgisel düşünceye

dayalıdır. "Temel mantık yürütme ilkeleri sezgiye dayanmaktadır. Bilgi analojik yoldan elde edilir. Temel sorunlar, doğanın açıklanmasına değil, doğaya uyuma yöneliktir" (Erol, 2002: 61).

1.1.2. Tarım Toplumları

Avcılık ve toplayıcılık döneminde toplumlar doğadaki hazır meyve ve sebzeleri toplayarak ve hayvanları avlayarak fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamakta idiler. Tüketici bir toplum özelliği gösteren tarım öncesi toplum aşamasında doğadaki hazır bulunan sebze ve meyvelerin, av hayvanlarının bir gün tükenip yok olacağı ve insanların açlık, ölüm ile karşı karşıya kalacağı korkusu, vahşi hayvanların, insanların yaşamlarını tehdit etmesi, tarım öncesi toplum aşamasındaki insanları tüketici olmaktan çıkartıp, doğadaki sebze ve meyveleri yetiştirerek, av hayvanlarının bir kısmını evcilleştirerek üretici duruma getirmesini sağlamıştır. Tarım öncesi toplumda, insanlar ihtiyaçlarını doğadan karşılamaktaydılar. Tarım öncesi toplum döneminde "avcılık ve toplayıcılık hâkimdir" (Dura ve Atik, 2002: 2). Bu dönemde insanlar, doğadaki hayvanları avlayarak ve yenilebilir bitkileri toplayarak hayatlarını sürdürüyorlardı. Avcılık sürecinde; avlanacak hayvanı bulma, hayvandan gelecek tehlikeler, hayvan sayısının azalması gibi riskler vardı. Toplayıcılar, doğada yenilebilir bitkileri toplarken her an vahşi hayvanların saldırılarına uğrayabilmeleri söz konusuydu. Doğanın vahşi hayvanları barındırması, insan yaşamı için risk oluşturmaktaydı. İşte doğanın insan hayatını tehlikeye sokacak vahşi hayvanları barındırması, yiyecek toplarken ve avcılık yaparlarken doğanın insanı bir takım hayati tehlikelerle baş başa bırakması, yiyeceklerin ve avlanması yapılacak hayvanların gün geçtikçe azalması ve bunun sonucunda ölüm ve açlık korkusunun ortaya çıkması, insan düşüncesini "doğaya uyum yapma" düşüncesinden, "doğanın açıklanması" düşüncesine doğru evrilmesini sağlamıştır. Bu evrim sonucunda insanlar "tarım" devrimi diyebileceğimiz yeni bir hayat tarzının oluşumunu sağlamışlar, göçebelikten yerleşik hayata geçerek, daha önce tabiatta hazır bulunan meyve ve sebzelerin yararlı olanları ile tehlikesi az ve evcilleştirmeye uygun hayvanları evcilleştirerek kendileri yetiştirmeye başlamışlardır. Böylece tarım öncesi tüketime dayalı toplum evrilerek, üretici tarım toplumu haline gelmiştir. "Bundan sekiz bin yıl kadar önce, yiyecek üretiminde insan soyunun maddi ve toplumsal var oluş tarzını bütünüyle değiştirecek olan bir devrim başladı. Bu devrim tarım öncesi toplumda avcılık ekonomisinin içine düştüğü krizin bir sonucu idi" (Bernal, 2009: 107). Bu sorunlar insanoğlunun yeni bir yaşam biçimine yönelmesini sağlamıştır. "Bu yeni yaşam biçimi, toplumların dönüşüm evresinin birinci dalgasıdır. İlk dalga; tarımın yükselişi, yerleşik toplumun kurulması ve toprağın ekilmesi ile özdeştir" (Parlak, 2004: 104).

Tarım öncesi toplum, M.Ö. dokuz binli yılların sonlarına doğru, tarım toplumuna dönüşme sürecine girmiştir. "Tarım toplumu çağının yaklaşık M.Ö. 8000'de başladığı ve dünya üzerindeki egemenliğinin M.S. 1650-1750 yıllarına kadar sürdüğü belirtilmektedir. Tarım toplumu dönemi; Neolitik, Kalkolitik, Tunç ve Demir çağlarını kapsamaktadır" (Hazar, 2006: 7).

Geçmişten günümüze kadar insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için, gerekli olan besin maddelerini temin etme, barınma ve soğuktan korunma gibi fizyolojik ihtiyaçlarını karşılama insanların temel ihtiyaçları olarak nitelendirilmiştir. Bu temel ihtiyaçlar; yeme, içme, ısınma, giyinme gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu temel ihtiyaçların karşılanması, başlangıçta hayvanları avlama ve yenilebilir bitkileri toplama ile doğrudan doğaya bağımlı kalınarak devam etmiştir; fakat doğada hazır olanlar yeterli olmayınca insanlar farklı arayışlara yönelmişlerdir. İnsanın en temel ihtiyacı kendi yaşamını devam ettirmektir. İnsanoğlu yemek, içmek, barınmak ve giyinmek zorundadır. Bunun için de üretim gereklidir. "İlk insanın avcılık-toplayıcılık teknolojisinden, hayvancılık-tarımcılık teknolojisine geçişi, insanoğlunun görüp geçirdiği en büyük kültürel devrimlerinden biri olarak kabul edilmektedir" (Gürler, 2008: 1).

Tarım öncesi dönemden, tarım toplumuna geçiş, tüketici toplumdan üretici topluma geçişin ilk aşamasıdır.

Tarım toplumuna geçiş dönemi, insanların topraktan besinleri üretmeye başladığı ilk dönemdir. Bu dönemde insanlar, hayvanları evcilleştirmiştir. Ayrıca insanlar besin üretirlerken, evcilleştirdiği hayvanlardan da faydalanmışlardır. "Değişen iklim şartlarına uyum sağlayarak, insanoğlunun besin üretimine geçtiği ilk dönem Tarım toplumu dönemidir. Bu dönemde tarım yapılmaya başlanmış, hayvanlar evcilleştirilerek tarımda kullanılmıştır" (Balkaya, 2009: 25).

Tarım öncesi toplumdaki insanların yaşamlarını sürdürmek için hayvanları avlama ve bitkileri toplama faaliyetleri, tarım toplumuna geçişle azalmıştır, fakat avcılık ve toplayıcılık birden bire sona ermemiş, avcılık ve toplayıcılık, tarımdan elde edilen ürünlere katkıda bulunmak amacıyla tarım toplumu döneminde insanlar tarafından yapılmıştır. "Tarım toplumları, yaşamlarını sıklıkla avcılık ve toplayıcılıkla destekler biçimde tarımla sürdürürler" (Beyit, 2006: 62).

İnsanların biyolojik ihtiyaçları arasında gıda en önemli yeri oluşturmaktadır. İnsan, her çağda ve her iklimde doğasının bu ihtiyaçlarını giderebilmek için, doğanın her çeşit kaynağını kullanmıştır. "Deniz kenarında yaşayan insanlar için balık temel besin kaynağını oluştururken göçebe kabileler için inek, koyun ve keçinin sütü ve eti, diğerleri için de kestane, mısır ve patates temel besin kaynağı olmuştur" (Cancalon, 1857: 369).

Tarım öncesi dönemde hayvanların evcilleştirilmesi, onların ihtiyaçlarını da

karşılamayı beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla hayvanların karınlarını doyurmak için yem aranmıştır. Hayvanların açlıklarını gidermek için yapılan bu çalışmalar yaz mevsiminde olmuştur. Fakat kış aylarında arazilere çıkılamayacağı için, yazın yemler toplanmış ve depolanmıştır. İnsanlar bu zorlu süreci aşmak ve hayvanların yemlerini karşılamak için yem üretimini başarmışlardır. Hayvanlar için başlanan bu süreç insanlar için tahıl üretimini doğurmuştur. "İnsanoğlunu tarımın keşfine götüren ikinci adım; yabani hayvanların (inek, öküz, koyun ve köpek gibi) evcilleştirilmesi ve terbiye edilmesidir (Gürler, 2008: 3).

İnsanların, hayvanların etinden ve sütünden yararlanmaları ve topraktan ürün elde etmeleri tarım toplumu döneminde ön plana çıkmıştır. Üreticiliğin başlaması tarım öncesi dönemdeki yiyecek elde etme yöntemlerini de geri plana itmiştir. "Bu dönemde tahıl yetiştirme ve sürü besleme gibi üretici faaliyetler ekonominin başat göstergeleri konumuna geçmiş ve avcılık artık ikinci planda kalır hale gelmiştir" (Hazar, 2006: 7).

Tarımın yapılabilmesi için en temel şartlardan biri, sudur. Bu yüzden tarım toplumunda insanlar, suyun olduğu bölgeleri seçmişlerdir. "İnsanlar, balta girmemiş sık ormanların uzağında, çorak toprakların arasından alçaklarda kendi yatağında akıp giden büyük nehirlerin oluşturduğu geniş alüvyonlu vadilerde tarım yapmışlardır" (Bernald, 2009: 115).

Tarım toplumunda insanlar; yerleşeceği bölgeyi seçerken bölgenin su kaynağına yakın olması, her türlü tehlikeye karşı korunaklı olması ve tarıma uygun açık alanlar olmasına dikkat etmişlerdir. "Bu dönemde insanlar; suya yakın olan, çevresi ekime elverişli, güvenli mevkiler olduğunu düşündükleri sabit açık alanlara yerleşip oralarda sürekli iskân etmişlerdir" (Kaya, 2011: 35).

Tarım toplumu aşamasında insanlar, tarım öncesi toplumun yaşam biçimlerinden ve toplumsal yapıdan daha farklı yaşam biçimlerinin olduğu bir toplumsal yapı içerisinde yaşamaya başlamışlardır. Tarım toplumunda İnsanların yerleşik hayata geçerek büyük nüfus kitleleri oluşturması kentleşme sürecini kolaylaştırmıştır. "Tarım, öncelikle şehirleşme hareketini kolaylaştırmıştır. Şehirleşme süreci ile bir arada yaşayan insan sayısı artmıştır. Tarım toplumu daha fazla nüfusu beslediği için nüfus artışını kolaylaştırmıştır" (Fidan, 2003: 2).

İlk köyler yani ilk yerleşim birimleri, ortak bir iş çerçevesinde insanların bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bireysel ya da küçük gruplarla yapılan tarım, zamanla büyük toprak sahiplerinin insanları işçi olarak çalıştırmasıyla büyük gruplarla yapılmaya başlanmıştır. Büyük grupların bir araya gelmesi, köyleri oluşturmuştur. «Köy toplumunun oluşumunda, insanların tarım işleriyle uğraşmaya başlamalarının çok önemli rolü vardır. Tarım işleri ile uğraşmak için belirli alanları işgal eden aile grupları sonraki aşamalarda köy toplumunu oluşturmuştur» (Allen, 1884: 787).

Tarım toplumunda sermayenin ana kaynağı, topraktır. Bu dönemde üretim; toprak üzerinden olmuştur. Üretimin toprak üzerinden olması; tarım toplumunun ekonomisinin, kültürünün ve aile yapısının, toprağa göre şekillenmesine neden olmuştur. Belirli bir arazisi olan insanlar işveren, arazisi olmayan insanlar tarım işçileri konumunda olmuşlardır. Dolayısıyla toprak, insanları sınıflara ayırmıştır. İşveren insanlar soylu, arazilerde çalışan insanlar ise işçiler olmuştur. Hatta işçilerin bir bölümü köle olarak sınıflandırılmıştır. Bu durum tarım toplumunun kültürünü ve ekonomik yapısını şekillendirmiştir. Ayrıca bu dönemde topraktan ürün elde edilirken, insan ve hayvanın kas gücünden faydalanılmıştır. Topraktan ürün elde edilirken insanların ve hayvanların kas gücünden daha fazla verim elde edilmesi için insanlar çeşitli tarım aletleri de üretmişlerdir. Dolayısıyla insanlar; toprağı, insanın ve hayvanın kas gücünü üretim araçları olarak kullanarak işlemişlerdir. "Tarım Devrimiyle toprak sermayenin ana unsuru olmuştur. Bundan sonra üretim ve ulaşım, insan ve hayvanın kas gücüyle ve bu gücün daha verimli kullanılabilmesi için geliştirilen aletlerle yapılmıştır. Toprak ve kas gücü tarım toplumunda başlıca üretim aracı olmuştur" (Günay, 2002: 9). Tarım toplumunun egemen olduğu dönemde toprak temel belirleyici olarak ekonomiyi, kültürü ve aile yapısını şekillendirmiştir (Al, 2007: 14). Bu toplum tipinde toprak sahipliğine göre soylular, köleler gibi toplumsal sınıflar mevcuttur ve üretim de toprak sahibinin yönetiminde köylülerin fiziksel emeğinden faydalanılarak gerçekleştirilmiştir (Çötok, 2006: 19).

Tarım toplumunda güç, toprak sahiplerindedir. Arazi miktarının çokluğu, çok fazla üretim anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ürün miktarının çokluğu beraberinde zenginliği ve gücü getirmektedir. Bu zenginlik ve güç arzusu, anlaşmazlıklara ve savaşlara neden olmuştur. "Toprak sahipliği önemli bir güçtür ve toprak adına medeniyetler arasında savaşlar, anlaşmazlıklar, güç gösterileri ortaya çıkmıştır" (Çötok, 2006: 19).

Tarım toplumunda gücün temeli, toprak sahipliğine dayandığı için toprak sahipliği, insanların statülerini de belirlemiştir. Bu toplum tipinde insanlar sınıflara ayrılmıştır. Sınıflar toprak sahipliğine, din bilgisine, yerleşik ve gezici hayata soya göre belirlenmiştir. "Tarım toplumunda, toplumsal statü içerisinde büyük toprak sahibi asiller, din adamları, burjuvalar, köylüler, serfler, serbest köylüler bulunmaktadır" (Aydemir ve Genç, 2011: 229).

Tarım toplumunda insanların besin üretirken kullandığı teknikler, tarım öncesi toplumda doğada hazır bulunan besinleri toplarken ve hayvanları avlarken kullandığı tekniklerden farklılaşmıştır. Tarım toplumunda insanlar ekinleri ekerken, bu ekinleri çapalarken, yetiştirirken, toplarken, öğütürken ve ekmek yaparken birçok yeni tekniği uygulamaya başlamıştır. "Tarım faaliyeti, ekinlerinin yetişti-

rilmesi ve onlardan yiyecek hazırlanması sırasında tohum ekme, çapalama, biçme, harman dövme, depolama, öğütme, pişirme ve mayalama gibi bir dizi yeni tekniği uygulamaya sokmuştur" (Bernal, 2009: 110).

Tarım toplumuna geçişle insanlar yerleşik hayata geçmişlerdir. Yerleşik hayata geçerken başlangıçta küçük gruplar halindeyken, ilerleyen zamanlarda insan sayısı artmıştır. İnsan sayısının artmasının ana nedeni insanların su kaynağına yakın yerlerde yerleşik hayata geçmek istemeleridir. İnsan sayısının artmasıyla daha düzenli bir yapı olan kentler ortaya çıkmıştır. Kentlerde yaşam, insanların birlikte hareket etmesini sağlamıştır. İnsanlar bu kent yaşamıyla birlikte bilimde daha da ilerleyerek, madenleri kullanmışlardır. Bu süreç beraberinde yeni meslekleri ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sermayenin toprak olmasından dolayı toprak sahipleri, işçiler gibi sınıflar oluşmaya başlamıştır. "İlk kentlerin ortaya çıkışında belirleyici ekonomik etken nehir-ova tarımının örgütlenmesiydi. Buna eşlik eden başlıca teknik ilerleme madenlerin, özellikle de bakır ile onun alaşımı olan ve tüm bir uygarlık çağına adını veren tuncun keşfedilmesi ve kullanılmasıdır" (Bernal, 2009: 125). Yapılan faydalı çalışmalar sonucunda üretim artmış, üretim artınca da bu dönem seviyesinde ihtisaslaşma söz konusu olmuştur. "İnsanlar tarafından yapılan çalışmalar, birer meslek haline gelmiştir. Tarım toplumlarında toprak sahipleri ile topraksız köylüler arasında büyük uçurumlar oluşmuştur. Geçimin tarıma bağlı olduğu bu dönemde şehirler kurulmuş ve sosyal sınıflar da belirginleşmiştir" (Merter, 2010: 153).

Toprağın işlenmesi sürecinde geliştirilen tekniklerle elde edilen besinlerin depolanması, yiyeceğe dönüştürülmesi ve besinleri yiyeceğe dönüştürmekte kullanılan aletler tarım öncesi dönemde insanlar tarafından yapılmıştır. "Neolitik devirde yalnızca elverişli bitkiler ve bunların ekilip biçilmesi için uygun yöntemler bulmakla yetinilmeyerek, ürünün depolanması ve un haline getirilmesi için özel araç gereçler keşfedilmiştir" (Hazar, 2006: 8).

İlk uygarlıklar, tarım yapabilmek için su kaynaklarının yakınlarına yerleşmişlerdir. Bu su kaynakları küçük su birikintilerinin yanı sıra büyük göller ve nehirler olmuştur. Zamanla büyük göllerde ve nehirlerde hareket etme ihtiyacı doğmuştur. "Bu ulaşım ihtiyacının sağladığı dürtü ile ilkel oyma kanolar, saz demetlerinden veya bambu kamışlarından yapılma sallardan sonra, eklemelerle ve pratik deneyimin gösterdiği yolda büyük miktarda mal taşıyabilen gemiler inşa etmişlerdir" (Bernal, 2009: 127).

Ortaçağda Avrupa'da feodal üretim tarzıyla tarım yapılmıştır. İşçiler, arazi sahiplerinin topraklarında düşük ücretli veya karın tokluğuna çalışmışlardır. Feodal toplumda toprağın işletim hakkı feodal derebeyine aittir. Köylüler derebeyin sahip olduğu topraklarda karınlarını doyurabilmek için az bir ücretle çalışırlar.

“Feodal toplumun üretim özellikleri; Serf, feodal beye kişisel olarak bağımlı, Feodal bey, işlenen tüm toprağın sahibi, bütün tarımsal üretim serflerin emeği ve canlı-cansız iş aletleriyle yürütülür” (Aydemir ve Genç, 2011: 232).

Tarım öncesi toplum ile tarım toplumu üretimde kullanılan teknoloji, üretim yöntemi, ulaşım ve haberleşme sistemleri, meslekler ve iş bölümü, toplumsal yapı, siyasal yapı ve paradigma açısından karşılaştırıldığında aralarında önemli farkların olduğu görülecektir. Erkan tarafından belirtilen tarım öncesi toplum ile tarım toplumu arasındaki ana özellikler Tablo 2’de gösterilmiştir (Erkan,1997: 110).

Tablo 2. Tarım Öncesi Toplum ve Tarım Toplumunun Ana Özellikleri (Erkan, 1997: 110)

	Tarım Öncesi Toplum	**Tarım Toplumu**
Teknoloji	Enerji: İnsan Enerjisi Malzemeler: Hayvan Postu ve Taşlar Araçlar: Taş aletler, Kemik	Enerji: Doğal Enerji (İnsan, Hayvan, Rüzgâr) Malzemeler: Yenilenebilir kaynaklar (Ağaçlar, pamuk, yün) Araçlar: İnsan kasının kullanımı (kaldıraç ve vinçler veya doğal güçleri çalışır duruma getirme-yelken, su değirmeni)
Ekonomi	Üretim Yöntemi: Yok Ulaşım Sistemi: Yürüme Haberleşme Sistemi: Konuşma Meslekler: Toplayıcılık, Avcılık, Balıkçılık	Üretim Yöntemi: El sanatları Ulaşım Sistemi: At, vagon, yelkenli gemi Haberleşme sistemi: El yazımı Piyasa değeri olmayan temel yiyecek maddelerinin üretimine dayalı ekonomik faaliyet. İş bölümü: Düzeyleri açıkça belirlenmiş sınırlı sayıda otorite
Sosyal Sistem	Küçük Gruplar veya Aşiretler	Cinsel rollerin açıkça belirlendiği hareketsiz büyük aile ve ailenin birincil güvenlik sistemi olması.
Politik Sistem	Aşiret yaşlılarının ve şefin kuralları çerçevesinde temel politik birim olarak aşiret	Feodalizm: Hukuk, din, sosyal sınıf ve politika doğumla kazanılan otoriteyle (aristokratik kurallar) Toprağın yönetimini belirlemektedir.
Paradigma	Dünyanın tamamen doğal şekliyle gözlenmesi	Bilim Temeli: Matematik Astronomi Merkezi Düşünce: İnsanların üstün güçler, din, mistik görüş tarafından kontrol edildiği seklindedir. Değer sistemi doğayla uyuma dayanmaktadır.

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere tarım toplumuna geçişle insanlar; teknolojik, ekonomik, politik, sosyal sistem olarak tarım öncesi toplumdan daha farklı bir

yapıya dönüşmüşlerdir. Tarım toplumu döneminde insanlar; teknolojik olarak hayvan ve rüzgâr enerjilerini, kullanmışlardır. Tarım öncesi toplum, tarım toplumuna göre daha uzun sürmüştür. Toplumların dönüşüm süreleri, bulunan keşifler ve icatlardan dolayı giderek kısalmıştır. Keşifler ve icatlar, bir sonraki toplum türüne geçişi hızlandırmıştır. "Avcılık ve toplayıcılık dönemi 2 milyon 500 bin yıl sürerken tarım toplumu 8 bin 750 yıl sürmüştür" (Hazar, 2006: 16). Tarım Toplumu James Watt'ın 1769'da buhar makinesini bulması ve bunun enerji kaynağı olarak kullanılmasıyla başlayan sanayi toplumuna kadar sürmüştür (Yaşar, 2006: 12).

1.1.2.1. Tarım Toplumunda Bilgi

Tarım öncesi dönemde avcılık ve toplayıcılıkla hayatlarını devam ettirmeye çalışan insanlar; toprağı işlemeye ve hayvanları evcilleştirmeye başladığından itibaren tarım toplumuna dönüşmüşlerdir. Bu dönemde insanlar; hayvanları evcilleştirerek tarımda kullanmışlar ve aynı zamanda basit aletler yaparak toprağı işlemiş ve topraktan ürün elde etmişlerdir. "Tarım toplumuna geçen insanlar; hayvanlar ve toprak üzerinde hâkimiyetlerini arttırarak basit aletlerle toprağı işlemeye ve hayvanları evcilleştirmeye başlamışlardır. Tarım toplumlarında, hayvanlar evcilleştirilerek tarımda kullanılmıştır (Bahar, 2009: 28).

Tarım toplumuna geçiş öncesinde daha çok doğanın hazır olarak sunduğu yiyecekler tüketilmekteydi. Kimi zaman avlanma kimi zaman da bitkileri toplama ile hayat sürdürülmekteydi. Sayılı'ya (1966: 8-9) göre; Tarıma başlamadan önce insanlar hayvanları avlayarak, balık tutarak ve yenilebilecek bitkileri toplayarak yaşamaktaydılar. Daha sonra insan tarım yapmaya ve hayvanları evcilleştirmeye başladı. Hayvanların ot ihtiyacı da ekseriyetle göçebeliği lüzumlu kılıyordu. İnsan tarım yapma durumuna girince belirli yerlerde yerleşmeye başlamıştır.

Tarım toplumu öncesinde insanların avcılık ve toplayıcılıkla geçimlerini sürdürmesi, insanları doğaya bağlamıştır. Tarım toplumuna geçişle insanların kendi yiyeceklerini doğanın verdiklerinin yanı sıra kendilerinin de üretmeye başlaması, insanların doğaya bağımlılığını azaltmıştır. Bu dönemde insanlar, tarımla yiyecek üretmiş ve depolarını yiyecek stokları ile doldurmuştur. "Bitki yetiştirilmesine geçiş, insanların doğaya olan bağımlılığını azalttı; çünkü emek üretkenliğinin daha yüksek oluşu, yiyecek yedekleri oluşturulmasına olanak sağlıyordu" (Zubrutski, 2006: 38).

Toplanmış yabani tahılın yetiştiği bölgeden farklı çevrelere taşınması, tarımın başlamasında önemli bir rol oynadığı tahmin edilmektedir. Çünkü bu yeni bölgelerde buğday ve arpa gibi bitkiler mahalli olarak yetiştirilmek istenmiş olabilir. Bu da ilkel tarımın başlangıcını temsil eder (Sayılı, 1966: 8-9).

Tarım toplumunda insanların, toprağı ekerken ve topraktan ürün elde ederken

ve toprağı işlerken yeterli bilgiye sahip olmayışları, elde ettikleri ürün miktarını düşürmüştür. Bunun için insanlar daha bol ürün elde edebilmek amacıyla işlenmiş topraklardan işlenmemiş topraklara doğru göç etmişlerdir. "İlkel çapa tarımı, ürün değiştirme ve nadasa bırakma gibi yöntemler olmadığından, insanlar tarım yaptıkları toprağın gücünü tüketene kadar sömürmüşlerdir. Dolayısıyla toprağın gücü tüketildikten sonra, yerleşim yerinin yeni bir yere taşınması gerekmektedir" (Hazar, 2006: 7).

İnsanların ilkel olarak başladıkları topraktan besin üretimi, kısa zamanda gelişmiştir. Üretim miktarının giderek artması, toprağı işleme tekniklerinde gelişmelerle paralel gitmiştir. Toprağın işlenmesi sürecindeki teknik bilgilerin keşfi, yerleşik hayatın kalıcı olmasını sağlamıştır. Toprağın işlenmesi sürecinde yeni teknik bilgilerin kullanılması sonucunda meydana gelen bol ürün ve bu ürünlerden, evcilleştirilen hayvanlardan yoğun şekilde yararlanılması insanların yerleşik hayata geçmesini sağlamıştır. Önce yarı geçici, daha sonra ise sürekli yaşanılan köyler kurulmuştur (Hazar, 2006: 8).

İnsanlar tarım toplumu döneminde suyun tarım için önemini anlamıştır. Bu yüzden tarımda kullanmak için suyu farklı tekniklerle tohumla buluşturmuşlardır. Tarım arazisine su getirmek ve sulu tarım yapabilmek için insanlar, çeşitli su birikintilerinden faydalanmışlardır. "Sulu tarım sistemleri, ırmak yatağından, küçük göllerden geçici ya da kalıcı diğer sulu alanlardan ya da çok derin olmayan yer altı su yataklarında taşınan suyla yapılmaktadır" (Mazoyer ve Roudart, 2010: 168).

İnsanların tarımsal faaliyetlerde bulunmaya başlaması, yerleşik hayata geçişin de başlangıcını oluşturmuştur. Önceleri küçük birimler halinde yaşayan insanlar, zamanla büyük topluluklar meydana getirerek kentleri oluşturdular ve kentlerde ve kent çevrelerinde sulu tarım yapmaya başlamışlardır (Pustu, 2006: 129).

Kış aylarında nehirlerin suyunun fazla olması nehir havzasını genişletiyordu. Fakat yaz aylarında ise daha dar bir alanda nehirler akıyordu. Bahar ve yaz aylarında nehir sularının akmadığı nehir havzalarında, besin üretimi için gerekli zengin mineraller depolanıyordu. Bu durumu keşfeden insanlar, çekilme tarım türünü kullanmışlardır. Mazoyer ve Roudart'a (2010: 168) göre çekilme tarımları, suların çekilmesinden sonra topraklar suya doyduğu ve alüvyonla zenginleştiği zaman gerçekleştirilir ve ilk rekolteler ilkbaharda alınmaya başlardı. Mineral madde gerektiren keten, tahıllar ya da toprağı zenginleştiren yemlik bitkilerin ekimleriyle tarım nöbetleşe sürüyordu.

İnsanlar, tarımda suyu nasıl daha etkin kullanma ve sudan gelen tarıma faydalı mineralleri de ne zaman kullanacaklarını zamanla öğrenmişlerdir. Bu, su ve gıda teknolojisi ile etkili bir tarım gerçekleştirmişlerdir. "Eski Mısır'da Nil nehrinin yükselmesi ve alçalması ile tarım yapılırdı. Nehrin kıyalarında toplanan mineralce

zengin alüvyon tabakası ile tarım son derece verimli oluyordu. Nehirden uzak tarlalara da ark ve kanallar yardımı ile sulama yapılırdı" (Üzen ve Çetin, 2012: 280).

Tarım toplumunda suyun etkin olarak kullanıldığı tarla dışında alanlar da vardır. İnsanlar, suyu temizlik amaçlı olarak da kullanmaktaydı. Karahan'a (2005: 219) göre; eski Mısır'da bahçe içindeki havuzlara su Nil Nehrinden kolaylıkla sağlanabilmektedir. Bu havuzlar rekreasyona olanak tanıyacak şekilde geniş ve derin inşa edilmekte, hükümdar ve yakınlarının kayıklarla dolaşabileceği ve banyo alabileceği bir niteliğe sahiptir.

Geniş alüvyonlu vadilerin sınırlı olması, insanların doğada tarım yapılabilecek farklı alanlar bulmasını gerektirmiştir. Bu tarım alanlarını insanlar ya bulacak ya da kendisi doğayı tarım arazilerine dönüştürecektiler. Doğanın tarım arazisine dönüştürülmesi için insanlar, toprakları düzlediler, ormanlık bölgelerdeki ağaçları taş aletlerle kestiler ve kesemediği ağaçları yaktılar. "Elverişli toprakların sınırlı olması, tarımın daha sonra cilalı taşlardan yapılmış baltalardan yararlanarak, kesme ve yakmayla kolayca düzleştirildiği ağaçlı alanlara yayılmasına yol açtı" (Mazoyer ve Roudart, 2010: 93).

Suyun olduğu bölgelere yerleşen tarım toplumları, tarımsal tekniklerini daha da ilerleterek ve dünyanın farklı bölgelerinde çeşit çeşit besinler üretmişlerdir. "Bu bitkiler; buğday, arpa, çavdar, bezelye, mercimek ve Güneydoğu Asya'da keten, Afrika'da darı ve sorgum, Kuzey Çin'de darı ve soya fasulyesi, Orta Amerika'da mısır, Güney Amerika'da patates, karabuğday ve fasulyedir" (McClellan ve Dorn, 2009: 21).

Tarım toplumuna geçişle insanlar; akıllarını tarım öncesi döneme göre daha fazla kullanmaya başlamışlardır. Tarım yapabilmek için yerleşik hayata yani şehir hayatına geçmişlerdir. Şehir hayatına geçişle insanlar, daha önceki döneme göre daha uygar bir hayat biçimi sergilemişlerdir. Ayrıca bu dönemde insanlar bilimde ilerleyerek yazıyı icat etmişlerdir. Yazının icadıyla diğer bilim dallarında ilerleme kaydedilmiştir. Al tarafından yapılan araştırmaya göre tarım toplumuna geçiş, insanlığın uygarlığa geçişidir. Şehir hayatı, devlet, yazı, kanun, matematik ve örgütlenme gibi medeniyet unsurları, tarım devrimi ile ortaya çıkmıştır. Ayrıca takvim, hiyeroglif ve çivi yazısı, rakamlar sistemi, ağırlık ve uzunluk ölçüleri, tarımın geliştiği Mezopotamya uygarlığı tarafından icat edilmiştir (Al, 2007: 13).

Tarımın yapılabilmesi için ilk bilgiler doğayı gözlemleyerek bulunmuştur. İnsanlar yenilebilir bitkileri doğadan toplayarak belirli yerlerde depolamışlardır. Depolanan yerlerde besinlerin toprağa dökülmesinden sonra insanlar tarafından yapılan gözlem, tarım toplumuna geçiş sürecinin başlamasını sağlamıştır. "İlk ziraat; insanların biriktirme yerlerinde toprağa dökülen tohum, yumru ve köklerin yeni bitkiler meydana getirdiğini fark etmeleriyle birlikte, insanlar toplama yo-

luyla elde edilemeyen ürünleri yetiştirmeye çalışmışlardır. Böylece yetiştirme ile ilkel ziraat dönemi başlamıştır" (Direk, 2010: 19).

İlk tarım yapılırken farklı teknikler kullanılmıştır. Elle dikim olarak yapılan tarımda, tohumlar doğrudan insan eliyle toprağa gömülüyordu. Sopa ile dikim elle yapılan tarıma göre biraz daha ileriydi. Tohumlar, basit bir sopa ile toprakta yer açılarak toprağa yerleştiriliyordu. Ocak açma, kalın sert bir sopanın ucuna metal bir uç, üstüne ise taşlar konularak aletin ağır olması sağlanarak ve bu aletle toprak kazılıyordu. Çapa ile ekimde ilkel bir çapa kullanılarak toprağa ekim yapılıyordu. "İlk tarım şekli, yapılışı ve devreleri için şöyle bir sınıflama yapılmaktadır; elle dikim, sopa ile dikim, ocak açma suretiyle dikim, çapa ile ekimdir" (Demirci ve Özçelik, 1990: 8).

Topraktan ürün alınabilmesi için tarım toplumunda öncelikle bitkiler ıslah edilmiş, daha sonra da tarımda yararlanmak için hayvanlar evcilleştirilmiştir. Böylelikle bitkiler ıslah edildikçe ürün çeşitleri artmış, hayvanlar evcilleştirilip tarımda kullanılmaya başlayınca insanlar daha az emek harcamış ve daha kaliteli ürünler elde edilmiştir. Baskıcı tarafından yapılan araştırmaya göre, bu dönemde insanların evcilleştirdiği bitki ve hayvan sayısı arttıkça, insanlar doğal yiyecek kaynaklarına daha az bağımlı hale gelmişler ve bitkilerin evcilleştirilmesi sayesinde de daha fazla yiyecek daha az çaba ile üretilmeye başlanılmıştır. Yiyecek üretimi daha etkili hale geldikçe önce köyler ve daha sonra da zamanla şehirler oluşmuştur (Baskıcı, 1998: 73).

Tarım toplumunda insanlar madenleri, duvar süslemelerinde, mutfak eşyalarında, silah üretiminde kullanmışlardır. "Madeni eşyaların kullanımı tapınak süslemeleriyle, kralın sofrasındaki kap kacakla, kentteki zanaatkârların aletleriyle sınırlı kalmış; savaşlar yaygınlaştıkça silah yapımında da madenler kullanılmaya başlanmıştır" (Bernal, 2009: 125).

Tarım toplumları, hayvancılık ve tarım bilgisinin yanı sıra teknolojide de ileri gitmişlerdir. Madenleri keşfetmenin yanında madenleri ateşte eriterek karıştırmış ve yeni ürünler elde etmişlerdir. "Bu dönemde insanlar, ateşte bazı mineralleri bakıra dönüştürmeyi, bakıra çeşitli biçimleri vermeyi, bakır ile kalay alaşımını ve altın ve gümüşten elde ettikleri bronzu keşfetmişlerdir" (Karakütük ve diğerleri, 2010: 17).

İnsanlar yerleşik hayata geçip, köyleri ve kentleri oluşturduktan sonra en büyük bilimsel devrim olan yazıyı icat etmiştir. Yazının icat edilmesiyle birlikte tarım toplumunda kuramsal bilim ve sanat çalışmaları başlamıştır. "Yazının icadı, doğal ve teorik bilimlerin başlaması ve temsili sanatın ortaya çıkması, kent devriminin bir parçası olarak kabul edilmektedir" (Kuzuoğlu, 2007: 12).

Yazının icadı ile beraber insanlar keşfettiği bilgileri zamanla gruplayarak sı-

nıflamalar da yapmıştır. Yazının icadı bu anlamda bilimsel ilerlemeyi de beraberinde getirmiştir. Sayılı'ya (1966: 29) göre; Mezopotamya'da hayvan, bitki, maden, kap kacak, giyim eşyası, besin, içki, yapım araçları, tanrılar, yıldızlar, memleketler, ırmaklar, dağlar, vücut kısımları ve meslekler gibi çeşitli konular ayrı ayrı guruplar olarak ele alınmaktaydı. Ayrıca, grupların tanzimi, umumiyetle, adların arka arkaya sıralanmasından ibaret kalıyordu.

Tarım toplumuna geçişle şehirlerin oluşması, ilk şehir devletlerin kurulmasını başlatmıştır. Yerleşik hayat, keşifleri de beraberinde getirmiştir. Üretim, keşifler ve yerleşik hayat bazı mesleklerin ve statülerin oluşmasını sağlamıştır. Hazar'a göre kent devletlerinin gelişmeye başlaması ve yazının da bulunmasıyla, çiftçilerin kendi ev ihtiyaçlarının ötesinde yiyecek maddeleri üretmesi ve bunların bir yerde toplanması, askerlerin, uzman zanaatçıların, tacirlerin, memurların ve yazıcıların yeni şehir nüfusunun içinde belirerek gelişmeleri sağlamıştır (Hazar, 2006: 9). Ayrıca yazının icadı daha önceden keşfedilen bilgilerin de saklanmasını sağlamıştır.

Tarım toplumunda insanlar, kendi yararı için sürekli icatlar yapıp, keşiflerde bulunmuşlardır. İnsanların bu süreçte bilgileri genişledikçe, yeni keşifler ve yeni icatlar ortaya çıkmıştır. Bu icatlar ve keşifler günlük yaşam sürecini değiştirmiş ve toplumsal değişimin nedeni olmuştur. "Tarih boyunca sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik ve siyasal alanlarda meydana gelen değişmeler veya gelişmeler hemen her toplumun büyük ya da küçük, hızlı veya yavaş biçimde değişmesine neden olmuştur" (Özdemir, 2011: 85).

Tarım toplumunda üretilen besinlerin köylere ve kentlere taşınması gerekiyordu. Bu sebeple insanlar, ürettikleri besinleri taşıma isteğiyle yeni icatlara ve keşiflere yönelmişler ve bu yönde gelişmeler sağlamışlardır. "Tekniğin ve bilimin ilerlemesi açısından bir diğer önemli gelişme kara taşımacılığıydı. Kara taşımacılığı yaşamsal öneme sahip iki düşünceyi birleştirdi. Hayvan gücü ve tekerleğin bulunması" (Bernal, 2009: 127).

Keşifler ardı ardına tarım toplumu döneminde devam etmiştir. Doğada bulunan bazı elementler keşfedilmiş ve gün yüzüne çıkarılarak işlenmiştir. Kuşkusuz insanlara birçok alanda faydalı olacak en önemli metalin keşfi ise, demirin keşfidir. "Demirin keşfi ile birlikte, demirden aletler sayesinde ormanlık alanların açılması ve çok geniş toprakların işlenmesi olanaklı hale gelmiştir. Demirin keşfi zanaatçılık alanında da büyük ilerlemeler sağlamıştır" (Gürler, 2008: 3).

Tarım toplumunun ihtiyacı olan bireyin, tarımsal üretimde bilgisi olması gerekir. Bu bilgiler ebeveynlerden veya tarımsal üretimi bilen herkes tarafından yeni nesle aktarılmaktadır. Ayrıca tarımsal üretim yapılabilmesi için gereken bu bilgiler, uzun süre değişmemiştir ve bu bilgiler yeni nesil tarafından ezberlenmiştir.

Tarım toplumunun ihtiyacı, bu bilgilerle donatılmış birey olduğundan yeni neslin araştırma yaparak yeni bilgi üretmesine de gerek duyulmamıştır. İkram'a göre tarım toplumu eğitiminde, bilgiler nesilden nesle aktarılan öğretilerden oluşur. Bu bilgiler yetişkinlerce aktarılır. Toprağın işlenmesi ve ürünlerle ilgili bu bilgiler yüzyıllarca değişmediğinden araştırma yapmaya da gerek yoktur. Bilgilerin olduğu gibi benimsenmesi yaklaşımı, ezberci bir yaklaşımdır ve tarım toplumunda çok da gereksiz değildir (İkram, 2002: 51).

Yerleşik hayata geçişle insanoğlunun gelişim süreci hızlanmıştır. Keşifler yeni keşiflerin bulunmasını sağlamıştır. Keşfedilen bilgilerin de yeni nesle aktarılması gerekliliği, zamanla Tarım toplumuna geçmiş uygarlıkların göz ardı edemeyeceği bir konu olmuştur. Bu yüzden bazı uygarlıklar okulları kurmuşlardır. Bu kurumlarda bilgileri kayıt altına almak ve bilgilerin öğretimini kolaylaştırmak gibi sebeplerden dolayı yazı keşfedilmiştir. "Sümerlerde okul, Sümerlerin uygarlığa yaptıkları en önemli katkı olan çivi yazısı dizgesinin icadı ve gelişiminin doğal sonucuydu" (Kramer, 2002: 21).

Tarım toplumunda üretilen bilgilerin kalıcı olmasında ya da insanlara ulaştırılmasında yazı kullanılmıştır. Yazının keşfi ile tarım toplumunda bilgiler, depolanmıştır. Depolanan bilgiler, savaş, afet, yangın gibi önemli durumlarda ilk olarak kurtarılmıştır. Canlıoğlu'na (2008: 40) göre bilginin kalıcılığında ve insanlara ulaşmasının olanaklı hale gelmesinde yazının kullanılması vazgeçilmez olmuştur. Sümer toplumu, yazıya geçirdiği bilgilere verdiği değeri, savaş zamanları yazılı tabletleri öncelikli olarak muhafaza ediyor olmasıyla kanıtlamaktadır.

Uygarlığın başlangıcıyla birlikte bilimsel çalışmalar, dünyanın belirli bölgelerinde farklı alanlarda hız kazanmıştır. Milattan önce başlayan bu bilimsel faaliyetler, insanların ihtiyaçlarına paralel olarak gitmiştir. "Mısır ve Mezopotamya medeniyetlerinin başlangıç tarihi olarak genellikle M.Ö. 3000 yılları kabul edilmektedir. Bu medeniyetlerde yapılan çalışmalar ise öncelikle matematik, geometri, astronomi ve tıp alanlarını kapsamaktadır" (Ural, 2009: 24).

Tarım toplumu döneminde insanlar, bilgiyi insan sağlığında da kullanmıştır. Bilgiler deneme yanılma, bilimsel deneyler vs gibi işlemler sürecinde keşfedilmiştir. Dünyanın farklı yörelerinde keşfedilen bilgiler, yer yer farklılaşsa da insan sağlığını olumlu yönde etkileyen önemli gelişmeler yaşanmıştır. Sayılı'ya (1966: 85-90) göre; Mezopotamya tıbbı kalp, kan, karaciğer konusuna öncellik verir; karaciğer merkeze alınır. Mısır ülkesi kalbi, eski yunan ise kalp ve karaciğeri merkeze alır. Sanki Mısır'la Mezopotamya'yı birleştirmiş gibi. Ama Mezopotamya vücut sularına, vücut sıvılarına da çok önem verir.

Mısırda dini ve sihri tedavinin yanında droglarla tedaviden de faydalanılmıştır. Örneğin Menfis taşının, vücuttaki hasta kısımlara konulduğunda, ağrı hisset-

tirmeden cerrahi operasyonun kolaylıkla yapılmasını sağladığı metinlerde yer almaktadır (Ceran, 2008: 43).

Birlikte yaşam bazı pozitif bilimleri kullanma zorunluluğunu getirmiştir. Bu pozitif bilimlerden şüphesiz en önemlilerinden biri hesap işlemleridir. "İnsanların geniş topluluklar halinde yaşamaya başlamasıyla ortaya çıkan sosyal ve ekonomik faaliyetlerin Mısır ve Mezopotamya'da matematiğin başlamasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Nitekim Mezopotamya astronomisinin Matematiğe olan ihtiyacı bu bilimin gelişmesine katkıda bulunmuştur" (Ural, 2009: 25).

SONUÇ

Tarım toplumu öncesinde eğitimin; doğayı gözleme dayalı ve avlanmada kullanılan deneme yanılma yoluyla oluşturulan bilgilerin ebeveynler tarafından yeni nesle aktarılmasına dayalı olduğu bir sisteme dayanmaktadır. Eğitim daha çok anlatım ve gösterip yaptırma yöntemi ile devam etmektedir. Bu eğitim son derece zor şartlarda sürmektedir. Daha çok hayatta kalma yarışına dönüşmüştür. Hangi bitkilerin yenilebilirliği, küçük hayvanların nasıl avlanacağı, büyük hayvanların grupla nasıl yakalanacağı, barınma koşulları gibi kazanımların öğretilmesi tamamen grup içinde taklit, gözlem, dinleme ve denemeye dayalı olarak sınırlı eğitim ortamlarında olmuştur.

Tarım toplumu döneminde eğitimde öğrenilmesi gereken kazanımlar, bir önceki döneme göre daha fazla olmuştur. Toprağı işleme bilgisi, bitkilerin yetiştirilmesi, hasatı, depolanması, zehirli zehirsiz bitki bilgisi, hayvanların yetiştirilmesi ve beslenmesi, hayvanların etlerinin depolanması, demirin işlenmesi, bakırın işlenmesi, kalaylama bilgisi, metal karışım bilgisi, metallerden silah yapım bilgisi, ev inşaat bilgisi, Nehirlerin yükselme alçalmasına dayalı olan coğrafya bilgisi, savaş taktikleri bilgisi, matematik, tıp, gibi kazanımlar tarım toplumunun halkına öğretmesi gereken kazanımlar olmuştur. Bu kazanımlar zaman zaman derslikler-de zaman zaman da gündelik hayat ve iş ortamında yapılmıştır.

Toplumlar gelişirken bilgi üretimi zamanın ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Her üretilen bilgi insanoğlunun ufkunu açmış ve yeni bilgilerin üretilmesine destek olmuştur. Bilgi üreten insanların toplumlarda saygınlık kazanması, bilgi üretimine yönelik insanların artmasını sağlamıştır.

KAYNAKÇA

1. AKYILDIZ, Erhan. (1987). Taş Çağından Osmanlı'ya Anadolu. Milliyet Yayınları, Ankara.
2. AL, Hamza. (2007). Bilgi Toplumu ve Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi. Bilim Adamı Yayınları, Ankara.
3. ALLEN, William. (1884). Primitive Communities. American Association for the Advancement of Science, Vol. 3, No. 73, pp. 788.
4. AYDEMİR, Cahit ve YILMAZ GENÇ, Sema. (Bahar-2011). Ortaçağın Sosyo-Ekonomik Düzeni: Feodalizm, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:10, Sayı:36 ss. 226-241.
5. BAHAR, Halil İbrahim. (2009). Sosyoloji. Ankara: Uşak Yayınları.
6. BALKAYA, Tuncer. (2009). Hurri - Mitanni Devleti. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
7. BASKICI, Murat. (1998). Evcilleştirme Tarihine Kısa Bir Bakış. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 1998, Cilt: 53/1-4, ss. 73-94.
8. BERNAL, John Desmond. (2009). Tarihte Bilim, İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
9. BEYİT, Aysun. (2006). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kentsel Sistemin Dönüşümüne Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
10. CANCALON, Victor. (1857). History of Agriculture. The Crayon, Volume 4, No. 12, pp. 369.
11. CANLIOĞLU, Gözde. (2008). Değişen Toplum Yapılarında Bilginin Değişen Konumu. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
12. CERAN, Berat. (2008). Antik Mısır ve Eski Anadolu Uygarlıklarında Tıp. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
13. CEYLAN, Nezahat. (2007). Kağızman'da Tarihi ve Arkeolojik Araştırmalar. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kars.
14. ÇÖTOK, Nesrin. (2006). Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
15. DEMİRCİ, Rasih ve ÖZÇELİK, Ahmet. (1990). Tarım Tarihi, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları, Ankara.
16. DEMİRKAYA, Harun. (Temmuz-Aralık 2006). Tarım Toplumundan Bilgi

Toplumuna İnsan Kaynakları Yönetiminde Değişim. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 27, ss. 1-16.
17. DİREK, Mithat. (2010). Tarım Tarihi ve Deontoloji. Konya, Eğitim Akademi Yayınları.
18. DURA, Cihan ve ATİK, Hayriye. (2002). Bilgi Toplumunu Bilgi Ekonomisi ve Türkiye. Literatür Yayınları, İstanbul.
19. ERKAN, Hüsnü. (1997). Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
20. EROL, Metin. (2002). Sanayileşme ve Ekonomik Gelişmenin Sosyolojisi. Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
21. FAW (1921). Prehistoric Man. The Bulletin of the Cleveland Museum of Art, Vol. 8, No. 6/7 (Jun. - Jul), pp.103-120.
22. FİDAN, Ahmet. (2003). Tarım, Sanayi ve Bilgi Toplumunda Üretim ve Tüketim İlişkilerinin İşletme ve Yönetimleri Üzerindeki Etkileri. Mevzuat Dergisi, Sayı 62, ss. 1-10.
23. GOLDENWEISER, Alexander. (April - June 1915). The Knowledge of Primitive Man. American Anthropologist, New Series, , Vol. 17, No. 2, pp. 240-244.
24. GÜNAY, Durmuş. (2002). Sanayi ve Sanayi Tarihi. Mimar ve Mühendislik Dergisi, Sayı 31, İstanbul, ss. 8-14.
25. GÜRLER, Zafer. (2008). Tarım ekonomisi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
26. HAZAR, Murat. (2006). Bilgi Toplumu. Turhan Kitabevi, Ankara.
27. HOLLAND, Leicester. (1920). Primitive Aegean Roofs. American Journal of Archaeology, Vol. 24, No. 4, pp. 323-341.
28. İKRAM, Çınar. (2002). Eğitimin Tarihsel Temelleri. Eğitim Üzerine, (Ed: Erdal Toprakçı), Birinci Baskı, Ütopya Yayınevi, Ankara.
29. KARAHAN, Faris. (Ekim 2005). Tarih Boyunca Bahçe Sanatının Gelişmesinde Su. Ulusal Su Günleri, Trabzon.
30. KARAKÜTÜK, Kasım, AYDIN, Alper, ABALI, Gürkan, ve YILDIRIM, Sevgi. (2010). Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara'daki Üniversitelerin Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri. Eğitim ve Bilim, Cilt 33, sayı 147, ss. 42-53.
31. KAYA, Mehmet Ali. (2011). Türkiye'nin Eski Çağ Tarihi ve Uygarlıkları. İlya İzmir Yayınevi.
32. KRAMER Samuel Noah. (2002). Tarih Sümer'de Başlar. Kabalci yayınevi, Ankara.
33. KUTLU, Erol. (2000). Bilgi Toplumunda Kalkınma Stratejileri. T.C Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

34. KUZUOĞLU, Remzi. (2007). Eski Asurca Geçen Metinlerde Coğrafya Adları. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
35. LEVI-STRAUSS, Claude. (2010). Yaban Düşünce. (Çev. Tahsin Yücel), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
36. MAZOYER, Marcel ve ROUDART, Laurence. (2010). Dünya Tarım Tarihi. Epos Yayınları, Ankara.
37. MCCLELLAN, James and DORN, Harold. (2008). Science and Technology in World History: An Introduction. The Johns Hophins University Press, Baltimore.
38. MEGEP (2007). Tarih Çağları. (www.meb.gov.tr Erişim Tarihi: 14.01.2022).
39. MERTER Feridun ve KOÇ, Sevda. (2010). İlköğretim Öğretmenlerini Bilgi Toplumu Eğitim Konusundaki Tutumları. e-Journal of New World Sciences Academy, Volume: 5, Number: 4, ss. 524-528.
40. ÖZDEMİR, Soner Mehmet. (2011). Toplumsal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, ss. 85-87.
41. PARLAK, Zeki. (2004). Sanayi Ötesi Toplum Teorilerinin Eleştirel Bir Değer-lendirmesi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, ss. 95-125.
42. PUSTU, Yusuf. (2006). Küreselleşme Sürecinde Kent Antik Site'den Dünya Kentine. Sayıştay Dergisi, Sayı 60, ss. 123-139.
43. RICE Emily. (1901). Primitive Social Conditions. The Course of Study, Vol. 1, No. 7, Published by: The University of Chicago PressStable, pp. 612-614.
44. RONAN, Colin. (2005). Bilim Tarihi. Tubitak Yayınları, Ankara.
45. SAYILI, Aydın (1966). Mısırlılarda ve Mezopotamyalılarda Matematik, Astronomi ve Tıp, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara
46. SMITH John. (1883). The Language of Primitive Man. The Hebrew Student, Vol. 2, No. 7, pp. 190-201.
47. ŞAHİNÖZ, Ahmet. (2011). Neolik'ten Günümüze Tarım Ekonomi ve Politikaları. Turhan Kitabevi, Ankara.
48. ŞENEL, Alaaddin. (1995). İlkel Toplululuktan Uygar Topluma. A.U, S.B.F. Basım ve Yayın Yüksekokulu Basımevi, Ankara.
49. TEZCAN, Mahmut. (1985). Eğitim Sosyolojisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları. Ankara.
50. URAL, Şafak (2009). Bilim Tarihi. Çantay Kitabevi, Ankara.

51. ÜZEN, Neşe ve ÇETİN, Öner. (2012). Geçmişten Günümüze Su ve Sulama Yönetimi. Journal of Life Sciences, Cilt 1, Sayı 2, ss. 281-290.
52. YAŞAR, Ertuğrul. (2006). Bilgi Toplumunun Üretici ve Tüketici İlişkilerindeki Etkileşimi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
53. ZUBRİTSKİ, Mitropolski Kerov. (2006). İlkel, Köleci ve Feodal Toplum. Eriş Yayınları, Ankara.

Bölüm 10

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAY-ZAMAN KAVRAMI HAKKINDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN ÖLÇÜLMESİ[1]

Cengizhan ABAY[2]
İkramettin DAŞDEMİR[3]

1 Bu çalışma birinci yazarın lisansüstü tez çalışmasının bir kısmını oluşturmaktadır.

2 Yüksek lisans Öğrencisi; Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Estitüsü. Email: cengizhanabay@gmail.com Orcid No:0000-0002-7484-2687

3 Doç.Dr. . Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, E mail:ikramettindasdemir@gmail.com Orcid No: 0000-0002-4007-7614.

Fen Bilimleri dersi; gündelik yaşamımızda karşılaştığımız olayların neden ve sonuçlarını inceleyerek, bu olaylarla ilgili düşünüp, Fen bilimi bir doğa bilimidir. Bu bilim insanların yaşadıkları çevreyi anlayıp yorumlamalarına olanak sağlamaktadır (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Fakat fen eğitiminde ortaya çıkan en önemli sorunlardan birisi okullarda verilen fen dersleri ile günlük yaşam arasında yeterli düzeyde bağlantı kurulamamasıdır (Gülen ve Demirkuş, 2014). Bu bağlantı kopukluğundan dolayı öğrencilerin öğrenmeleri ezbere dayanmakta olup, kısa bir süre sonra öğrendiği bilgileri kısa sürede unutabilmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda okullarda öğretilen bilgilerin uygulama alanlarına yer verilmesi önem arz etmektedir Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelere insanoğlu uyum sağlayarak, bu gelişmelere ayak uydurmaları toplumların geleceğine yön vermeleri açısından hayati önem taşımaktadır (Tan ve Temiz, 2003). Bilginin dolayısıyla bilimin doğru kullanılması etkili ve güncel bir eğitimden geçmektedir. Eğitim sisteminin, ezberden uzak; bilgiyi araştırma, sorgulama keşfetme, analiz etme ve değerlendirme üzerine kurulmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Nitekim fen bilimleri dersleri, bu özelliklerden ayrı düşünülemez. Fen bilimleri eğitiminin; bireylerde belli bir sistematik içerisinde, bilimsel süreç becerilerini içselleştirmesi gerektiği aşikârdır. Bireylerin içinde yaşadığı ortamda karşılaştığı bireysel ve toplumsal sorunları fark edebilmesi; tanımlayabilmesi ve makul ölçüde çözümler bulabilmesi beklenir (Aktamış ve Engin, 2007).

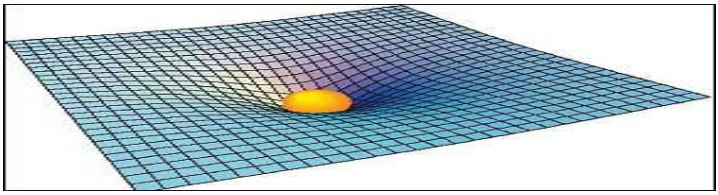
Günümüz bilgi birikimi ve teknolojisi; artık dünyanın yanında uzayı araştırma ve keşfetmeye imkan sağlamaktadır. Yapılan bu keşifler neticesinde; fen bilimleri derslerinde, temel astronomi ile ilgili bilgiler verilmektedir. 8. sınıf öğrencilerinde astronomi kavramını ifade ederken; ilk ve ortaokulda öğrenmiş oldukları astronomi kavramlarını kullanarak, kavramı bilimsel boyutta açıklayamadıkları ve hatta kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir (Bülbül, İyibil ve Şahin, 2013). Bu bağlamda yapılan eğitimin yeterli olup olmadığı noktasında şüpheye düşülmektedir.

Fen bilimleri dersleri içerisinde yer alan temel astronomi bilgileri ortaokul ders kitaplarında "Dünya ve Evren ünitesi" başlığı altında yer almaktadır. Bu ünite içerisinde dünyanın ve evrenin özellikleri, Dünyanın yapısı ve üzerinde meydana gelen değişimlerin neler olduğu yer almasına rağmen Uzay-Zaman kavramına yeterince önem verilmediği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Uzay-Zaman kavramı sadece uzay ve zamanın tanımı ve tanımlar arasındaki ilişki olarak düşünülmemelidir. Uzay-Zaman kavramını anlamak için, bazı fiziksel kavramları da bilmemiz gerekmektedir. Bunlar Hız ve Yerçekimidir.

Hız, birim zamanda alınan yol olarak tanımlanabilir. Uzay-Zaman kavramını daha iyi anlamak için ışık hızını referans olarak kabul edelim. Işık yaklaşık olarak saniyede 300.000 km yol alır. Hiçbir şey ışık hızından daha hızlı hareket edemez (Marble, 1993). Yer çekimi ise; yüzeysel olarak bir kütlenin başka bir kütleli cisme uyguladığı çekme kuvveti olarak tanımlanabilir.

Einstein ise bunu;



Şekil 1. Yerçekimi Analojisi

Şekil 1'deki gibi bir deneysel düzenek kurarak, kürenin oluşturduğu çukur çevresine yaklaşan her şeyin küreye doğru çekilmesine benzetmiştir. Işığın bile kütle çekiminden etkilendiği şu cümlelerle ortaya koyulmaktadır: "Belli bir kritik değer üzerinde enerjiye sahip fotonun parçacık-antiparçacık çifti yaratarak yok olması ve ışığın gök cisimleri yakınından geçerken "bükülmesi" gibi fiziksel süreçler kütle enerji eşdeğerliğini kanıtlayan süreçlerdir" (Pak, 2010).

Genellikle Uzay ve Zaman birbirinden bağımsız düşünülür. Uzayı yaşadığımız mekan, zamanı ise devamlı akıp giden ne durdurabildiğimiz ne de hızlandırabildiğimiz bir fenomen olarak algılarız. Ancak Einstein'ın özel görelilik teorisi, Uzay ile Zamanın aslında birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini açıklar.

20. asrın başında Einstein, Poincare ve Minkowski'nin çalışmalarının sonucu olarak uzay ve zamanın aslında o zamana dek bilindiği gibi farklı tabiatta olmadıkları, uzay-zaman denilen tek bir kavram altında birleştirilebileceği anlaşıldı. Bu birleştirmenin en çarpıcı sonuçlarından biri hareket eden cetvellerin boylarının hareket yönünde kısalacağı-büzüşeceği ve hareket eden saatlerin de yavaşlayacağı geri kalacağı idi. Yani, hareket nedeni ile uzunluklar büzüşmekte, zaman ise genleşmektedir. Kuşkusuz gözlemcilerin hareket etme şekli çevrelerindeki dünyayı algılama biçimlerini etkileyecektir (Pak, 2012).

Uzay- Zaman kavramını hız bağlamında ele alırsak, hız arttıkça zamanın akış hızı yavaşlar, uzay ise büzülür. Yerçekimi bağlamında ise "Kütle-çekimi etkisinde zaman daha yavaş ilerler: Yani zeminde bulunan bir saat daha yüksek bir konumda bulunan bir saate göre daha yavaş çalışmalıdır. Bu etki de çok hassas atom saatleri ile deneysel olarak ölçülmüş, öngörü doğrulanmıştır" diyerek

yerçekimi (kütle çekimi) arttıkça zamanın akış hızının yavaşlayacağı belirtilmiştir (Saltı, 2012).

Günlük yaşamımızda Uzay-Zaman kavramının birlikteliğini çok zayıfta olsa hissedebiliriz. Örneğin 200 km/h hızla giden bir arabanın içinde yolu daralmış hissederiz. Bu hızla bir süre ilerledikten sonra hızımızı 90 km/h'a düşürürsek yolu genişlemiş arabanın da çok yavaş gittiği algısına kapılırız. Aslında hız nedeniyle zamanın akış hızının yavaşlamasına paralel olarak; uzay büzüştüğü için, yolun daraldığı algısına kapılırız. Aslında yol kenarında duran bir gözlemciye göre yol daralmamakta, araçta hızlı bir şekilde hareket etmeye devam etmektedir. O halde zamanın akış hızı azalırsa uzay da zamanın akış hızına oranla büzülmekte, tersine zamanın akış hızı arttıkça uzay da zamanın akış hızına oranla genleşmektedir.

Bu çalışma, zaman fenomeninin değişebilirliği ve mekanla ilişkisini nitel olarak ortaya koymaya çalışmakla beraber; zaman kavramı hakkındaki bilgileri gelecek nesillere aktaracak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının, zaman-mekan bilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Uzay-Zaman kavramı ile ilgili yapılan literatür taramasında genellikle temel astronomi ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır (Kalkan, Ustabaş ve Kalkan, 2007). Fen eğitimi bağlamında, Uzay-Zaman kavramı ile ilgili yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla bu eksiğin giderilmesi planlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yönteminde sıklıkla kullanılan tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bu model geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk vd., 2012 Bu araştırmada da; fen bilgisi öğretmen adaylarının Uzay, Zaman Hız ve Yerçekimi bağlamında Uzay-Zaman kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden 120 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde her sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Uzay, Zaman, Hız ve Kütle Çekimi kavramları hakkında bilgi düzeylerini belirlemek için, 15 soruluk bir anket geliştirilmiştir. Bu anket 3

aşamadan oluşmaktadır. Anketin ilk aşamasında; üç şıklı çoktan seçmeli soru ; ikinci aşamasında; dört şıklı çoktan seçmeli soru ve bir açık uçlu soru olmak üzere beş şıklı; üçüncü aşamasında ise öğretmen adaylarının vermis oldukları cevaplara ilişkin emin olma durumlarını içeren beşli likert uygulanmıştır. Anket geliştirildikten sonra; fen bilgisi eğitimi ve fizik eğitimi alanında uzman olan üç öğretim üyesi tarafından kontrol edilip, onların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 66 öğretmen adayına uygulanarak güvenirliği Cronbach alpha 0,71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi yapılırken öğretmen adaylarının her iki aşamaya da doğru cevap vermelerinde tam puan, sadece bir aşamaya doğru cevap vermelerinde 0.5 puan, her iki aşamaya da yanlış cevap veren veya boş bırakanlara 0 puan verilmiştir. Üçüncü aşama ise öğretmen adaylarının birinci ve ikinci aşamalarda sorulara verdikleri cevaplardan ne kadar emin olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Hatalı bilgi veya kavram yanılgılarının tespiti için birinci ve ikinci aşamalara yanlış cevap verip, üçüncü aşamada "Kesinlikle Eminim" ve "Eminim" şıklarını işaretleyen fen bilgisi öğretmen adaylarının frekansı dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada kullanılan anket soruları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda önce araştırma soruları, daha sonra ise bu sorulara verilen cevapların frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Soru 1- Öğretmen adaylarına "Uzay nedir?" diye sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 1'de verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
16	13	22	18	10	8	72	61

Görsel 1. Öğretmen Adaylarının Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 1' deki verilere bakıldığında verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 16, sadece 1. aşamaya

doğru cevap verenlerin sayısı 22, sadece 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 10, Tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 72' dir. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 16'sı doğru cevap, 32'si kısmen doğru cevap, 72'si ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 2'de verilmiştir.

Cevap verme durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	1	11	4		
Kısmen Doğru	2	18	11		1
Yanlış	2	39	28	2	1
TOPLAM	5	68	43	2	2

Görsel 2. Öğretmen Adaylarının Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 2.'deki verilere göre öğretmen adaylarının sadece 5'i verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmiş olup, bunların 1'i doğru cevap, 2'si kısmen doğru cevap, 2'si ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının 68'i verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, sadece 11'i doğru cevap, 18'i kısmen doğru cevap, 39'u ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 43'ü verdiği cevabın doğruluğu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiş olup, bu öğretmen adaylarının sadece 4'ü doğru cevap, 11'i kısmen doğru cevap, 28'i ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 2- Öğretmen adaylarına "Zaman mekana göre değişir mi? Neden?" diye sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 3'te verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
26	21	34	29	6	5	54	45

Görsel 3. Öğretmen Adaylarının İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 3'teki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 26, sadece 1. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 34, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren verenlerin sayısı 6,

tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 54'tür. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 26'sı doğru cevap, 40'i kısmen doğru cevap, 54'ü ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 4'te verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Doğru		9	14	3	
Kısmen Doğru	2	20	12	4	2
Yanlış	4	18	26	4	2
TOPLAM	**6**	**47**	**52**	**11**	**4**

Görsel 4. Öğretmen Adaylarının İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 4' deki verilere göre; öğretmen adaylarının sadece 6'sı verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmiş olup, bunların hiç biri doğru cevap verememiş olup, 2'si kısmen doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine Öğretmen adaylarının 47'si verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, sadece 9'u doğru cevap, 20'si kısmen doğru cevap, 18'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 52'si verdiği cevabın doğruluğu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiş olup, bu öğretmen adaylarının sadece 14'ü doğru cevap, 12'si kısmen doğru cevap, 26'sı ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 3- Öğretmen adaylarına "Zaman nedir?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 5'te verilmiştir

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
23	19	25	20	16	14	56	47

Görsel 5. Öğretmen Adaylarının Üçüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 5'deki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 23, sadece 1. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 25, Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 16, Tüm

aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 56'dır. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 23'ü doğru cevap, 41'i kısmen doğru cevap, 56 öğrenci ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 6'da verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	2	8	12	1	
Kısmen Doğru	4	24	12		1
Yanlış	2	24	25	5	
TOPLAM	**8**	**56**	**49**	**6**	**1**

Görsel 6. Öğretmen Adaylarının Üçüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevaplarda Emin Olma Durumları

Görsel 6' daki verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının sadece 8'i verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmiş olup, bu öğretmen adaylarının 2'si doğru, 4'ü kısmen doğru cevap, 2'si ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 56'sı verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, sadece 8'i doğru cevap, 24'ü kısmen doğru cevap, 24'ü ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının 49'u verdiği cevabın doğruluğu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiş olup, bu öğretmen adaylarının sadece 12'si doğru cevap, 12'si kısmen doğru cevap, 25'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine sadece 6 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bu öğretmen adaylarının 1'i doğru cevap, 5'i ise yanlış cevap vermiştir. Soru 4- Öğretmen adaylarına "Yerçekimi(Kütle çekimi) zamanı etkiler mi? Neden?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 7'de verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
32	27	26	22	2	1	60	50

Görsel 7. Öğretmen Adaylarının Dördüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 7'deki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 32, sadece 1. aşamaya doğru cevap

verenlerin sayısı 26, sadece 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 2, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 60'dır. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 32'si doğru cevap, 28'i kısmen doğru cevap, 60'i ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumu Görsel 8'de verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	2	16	11	3	
Kısmen Doğru	5	10	10	1	2
Yanlış	5	23	24	6	2
TOPLAM	**12**	**49**	**45**	**10**	**4**

Görsel 8. Öğretmen Adaylarının Dördüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 8'deki verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının sadece 12'si verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmiş olup, bunların sadece 2'si doğru cevap, 5'i kısmen doğru cevap, 4'i ise yanlış cevap vermiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının 49'u verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, 16'sı doğru cevap, 10'u kısmen doğru cevap, 23'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine fen bilimleri öğretmen adaylarının 45'i verdiği cevabın doğruluğu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiş olup, bu öğretmen adaylarının sadece 11'i doğru cevap, 10'u kısmen doğru cevap, 24'ü ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının 10'u vermiş oldukları cevaplardan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 3'ü doğru cevap, 1'i kısmen doğru cevap, 6'sı ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 5- Öğretmen adaylarına "Kütle Çekimi(Yer çekimi) nedir? Zamanı etkiler mi?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 9'da verilmiştir**.**

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
32	27	26	22	2	1	60	50

Görsel 9. Öğretmen Adaylarının Beşinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 9'daki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 24, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 39, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 9, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 48'dir. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 24'ü doğru cevap, 48'i kısmen doğru cevap, 48'i ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 10'da verilmiştir.

Cevap verme durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Doğru	2	10	10	2	
Kısmen Doğru	3	10	31	2	2
Yanlış	2	21	21	4	
TOPLAM	**7**	**41**	**62**	**8**	**2**

Görsel 10. Öğretmen Adaylarının Beşinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 10'daki verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının çok az bir kısmı olan 7'si vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olduklarını belirtirken, bu öğretmen adaylarının 2'si doğru cevap, 3'ü kısmen doğru cevap, 2'si ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 41'i verdiği cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, sadece 10'u doğru cevap, 10'u kısmen doğru cevap, 21'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısın fazlası 62'si verdikleri cevabın doğruluğu hakkında karasız olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının büyük bir kısmı 31'i kısmen doğru cevap, çok az bir kısmı 10'u doğru cevap, 21'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 8'i verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 2'si doğru cevap, 2'si kısmen doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir.Yine2 öğretmen adayı verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunlar kısmen doğru cevap vermiştir.

Soru 6- Öğretmen adaylarına "Yer çekimi şuan ki yer çekiminin 10 katı olsa zamanın akış hızı hakkında ne söylenebilir? Neden?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 11'de verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
32	27	28	23	2	1	58	49

Görsel 11. Öğretmen Adaylarının Altıncı Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 11'deki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 32, sadece 1. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 28, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 2, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 58'dir. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 32 öğretmen adayı doğru cevap, 30 öğretmen adayı kısmen doğru cevap, 58 öğretmen adayı ise yanlış cevap vermiştir. öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 12'de verilmiştir.

Cevap verme durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	2	14	14	2	
Kısmen Doğru	2	4	18	5	1
Yanlış	1	20	28	5	4
TOPLAM	**5**	**38**	**60**	**12**	**5**

Görsel 12. Öğretmen Adaylarının Altıncı Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 12'deki verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının 5 'i vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 2' si doğru cevap, 2'si kısmen doğru cevap, 1'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 38'i verdiği cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, sadece 14'ü doğru cevap, 4'ü kısmen doğru cevap, 20'si ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 60'ı verdikleri cevabın doğruluğu hakkında karasız olduklarını belirtmiş olup, bunların 14'ü doğru cevap, 18'i kısmen doğru cevap, 28'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 12'si verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 2'si doğru cevap, 5'i kısmen doğru cevap, 5'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca sadece 5 öğretmen adayı verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin

olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 1'i kısmen doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 7- Öğretmen adaylarına "Hız nedir? Zamanın akış hızını etkiler mi?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 13'te verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
45	38	20	16	11	9	44	37

Görsel 13. Öğretmen Adaylarının Yedinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 13'teki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 45, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların sayısı 20, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların 11, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 44' tür. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 45'i doğru cevap, 31'i kısmen doğru cevap, 44'ü ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 14.'te verilmiştir.

Cevap verme durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Doğru	8	26	10		1
Kısmen Doğru	1	17	9	4	
Yanlış	3	25	15	1	
TOPLAM	**12**	**68**	**34**	**5**	**1**

Görsel 14. Öğretmen Adaylarının Yedinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 14'teki verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının 12' si verdiği cevabın kesinlikle doğru olduğunu düşünmelerine rağmen 8' i doğru cevap, 1' i kısmen doğru cevap, 3'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 68'i verdiği cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, bunların 26'sı doğru cevap, 17'si kısmen doğru cevap, 25'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 34'ü verdikleri cevabın doğruluğu hakkında karasız olduklarını belirtmiş olup, bunların 10'u doğru cevap, 10'u

kısmen doğru cevap, 15'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine sadece 5 öğretmen adayının soruya verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 4'ü kısmen doğru cevap, 1'i ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 8- Öğretmen adaylarına "Uzay, zamanın akış hızına göre büzülür veya genişler mi? Neden?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 15'te verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
1	1	37	31	8	6	74	62

Görsel 15. Öğretmen Adaylarının Sekizinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 15'teki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 1, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların sayısı 37, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların sayısı 8, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 74' tür. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında; 1'i doğru cevap, 45'i kısmen doğru cevap, 74'i ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adayların bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 16'da verilmiştir.

Cevap verme durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Doğru		1			
Kısmen Doğru	2	12	22	8	1
Yanlış	4	22	35	9	4
TOPLAM	**6**	**35**	**57**	**17**	**5**

Görsel 16. Öğretmen Adaylarının Sekizinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 16'daki verilere göre fen bilimleri öğretmen adaylarının 6'sı vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların hiçbiri doğru cevap verememiş, 2'si kısmen doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 35'i verdiği cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, bunların sadece 1'i doğru cevap, 12'si kısmen doğru cevap, 22'si ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 57'si verdikleri cevabın

doğruluğu hakkında karasız olduklarını belirtmişlerdir. Bunların hiçbiri doğru cevap vermemiş, 22'si kısmen doğru cevap, 35'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine 17 öğretmen adaylarının verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 8'i kısmen doğru, 9'u yanlış cevap vermiştir. Verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin değilim diyen öğretmen adaylarının sayısı 5 olup, bunların 1'i kısmen doğru, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 9- Öğretmen adaylarına "Uzay(mekan) ile zaman arasında bir bağlantı var mıdır? Neden?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 17'de verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
39	32	22	18	5	4	54	46

Görsel 17. Öğretmen Adaylarının Dokuzuncu Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 17'deki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 1. ve 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 39, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların sayısı 22, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların sayısı 5, tüm aşamalara yanlış cevap veren öğretmen adayların sayısı 54'tür. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında; 39'u doğru cevap, 27'si kısmen doğru cevap, 54'ü ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 18'de verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Tamamen Doğru	1	20	15	2	1
Kısmen Doğru	2	11	10	2	2
Yanlış		13	32	4	5
TOPLAM	**3**	**44**	**57**	**8**	**8**

Görsel 18. Öğretmen Adaylarının Dokuzuncu Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 18'deki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 3'ü vermiş oldukları cevabın kesinlikle doğru olduğunu düşünmüştür. Bunların 1' i doğru cevap

2’ si kısmen doğru cevap vermiştir. Yine fen bilimleri öğretmen adaylarının 44’ü verdiği cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın 20’si doğru cevap, 11’i kısmen doğru cevap, 13’ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine fen bilimleri öğretmen adaylarının 57’si verdiği cevabın doğruluğu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiş olup, bunların 15’i doğru cevap, 10’u kısmen doğru cevap, 32’si ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının 8’i verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 2’si doğru cevap, 2’si kısmen doğru cevap, 4’ü ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 10- Öğretmen adaylarına “Hız ile zamanın bir bağlantısı var mıdır? Neden?” diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 19’da verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
39	32	33	28	5	4	43	36

Görsel 19. Öğretmen Adaylarının Onuncu Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 19’daki verilere göre; 1. ve 2. aşamaya doğru cevap veren fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı 39, sadece 1. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 33, sadece 2. aşamaya doğru cevap verenlerin sayısı 5, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 43’tür. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında 39’u doğru cevap, 38’i kısmen doğru cevap, 43’ü ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 20’de verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Tamamen Doğru	7	16	13	3	
Kısmen Doğru		18	16	2	2
Yanlış	3	18	15	4	3
TOPLAM	**10**	**52**	**44**	**9**	**5**

Görsel 20. Öğretmen Adaylarının Onuncu Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 20'deki verilere göre; fen bilimleri öğretmen adaylarının 10'u verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmişlerdir. Bunların 7'si doğru cevap 3'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 52'si verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine karşın, bunların 16'sı doğru cevap, 18'i kısmen doğru cevap, 18'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 44'ü verdiği cevabın doğruluğu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmiş olup, bunların 13'ü doğru cevap, 16'sı kısmen doğru cevap, 15'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine 9 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 3'ü doğru cevap, 2'si kısmen doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca 5 öğretmen adayı vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 2'si kısmen doğru cevap, 3'ü ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 11- Öğretmen adaylarına "Zaman akış hızı değişebilir bir kavramıdır? Neden?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 21'de verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
40	33	10	8	6	5	64	54

Görsel 21. Öğretmen Adaylarının On Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 21'deki verilere göre;1. ve 2. aşamaya doğru cevap veren fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı 40, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 10, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adayların sayısı 6, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 64'tür. Tüm öğretmen adayları dikkate alındığında; 40'ı doğru cevap, 16'sı doğru cevap, 64'ü ise yanlış cevap vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 22'de verilmiştir.

Cevap verme durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	3	15	15	6	1
Kısmen Doğru		4	9	3	
Yanlış	4	19	30	7	4
TOPLAM	**7**	**38**	**54**	**16**	**5**

Görsel 22. Öğretmen Adaylarının On Birinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 22'deki verilere göre; öğretmen adaylarının 7'si verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 3'ü doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 38'i verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 15'i doğru cevap, 4'ü kısmen doğru cevap, 19'u ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 54'ü verdikleri cevabın doğruluğu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunların 15'i doğru cevap, 9'u kısmen doğru cevap, 30'u ise yanlış cevap vermiştir. Yine 16 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 6'sı doğru cevap, 3'ü kısmen doğru cevap, 7'si ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca 5 öğretmen adayı vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 1'i doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 12- Öğretmen adaylarına "Işık Hızı aşıldığında zaman nasıl etkilenir?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 23'te verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
40	33	15	12	9	7	56	48

Görsel 23. Öğretmen Adaylarının On İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 23'deki verilere göre; 1. ve 2. aşamaya doğru cevap veren fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı 40, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 15, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 9, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 56'dır. Tüm öğretmen adaylarının sayısı dikkate alındığında; 40'ı doğru cevap, 24'ü kısmen doğru

cevap, 56'sı ise yanlış cevap vermiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 24'te verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	2	16	17	4	1
Kısmen Doğru	2	7	9	4	2
Yanlış	3	15	22	12	4
TOPLAM	**7**	**38**	**48**	**20**	**7**

Görsel 24. Öğretmen Adaylarının On İkinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 24'deki verilere göre öğretmen adaylarının 7'si verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 2'si doğru cevap, 2'si kısmen doğru, 3'ü ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 38'i verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 16'sı doğru cevap, 7 si 'kısmen doğru cevap, 15'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 48'i verdikleri cevabın doğruluğu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunların 17'si doğru cevap, 9'u kısmen doğru cevap, 22'si ise yanlış cevap vermiştir. Yine 20 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 4'ü doğru cevap, 4'ü kısmen doğru cevap, 12'si ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 13- Öğretmen adaylarına "Tardyon, Lükson ve Takyon hakkında aşağıdakilerden hangisi doğrudur?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 25'te verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
22	18	21	18	24	20	53	44

Görsel 25. Öğretmen Adaylarının On Üçüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 25'teki verilere göre; 1. ve 2. aşamaya doğru cevap veren fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı 22, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen

adaylarının sayısı 21, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 24, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 53'tür. Tüm öğretmen adaylarının sayısı dikkate alındığında; 22'si doğru cevap, 45'i kısmen doğru cevap, 53'ü ise yanlış cevap vermiştir. fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 26'da verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Doğru		4	14	2	2
Kısmen Doğru		2	16	11	16
Yanlış	1	6	29	5	12
TOPLAM	**1**	**12**	**59**	**18**	**30**

Görsel 26. Öğretmen Adaylarının On Üçüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 26'daki verilere göre; 1 öğretmen adayı vermiş olduğu cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduğunu belirtmesine rağmen yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 12'si verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 4'ü doğru cevap, 2 si 'kısmen doğru cevap, 6'sı ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 59'u verdikleri cevabın doğruluğu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunların 14'ü doğru cevap, 16'sı kısmen doğru cevap, 29'u ise yanlış cevap vermiştir. Yine 18 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 2'si doğru cevap, 11'i kısmen doğru cevap, 5'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca 30 öğretmen adayı vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 2'si doğru cevap, 16'sı kısmen doğru cevap, 12'si ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 14- Öğretmen adaylarına "Yer çekimi sadece kütleye sahip olan parçacıklarımı etkiler?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 27'de, verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler		Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler		Aşamalara yanlış cevap verenler	
f	%	f	%	f	%	f	%
13	11	18	15	3	2	86	72

Görsel 27. Öğretmen Adaylarının On Dördüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 27'deki verilere göre; 1. ve 2. aşamaya doğru cevap veren fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı 13, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 18, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 3, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 86'dır. Tüm öğretmen adaylarının sayısı dikkate alındığında; 13'ü doğru cevap, 21'i kısmen doğru cevap, 86'sı ise yanlış cevap vermiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 28'de verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	Kesinlikle Eminim	Eminim	Kararsızım	Emin Değilim	Kesinlikle Emin Değilim
Doğru	1	5	6	1	
Kısmen Doğru	1	7	7	5	1
Yanlış	6	41	27	9	3
TOPLAM	**8**	**53**	**40**	**15**	**4**

Görsel 28. Öğretmen Adaylarının On Dördüncü Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 28'deki verilere göre öğretmen adaylarının 8'i verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 1'i doğru cevap, 1'i kısmen doğru, 6'sı ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 53'ü verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 5'i doğru cevap, 7 si 'kısmen doğru cevap, 41'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 40'i verdikleri cevabın doğruluğu hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunların 6'sı doğru cevap, 7'si kısmen doğru cevap, 27'si ise yanlış cevap vermiştir. Yine 15 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 1'i doğru cevap, 5'i kısmen doğru cevap, 9'u ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca 4

öğretmen adayı vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 1'i kısmen doğru cevap, 3'ü ise yanlış cevap vermiştir.

Soru 15- Öğretmen adaylarına "Uzay-Zaman neyi tanımlar?" diye soruldu. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların frekansı ve yüzdesi Görsel 29'da verilmiştir.

1.ve 2. aşamaya doğru cevap verenler		**Sadece 1. aşamaya doğru cevap verenler**		**Sadece 2. aşamaya doğru cevap verenler**		**Aşamalara yanlış cevap verenler**	
f	%	f	%	f	%	f	%
46	38	26	22	9	7	39	33

Görsel 29. Öğretmen Adaylarının On Beşinci Soruya Vermiş Oldukları Cevapların Frekans (F) ve Yüzde (%) Dağılımı

Görsel 29'daki verilere göre; 1. ve 2. aşamaya doğru cevap veren fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı 46, sadece 1. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 26, sadece 2. aşamaya doğru cevap veren öğretmen adaylarının sayısı 9, tüm aşamalara yanlış cevap verenlerin sayısı 39'dur. Tüm öğretmen adaylarının sayısı dikkate alındığında; 46'sı doğru cevap, 35'i kısmen doğru cevap, 39'u ise yanlış cevap vermiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısı bu soruya vermiş oldukları cevaplar hakkında emin olma durumları Görsel 30'da verilmiştir.

Cevap verme ve durumu	**Kesinlikle Eminim**	**Eminim**	**Kararsızım**	**Emin Değilim**	**Kesinlikle Emin Değilim**
Doğru		26	14	5	1
Kısmen Doğru	2	15	13	3	2
Yanlış	1	11	17	6	4
TOPLAM	**3**	**52**	**44**	**14**	**7**

Görsel 30. Öğretmen Adaylarının On Beşinci Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Emin Olma Durumları

Görsel 30'daki verilere göre öğretmen adaylarının 3'ü verdikleri cevabın doğruluğundan kesinlikle emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 2'si doğru cevap, 1'i ise yanlış cevap vermiştir. Yine öğretmen adaylarının 52's verdikleri cevabın doğruluğundan emin olduklarını belirtmelerine rağmen, bunların 26'sı doğru cevap, 15'i kısmen doğru cevap, 11'i ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 44'ü verdikleri cevabın doğruluğu

hakkında kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bunların 14'ü doğru cevap, 13'ü kısmen doğru cevap, 17'si ise yanlış cevap vermiştir. Yine 14 öğretmen adayı verdikleri cevaptan emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 5'i doğru cevap, 3'ü kısmen doğru cevap, 6'sı ise yanlış cevap vermiştir. Ayrıca 7 öğretmen adayı vermiş oldukları cevaptan kesinlikle emin olmadıklarını belirtmiş olup, bunların 1'i doğru cevap, 2'si kısmen doğru cevap, 4'ü ise yanlış cevap vermiştir.

Tartışma , Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Uzay-Zaman kavramı hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada; öğretmen adaylarının Uzay, Zaman, Hız ve Yerçekimi temelinde Uzay-Zaman kavramı hakkındaki farkındalıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda; Uzay kavramının tanımını tam yapabilen öğretmen adaylarının %13 olduğu, kısmen yapabilenlerin % 26 olduğu, hiç yapamayanların ise % 61 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu sonuca dayanarak fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi bilgisinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ulaşılan bu sonuç; (Kalkan, Ustabaş ve Kalkan, 2007; Durukan ve Sağlam -Arslan 2013; Çoruhlu ve Çepni, 2015) çalışmalarıyla uyumludur. Bu durumun nedeninin öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim sürecinde, astronomi eğitimine az yer verilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Kalkan, Ustabaş ve Kalkan (2007), fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi ile ilgili kavram yanılgılarının olduğunu ifade ederken, Durukan ve Sağlam -Arslan (2013), ise fen bilgisi öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını ilişkilendirmede zayıf olduklarını belirtmiştir. Diğer yandan Çoruhlu ve Çepni'de (2015), bazı fen bilgisi öğretmenlerinin Temel Astronomi bilgilerinin yetersiz olduğunu belirlemiştir.

Yine çalışmada Zaman kavramının tanımını tam yapabilen öğretmen adaylarının %19 olduğu, kısmen yapabilenlerin % 34 olduğu, hiç yapamayanların ise % 47 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5). Yaşamımızın her anında var olan zaman kavramının, ne olduğunu ve nelerle ilişki içinde bulunduğunun bilinmemesi son derece düşündürücüdür. Zaman kavramının yeterince bilinmemesi öğretmen adaylarının zaman ile alakalı almış oldukları eğitimin eksik-aksak yanlarının bulunduğu kanaatini uyandırmaktadır. Nitekim Türkiye'de ilkokul 3. ve 4. sınıflar ile ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf müfredatları incelendiğinde "Dünya ve Evren" ünitesinde uzay hakkında bilgiler yer aldığı görülürken, zaman kavramı hakkında yeterli bilgi olmadığı dikkati çekmektedir (MEB, 2013).

Araştırmada öğretmen adayları zamanın uzaya (mekan) göre değişimi hakkında %21'i doğru, %34'ü kısmen doğru, %45'i ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 3). Öğrenciler uzay (mekan) ile zaman arasında bir bağlantı olup olmadığı

sorusuna %32'si doğru, %22'si kısmen doğru, %46'sı ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 17). Yine öğrencilere Uzay, zamanın akış hızına göre büzülür veya genişler sorusuna sadece %1'i doğru cevap, %37'si kısmen doğru cevap, %62'si ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 15). Bunların yanında Uzay-Zaman neyi tanımlar sorusuna öğretmen adaylarının %38'i doğru, %29'u kısmen doğru, %33'ü ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 29). Bu dört sorunun sonuçlarına dayanarak; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun zamanın uzayı etkileyip etkilemediği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, zamanın uzaya göre değişimini algılayamadıkları söylenebilir. Bunun nedeninin, eğitim sisteminin Uzay-Zaman kavramlarıyla ilgili temel bilgileri içermemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Halbuki Einstein'in özel görelilik teorisi, uzay ile zamanın birbirinden bağımsız düşünülemeyeceğini açıklar. Einstein; hareket eden cetvellerin (mesafe ölçerler) boylarının hareket yönünde kısalacağı-büzüşeceği ve hareket eden saatlerin (zaman ölçerler) de yavaşlayacağını, geri kalacağını belirtmiştir (Pak, 2012). Gürbüz ve Aydın, (2012), Zamanı, doğada var olan, duyu organlarımızca algılanabilen ve ölçülebilen bir kavram olup, kâinattaki tüm cisimlerin hareketleri esnasında, birbirlerine göre konum değişikliğinin olması için geçen süre olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada yerçekimi (Kütle Çekimi) kavramının tanımını tam yapabilen ve bu kavramın zaman ile ilişkili olduğunu bilen öğretmen adaylarının oranı %20, kısmen bilen öğrenci oranı %40, hiç bilmeyen öğretmen adaylarının oranı ise %40'tır (Tablo 9). Fen bilgisi öğretmen adaylarına yerçekiminin (Kütle Çekimi) zamanı etkileyip etkilemediği hakkındaki görüşleri sorulduğunda öğretmen adaylarının %27'si doğru cevap, %23'ü kısmen doğru cevap, %50'si ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 7). Yerçekiminin şuan ki yer çekiminden 10 kat daha fazla olması durumunda zamanın akış hızının nasıl olacağı sorulduğunda fen bilgisi öğretmen adaylarının %27'si doğru, %24'ü kısmen doğru, %49'u ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 11). Yerçekiminin (kütle çekimi) sadece kütlesi olan maddeleri etkileyip etkilemediği sorulduğunda ise; öğretmen adaylarının %11'i doğru cevap, %17'si kısmen doğru cevap, %72'si ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 28). Bu 4 soruya verilen cevapların oranlarına bakıldığında; çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yer çekimi kavramını sadece kütle ile bağlantılı olduğu yönünde bir yanılgıya sahip oldukları söylenebilir. Hâlbuki yer çekimi yüzeysel olarak bir kütlenin başka bir kütleli veya kütlesiz cisme uyguladığı çekme kuvvetidir. Einstein; ışığın bile kütle çekiminden etkilendiğini belirtmiştir. Einstein'a göre ışığın kütle çekimine maruz kalması, belli bir kritik değer üzerinde enerjiye sahip fotonun parçacıkları veya anti parçacıklarının yok olması, ışığın gök cisimleri yakınından geçerken "bükülmesi" gibi fiziksel süreçlerle meydana gelir (Pak, 2010). Ortaya çıkan bu

durumun, öğretmen adaylarının önceki eğitim dönemlerinde sahip oldukları kavram yanılgılarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu sonuç (Ünsal, Güneş ve Ergin, 2001; Küçük, 2005) çalışmalarıyla uyumludur. Ünsal, Güneş ve Ergin (2001), öğrencilerin küçük yaşta öğrendikleri hatalı bilgilerin sonraki yaşamlarında giderilmesinin zor olduğunu, özellikle astronomi kavramı ile ilgili terimlerin eksik ya da yanlış bilindiğini ve öğrencilerin yerçekimi konusunda yanlış anlaşılmalara sahip olduğunu tespit etmiştir. Küçük, (2005) ise; mezun olabilecek durumda olan fen bilgisi öğretmen adaylarının, hala yer çekimi hakkında önemli kavram yanılgılarına sahip olduğunu belirtmektedir.

Diğer yandan hız kavramının tanımını ve zaman ile ilişkisini doğru olarak ortaya koyan öğrencilerin oranı %38, kısmen doğru cevap veren öğretmen adaylarının oranı %28, yanlış cevap veren öğretmen adaylarının oranı ise %37'dir (Tablo 13). Hız ile zamanın bir bağlantısının olup-olmadığı ile alakalı soruda ise öğretmen adaylarının %32'si doğru, %32'si kısmen doğru, %36'sı ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 19). Yine Işık hızı aşıldığında zaman nasıl işlediği ile ilgili soruya öğretmen adaylarının %33'ü doğru cevap, %19'u kısmen doğru cevap, %48'i ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 23). Daha özel olarak Takyon, Lükson ve Tardyon kavramlarının ne anlama geldiği ile ilgili soruya ise öğretmen adaylarının %18'i doğru, %38'i kısmen doğru, %44'ü ise yanlış cevap vermiştir (Tablo 25). Bu sonuçlara dayanarak; öğretmen adaylarının Hız kavramı ve Hız-Zaman ilişkisi hakkındaki bilgilerinin yetersiz veya kavram yanılgılarına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterli olarak bilgilendirilemediği, kavram yanılgılarının giderilemediği için ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu sonuç (Yıldız ve Büyükkasap, 2006; Pak, 2010), çalışmalarıyla uyumludur. Yıldız ve Büyükkasap, (2006), üniversite adayı öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusunda bazı kavram yanılgılarına sahip olduğunu belirtir. Pak, (2010), çalışmasında bu durumun engellenmesi hususunda yol gösterir bir öneri sunmuştur. Ulaşabildiğimiz en hızlı ulaşım (uçak) hızı olan 1000 km/saat mertebesindeki hız ile, ışık hızını tanımlayan kanunlar hakkında bir seziye sahip olunması herhalde beklenemez diyerek eğitim verilmeden hız ve zaman bağlantısının anlaşılabilmesinin mümkün olmadığı algısı uyandırılmıştır. Tüm bu araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının çalışmanın özünü teşkil eden Uzay, Zaman, Hız ve Yerçekimi kavramları ile Zaman ve Uzay'ın bir bütün olduğu hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir. Kaldı ki; Uzay-Zaman kavramı bir yana Uzay, Yerçekimi, Zaman ve Hız kavramlarına hakim olmayan bir fen bilgisi öğretmeninin derslerinde, öğrencilerine bu kavramları anlatırken yüzeysel olarak geçiştireceği aşikardır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1.Temel astronomi ve Uzay-Zaman kavramına daha fazla önem verilerek üniversite seviyesinde eğitim programlarında yer almasının faydalı olacağı önerilmektedir.

2.Uzay, Zaman, Yer Çekimi ve Işık Hızı kavramlarına ilgili müfredatların tümünde daha fazla yer verilmesi gerektiği, bu kavramların birbiri ile ilişkilendirilmesi ve bütün olarak ele alınabilmesi maksadıyla ilköğretim ve ortaöğretimde astronomi derslerinin müfredata eklenmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

1. Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33:11-23.
2. Bülbül, E., İyibil, Ü. G ve Şahin, Ç. (2013). Ortaokul 8.Sınıf öğrencilerinin astronomi kavramıyla ilgili algılamalarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 2(3):170-179.
3. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara, 12. Baskı, Sayfa 14
4. Çoruhlu, T. Ş ve Çepni, S. (2015). "Güneş Sistemi ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesinde karşılaşılan öğretmen problemleri ve yanılgıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2):268-281.
5. Durukan, Ü. G. ve Sağlam -Arslan, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının temel astronomi kavramlarını ilişkilendirme durumlarının analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(2):97-109
6. Gülen, S. ve Demirkuş, N. (2014). "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" Ünitesinde, Görsel Materyalin Öğrenci Başarısına Etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1):1-19.
7. Gürbüz, M. ve Aydın, A. H. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. http://acikerisim.ksu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/ksu/270/Zaman%20Kavram%20.pdf?sequence=1-(Erişim tarihi: 10.10.2016).
8. Hançer, A. H., Şensoy, Ö. Ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(13):80-88.
9. Kalkan, H., Ustabaş, R. ve Kalkan, S. (2007). İlk ve ortaöğretim öğretmen adaylarının temel astronomi konularındaki kavram yanılgıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.(2007), 1-11.
10. Küçük, M. (2005). Farklı öğrenim seviyelerindeki öğrencilerin ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yerçekimi kuvveti hakkında sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 2(1):32-45
11. Marble, S., (1993). Astronomy: Minds-on the Universe. Washington DC: *Office of Educational Research and Improvement,* 127s. (ERIC No. ED 406 240)
12. Millî Eğitim Bakanlığı. (2013*). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu, s:5

13. Pak, N. K. (2010). Görelilik kuramı-ışığın gizemli evreni. *Bilim ve Ütopya*, 188:18-27.
14. Pak, N. K. (2012). Kütle kavramının serüveni-klasik newton ve einstein teorilerinden standart kuantum alan modeline, *Bilim ve Ütopya*, 213:15-23.
15. Saltı, M. (2012*). Kara Delikler, Solucan Delikleri Ve Teleparalel Kütle Çekim Kuramı. Doktora Tezi*, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye.
16. Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13): 89-101.
17. Ünsal, Y., Güneş, B. ve Ergin, İ. (2001). Yükseköğretim öğrencilerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(3): 47-60.
18. Yıldız, A., Büyükkasap, E. (2006). Fizik öğrencilerinin, kuvvet ve hareket konusundaki kavram yanılgıları ve öğretim elemanlarının bu konudaki tahminleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30:268-277

Bölüm 11

DUYGUSAL ZEKÂ DEĞİŞKENİNİN ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARI İLE İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR İNCELEME[1]

Figen Akça[2]
Gizem Günçavdı Alabay[3]

1 Bu çalışma, 13-15 Ekim 2010 VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi "Türkiye'de Çocuk Yetiştirme" temalı kongrede sözel bildiri olarak sunulmuştur

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi figen_akca@hotmail.com

3 Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi gizemguncavdi@uludag.edu.tr

GİRİŞ

Gelişim psikologlarının temel bir sosyalizasyon aracı olması ve kişiliğin gelişiminin tüm boyutlarında yaygın etkisi nedeniyle çocuk yetiştirme tutumları ve bu tutumların çocuk ve gençlerin sosyal ve duygusal gelişimlerine üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmaları 30 yılda yaygın olarak artmıştır. Ebeveynler çocuklarına kültürel değerleri ve kuralları öğreten temel kaynaklardır. Ancak, bir ebeveynin çocuğunun nasıl hareket etmesi gerektiği veya nasıl olması gerektiği konusundaki tutumu, genellikle diğer bir ebeveynden farklıdır (Onur,1997). Gelişim psikologları, çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların, çocukların psikososyal ve duygusal gelişimim açısından farklı sonuçlara yol açacağına inanmaktadır (Morris, 2002).

Baumrind (1971), gözlem ve laboratuar çalışmalarında ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimi incelemiş ve çocuk yetiştirme konusunda anaba stili ile ilişkili 4 boyut belirtmiştir: ebeveyn kontrolü, ebeveyn- çocuk iletişiminde açıklık, olgunluk beklentisi ve bakım/destek boyutlarıdır. Baumrind (1971), anılan dört boyutun kombinasyonlarına bağlı olarak üç temel anababalık stili ortaya atmıştır. Bunlar otoriter, demokratik ve izin verici ana babalık stilleridir. Bütün boyutlarda anılan özelliklere yüksek derecede sahip olan anne babalar demokratik olarak adlandırılmaktadır (Yılmaz, 1999).

Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'den farklı olarak ana baba stilini iki boyut açısından ele almışlardır; duyarlılık ve talepkarlık/kontrol. Bu iki boyutun kesiştiği noktada dört tür anababa stilinden bahsedilir; demokratik, otoriter, izin verici/müsamahakâr ve izin verici/ ihmalkâr.

Çocukların ve ergenlerin psiko-sosyal gelişimleri için en uygun aile ortamının temelinde sevgi ve saygının olduğu ve demokratik ebeveyn ana-baba çocuk ilişkisi olduğu bilinmektedir (Kuzgun,1973; Jaubert,1991). Araştırmalar, ana babaları demokratik olan gençlerin, otoriter olanlarınkine göre, okulda daha başarılı, daha özgüvenli, daha az saygılı, depresyona daha az eğilimli olduğunu göstermektedir (Garg, Levin ve Tremblay,2016). Ganley, 2004). Aynı zamanda bu çocukların, kendilerini kabul etme, topluma uyum sağlama ve kendine saygı düzeylerinin sert ve istekçi olan ana babaların çocuklarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Kuzgun, 1973; Kılıççı, 1981; Yılmaz, 1999; Ganley, 2004). Uygulanan sıkı disiplin kuralları, eğitimde cezaya başvurulması çocuğun özgüveni düşük, kaygılı ve nörotik bir kişilik geliştirmesine de önemli bir etken olabilmektedir (Hortaçsu, Oral, ve Gültekin, 1991). Ana babaları otoriter olan gençlerin, çevrelerine körü körüne uyan, okulda başarılı ancak sosyal konularda kendilerine daha az güvenli oldukları belirtilmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005). Baumbrind (1971) tarafından tanımlanan otoriteye dönük ailelerde ise otorite, sevgiyle birlikte kullanılmaktadır. Bu tür ailelerden gelen çocukların

başarı yönelimleri, özgüvenleri oldukça yüksek olmakta ve istenmedik davranışları daha az gözlenmektedir (Yılmaz, 1999).

Duygusal zeka kavramı, ayrıntılı biçimde ele alınarak tanımlandığında, bireyin öz-denetimi, kendi kendini güdülemesi, isteklerini erteleyebilmesi, duygusal değişimleri düzenleyebilmesi, engellemeler karşısında direnebilmesi, diğer kişilere sevgi ve anlayışla yaklaşması, onların en derin duygularını sezinleyebilmesi, ilişkilerinde rahat olması durumudur (Goleman, 1999; Epstein, 1998). Goleman, duygusal zeka görüşüne dayanak olarak Salovey ve Mayers'in (1990) sistematik bir şekilde ele aldığı duygusal yetenek sınıflamasını göstermektedir.

1.Kendi duygularını bilme-tanıma (self-awareness)
2.Duygularını yönetme
3.Kendi-kendini güdüleme (motivating one self)
4.Başkalarının duygularının farkında olma (empathy)
5.İlişkileri kontrol etme.

Goleman ile başlayan ve pek çok modelle açıklanmaya çalışılan duygusal zeka kavramını tanımlamak için öncelikle duygu kavramının tanımlanması ve nasıl ortaya çıktığını anlamak gereklidir (Titrek, 2007). Zira duygusal yaşantıların en önemli kaynağını insanlar arası ilişkiler oluşturmaktadır. Başta aile olmak üzere, okul, yakın çevre, iş çevresi ve akraba çevresi bireyin duygusal gelişiminde önemli yerlere sahiptirtirler. Oluşan duygular düşünceleri, düşünceler ise davranışları ortaya çıkarır. Duyguları ne zaman, nerede, ne düzeyde ve nasıl kullanacağını bilme ve uygulama yeterliliği olarak tanımlanabilecek duygusal zeka kavramı kazanılmasında ailenin rolü diğer tüm değişkenlerden daha ağırlıklı bir yere sahiptir.

Ana baba-çocuk ilişkisinin bireyin yaşamındaki önemine koşut biçimde, çocuk/bireye göre ana baba-çocuk ilişkisinin nasıl algılandığını değerlendirmek amacıyla çok sayıda ölçek geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Kenny(1987) tarafından geliştirilen "Çocuğun Yetiştirilme Yaşantılarına İlişkin Anıları" ve Berman ve arkadaşları tarafından geliştirilen (1994) "Ana Baba'ya Bağlanma Soru Listesi Bağlanmanın Sürekliliği Ölçeği" (Akt. Kapçı ve Küçüker, 2006). Ülkemizde de çocuk, ergen ya da yetişkin algısına göre ana baba-çocuk ilişkisini değerlendiren araçlar geliştirilmiş ya da uyarlanmıştır. Bunlardan ilki Kuzgun tarafından geliştirilen "Ana-Baba Tutum Envanteri" adlı araçtır. Bu araçla çocuk ve ergenlerin algıladıkları demokratik, otoriter ve ilgisiz ana baba tutumları değerlendirilmektedir (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Anne-babanın çocuklarıyla ilişkileri ve çocuklarının öz güvenini geliştirmenin yollarını bilip bilmemeleri de, çocukların eğitiminde önemli bir etkendir. Çocukların ilk eğitmenleri olan anne-babaların neyi nasıl öğreteceklerine dair bilgi sahibi olup olmadıkları önem taşır. Anne-babaların çocukların davranışlarını yönetmek konusunda bilgilenmeye, çocukların sorunlu davranışlarının amacını ve nereden kaynaklandığını anlamaya, bu davranışlara yapıcı bir şekilde karşılık vermenin yolunu öğrenmeye ihtiyaçları vardır.

Bu araştırmanın temel amacı 11–15 yaş arasındaki okul çocuklarının duygusal zekâ düzeylerinin saptanması; duygusal zeka düzeyleri, algılanan anne-baba tutumları ve bu ikisi arasındaki ilişkinin betimlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindendir. Ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin Anne Baba Tutumları ve Duygusal Zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi incelenmiştir

Çalışma Grubu

Araştırma örneklemi 57 kız 25 erkek olmak üzere 82 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamalar 110 öğrenciye uygulanmış eksik doldurulmuş veri toplama araçlarından 28 tanesi değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırmaya Aksaray ve İzmir'de yaşayan yaşları 11-15 arasında değişen 82 çocuk katılmıştır. Çocukların %97.6'sı devlet , %2.4'ü özel okulda okumaktadır. Çocukların %93.9'u çekirdek aile yapısına sahipken, %6.1'u parçalanmış ya da tek ebeveynli aile ortamlarında yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan çocuklar ve anne-babaların sosyo-demografik değişkenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Çocukların Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı.

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	57	69,5
	Erkek	25	30,5
Ebeveynlerinin Yaşları	20-35	23	28
	36-50	58	70.7
	51- ve üzeri	1	1.2
Gelir Düzeyi	Düşük	25	30.5
	Orta	45	54.9
	Yüksek	12	14.6
Ebeveynlerin Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	1	1,2
	İlköğretim	39	47,6
	Ortaöğretim	17	20,7
	Üniversite	25	30,5
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	20	24,4
	1 kardeş	29	35,4
	2 kardeş	24	29,3
	3 ve üzeri	9	11

Tablo 1'de araştırmaya katılan çocukların %69.5 (n=57)'nin kız, %30.5 (n=25) 'nin erkek çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Çocukların ebeveylerinin yaş oranlarının daha çok 36-50 yaşlarda toplandığı görülmektedir. Bu yaş grubu, katılımcıların %70.7'sinin orta yetişkinlik döneminde olduklarını göstermektedir. Çocuklar ebeveynlerinin gelir durumunun %54.9'unu ortalama düzeyinde olduklarını belirtirken, %47.6'sı ilköğretim mezunu, %25'i ise üniversite mezunudur. Çalışmaya katılan çocuklardan %24.4'ünün tek çocuk, %35'4'ünün ise bir kardeşi olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

Ana-Baba Tutumları Ölçeği: Araştırmada öğrencilerin ana-baba tutumlarını belirlemek için Kuzgun(1972) tarafından geliştirilmiş ve Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilmiş olan AnaBaba Tutumu Envanteri kullanılmıştır. Envanterin Demokratik Ana-Baba Tutumu, Otoriter Ana-Baba Tutumu ve Koruyucu-İstekçi Ana-Baba Tutumu olmak üzere üç ana alt boyutu bulunmaktadır. Uygulamada, maddelere verilecek yanıtların 5 basamaklı Likert tipi bir ölçekte derecelenmesi istenmiştir. Ana-Baba Tutumu Envanteri toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı demokratik alt boyutu

için 0,89, koruyucu/İstekçi alt boyut için 0,82 ve otoriter alt boyut için 0, 78 olarak bulunmuştur (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Öğrencilerin Duygusal Zeka Yeterliliklerini Kullanma Sıklığı Ölçeği: Ölçek Titrek (2003) tarafından geliştirilmiş ve geçelik-güvenirliği yapılmıştır. Ölçek 5'li likert türünde olup toplam 5 alt ölçek ve 72 sorudan oluşmaktadır. Duygusal zeka ölçeğindeki her boyut (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) bir alt ölçek olarak düzenlenmiştir. Kendi kendine değerlendirme ölçeği olmakla birlikte ölçeği uyarlayan araştırıcı öğrencilerin öğretmenleri tarafından da değerlendirilebileceği bir formu da vardır (Titrek, 2007). Alt ölçeklerden özbilinç, duyguları yönetme ve duyguları güdüleme kişisel yeterlilikler başlığı altında toplanırken, empati ve sosyal beceriler alt ölçekleri sosyal yeterlilikler başlığı altında ele alınmaktadır (Goleman, 1999). Ölçeğin alt ölçeklerine kısaca göz atıldığında;

a.Özbilinç (Kendinin farkında olma): Kişinin kendi iç halini, tercihlerini, kaynaklarını ve sezgilerini bilebilmelerini kapsayan bir duygusal yeterliliktir.

b.Duyguları Yönetme (Kendine Çekidüzen Verme): Duygularını yönetme, işgörenin kendi iç halini, dürtülerini ve kaynaklarını düzenleyerek yönetme olarak tanımlanabilir.

c.Duyguları Güdüleme: İnsanın amaçları doğrultusunda duygularını harekete geçirmesi ve duygularını bu amaçları gerçekleştirmeye adaması, amaçların gerçekleştirilmesi için azim ve sebat göstererek, çalışmalarını uzun dönemli sürdürmeye çabalaması olarak belirtilebilir.

d.Empati: İnsan ilişkilerinde karşıdakilerin duygularını, ihtiyaçlarını, düşüncelerini doğru olarak algılama ve onların duygusal ihtiyaçlarını sezerek, bu ihtiyaçlara doğru zamanda, doğru karşılıklar verme olarak belirtilebilir.

e.Sosyal Beceriler: Sosyal yaşamda başarılı olmak için bireyin sahip olması gereken ve anlık durumlara göre değişen, sosyal yaşamda kabul gören ve sosyal yaşamı geliştirmeye dönük davranışlar bütünü olarak belirtilebilir.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda önce araştırmaya katılan çocukların duygusal zekanın alt boyutlarından elde ettikleri sonuçlar ve algılanan ana-baba tutumlarına ilişkin sonuçları incelenmiştir.

Tablo 2. Çocukların Duygusal Zekânın alt boyutları ve algılanan ana-baba tutumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma tablosu.

Duygusal Zeka Alt Boyutları	**N**	**Ortalama**	**Standart sapma**
Öz bilinç	82	4,1596	,46319
Duyguları yönetme	82	4,1292	,40854
Duyguları güdüleme	82	4,1603	,48530
Empati	82	4,2250	,54820
Sosyal beceriler	82	4,1166	,47918
Ana-baba tutumları alt boyutları			
Demokratik	82	4,3317	,57176
Otoriter	82	2,2963	,83036
Koruyucu-İstekçi	82	2,9504	,75008

Tablo 2'ye bakıldığında çocukların duygusal zekanın alt boyutları olan özbilinç, duyguları yönetme, duygusal güdülenme, empati ve sosyal beceri puanlarının ortalamanın üstünde olduğu, algınan ana-baba tutumlarında da demokratik tutuma ilişkin puanların ortalamasının otoriter ve koruyucu/ilgili ailenin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre , çocuklar kendilerini duygusal zeka açısından oldukça iyi olarak algılarken, anne-babalarının onlara sergiledikleri tutumların da daha çok demokrat tutumu yansıttığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmanın amacı doğrultusunda, çocukların duygusal zeka düzeyleri ile algıladıkları anne baba tutumları alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 3. Çocukların Duygusal Zeka Düzeyleri İle Algıladıkları Anne-Baba Tutumları Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyi

	1	2	3	4	5	6	7	8
Öz Bilinç	-	,739**	,724**	,533**	,590**	,371**	-,181	-,116
Duyguları Yönetme		-	,748**	,681**	,630**	,449**	-,253*	-,151
Duyguları Güdüleme			-	,681**	,687**	,492**	-,172	-,101
Empati				-	,742**	,459**	-,122	-,062
Sosyal Beceriler					-	,441**	-,106	-,009
Demokrat						-	-,264*	-,080
Otoriter							-	,663**
Koruyucu-İstekçi								-

**p<,001* p<,05

Tablo 3 incelendiğinde çocukların duygusal zeka düzeyi alt boyutları (öz bilinç, duyguları yöneltme, duyguları güdüleme, empati, ve sosyal beceri)

algılanan anne baba tutumları alt boyutları (demokratik, otoriter ve koruyucu/ilgili) arasında 0.001 ve 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, çocukların öz bilinç düzeyi arttıkça algılanan anne baba demokratik tutumunun yükseldiği görülmektedir. Öz bilinç değişkeni ile algılanan anne baba koruyucu/ilgili tutumları arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki vardır. Öz bilinç değişkeni ile otoriter algılanan anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekanın alt boyutlarından biri olan "duyguları yönetme" değişkeninin algılanan anne-baba tutumları ile arasındaki ilişkisi incelendiğinde, en yüksek ilişkinin "demokratik" olarak algılanan anne-baba tutumuyla olduğu görülmektedir. Algılanan demokratik anne-baba tutumuyla duyguları yönetme değişkeni arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki vardır. Ancak duyguları yönetme değişkeni ile algılanan otoriter anne-baba tutumu arasında ters yönde, anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu sonuca göre, çocukların duyguları yönetme düzeyi arttıkça otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu azalmaktadır. Koruyucu/ilgili olarak algılanan anne-baba tutumuyla çocukların duyguları yönetme düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 3'ye göre "duyguları güdüleme" değişkeni ile algılanan "demokratik" anne-baba tutumu arasında anlamlı ve yüksek bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Ancak duyguları güdüleme değişkeni ile çocuklar tarafından otoriter ve koruyucu/ilgili olarak algılanan anne-baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekanın alt boyutlarından biri olan duyguları güdüleme değişkeninin arttıkça çocukların algıladığı demokratik anne-baba tutumunun arttığı sonucunu çıkarabiliriz.

"Empati" değişkeni ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, "demokratik" olarak algılanan anne-baba tutumuyla empati değişkeni arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocukların empati düzeylerinin artmasıyla anne-baba tutumlarının demokratik olarak algılanma düzeyi artmaktadır. Oysa empati değişkeninin diğer algılanan anne-baba tutumlarından "otoriter ve koruyucu/ilgili tutum" arasındaki ilişkisi anlamsızdır.

Son olarak, "sosyal beceri" değişkeninin algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkisi incelendiğinde, "demokratik" olarak algılanan anne-baba tutumunun sosyal beceri değişkeni ile anlamlı ve yüksek bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Otoriter ve koruyucu/ilgili olarak algılanan anne-baba tutumları ile sosyal beceri değişkeni arasındaki ilişkinin anlamsız olduğu bulunmuştur.

Tablo 3 özetlenecek olursa, duygusal zeka alt boyutlarının (öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) demokratik

olarak algılanan anne-baba tutumuyla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ancak algılanan otoriter ve koruyucu/ilgili anne-baba tutumlarıyla anlamsız ve negatif bir ilişki içerisinde olduğu bulgulanmıştır.

TARTIŞMA

Bu araştırmada, çocukların algıladıkları ana baba tutumları ile duygusal zeka değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların duygusal zekanın tüm alt ölçeklerinde (özbilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati, sosyal beceriler) kendilerini yeterli algıladıkları ve ailelerinin daha çok demokratik tutumu sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, duygusal zekanın oluşmasında önemli bir zemin olduğu düşünülen demokratik anne baba tutumlarının varlığını göstermesi açısından anlamlıdır. Araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri, yaş ortalamaları ve sosyo-ekonomik durumlarının orta ve üst düzeyde olması bu bulguları açıklar niteliktedir. Ayrıca örneklemi oluşturan çocukların çok büyük bir bölümünün çekirdek ailede yaşadığı da dikkate alındığında bu bulgular daha da anlam kazanmaktadır. Genel olarak orta ve üst düzeyde farkındalık örüntüsüne sahip olan ebeveynlerin demokratik tutum sergiledikleri pek çok çalışmada gösterilmektedir (Argyriou, Bakoyannis ve Tantaros,2016;Karadayı,1994; Baumrind,1968; Hortasçu, 2003).). Demokratik tutumun çocukların duygusal zekaları üzerindeki olumlu etkisi, özellikle kişilik gelişimi açısından son derece değerlidir (Konra ve Hendl, 2002). Baumrind (1968) ana baba stilleri ile ilgili olarak yaptığı çalışmada demokratik tutumu benimseyen ana babaların çocuklarını sözel alışverişte bulunmaya teşvik eden, kendinin iyi ifade edebilen bireyler olarak yetiştirmeye çalıştıklarından bahseder. Dolayısı ile konuşarak yapılan iletişim demokratik tutumun ana uygulamalarından biri olarak değerlendirilebilir (Yılmaz,2001). Ana babaların bedensel tepkilerle çocuğuna yaklaşmayı seçmesi ise toplumumuza özgü kültürel farklılıkların bir parçası olarak ortaya çıkmış olabilir.

Ayrıca duygusal zeka alt boyutlarının (öz bilinç, duyguları yönetme, duyguları güdüleme, empati ve sosyal beceriler) demokratik olarak algılanan anne-baba tutumuyla pozitif ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu ancak algılanan otoriter ve koruyucu/ilgili anne-baba tutumlarıyla anlamsız ve negatif bir ilişki içerisinde olduğu bulgulanmıştır. Ana baba tutumlarının çocukların kişilik özelliklerine olan etkisinin incelendiği benzer bir çalışmada Karadayı (1994), anababa tutumu disiplin, şımartma, ilgi ve demokratiklik gibi boyutları kapsayan çeşitli sorularla ölçülmüştür. Sonuçta, anne-babayla iyi ve yakın ilişkiler ile iyimserlik, neşelilik, mücadelecilik, rahatlık, kendine güven, özsaygı ve anne-babaya bağımlılık arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Katı

anne-baba disiplininin ise kötümserlik, utangaçlık ve arkadaşça bağımlılık ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, çocukların duyguları yönetme düzeyleri ile algılanan otoriter anne-baba tutumu arasında ters yönde, anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Yani, çocukların duyguları yönetme düzeyi arttıkça otoriter olarak algılanan anne-baba tutumu azalmaktadır. Otoriter tutum sergilemeyen ailelerde büyüyen çocukların kendi duygularının okur-yazarı olabilen, çok daha yeterli ve başarılı bireylere dönüşebilecekleri söylenebilir (Hamarta ve Demirtaş, 2009). Aynı zamanda duygusal zekanın nasıl geliştiğine ilişkin farkındalık kazanmak öğrencilerin eğitim ortamlarında kişisel rehberlik yapılması sürecine de olumlu katkı sağlayacaktır (Yeşilyaprak, 2001).

Sonuç olarak denilebilir ki, anne babanın gösterdiği yetiştirme biçimlerindeki tutarsızlık, çocuğun benlik algısını engelleyen önemli kişilik bozukluklarına yol açabilecek yaklaşım biçimidir. Oysa anne ve baba, çocuğa karşı tutarlı olurken, kendileri de tutarlı olmalıdır. Gerek bu araştırmanın gerekse anne baba tutumlarını ölçen ölçme araçlarının bir sınırlılığı olarak tutumların her iki ebeveynin birlikte ele alınmasından ortaya çıkan farklılıkları ortaya koyma ile ilgili sorunlarla ilgilidir. Zira, pek çok çalışmada, ana-baba tutumları ortak tutumları imiş gibi görülmekte, çocuklar sadece annenin ya da sadece babanın tutumlarını düşünerek bu tür ölçekleri doldurabilmektedirler. Bu nedenle, anne-baba tutumlarını ölçme sürecinde anne ve baba için ayrı ölçümlerin olması ve bunların sonuçlarının ayrıca karşılaştırılmasının daha anlamlı sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular ölçme araçlarının ölçme gücü ve ölçekleri dolduran çocukların samimiyet ölçüleri ile sınırlıdır. Bu nedenle benzer çalışmaların tekrar edilmesi yararlı olacaktır. Diğer yandan yukarıdaki değişkenlere ek olarak kişilik özellikleri, dayanıklılık, iyimserlik düzeyleri gibi değişkenler ile yapılacak yapısal eşitlik modellemeli çalışmalarına da ihtiyaç olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

1. Argyriou, E., Bakoyannis, G., & Tantaros, S. (2016). Parenting styles and trait emotional intelligence in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, *57*(1), 42-49.
2. Baumrind, D. (1968). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development, 37*, 887-907.
3. Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking. The Key to Emotional Intelligence*. London: Praeger Publishers.
4. Ganley, J. (2004). *Becoming a parent: The emotional journey through pregnancy and childbirth*. England:John Wiley&Son, Ltd.
5. Garg, R., Levin, E., & Tremblay, L. (2016). Emotional intelligence: Impact on post-secondary academic achievement. *Social Psychology of Education*, *19*(3), 627-642.
6. Goleman, D. (1999). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
7. Jaubert, C. E. (1991). Self-esteem and social desirability in relation to college students: Retrospective perceptions of parental fairness and disciplinary practices. *Psychological Reports, 69,* 115-120.
8. Hamarta, E., Demirtaş E. (2009). *Lise Öğrencilerinin Utangaçlık ve Benlik Saygılarının Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 21.
9. Hortasçu, N. (2003). *Çocuklukta ilişkiler*. Ankara: İmge Yayınları
10. Hortaçsu, N., Oral, A, A., & Gültekin, Y. Y. (1991). Factors affecting relationships of Turkish adolescents with parents and same-sex friends. *Journal of Social Psychology, 131*(1), 413-427.
11. Kılıççı, Y. (1981). *Üniversite Öğrencilerinin Kendilerini Kabullerini Etkileyen Değişkenler.* (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
12. Kapçı, E.G., & Kapçı, S. (2006), Ana Babaya Bağlanma Ölçeği: Türk Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi, *Türk Psikiyatri Dergisi, 17*(4):286-295.
13. Karadayı, F. (1994). Üniversite gençlerinin algılanan ana baba tutumları, ana babayla ilişkileri ve bunların bazı kişilik özellikleri ile bağlantısı. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*, 15-25.
14. Konrad, S., & Hendl, C. (2002). *Duygularla güçlenmek (EQ)*. (Ed. R. Demir). İstanbul, Hayat Yayınları.

15. Kuzgun, Y. (1973). Ana baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 5*, 57–70.
16. Kuzgun Y., & Bacanlı F. (2005). *Pdr'de kullanılan ölçekler*, Nobel Yayın Dağıtım., Ankara.
17. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor*.
18. Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak (psikolojiye giriş)*. (çev. ed. Ayvaşık, H.B. ve Sayıl, M.), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
19. Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Yayınları.
20. Salovey, P. And Mayer, J.D. (1990). Emotional İntelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
21. Titrek. O. (2007). *IQ'dan EQ'ya duyguları zekice yönetme*, Pegem A yayınları, Ankara.
22. Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 7* (25), 139-146
23. Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar, *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(1) 99-118.
24. Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik Algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi, 16* (47), 1-20.

BÖLÜM 12

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE İNTERNET BAĞIMLILIĞI, YALNIZLIK DÜZEYİ VE RUMİNATİF DÜŞÜNME BİÇİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ[1]

İsmet Can TURHAN[2]
Egemen HANIMOĞLU[3]

1 Bu çalışma İsmet Can Turhan'ın aynı başlıklı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

2 Psikolojik Danışman, TC Adana Valiliği Çukurova Sosyal Hizmet Merkezi. İct152146@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0250-6908

3 Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Eğitimi ABD, ehanimoglu@gmail.com, https://orcid.org/0000-0001-7734-5013

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi

İnternetin kontrolsüzce kullanımı sonucunda ortaya çıkan internet bağımlılığı kavramı, 1990'lı yıllarda özellikle Young (1996)'ın araştırması ile önemli bir tartışma ivmesi kazandı ve konuyla ilgili gelecek çalışmaları şekillendirdi. Young (1996)'ın araştırmasının sonucunda, 2000'li yılların başında ve 2010'lu yıllarda psikoloji ve eğitim literatürünü yakından ilgilendiren bir problem olan internet bağımlılığı kavramı ortaya çıkmıştır.

Araştırmalar internet bağımlılığının ortaya çıkışını tek bir nedene bağlamamakta ve yapılan araştırmaların sonucunda internet bağımlılığına neden olabilecek birden fazla etmen bulunduğunu öne sürmektedir (Young, 1996; Batıgün, Hasta, 2010; Ferlibaş, 2019; Bağatarkan, Siyez, 2020). Bu etmenler arasında yalnızlık ve kişinin depresif ruh haline sebebiyet veren, zihninde olumsuz duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olan ruminatif düşünceler dikkat çekmektedir. Yalnızlık duygusu ile beraber kişi kendini tekrar eden çeşitli olumsuz düşünceler içinde olma eğilimine girmekte ve kişi ruminatif düşünceler içinde olmaktadır. Örneğin kişi kendine "neden böyleyim?" veya "yapacak başka bir şeyim yok" tarzı düşünceler edinerek, kendini ruminatif düşünmeye itebilir (Bağatarkan, Siyez, 2020). Bu düşünceler, interneti kullanım konusunda kişi kendini internete girme arzusunu kontrol edememe, sürekli internet içinde olmaya çalışma, internete erişememe durumunda huzursuzluk ve kontrolsüz bir şekilde internete girme isteği duymasına sebep olabilmektedir (Koyuncu, Ünsal ve Arslantaş, 2014).

Genel sosyal psikoloji derslerinde işlenen konulardan kişiler arası çekicilik ve yakın ilişkiler konu başlığı incelendiğinde (Gökdağ, 2011) yalnızlık, kişinin içinde potansiyeli mevcut olan ve toplumsal ilişkilerde önem verilen yanlarının eksik olması anlamına gelmektedir. Ruminatif düşünce ise bireylerin geçmiş yaşantılarını, olumsuz yanlarını daha sık zihne getirme, bundan ötürü depresif ve kötümser olmaya neden olan düşüncelerdir. Bu düşünceler istemsiz bir şekilde ortaya çıkmakta ve kontrol edilmesi zor olduğu için bastırılması konusunda yoğun bir çaba gerekmektedir (Karatepe, 2010).

Araştırmanın problemi, yalnızlık kavramının ve ruminatif düşüncelerin internet bağımlılığının ortaya çıkmasında etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu bağlamda problem sorusunu şu şekilde toparlamak mümkündür: İnternet bağımlılığı, yalnızlık ve ruminatif düşünce biçimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile yalnızlık ve ruminatif düşünce kavramlarının internet bağımlılığı

ile ilişkisini incelemek, maddi durumların internet bağımlılığı ile ilişkisinin incelemek, ruminatif düşünceler ile internetin kullanım amacı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelenmek amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçları sayesinde internet bağımlılığından korunmak için geliştirilecek programların ve yapılacak araştırmaların desteklenmesi hedeflenmektedir. Türkiye'de internet bağımlılığı ruminasyon ve yalnızlık üzerine birbirinden ayrı pek çok araştırma (Günüç, Kayri, 2010; Batıgün, Hasta, 2010; Köfteci, 2018; Ferlibaş, 2019) olmasına rağmen yalnızlık, internet bağımlılığı ve ruminatif düşüncelerin birbirleriyle olan ilişkisi çok az incelenmiştir. Bundan ötürü araştırmanın alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada özellikle yalnızlığın ve ruminatif düşüncelerin internet bağımlılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte internet bağımlılığı kavramı, alan yazındaki çalışmalar içinde bağımlı değişken olarak görülmekte ve buna göre araştırma yapılması hedeflenmektedir.

Araştırmanın temel amacı yalnızlığın ve ruminatif düşüncelerin internet bağımlılığını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi 'internet bağımlılığı, yalnızlık ve ruminatif düşünce biçimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır' şeklindedir. Ayrıca bu temel problem dışında araştırma kapsamında internet bağımlılığı düzeyinin cinsiyet, yaş, ailenin gelir düzeyi, içinde yaşanılan aile tipi ve genel akademik başarı ortalamasıyla ilişkisi var mıdır şeklinde alt problemlere de cevap aranmıştır. Araştırmada yanıt aranacak alt problemler aşağıda verilmiştir:

- Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi içinde yaşanılan aile tipine göre farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyi genel akademik başarı ortalamasına göre farklılaşmakta mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünme biçimi ölçeğinden ve UCLA yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanlar birlikte internet bağımlılığı düzeyini yordamakta mıdır?

İnternet bağımlılığı, yalnızlık ve ruminatif düşünceler gibi değişkenlerin maddi durum, akademik başarı, interneti kullanım süresi, interneti en sık kullanım amacı, yaşamın büyük kısmını geçirdiği yer ve aile tipi gibi değişkenler ile ilişkisini araştırmak ve bu değişkenlerin birbirleri arasında anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin tespit edilmesi hedeflenmektedir.

1.3 Araştırmanın Önemi

İnternet bağımlılığı üzerine literatürde çok sayıda çalışma bulunmakta ve spesifik araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir. İlerleyen zamana rağmen önemini koruyan internet bağımlılığını tetikleyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar arasında yalnızlık düzeyi ve ruminatif düşüncelerin etkisini incelemek araştırmada önem arz etmektedir.

Bununla beraber internet bağımlılığı, bağımlı değişken bazında da incelenerek yalnızlık kavramının ve ruminatif düşüncelerin internet bağımlılığı üzerindeki etkisinin ölçülmesi önem taşımaktadır. Bu açıdan internet bağımlılığı alanında önleyici ve tedavi edici çalışmaların geliştirilmesi de önemli görülmektedir.

1.4 Varsayımlar ve Sınırlılıklar

Araştırmaya katılan bireylerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevapların objektif bir biçimde yanıtladıkları varsayılmıştır. Veri toplama araçlarının tüm yetkileri kapsadığı ve görüşleri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır. Bununla birlikte araştırmada kullanılan istatistik analiz yöntemlerinin araştırmanın amacına uygun seçildiği varsayılmıştır.

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde makalenin incelediği kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Ancak sayfa sınırı nedeniyle detaylara yer verilmemiştir. Detaylı bilgileri elde edebilmek amacıyla tezin orijinal hali incelenebilir.

2.1 İnternet Bağımlılığı

İnternet bağımlılığı, davranışsal bir bağımlılık olarak kabul edilir. Buna rağmen, Amerikan Psikiyatri derneği (APA) tarafından yayınlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (DSM-V) yer almamaktadır (Köfteci, 2018). İnternet bağımlılığı olarak tanımlanan bu kavram, Dr. Ivan Goldberg'in şaka amaçlı gönderdiği bir e-posta sayesinde uluslararası literatüre girmiştir. İnternet bağımlılığının ortaya çıkardığı yalnızlık, bireyin yaşadığı yalnızlık sonucunda internete yönelmesi, onun internetteki sosyalleşme ihtiyacını doğurmaktadır. Her ne kadar kişi internet ortamında sosyal iletişimini artırsa da yüz yüze iletişim kurmaya

pek sıcak bakmamaktadır (Günüç, Kayri, 2010). İnternet bağımlılığına neden olan etmenlerin zaman içinde genetik nedenlerden kaynaklı olduğuna yönelik yapılan araştırmalar sonucunda aşırı internet kullanımı olan bireylerde benzer genetik ve kişilik özellikleri olabileceği de öne sürülmüştür (Weinstein, Lejoyeux 2010).

2.2 İnternet Bağımlılığını Ele Alan Kuramsal Yaklaşımlar

Literatür taramasına bakıldığında internet bağımlılığını ele alan kuramsal yaklaşımlarda Young, Suler, Caplan ve Suler'ın kuramları belli başlı temel kuramlar arasındadır.

2.2.1 Young Dört Kategori Kuramı

Kimberly Young, literatürde internet bağımlılığı üzerine ilk çalışan araştırmacılardan kabul edilir. Young internet bağımlılığını dört kavramla kategorize etmiştir. Bunlar; birey tarafından kullanılan uygulamalar, kişinin duygu durum özellikleri, bilişleri ve kişisel yaşamına dair işaretlerdir (Ferlibaş, 2019). Bu kurama göre öncelikle bireyin internette kullandığı uygulamalara bakılması gerekmektedir. Bağımlı olan kişi internetin tamamına değil, internette bulunan bazı uygulamalara bağımlı olabilmektedir. Bireysel uygulamalar saptandıktan sonra ele alınması gereken diğer maddeler duygu-durum ve bilişlerdir. Duygulara ek olarak birey, interneti olumsuz durumlardan kaçış aracı olarak kullanabilir (Esen, 2010).

2.2.2 Grohol'ün Sosyalleşme Kuramı

Bu kuramın açıklamasına göre sosyalleşme, insanları internete bağımlı hale getiren şeylerin temeli olarak görülmektedir. Grohol bu kuramda internet bağımlılığının olası nedenini internet bağımlılığının aşamalı olduğunu savunmaktadır. İnternete bağımlı olan çoğu kişi, sanal alemde yeni kimselerdir. Patolojik internet kullanımı Grohol tarafından üç aşamalı olarak öne sürülmüştür. Birinci aşama olarak kabul edilen büyülenmede, heyecan verici yeni bir çevre onları internette tutmaktadır. İkinci aşama, hayal kırıklığı aşamasıdır. Bu aşama teknolojinin aşırı kullanımına bağlı olarak hayal kırıklığı ve bunun da etkisiyle internet kullanımından kaçınma söz konusu olmaktadır. Üçüncü aşama ise denge aşamasıdır, insanların takıntılarının üstesinden gelerek, internet ve gerçek hayat arasında dengeyi kurdukları aşamadır. Birey teknoloji kullanımını normal düzeye çekmeyi başarmıştır (Esen, 2010).

2.2.3 Caplan'ın Kuramı

Psiko-sosyal eksiklik kuramı olarak da bilinen bu kuram, Scott Caplan tarafından bilişsel-davranışsal kuramının genel patolojik internet bağımlılığının çeşitli psiko-sosyal değişkenlerle açıklamasıyla oluşturulmuştur. Scott Caplan (2010) bu kuramda

kişinin psiko-sosyal iyilik halindeki bozulmalara bağlı olarak, kişi internete yönelmiş ve bu davranışını bağımlılık haline getirmiştir (Ferlibaş, 2019).

2.2.4 Suler İnternet Bağımlılığı Kuramı

Sağlıklı insan psikolojisi bu ihtiyaçların karşılanması, ifade edilmesi ve gerçekleştirilmesi ile elde edilebilindiğini savunan bu kuram, insanın yaşam mekanizması ihtiyaçlarının karşılanması etrafında dönmektedir (Ferlibaş, 2019). Bu kurama göre internetin sağlıklı amaçla kullanımı, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki gibi ihtiyaçların doğru karşılanması ve ifade edilmesiyle oluşmaktadır. Ancak, ihtiyaçların karşılanmadığı durumda internet kullanımı içinden çıkılmaz bir hal alıp patolojik boyuta ulaşabilir (Ferlibaş, 2019).

2.2.5 İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar

Durak-Batıgün ve Hasta'nın (2010) 105 kadın ve 106 erkekten oluşan 211 kişilik örnekleminde internette geçirilen zamanın nasıl geçirildiği bir diğer tabirle interneti kullanım amacı da bağımlılığı yordayan güçlü değişkenlerden biri olduğundan bahsedilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda internet bağımlılığı ölçeğinden yüksek puan alan bireylerin kendini rahatsız hissettiği ortaya konmuştur. Grohol'ün (1999) yılında yaptığı araştırmada elde edilen verilerin araştırma sonuçlarını aşırı düzeyde genelleştirilmesinin yanı sıra, o dönemdeki araştırmacıların konu hakkında yeterince bilgi sahibi olamaması ve kavramları yeterince kontrol edemediğini belirtmiştir.

2.3 Yalnızlık ve Yalnızlık Kuramları

Sosyal ilişkiler, her yaştan insan için önem taşımaktadır. Bütün insanlar günlük hayatlarında ilişki kurma ve etkileşim içinde olmaya gereksinim duyarlar. Günümüzde kişiler arası ilişkiler birçok sebepten ötürü bozulmakta ve insanların yalnızlığa sürüklenmelerinde hızlı bir artışa neden olmaktadır (Kılıç, Sevim, 2005). Yalnızlıkla ilgili olarak üç temel nokta göze çarpmaktadır. Birinci noktada yalnızlık daha önce de bahsedildiği gibi kişinin sosyal ilişkilerindeki eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. İkinci noktada yalnızlık öznel bir olgudur ve mutlak izolasyonla aynı anlama gelmez. Bu durumda insan kendini yalnız olmadan da yalnız hissedebilmektedir. Son noktada ise yalnızlık bazı durumlarda hoş olmayan ve üzüntü veren bir duygudur (Aktaş, Yılmaz, 2017).

2.3.7 Yalnızlık ile ilgili yapılan araştırmalar

Ümmet ve Ekşi'nin (2016) yalnızlık üzerine yaptığı araştırmada bireyin günlük yaşamda yalnızlık duygusu arttıkça sanal ortamda hissettiği yalnızlık duygusunun azaldığına yönelik bir vurgulama yapılmıştır. Bireyin reel yaşamdaki yalnızlık düzeyi arttıkça sanal sosyalleşme ve sanal paylaşım özellikleri de artmaktadır. Bununla

beraber sosyal ortamlarda kendine doyurucu ilişkiler bulamayan ya da geliştiremeyen özetle yalnızlık duygusu yaşayan bireylerin bu olumsuz duygudan kaçınabilmeleri için sanal ortamlardaki paylaşımları ile sosyalleşmeye çalıştığı ifade edilmiştir.

2.6 Ruminasyon Kavramı

Ruminasyon, İngilizce "rumination" kelimesinden dilimize aktarılmıştır. Oxford sözlüğe göre "bir konu üzerine derinlemesine düşünmek" ve "geviş getirmek" olarak iki farklı anlam taşımaktadır (www.oxforddictionaries.com). Başka bir tanımda ise ruminasyon, kişinin yaşadığı probleme çözüm bulmak yerine, yaşadığı olumsuz duygu durumun sebep ve sonuçlarını sürekli olarak düşünmesidir. Daha geniş bir açıdan bakıldığında ruminasyonun sadece geçmiş yaşantılara yönelik ortaya çıkmadığı görülmektedir (Cenkseven Önder, Utkan, 2018).

Ruminasyon kişinin yaşadığı sorunlara çözüm bulmak yerine, yaşadığı olumsuz duygu durumun sebep ve sonuçlarını sürekli olarak düşünmesidir. Ruminasyonun kişinin psikososyal düzenlemelerini ve kişisel işlevlerini olumsuz yönde etkileyen zararlı bir durum olduğunu kabul edilmiştir (Smith ve Alloy,2009)

2.6.1 Ruminasyon ve Bağımlılık

Ruminasyon kaynaklı semptomlarını yatıştırmak için ruminasyona yatkın bireyler uyumsuz davranış biçimleri sergileyebilir (Köfteci, 2018).

Davis (2001)'e göre ruminasyon, internet bağımlılığına sahip bireylerin önemli bir bilişsel özelliğidir. Ruminatif düşünme biçiminin bilişsel belirtileri arasında düşük özdeğer, düşük öz saygı, depresif düşünceler ve sosyal kaygı yer alır. Bu durum aynı zamanda patolojik internet kullanımının nasıl sürdürüldüğünü açıklamaktadır. Ayrıca kendine odaklı ruminasyon, bir bireyin internet hakkında daha fazla güçlendirilmiş anıları hatırlamasına ve böylece patolojik internet kullanımının kısır döngüsünü sürdürmesine yol açar (Davis, 2001). Örneğin kişi reel dünyada yaşadığı bir zorbalığın etkisinden çıkabilmek için aynı davranışı internet ortamında da yapmakta ve internetin amacı dışında ve sorunlu bir şekilde kullanılmasına sebep olmaktadır.

2.6.2 Ruminasyon ve Kaygı Bozuklukları

Ruminasyon, kaygı bozukluklarıyla da ilişkili olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda ruminatif düşünme biçimini daha çok kullananların daha fazla kaygı bozukluğu ve depresif semptomları olduğu gözlenmiştir (Köfteci, 2018).

Yılmaz'ın (2015) klinik olmayan bir grup üzerine yaptığı araştırmada ruminasyonun hem kaygı hem de depresyon belirtileri ile ilişkisi kontrol edilmiştir. Yapılan araştırmada endişe ve ruminasyon ile kaygı ve depresyon belirtileri arasındaki bağlantıya dikkat çekilmiştir. Buna bağlı olarak ruminasyonun hem kaygı

hem de depresyon ile benzer ve farklı özelliklerinin karşılaştırılması yapılmıştır.

2.6.3 Ruminasyon ve Depresyon

Depresyon, olumsuz duygudurum ve yaşantıları tekrarlayıcı biçimde düşünerek tepki verme eğilimiyle bağlantılıdır. Yapılan araştırmalara göre ruminasyon ve depresif belirtiler arasında güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir (Köfteci, 2018). Çeşitli araştırmacılar tarafından ruminasyon-depresyon bağlantısı öngörülmüş, ruminasyonun özellikle ergenlikte depresyona sebep olduğu ifade edilmiştir (Yılmaz, 2015; Yiğit, 2018; Nolen-Hoeksema, 2000).

2.6.4 Ruminasyon ile ilgili yapılan araştırmalar

Ruminasyon genel olarak bilişsel süreçler kapsamında incelenmekle beraber birçok psikolojik etmenlerle de ilişkisi ele alınmıştır. Yaya, Ergün ve Yılmaz'ın (2019) 1160 kişilik evrenin 293 kişilik örneklemi üzerinde yaptığı araştırmanın sonucunda; ruminatif düşünceye eğilimli bireylerin daima kendi sorunlarına odaklanmaları çözüm yolları üretmelerine engel teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Bireyleri problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarına yönlendirmenin, bireysel veya grup psikoterapilerine katılımı desteklemenin ruminatif düşünceyle mücadelede önemli seçenekler olduğunu öne sürmüşlerdir.

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1 Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1 Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli tanım olarak iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaç edinmektedir. Bu modelde aralarında ilişki aranması gereken değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Her ne kadar bu modelde değişkenler arası ilişkiler özenle incelense de elde edilen bulgular tam bir sebep-sonuç ilişkisini belirtmemektedir, ama değişkenin durumu hakkında bilgi vererek diğer değişkenin kestirilmesini sağlayacak derecede emareler vermektedir (Karasar,2020).

3.1.2. Evren ve Örneklemi

Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda 18 yaş ve üstü Çukurova Üniversitesi öğrencileri evren olarak kabul edilmiş ve evreni temsil edecek örneklem

yine Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin içerisinden seçilmiştir. Örneklemde 201 kadın, 185 erkek katılımcı olmak üzere toplamda 386 katılımcı yer almıştır. Örnekleme katılan öğrenciler veri toplama araçlarını 2020-2021 eğitim öğretim döneminin ikinci yarısında çevrimiçi ortamda doldurmuşlardır.

Aşağıda Tablo 1'de araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. *Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı ve Yüzdeleri*

Cinsiyet	n	%
Kadın	201	52
Erkek	185	48

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 201'i (%52) kadın 185'i (%48) erkektir.

Tablo 2. *Üniversite Öğrencilerinin Yaşlara Göre Dağılımı ve Yüzdeleri*

Yaş	n	%
17	49	13
18	73	19
19	81	21
20	72	19
21	75	19
22 ve üstü	36	9

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 49'u (%13) 17 yaşında, 73'ü (%19) 18 yaşında, 81'i (%21) 19 yaşında, 72'si (%19) 20 yaşında, 75'i (%19) 21 yaşında ve 36'sı (%9) 22 yaş ve üstündedir.

3.1.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada; Kişisel Bilgi Formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği, İnternet Bağımlılığı Testi, Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği kullanılmıştır. Aşağıdaki başlıkların altında bu ölçme araçlarının içerikleri, geçerlilik ve güvenilirlikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.4.Kişisel Bilgi Formu

Örneklem grubu hakkında demografik bilgiler elde edilmesini amaçlayan bir bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinden; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, ebeveynlerin medeni durumu, içinde yaşanılan aile tipi, ailenin aylık net geliri, evde yaşamın büyük kısmının geçtiği yer, genel akademik başarı ortalaması sorulmuştur.

3.1.5. UCLA Yalnızlık Ölçeği

Araştırmada yalnızlık faktörünün internet bağımlılığı ve ruminatif düşünce biçimleri ile olan ilişkisini ölçmek amacıyla Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen ve Ayhan Demir (1989) tarafından Türkçe'ye uyarlanan UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 20 madde ve tek alt boyutlu olarak düzenlenmiş olan bu ölçek 4'lü likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan 20'dir.

UCLA Yalnızlık ölçeği, bireyin yalnızlık derecesini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin her bir maddesinde, bireylerin sosyal ilişkileriyle ilgili duygu veya düşünce belirten bir durum tasvir edilmektedir. Bireyler bu durumu hangi sıklıkta yaşadıklarını ölçek üzerinde işaretlemektedir (Demir, 1989). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa'ya göre α=.94 bulunmuştur. Bununla birlikte Demir (1989) tarafından yapılan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında test tekrar güvenirliği saptanmış ve sonucun anlamlı (r=.73) düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde Cronbach Alpha değeri .89 bulunmuştur.

3.1.6. İnternet Bağımlılığı Testi

İnternet bağımlılığı değişkeninin ölçümü için Young (2009) tarafından geliştirilen ve Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan İnternet Bağımlılığı Testi kullanılmıştır. Test 12 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik kat sayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde Young İnternet Bağımlılığı Testi'nin geçerlilik ve güvenilirliği sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde Cronbach Alpha değeri .81 bulunmuştur.

3.1.7. Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği

Araştırmada saptanacak bir diğer değişken olan Ruminatif düşüncelerin incelenmesi için Brinker, Dozois (2009) tarafından geliştirilen ve Karatepe, Yavuz ve Türkcan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği kullanılmıştır. 20 maddelik bu ölçek 7'li derecelendirme (1=hiç, 7=çok iyi) biçiminde hazırlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için yapılan çalışmada test tekrar test korelasyon katsayısı incelenmiş ve sonuç r=0,84 ($p<0,01$) çıkmıştır. Bu sonuç da ölçeğin test tekrar test güvenilirliğinin yeterince güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı r=0.907 olarak saptanmıştır. Bu sonuca göre ölçeğin iç tutarlık güvenirliğinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma kapsamında iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde Cronbach Alpha değeri .83 bulunmuştur.

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular tablo 3'te paylaşılmıştır.

Tablo 3. *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Testinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	201	30.42	17.05	.304	.01*
Erkek	185	32.26	16.76		

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık testinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (t=.304, p<.05). Erkek öğrencilerin internet bağımlılığı testinden aldıkları puanlar ($\bar{X}$=32.26) kadın öğrencilerin aldığı puanlardan ($\bar{X}$=30.42) daha yüksektir.

4.2. Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular.

Tablo 4. *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Testinden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları*

Yaş	n	$\bar{X}$	S.s.	sd	F	p
17	49	32.83	21.12			
18	73	30.66	20.15			
19	81	30.01	20.26	5/380	2.67	.228
20	72	31.95	21.03			
21	75	30.93	20.08			
22 ve üstü	36	30.90	20.01			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık testinden aldıkları puanların yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (F_{380}=.2.67, p>.05).

4.3 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular.

Tablo 5. *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Testinden Aldıkları Puanların Ailenin Gelir Düzeyine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları*

Ailenin Gelir Düzeyi	n	X̄	S.s.	sd	F	p
Düşük	112	27.36	20.17			
Orta	215	32.15	21.39	2/383	1.38	.745
Yüksek	60	32.90	20.48			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık testinden aldıkları puanların ailenin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (F_{383}=.1.38, p>.05).

4.4 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin içinde yaşanılan aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular.

Tablo 6. *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Testinden Aldıkları Puanların İçinde Yaşanılan Aile Tipine Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları*

Aile Tipi	n	X̄	S.s.	sd	F	p
Tek Çocuklu Çekirdek Aile	45	28.41	20.87			
İki Veya Daha Fazla Çocuklu Çekirdek Aile	267	31.85	19.12	2/383	1.94	.432
Geniş Aile	74	30.23	20.14			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık testinden aldıkları puanların içinde yaşanılan aile tipine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (F_{383}=.1.94, p>.05).

4.5 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin genel akademik başarı ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular

Tablo 7. *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Testinden Aldıkları Puanların Genel Akademik Başarı Ortalamasına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları*

Genel Akademik Başarı Ortalaması	n	$\bar{X}$	S.s.	sd	F	p
2,49 ve altı	67	32.22	16.13			
2,50-3,00	113	31.78	20.18	3/382	1.274	.229
3,01-3,50	158	30.45	21.40			
3,51 ve üstü	48	32.61	19.14			

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık testinden aldıkları puanların genel akademik başarı ortalamasına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir (F_{382}=.1.274, p>.05).

4.6 Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünce biçimi ölçeğinden ve UCLA yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların birlikte internet bağımlığı düzeyini yordayıp yordamadığına dair bulgular

Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla bazı ön analizler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla önce yordayıcı değişkenlerin çarpıklık ve sivrilik değerleri incelenerek normal dağılım özelliğine uygun olup olmadıkları incelenmiştir. İnceleme sonucunda yordayıcı değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmüştür. Tabachnick and Fidell'e (2013) göre bu aralıkta olan katsayı değerleri dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Ayrıca herhangi bir uç değer tespit edilmemiştir.

Tablo 8. *İnternet Bağımlığı Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata $_B$	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-	.197	1.20	6.15	.000	-	-
Ruminasyon	.298	.068	.304	3.74	.000	.711	.281
Yalnızlık	.436	.0	.407	5.62	.000	.736	.406

R=0.77 R^2=0.59 p=.000

Tablo 8 incelendiğinde ruminasyon ve yalnızlık düzeyi puanlarının birlikte internet bağımlılığı düzeyi puanlarıyla yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ($r=0.77$, $R^2=0.59$, $p<.05$). Ayrıca ruminasyon ve yalnızlık değişkenleri birlikte internet bağımlılığı değişkenindeki toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin internet bağımlılığı üzerindeki önem sırası yalnızlık ve ruminasyon şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde her iki değişkenin de internet bağımlılığı düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V
TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında temel ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır.

5.1. Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların tartışılması

Araştırmada elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeyi cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Buna göre erkek öğrencilerin internet bağımlılığı düzeyi kadın öğrencilerinkine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu yapılan bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Balcı ve Gülnar, 2009; Odacı ve Berber Çelik, 2011; Doğan, 2013; Oktan, 2015). Yine literatürde cinsiyet ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelendiğinde bazı araştırmaların anlamlı bir fark bulamadığı da belirlenmiştir (Batıgün ve Hasta, 2010; Bayraktar, 2014; Sargın, 2013; Ferlibaş, 2019; Hanımoğlu ve Çelik, 2020, McNicol ve Thorsteinsson, 2017,). Ferlibaş (2019), internet bağımlılığı düzeyinin cinsiyet ile olan ilişkisinde anlamlı bir farklılık bulunmamasını Türk toplumunda modernleşmenin artması ile kızların da erkeklere nazaran aynı ayrıcalıklara sahip olduğu konusunda fikir öne sürmüştür. McNicol ve Thorsteinsson (2017) yaptığı araştırmada internet kullanımının yaygınlaştığını, dolayısıyla internet bağımlılığının cinsiyetler arasında bir farkın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında Odacı ve Berber Çelik'in (2011) yaptıkları araştırma, daha çok problemli internet kullanımı üzerinden incelemiş olup erkeklerin kızlara göre daha fazla problemli internet kullanımına eğilimli olduğu görülmüştür. Toraman'ın (2013) yaptığı araştırmada, internet bağımlılığı ve cinsiyet arasında anlamlı farklılığın bulunduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla internet kullandığı görülmüştür. Ancak bağımlılık seviyesi göz önüne alındığında kız ve erkek öğrencilerin internet kullanımının kontrollü olduğu bu sonucu takiben iki grubun da internet kullanımının

kontrollü olduğu konusunda çıkarımda bulunulabilir. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde, günümüzde yaşanılan çevrenin de etkisi ile internet bağımlılığının cinsiyet ile olan ilişkisi konusunda internetin kullanım amacına bağlı internet bağımlılığının ortaya çıktığı konusunda varsayımlar sıralanabilir. Araştırmada erkeklerin internet bağımlılığının kızlara göre fazla olmasının nedeni olarak Steam, Epicgames, Ubisoft, Riot Games gibi çevrimiçi oyun ve uygulama platformlarına girişlerin daha çok erkekler tarafından kullanılması gösterilebilir.

5.2 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların tartışılması

Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde bazı araştırmalar (Ferlibaş, 2019; Bölükbaşı; 2013; Doğan, 2013) internet bağımlılığı ile yaş faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğundan bahsederken yine literatür içerisinde bazı çalışmalarda (Eroğlu, 2014; Karagöz, 2017; Sonkur, 2014) internet bağımlılığı ve yaş faktörü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. McNicol ve Thorssteinson'un (2017) yaptığı araştırmada internet bağımlılığı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu öne sürülmüştür ve internet bağımlılığı düzeyi ile yaş arasında ters orantılı bir bağlantı olduğundan bahsedilmiştir. Yapılan bu araştırmada bireylerin yaş seviyesinin internet bağımlılığı ile olan ilişkisinde anlamlı bir fark olmaması, yapılan araştırmada incelenen yaş grubunun çoğunluğunun genç yetişkinlik döneminde olması, buna bağlı olarak da yaş gruplarının birbirine yakın olması durumuyla açıklanabilir. Yani incelenen grubun 19-25 yaş gibi dar bir ranjda bulunması nedeniyle anlamlı bir fark bulunamadığı söylenebilir.

5.3 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların tartışılması

Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyi ile aile gelir durumu arasında anlamlı bir farkın bulunmadığına dair sonuçlar elde edilmiştir. Literatür taraması yapıldığında bazı araştırmalarla (Ferlibaş, 2019; Sonkur, 2014; Durak Batıgün ve Hasta, 2010) benzer sonuçlar bulunmuştur. Bununla birlikte literatür taraması sonucunda bazı araştırmalarda internet bağımlılığının ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. (Çetinkaya, 2013; Kırağ, Güver, 2019; Arslan, 2017). Jackson ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları araştırmada, ilk başta internet bağımlılığında ailenin gelir düzeyi ile anlamlı bir ilişki olduğunu savunulmuş, fakat zaman içerisinde internet kullanımının yaygınlaşması sonucunda bu durumun ortadan kalktığı görülmüştür. Karakuş'un (2016) yaptığı araştırmaya göre gelir düzeyi ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,

ancak literatür incelendiğinde bazı araştırmalarda (Günüç, 2009; Toraman, 2013) internet bağımlılığı düzeyi ile aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve ailelerin gelir düzeylerinin artması sonucunda internet bağımlılık düzeyinin arttığı yönünde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu yorumları da yapılmıştır. Binali'nin (2015) yaptığı araştırmada aile gelir düzeyi arttıkça internet bağımlılığına yatkınlığın arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnternet ilk çıktığı zamanlarda hem çok yaygın olmayıp hem de ortalama bir ailenin gelir düzeyine göre pahalı bir iletişim ağı olmuştur. Ancak teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte her gelir düzeyinden bireyin internete daha kolay ulaştığı söylenebilir. Buna bağlı olarak da internet bağımlılığı ve ailenin ekonomik geliri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı konusunda yorum yapılabilir.

5.4 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin içinde yaşanılan aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulguların tartışılması.

Araştırma da incelenen bir diğer alt problem olan internet bağımlılığı düzeyinin içinde yaşanılan aile tipi ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada içinde yaşanılan aile tipi ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taraması incelendiğinde bazı araştırmalarla benzerlik göstermekte (Özdemir, Bülbül, Balcı ve Türköz, 2020; Karasu, Bayır ve Çam, 2017), bazı araştırmalarla farklılık göstermektedir (Bayhan, 2013). Önceki başlıkta internet bağımlılığı ve aile gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı konusu tartışılırken geçen zamanın ve gelişen teknolojinin etkisi sonucunda; internetin daha kolay ulaşılabilir bir duruma geldiği belirtilmiştir. Yine buna bağlı olarak internet bağımlılığı düzeyinin içinde yaşanılan aile tipine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

5.5 Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı düzeyinin genel akademik başarı ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulguların tartışılması.

Yapılan bu araştırmada üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyinin genel akademik başarı ortalamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre internet bağımlılık düzeyinin genel akademik başarı ortalamasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde yapılan bazı araştırmalarda aksi yönde sonuçlar olduğu görülmüştür. (Tekin, 2020; Bülbül, Tunç, Aydil, 2018). Araştırma sonucunun literatüre göre farklılık göstermesinin sebebi olarak, literatürdeki diğer çalışmaların sadece oyun bağımlılığına odaklanmış olması veya genel akademik başarı ortalamasının internet bağımlılığıyla olan ilişkisinde örneklem olarak lise öğrencilerinin seçilmiş olması yorumu yapılabilir. Araştırmanın verileri COVID-19 salgını nedeniyle genel izolasyon döneminde toplanmıştır. Bu süreçte üniversite öğrencilerinin öğretim faaliyetlerine online olarak devam etmeleri ve bu nedenle interneti daha çok kullanır hale gelmeleri nedeniyle internet bağımlılığı

düzeyinin akademik başarıya göre farklılaşmadığı söylenebilir.

5.6 Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünce biçimi ölçeğinden ve UCLA yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların birlikte internet bağımlığı düzeyini yordayıp yordamadığına dair bulguların tartışılması

Yapılan araştırmada internet bağımlılığı düzeyinin yalnızlık ve ruminasyon arasındaki ilişkisinin yordanması için UCLA yalnızlık ölçeği ve ruminatif düşünme biçimi ölçeğinden aldığı puanlar karşılaştırılmış ve sonuç olarak internet bağımlılık düzeyinin yalnızlık ve ruminasyon puanları ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde internet bağımlılık düzeyinin, yalnızlıkla olan ilişkisini araştıran birçok araştırma internet bağımlılığı ve yalnızlık arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Durak Batıgün ve Hasta, 2010; Eroğlu, 2014; Balcı, Gülnar, 2009). Bu araştırmalara göre sosyal açıdan yalnızlık duygusuna sahip bireylerin internet bağımlılığına daha yatkın olduğu söylenebilir. Yao ve Zhong'un (2014) yaptığı araştırmada internet bağımlılığı ve yalnızlık arasında orta ve pozitif yönde ilişkiler olduğu göze çarpmaktadır ve yalnızlığın internet bağımlılığı belirtilerine sebep olan nedensel bir faktör olduğunu da belirtmiştir. Bununla birlikte Yao ve Zhong'un (2014) araştırmasında patolojik internet kullanımının yalnızlıkla beraber sosyal anksiyete ve depresyona sebep olduğu ve internet kullanımının bağımlılık düzeyine gelmesinin zaman içinde yalnızlık duygularını artırmaya etki ettiği sonucu vurgulanmıştır. Sosyal çevreye bakıldığında yoğun bir yalnızlık hissinde olan insanlar kendini gerçek dünyanın getirdiği somutluktan uzaklaşmak isteyebilir. Bu nedenle birey kendini gerçek dünyadan soyutlar ve sanal ortamlarda yalnızlık duygusunu telafi etmeye çalışır şeklinde yorum yapılabilir. İnternet bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkinin, kişinin çevrimdışı sosyal bağlantıları üzerinde olumsuz bir etki yarattığı da söylenebilir. Bu durumda kişinin internet bağımlılığı düzeyinin, çevrimiçi sosyal bağlantıların kişinin yalnızlık duygusunu azaltması beklenmediği gibi çevrimdışı bağlantılarla olan temas üzerine negatif bir etki yarattığı yorumu yapılabilir. Bu durumun sonucu olarak da internet bağımlılığı ve yalnızlık arasında bir kısır döngü olduğu bilgisine de ulaşılabilir. Koyuncu, Ünsal ve Arslantaş'ın (2014) yaptığı araştırmada ve elde ettiği bulgular ışığında internet bağımlılığının, kişinin gerçek hayatta ailesi ve arkadaşlarıyla vakit geçirmesine engel olduğu, kişiler arasındaki yakın ilişkileri engelleyerek yalnızlığa sebep olduğu yorumu yapılmıştır. Yine internet bağımlılığının, yalnızlığa sebep olduğu konusunda yorumlar yapılabilir. Koyuncu, Ünsal ve Arslantaş'ın (2014) yaptığı araştırmada yalnız insanların sanal bir ortamda yalnızlık duygusundan kurtulmak ve sosyal ilişkiler oluşturmak amacıyla interneti kullandığı görülmüştür. Buna göre yalnızlığın da internet bağımlılığına sebep olduğu yorumu yapılabilir. Caplan'ın (2008) yaptığı

araştırmada internet bağımlılığının yalnızlıkla beraber depresyonla olan ilişkisi incelendiğinde, internet bağımlılığının depresyon ve yalnızlıkla olan ilişkisinin anlamlı bir düzeyde olduğu belirtilirken özellikle yalnızlık duygusunun internet bağımlılığı ile olan ilişkisi depresyona göre daha fazla bulunmuştur. Bu sonuca bakıldığında yalnızlık duygusuna sahip insanların internet bağımlılığına eğilimi depresyon yaşayan insanlara göre daha fazladır. Yüksek derecede internet bağımlılığı yaşayan insanlar, kendilerini gerçek dünyadan soyutlamaları nedeniyle sosyal açıdan yalnızlık duygusu yaşayabilir.

Yapılan araştırma gözden geçirildiğinde internet bağımlılığı ile ruminatif düşünceler arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili literatür taramasında bazı araştırmaların (Köfteci, 2018; Ferlibaş, 2019) benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür. Bu durum araştırmada geviş getirir gibi benzer olumsuz düşüncelerin tekrar edilmesi, bir süre sonra bu düşüncelerin bir kısır döngü haline dönmesine ve ileride kaygı bozuklukları, paranoya gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir. Bununla birlikte kişi ruminatif düşüncelerden ötürü interneti amacı dışında kullanabilir. Söz gelimi kişinin ruminatif düşüncelere sahip olması "stalking" denilen ve başkalarının sosyal medya hesaplarını gizlice takip etme anlamına gelen durumun yaşanması muhtemeldir. Ferlibaş'ın (2019) yaptığı araştırmada ruminatif düşünme tarzının, internet bağımlılığının ortaya çıkmasında bir risk faktörü olduğunu belirtilmiştir. Bu durum araştırmanın önemli noktalarından ruminatif düşünce biçiminin internet bağımlılığına etkisi olduğunu doğrular niteliktedir.

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırma bulgularına yönelik değerlendirmeler yapılmış ve ortaya çıkan sonuçlara dair bu araştırma ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

6.1 Sonuç

Bu çalışmada üniversitede eğitim gören öğrencilerin internet bağımlılık düzeyi, ruminatif düşünme biçimi ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.
2. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin içinde yaşanılan aile tipine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
5. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin genel akademik başarı ortalamasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. Üniversite öğrencilerinin ruminatif düşünce biçimi ölçeğinden ve UCLA yalnızlık ölçeğinden aldıkları puanların birlikte internet bağımlığı düzeyini anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve sonuçlar göz önüne alınarak ilgili önerilere yer verilmiştir.

6.2.1 Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Erkek üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığına yönelik olan tutumları göz önüne alınarak bu cinsiyet grubuna yönelik psikolojik destek hizmetlerinin verilmesi,
2. Cinsiyet ayırt etmeksizin üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığını azaltmak amacıyla hobi edindirme çalışmalarının ve üniversiteler içinde sosyal etkinliklerin internet bağımlılığına yönelen bireylerin dikkatini çekecek türden olması,
3. Evlerinde veya kaldıkları mekanlarda interneti kullanma sıklığına yönelik bilgilendirilme seminerleri yapılması,
4. Ruminatif düşünme biçiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan "stalking" kavramına yönelik bilgilendirme eğitimlerinin verilmesi,
5. Yalnızlık duygusunu yoğun yaşayan bireylerin bu konuda kendilerini geliştirmelerine yönelik kazanımları içeren kaynaştırma etkinliklerine yöneltilmesi önerilmektedir.

6.2.2 Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Ruminatif düşüncelerin ve yalnızlık duygusunun internet bağımlılığının ortaya çıkmasındaki etkilerinin iyice anlaşılabilmesi için bu değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.
2. Yapılacak olan diğer araştırmalarda farklı yaş gruplarıyla da çalışmak problemin daha ayrıntılı olarak betimlenmesine yardımcı olabilir.
3. Bu araştırmada yalnızca Çukurova üniversitesindeki öğrencilerden veri toplanmıştır. Farklı üniversitelerdeki öğrencilerden de veri toplanarak araştırma yapılabilir.

4. Daha derinlemesine bilgi elde etmek için nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılabilir.
5. Boylamsal çalışmalar yapılarak internet bağımlılığının farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

1. Aktaş, H; Yılmaz, N (2017) Üniversite Gençlerinin Yalnızlık ve Utangaçlık Unsurları Açısından Akıllı Telefon Bağımlılığı
2. Aslan, E; Yazıcı, A (2016) Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve İlişkili Sosyodemografik Faktörler
3. Balcı, Ş; Gülnar, B (2009) Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili
4. Batıgün, A.D; Hasta, D(2010) İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve Kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme
5. Bayhan, V (2013) Gençlik, Sosyal Medya ve İnternet Bağımlılığı DÜŞÜNCE DÜNYASINDA TÜRKİZ SİYASET VE KÜLTÜR DERGİSİ s.61
6. Bülbül, H; Tunç, T; Aydil, F (2018) Üniversite Öğrencilerinde Oyun Bağımlılığı: Kişisel Özellikler ve Başarı ile İlişkisi
7. Caplan, S.E (2008) Relations Among Loneliness, Social Anxiety and Problematic Internet Use
8. Caplan, S.E. 2010) Theory and Measurement of generalized problematic Internet Use: A two-step Approach
9. Cenkseven-Önder, F; Utkan, Ç (2018) Bilinçli Farkındalık ve Algılanan Stres İlişkisinde Ruminasyon ve Olumsuz Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü
10. Ceyhan, E; Ceyhan, A.A; Gürcan, A (2007) Problemli İnternet Kullanımı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları
11. Çelik, E., Hanımoğlu, E. (2020) Ruminatif Düşünce Biçimi ve Düşünce Eylem Kaynaşmasının Yaşantısal Kaçınmayla İlişkisi
12. Çetin, C; Anuk, Ö. (2020) COVID-19 Pandemi Sürecinde Yalnızlık ve Psikolojik Dayanıklılık: Bir Kamu Üniversitesi Öğrencileri Örneklemi
13. Çetinkaya, M (2013) İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının İncelenmesi
14. Demir, A (1989) UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği
15. Doğan, A (2013) İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı
16. Ferlibaş, S (2019) Ergenlerde Görülen İnternet bağımlılığının ruminasyon düzeyi, problem çözme becerileri ve bazı psikolojik problemler açısından incelenmesi
17. Eroğlu, A (2014) İnternet Bağımlılığı ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi
18. Esen, E (2010) Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi
19. Grohol, J.M (1999) Too much time online: Internet Addiction or Healthy Social İnteractions

20. Günüç, S; Kayri, M (2010) Türkiye'de İnternet Bağımlılık Profili ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi; Geçerlik- Güvenirlik Çalışması
21. Karasar, N (2020) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları, 35. Basım, s111-119
22. Karasu, F; Bayır, B; Çam, H.H. (2017) Üniversite Öğrencilerinin İnternet bağımlılığı ile sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi
23. Karatepe HT. (2010) Ruminatif düşünme biçimi ölçeği"nin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması.
24. Karatepe H.T.; Yavuz, F.; Türkcan, A. (2013) Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeğinin Türkçe Geçerlik ve Güvenilirliği
25. Kılıç, H; Sevim, S.A. (2005) Loneliness and Cognitive Distortions Among Adolescents
26. Kırağ, N; Güver, Y (2019) Hemşirelik Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları arasındaki İlişki
27. Köfteci, B (2018) Lise Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının, Psikolojik Dayanıklılık ve Ruminasyon Açısından Değerlendirilmesi
28. McNicol M.L; Thorsteinsson E.B. (2017) Internet Addiction, Psychological Disstress and Coping Responses Among Adolescents and Adults
29. Nolen-Hoeksema (2000) The Role of Rumination in Depressive Disorders and Mixed Anxiety/Depressive Symptoms
30. Odacı, H ve Berber Çelik, Ç. (2011) Üniversite Öğrencilerinin problemli internet Kullanımlarının Akademik Özyeterlik, Akademik Erteleme ve Yeme Tutumları ile İlişkisi
31. Oktan, V (2015) Üniversite Öğrencilerinde Problemli İnternet kullanımı, Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek
32. Özatça, A (2009) Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Aile İşlevleri
33. Özdemir, S.; Bülbül, F; Balcı, S; Türköz, A (2020) 11-18 Yaş Arasındaki Adolesanların İnternet Bağımlılık Düzeyleri
34. Rumination: Oxford Dictionary Web Site: (Erişim tarihi: 07.08.2020) https://en.oxforddictionaries.com/definition/rumination
35. Russel, D; Peplau L.A; Ferguson, M.L. (1978) Developing a Measure of Loneliness
36. Sargın, N (2013) Üniversite Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumları ve Problemli İnternet Kullanımları
37. Smith, J.M; Alloy, L.B (2008) A Roadmap to rumination: A Rewiew of the Definition, Assessment and Conceptualization of This Multifaceted

Construct
38. Sonkur, A (2014) İnternet Bağımlılığının Depresyon, Tepki Biçimleri, Düşünce, Baskılama, Endişe ve Üst Bilişle İlişkisi
39. Toraman, M (2013) İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Ağ Kullanım Düzeylerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle İlişkisinin İncelenmesi
40. Uzun, G (2013) Yeni İletişim Teknolojilerinde Sosyalleşme ve Yalnızlık: Elazığ İli Örneği
41. Ümmet, D; Ekşi, F (2016) Türkiye'deki Genç Yetişkinlerde İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve Sanal Ortam Yalnızlık Bağlamında Bir İnceleme
42. Weinstein, A; Lejoyeux M.(2010) Internet Addiction or excessive Internet Use
43. Yao, M.Z; Zhong Z-j. (2014) Loneliness, Social Contacts and Internet Addiction: A cross-lagged panel study
44. Yavuz, O (2018) Özel Yetenekli Öğrencilerde İnternet ve Oyun Bağımlılığı ile Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi
45. Yaya, B; Ergün, D; Yılmaz, B (2019) Akademisyenlerde Sosyodemografik Değişkenlere Göre Mobbing, Psikosomatik Belirtiler ve Ruminatif Düşünce Biçiminin İncelenmesi
46. Yılmaz, A.E, (2015) Endişe ve Ruminasyonun Kaygı ve Depresyon Belirtileri Üzerindeki Rolü
47. Yılmaz, E; Yılmaz, E; Karaca, F(2008) Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi
48. Young, K. (1996) Psychology of computer use :XL. Addictive Use of the Internet: A Case That Breas The Stereotype
49. Young, K. (1999) Internet Addiction: Symptoms, Evaluations and Treatment

Bölüm 13

DEĞİŞEN DÜNYADA SANAT EĞİTİMİ VE SANAT ELEŞTİRİSİ[1]

Kibar Evren BOLAT[2]

1 [1]Bu çalışma, yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. İ. Özgür Soğancı danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, evren_bolat@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4036-9051

Giriş

Sanat eleştirisi, sanat alanıyla sınırlı olmayan, aynı zamanda tarih, felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi birçok alanı da kapsayan çok boyutlu bir disiplindir. Bu nedenle sanat eğitimi içerisinde önemli bir yere sahip olan sanat eleştirisi, sanat eserinden yola çıkarak bilgiye dayalı düşünceler üretmede, öğrencilerin kendi anlatım dillerini oluşturmasında ve sanatsal gelişimlerini desteklemede büyük katkılar sağlamaktadır. Bugün birçok sanat eğitimcisi, sanat eleştirisinin etkin bir şekilde, her düzeydeki sanat eğitimi içerisinde yer alması gerektiğine inanmaktadır. Sanat eğitimcisi yetiştiren kurumlar için bu gereklilik daha fazla hissedilmektedir. Çünkü sanat eleştirisi dersi öğrencilere bireysel olduğu kadar mesleki anlamda da katkılar sağlamaktadır. Diğer dersleri bütünleyici olması da sanat eleştirisi dersinin sanat eğitimi içerisindeki önemini artırmaktadır.

Sanat eğitimi sürecinde yer alan sanat eleştirisi dersi ile öğrencilerin sanat yapıtına eleştirel bakabilmeleri, yapıtı oluşturan etmenlere duyarlı olmaları ve analitik bir yaklaşım sergileyebilmeleri hedeflenmektedir. Bununla birlikte günümüzde birçok alanda olduğu gibi sanat alanında da bir değerler karmaşası yaşanmaktadır. Bu süreçte sanatı değerlendirebilme ve anlamlandırabilme adına bugün sanat eleştirisine belki de her zamankinden daha çok iş düşmektedir. Bu bölümde de değişen sanat eğitimi yaklaşımları paralelinde sanat eleştirisi ele alınacaktır.

Değişen Dünyada Sanat Eğitimi

Hızlı bir gelişme gösteren teknoloji ve iletişim ağı, her alanının birbiri içerisinde yer almasını sağlarken sanat da disiplinlerarası bir yapıya bürünmüştür. Sanattaki bu değişimler kaçınılmaz olarak sanat eğitimini de etkilemektedir. San'a (1993:168-169) göre karmaşık, uyumsuz kitlesel sanat gerçekliği ile karşı karşıya olduğumuz bu dönemde sanat eğitimi, günümüzdeki çoğulcu sanatı, anlamı ve toplumdaki işlevi açısından ele alarak her yaştaki kişiye doğru bir sanat anlayışının yerleşmesini sağlamalıdır. Bu bakımdan kitle iletişim araçlarının içerik ve biçim yönünden eleştirilmesi ve değerlendirilmesi de sanat eğitiminin alanına girmelidir. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında, sanat eğitimi çağa uygun bir anlayışla, sanat hakkında geniş kapsamlı bilgiler vermelidir.

Çok çeşitliliğin yaşandığın sanat dünyası, farklı sanat anlayışlarını bize sunarken, sanat artık eskisi kadar anlaşılabilir bir dil olmaktan uzaklaşmıştır. Günümüzün sınırları belirlenemez sanatı, evrensel fakat çoklu tarzları içermektedir. Özellikle küreselleşme ile sanat derslerinin niteliği ve içeriği gözden geçirilmeli, sanat eğitimi küresel faktörler ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda biçimlendirilmeli ve çağın gereklerine ayak uydurabilen, kendi kültürel yapısını koruyabilen sanat eğitimi programları hedeflenmelidir (Özgür, 2004:74-85). Benzer şekilde

küreselleşmenin dünyada yarattığı değişime ve bu değişimin sanat eğitimi ile ilişkisine değinen Bahadır (2004:51-53), artık kültür veya kültürler, postmodernizm ve çok kültürlü (multi-cultural) eğitim süreçleri gibi konuların öne çıktığını ifade etmiştir. Bu anlamda sanat eğitimcileri yaşanılan değişimlere ayak uydurmalı ve sanat eğitimi sadece güzel sanatlarla sınırlı kalmayıp, görsel kültürü de kapsamalıdır. Bu nedenle, sanat eğitiminde önceden benimsenen Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) modeli yerini 'Kapsamlı Sanat Eğitimi' görüşüne bırakmıştır (Kırışoğlu, 2009). Disiplinleri kaynaştıran bu yaklaşım, görsel sanatları diğer sanat dallarıyla ve sanat dışı konu alanları ile ilişkilendirerek 'disiplinlerarası sanat eğitimi' adı altında programlarda yer almaktadır. Bu durum postmodern sanat anlayışlarının (yeryüzü sanatı, performans, video sanatı vb.) birçok disiplini bir araya getiren yapısı ile örtüşmektedir.

Günümüz sanatı, felsefe ile de yoğun bir ilişki içerisine girmiştir. Postmodern felsefe sanatın yapısında önemli kırılmalar yaratmıştır. Örneğin kavramsal sanat anlayışı ile sanat ve sanatçı kavramları yeniden tanımlanırken, 'Kavramsal Sanat Eğitimi' de kendi özgün kuramını ortaya koymuştur. Süsoy Şimşek'e (2006:66) göre kavramsal sanat eğitimi, sanat eğitimini, sosyolojik, felsefi ve psikolojik alanlarda ve dil olgusu ile birlikte yaşamsal kılmaya çalışmakta, teknik, beceri, yetenek ve usta-çırak ilişkisini yadsımaktadır. Bu açıdan doğanın taklit edilmesi şeklindeki plastik sanatlar eğitimi yerine, kavramsal sanat eğitiminde düşüncenin yaratıcı özgürlüğü ve sınırsızlığı söz konusu olmaktadır.

Şahiner'e (2002:76-79) göre günümüz sanatında ana disiplin yerine disiplinlerarasılık, geleneksel sergileme biçimleri yerine ise; yerleştirme, oluşumlar (happenings) gibi 1960 sonrası sanat alanındaki yaklaşımlar almıştır. Modern iletişim araçlarının da yer aldığı bilgi ve iletişime dayalı bir görselliğin ya da estetiğin ortaya çıktığı yeni sanat anlayışlarında zaman zaman interaktif sunumlara da başvurulmaktadır. Tüm bu değişimlerin yaşandığı güncel sanat olgusu, Türkiye'de bu yönde eğitsel bir model oluşturulamadığı için yeterince benimsenememiştir. Bu nedenle sanat eğitimi kurumlarının yeniden organize edilmesi gerekmektedir. Buna göre yaşama dâhil edilen yeni verileri izleyebilen, teknoloji ile içli dışlı, farklı disiplinlerle ortak çalışmalara girebilecek şekilde bir eğitim verilmelidir.

Postmodern dönemde ayrıca pedagojik yapılanmalar da sanat eğitimini etkileyen önemli etkenlerdir. Töre'ye (2005) göre postmodern pedagoji, çevre, özgürlük, kültür, eğitim, aile ve toplumsal problemleri ele alırken aynı zamanda küresel eğitimle de beraber düşünülmektedir. Ayrıca postmodern çağın gereği olarak eğitimci modelleri de değişmektedir. Günümüzde öğretmen merkezli geleneksel anlayıştan farklı olarak, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı söz konusudur ve buna bağlı olarak, bilgiyi aktarmak yerine, bilgiyi kullanma fikri ön plana çıkmaktadır.

Bununla birlikte çoklu okuryazarlık kavramı ile medya, bilgisayar, multi medya okuryazarlıkları postmodern pedagojinin içerisinde yerini almıştır. Günümüzün estetik özellikleri ile uyumlu postmodern sanat eğitimi, geleneksel yapılanmalar yerine bireysel kimlik ve farklılıkları benimseyerek, disiplinlerarası ve çoklu öğretim müfredatlarını tercih etmektedir. Bunlarla birlikte postmodern etkilerle çağdaş sanat eğitiminde 'eleştirellik' kavramı hem pedagojik hem de sanatsal anlamda önem kazanmıştır (Töre, 2005:113-118).

Oktay'a (1995:19) göre her şeyin görselliğe dayalı olduğu, insanların düşünmekten çok görmeyi tercih ettiği günümüzde sanat eğitimine, bireylerde duyarlılık, farkındalık oluşturma adına büyük görevler düşmektedir. Ergüven de (1992:63-64) kitle iletişim araçlarının rolüne dikkat çekerek düzeyli sanata yer vermeyen kitle iletişim araçlarından ötürü sanat eğitiminin sorumluluğunun bir kat daha arttığını ifade etmiştir. Sanat eğitiminde yaşanan bu gelişmelere bağlı olarak, istenen hedeflere ulaşmada en önemli araçlardan biri ise 'sanat eleştirisi'dir.

Bir Sanat Disiplini Olarak Sanat Eleştirisi

Hem sanat yapıtının yaratımı hem de izleyiciler tarafından alımlanması sırasında eleştirel bir süreç yaşanmaktadır. Fakat zaman içinde sanata ilişkin yorumların bir disiplin haline gelerek yazınsal bir tür oluşturması ile gerçek anlamda bir 'sanat eleştirisi disiplini' söz konusu olmuştur. Başlangıcı Antik çağa kadar uzanmakla birlikte yetkin halini 18. yüzyılda alan sanat eleştirisi, birçok alanda bilgi ve deneyimi gerekli kılan bir disiplindir.

Doğan'a (1999) göre sanat eleştirisi iki yönlü bir işlev görmektedir. Bu işlevlerden ilki; sanat eseri ve sanatçı açısından olup, eleştirmenin sanat akımlarını ve sanat eserlerini kendi çağları ve oluşum koşulları içinde ele alıp inceleyerek gerçek yerlerine oturtması ve onların zaman içindeki gerçek menzillerini belirtmesidir. Böylelikle eserlerin içinde yeşerdikleri tarihsel, toplumsal koşullar, ekonomik, ideolojik ortamlar, özel zorunluluklar bilimsel bir dikkatle ortaya serilerek, sanat eserlerinin daha eksiksiz anlaşılmaları sağlanmaktadır. Ayrıca eleştirmen, yanlış bir sanat anlayışının kökleşmesini, yerleşmesini önleyerek, sanatçıların, sanat-dışı ölçülerden özgür ve daha verimli bir ortamda çalışmalarına yardımcı olmuş olacaktır. Sanat eleştirisinin sanat izleyicileri yönünden ikinci işlevi ise; eleştirmenin sanatçı ile izleyici arasında köprü görevi görmesi, onları kolay ve ucuz çözümlere karşı uyanık tutmasıdır (Doğan, 1999:68).

Gezgin (2003:1-4) için eleştirmen, günün aydını, entelektüeli olmak durumunda olan, eserin yapım yaratım süreçlerini, biçim-öz ilişkilerini anlayıp, yorumlayabilecek donanıma ve kabiliyete sahip, çağın farklı disiplinleriyle teorik-pratik

ilişki içinde olabilen kişidir. Eleştirmen sanat eserinin bütün teknik, estetik unsurlarını incelerken sanatçının içinde bulunduğu dönemin tarihsel, sosyolojik, ekonomik, politik yargılarını, bunların sanatçıyı ve sanat eserini nasıl etkilediğini de ortaya koymak zorundadır. Ayrıca sanatçının psikolojik durumu da eleştiri sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu açıdan bakıldığında eleştirmen bir bakıma 'en iyi sanat izleyicisi'dir. Sanatçıların seslendiği kitlelerin dili durumundadır. Aynı zamanda düşündüklerinin, duyduklarının hesabını veren, belgeleme yürekliliğini gösteren kişidir. İzleyicinin, okuyucunun göremediği, göremeyeceği gizli bölgelere ışık tutar. Yaratı olgusunun içinde, onun bir parçası, tamamlayıcısıdır (Doğan, 1999:154-157).

Arnold (2002:40-41), eleştiri yeteneğinin, sanatçının yaratıcılığı kadar güçlü olmasa da bir tür yaratıcılık içerdiğini savunur. Bu anlamda sanat eleştirisinin kendisi de bir çeşit sanattır. Eleştiriyi bir sanat sayma eğilimi, Charles Baudelaire (1821-1867), Charles Du Bos (1882-1939), Paul Claudel (1868-1955), Victor Hugo (1802-1885), Stephane Mallarmé (1842-1898), Oscar Wilde (1854-1900) gibi yabancı yazarlarda olduğu gibi Nurullah Ataç (1898-1957), Suut Kemal Yetkin (1903-1980), Mehmet Fuat (1926-2002), Hikmet Dizdaroğlu (1917-1981) gibi yerli yazarlarımızda da vardır diyen Bezirci'ye (1968:16-29) göre; eleştiriyi sanatla bir tutmak doğru değildir. Eleştirinin görevi güzellik yaratmak değil, yaratılmış güzelliği yargılamak ve izleyicilere aktarmaktır. Bundan dolayı eleştiride sanatsal kaygı taşımayan, yalın, bilimsel bir anlatım olmalıdır. Bu anlamda eleştiri, sanattan çok felsefe ve bilime yakın bir disiplindir. Çünkü eleştiri için önemli olan söylenenlerin güzel olması değil doğru olmasıdır. Eleştiride yaratıcılık ise; eseri çözümlemeye yönelik en elverişli yöntemleri bulmak, değer biçmeğe en elverişli ölçütleri seçmek ya da yeni düşünce, yöntem ve ölçütler geliştirmek şeklinde olmalıdır.

Sanat eleştirisine dair bu farklı görüşler hep süregelen 'öznellik-nesnellik' tartışmasından ileri gelmektedir. Fuat'a (2001:13-15) göre eleştiri başlı başına sanattır. Nesnelcilerin zorunlu kıldığı gibi eleştirmenin doğru bir ölçütü olmasından çok bu ölçütün kullanılışındaki ustalık önemlidir ve her yapıta aynı ölçütlerle de yaklaşmak olanaksızdır. Eleştiride nesnelliğe karşı çıkan yazar, eleştirilerdeki tadın sadece düşüncelerin doğruluğundan değil, eleştirmenin sanatçılığından geldiğini ileri sürmektedir. Zehra İpşiroğlu (1992:12-17) ise farklı bir yaklaşım sergileyerek, yapıtı eleştirmek için öncelikle kendi öznel izlenimlerimizi olabildiğince geri plana atmamız gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre eleştirmen ancak yapıtı nesnel bir temele dayandırarak çözümleyebilir. Eleştiride öznellik ise yapıtla karşılaşılan ilk andaki duygular, coşkularda ortaya çıkar ve yalnızca eleştiriye yönelten bir dürtü işlevi görür. Ayrıca eleştirinin önemli bir aşaması

olan anlama ve değerlendirmede farklı açılardan yapıta yaklaşmak gerekir ki bu nesnelliği gerektirir.

Öznellik-nesnellik konusundaki bu çatışmaların kısırdöngü yarattığını belirten Cömert (1981:138-139), öncelikli olarak eleştirinin amacının içerik veya biçimin birbirine üstünlüğü değil, içerik ve biçim arasındaki gerçek ilişkiyi, somut gidiş-gelişi, her şeyden önce bir yapı, bir üslup olan yapıtın içinde saptamak olduğunu dile getirerek, eleştiride öznellik ve nesnelliğin bir arada bulunabileceğini belirtmektedir.

Turgay Gönenç (1984) de 'Eleştiri ne olmalıdır?' sorusuna maddeler halinde cevap verirken tüm bu öznellik-nesnellik tartışmalarını da bir anlamda uzlaştırmayı hedeflemiştir. Sanat eleştirisinin içeriği ile ilgili olarak buraya kadar anlatılanların da bir bakıma özeti olan bu maddelerde öncelikle, eleştirinin sanatsal değerleri belirleyen çağımıza özgü görüş açılarına, sanatçının kişisel ilgi alanlarına ve amaçlarına karşı duyarlı olması, yaşamı ve sanatı değiştiren süreçlerin bilincini taşıması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda eleştiri kendisini sürekli olarak sınamalı ve farklı açılardan bakabilecek, sanatta farklı karşıt uygulamaları değerlendirebilecek esneklikte bir dil geliştirmelidir. Eleştirinin tam anlamıyla nesnel olması beklenmemeli fakat buradaki öznelliğin koşullarının, alışılmış uygulamalarla bağlantılı bir boyut içinde irdelendiği oranda nesnellik kazandığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte eleştirinin moda akımlara ya da spekülatif davranışlara değil insani değerler üzerine kurulu gerçek sanata yönelik olması gerektiğinin de altı çizilmektedir.

Eliot (2002:116-121) ise başka bir noktaya, sanatçının eserini üretirken geçirdiği eleştirel sürece dikkat çekmektedir. Sanatçı üretimi esnasında malzemesi ile mücadele verirken zihinsel olarak da kendini eleştirmekte böylelikle de aslında yazılı olmayan bir sanat eleştirisi yapmaktadır. Ve ona göre bu eleştiri, eleştirinin en yüksek türüdür ve bazı sanatçıların diğer sanatçılardan daha üstün olmasını sağlayan da bu eleştirel yeteneklerinin üstünlüğüdür.

Görüldüğü üzere ister eleştirmen tarafından yapılan profesyonel bir uğraş, ister sanatçının sanatsal üretimi sırasında geçirdiği bir süreç, isterse de izleyici tarafından sanat yapıtı karşısında yapılan amatör bir değerlendirme olsun, eleştiri her zaman için sanat içerisinde var olmuştur. Çünkü bir üreten (sanatçı) bir üretilen (sanat yapıtı) varsa bir de bunu değerlendiren olacaktır. Bu anlamda eleştiri ve sanat her zaman iç içedir ve her sanat anlayışı kendi eleştirisini de beraberinde getirmiştir ve getirmeye de devam edecektir.

Eğitsel Bir Alan Olarak Sanat Eleştirisi

Geçmişteki sanat eğitimi yaklaşımlarına bakıldığında, sanatın usdışı bileşenlerle ilişkilendirilerek salt bir el uğraşı olarak ele alındığı ve bu nedenle sadece sanat ekinlikleri yaparak kişinin beğenisinin kendiliğinden gelişeceğine, sanattan anlayacağına, başka bir deyişle eleştirel bir davranış kazanacağına inanıldığı görülmektedir (Kırışoğlu, 2005). Oysa uygulamalı, estetik, kültürel (sanat tarihi) ve eleştirel boyutlarda her etkinlik alanının öğrenciye kazandıracağı davranış bir olmadığı gibi öğrencinin sanat yapıtını incelerken gösterdiği görsel, ussal ve pratik çaba ve kazandığı deneyim de farklı olmaktadır (Kırışoğlu, 2005:119).

Sanat eğitiminde hedeflenen öğrenci, sadece sanatsal etkinlikler yapan biri olmayıp aynı zamanda sorgulayan, araştıran bir bireydir. Bu anlamda sanat eğitimi ile gözlemleme, eleştirme, yorumlama ve tartışma yetenekleri geliştirilmelidir. Bu nedenle sanat eğitiminde atölye derslerinin dışında kuramsal derslerin öğrencide düşünen, sorgulayan, duyarlı bir kişilik oluşturmada büyük bir önemi vardır ve ezber yerine anlamaya sevk eden yorum temelli teorik derslerle istenen hedeflere ulaşılması kaçınılmazdır (Çakı ve Çakı, 2001:25-26). Bu teorik derslerden biri olan sanat eleştirisi dersi ile öğrenci aktif ve katılımcı olarak yer aldığı derslerde neden sonuç ilişkisini ortaya koyarak hem sanata hem yaşama dair yorum yapabilmektedir.

Sanat eğitimi içerisinde sanat eleştiri aktiviteleri ile diğer sanat derslerinin de daha iyi öğrenilmesi sağlanmaktadır. Nitekim Dobbs'a (1997:37) göre sanat çalışmalarının yorumu ve değerlendirmesi öğrencinin sanatı anlaması açısından çok önemlidir ve bu nedenle sanat tarihi, estetik ve uygulamalı dersler esnasında eğitimciler eleştirel sanat araştırmasından yararlanmaktadır. Sanat eleştirisinde kullanılan yöntemler diğer sanat disiplinlerinin amaçları ile örtüşmektedir. Örneğin sanat tarihi de sanat eserlerini zaman, dönem, gelenek ve tarz açısından incelemekte ve bir sanat tarihçisi zaman zaman bir eleştirmen gibi bir sanat eserinin neden önemli olduğunu açıklamak durumunda kalmaktadır. Aynı şekilde bir estetikçi de bir dizi analitik süreçten oluşan bir araştırma yaparak, sanat eleştirmeni gibi sanatın doğasını anlamamıza yardım etmektedir. Görüldüğü üzere sanat eleştirisi yaklaşımı sadece kendi alanında sınırlı olmayıp diğer sanat disiplinlerinin araştırmalarında yararlandığı bir yöntem olmaktadır. Bu nedenle sanat tarihi, estetik ve sanat uygulamaları derslerinde sanat eleştirisinden yararlanmak o dersleri anlamayı veya daha etkin olmayı sağlamaktadır. Kısacası sanat eleştirisi ile sanatın içeriğini, oluşumunu, etkileşimlerini anlayan ve ondan haz alan bireylerin yetişmesi desteklenmektedir.

Feldman'a (1992:469-471) göre de sanat eleştirisinin başlıca gayesi anlamaktır. Sanat eserinin anlamını ve değerini görmemizi sağlayacak bir yöntem ihtiya-

cı içindeyizdir ve özellikle de sanat eserini mükemmel yapan şeyin ne olduğunu bilmek isteriz. Bu anlamda sanat eleştirisi ile sanat eserinin bizde yarattığı etkinin nedenini anlamak yönündeki amacımızı gerçekleştiririz. Bununla birlikte sanat eleştirisi sanat eserinden zevk almamız konusunda ikinci bir işlev üstlenmiştir. Buna göre bir yapıtın bizde uyandırdığı beğeni ilkin sanat nesnesinin kendisine bağlı olmakla birlikte onu görebilme ve anlayabilme kapasitemize de bağlıdır. Bu anlamda sanat eleştirisi mevcut bilgi ve deneyimlerimizi sanat eseri üzerinde yoğunlaştırarak ondan estetik haz almamızı artırmaktadır. Sanat eleştirisinin diğer bir amacı ise sanat hakkında konuşmaktır. Sanat eleştirisi tıpkı eğitim gibi iletişimsel bir rol üstlenerek sanat hakkında dolayısıyla sanatın doğduğu topraklar (toplumsal, psikolojik, felsefi v.b. nedenler ekseninde) hakkında kısaca hayata dair konuşmamızı, tartışmamızı sağlayan bir disiplindir. Bu bakımdan sanat eleştirisi dersi aynı zamanda insan düşün ve davranışları ile sanat arasındaki ilişkiyi görmemizi sağlamaktadır. Sonuç olarak, sanat eleştirisi ile bir sanat eseri ile ilgili (onun değeri ve bir yapıt olarak derecesi hakkında) yargı verilir. Bu yönüyle eğitim sonrasında birey sanat etkinliklerine katılarak üretici olarak olmasa da yorumu ile sanat üretimini etkilemektedir. Profesyonel anlamda yapılan eleştirilerin sanat dünyasını, sanat pazarını etkilemekte oldukça aktif rolü vardır. Özellikle gazete, dergi, müze ve galerilerdeki eleştiriler sanat üretimini, sanatçının aldığı yolu etkilemektedir. Sanat eğitimi sürecinde yapılan eleştiriler bu anlamda sanatçının üretimini etkilemese de sanatı öğrenerek, sanat hakkında konuşarak eleştirel yönümüzün gelişmesini sağlamaktadır (Feldman, 1992:471).

Sanat eğitimi tarihine bakıldığında, sanat eleştirisinin eğitsel bir alan olarak ele alınması ilk kez Stephen C. Pepper (1891-1972) ile gündeme gelmiştir. Pepper'ın teorileri sanat eleştirisine dair birçok tarihsel yaklaşımı kapsamakla birlikte bu teorilerin eğitim materyaline dönüştürülmesine de zemin hazırlamıştır (Cromer, 1990: 43). Nitekim Edmund Feldman da ileriki yıllarda bu teorileri sanat eleştirisine uyarlayarak Pedagojik Sanat Eleştirisi yöntemini geliştirmiştir.

Sanat eğitiminde sanat eleştirisine dair en önemli olaylardan biri 1966 yılında ünlü sanat eğitimcileri ve araştırmacıları olan Edmund Feldman, Eugene Kaelin ve David Ecker'in Ohio Devlet Üniversitesi'nde sanat eleştirisi hakkında etkili bir seminer düzenlemeleridir. Bu seminer ile sanat eleştirisinin sanat eğitimi içerisinde yer almasına vurgu yapılarak sanat eğitiminin önemi belirtilmiştir. Ayrıca bu seminerde bir sanat eğitimcisinin ders esnasındaki açıklamalarının, analizlerinin, yorumlarının ve sanat uygulamalarının değerlendirilmesinin aslında bir sanat eleştirisi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu yüzden eleştirinin sanat üretiminde, sanat tarihi ve sanat ilkelerinin öğretilmesinde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir sonuç ise estetik eğitiminin pasif değil aktif olması gerektiği olmuş-

tur. Ayrıca Feldman sınıf içerisinde geçen konuşmaların bir çeşit eleştiri olduğunu öğretmenlerin farkına varmadıklarına dikkat çekerek, sanat öğretimi ve tarihine dair eğitimin sanat hakkında konuşmayı gerektirdiğini belirtmiştir. Eugene Kaelin ise sanat eleştirisi dersinde yapılan değerlendirmelerin, sanatsal iletişim yollarını öğrettiği bu anlamda da insan kişiliğini geliştirdiğini dile getirerek estetik eğitiminin sosyal bir fonksiyonu olduğunu ifade etmiştir (Cromer, 1990:47).

Ecker, Harry S. Broudy, Ralph A. Smith ve Gene Mitler gibi pek çok isim de zamanla sanat eleştirisinin sanat eğitimindeki yerine ilişkin görüş ve öneriler geliştirmişlerdir. Örneğin; Mittler özellikle öğrencilerin sanat eserlerini eleştirel yönde incelerken estetik nitelikler konusunda tartışmalarını ve kişisel kararlarını açık ve net bir şekilde sunmalarını istemektedir. Mittler'e göre sanatın bu şekilde eleştirel biçimde değerlendirilmesi ve incelenmesi sanat tarihi çalışmalarını da desteklemektedir. Jim Cromer ise sanat öğretiminde yer alabilecek eleştiri türlerini belirlemiştir. (Cromer, 1990).

Dünyada ilk kez Paul Getty Trust öncülüğünde 17 sanat eğitimcisi ile kurulan Getty Vakfının çabaları ile ilk ve ortaöğretimde estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve sanat uygulamaları yöntemlerine dayalı sanat eğitimi verilmeye başlanmıştır (Efland, 1990:253). Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (DDSE) adı verilen bu yaklaşımda, sanat eleştirisi diğer üç disiplinin uygulanmasında önemli bir yardımcı faktör olmuştur.

Sanat eleştirisinin sanat tarihi, estetik gibi diğer sanat disiplinlerinden farkı ise güncele odaklanarak çağdaş sanat yaklaşımlarını da ele almasıdır. Modern ve çağdaş sanat, dünyadaki kültürel değişimler ve bu değişimler neticesinde ortaya çıkan yeni değer ve anlamlarla sıkı ilişki içindedir. Bu nedenle sanat eleştirisi ile bu yeni anlam ve değerler üzerine eğilmek durumunda olan öğrenciler, gelecekte yetişkin bir birey olarak yer alacakları toplumun değer yargılarını ve amaçlarını araştırmayı, yorumlamayı da öğreneceklerdir. Ayrıca sosyal düzenin değerleri üzerine daha fazla okumaya, düşünmeye ve yargılamaya yöneltilmektedirler (Risatti, 1989:219-220). Böylelikle eleştirel bir kimlik kazanan öğrenciler hem sanat eğitimi içerisindeki diğer alanlarda (sanat uygulamaları, sanat tarihi vb.) hem de yetişkin bir birey olarak sosyal ve toplumsal alanda daha aktif, sorgulayan, edilgen olmayan bir yaklaşım sergilemektedirler.

Sanat eğitimi içerisinde yapılan sanat eleştirisi etkinlikleri ile sanat yapıtı derinlemesine ele alınırken sadece biçimsel özellikleri açısından değil, sanatçının kişiliği, yapıtın içinde yer aldığı tarihsel dönem, toplumsal yapı, dünya görüşü vb. birçok açıdan ele alınmaktadır. Tüm bunlar etkili yöntemler kullanılarak gerçekleştirilirse, günümüz sanat eğitiminin gerektirdiği ve hedeflediği kazanımlar sağlanabilecektir.

Sanat Eleştirisinde Yeni Yaklaşımlar

Yeni bilgisayar teknolojileri, sanat ve sanat eğitiminde heyecan verici fırsatlar sunarken, enformasyon üretimindeki aşırı hız, sanatı anlamada birtakım engeller yaratmaktadır. Buna karşı çok az sanat eğitimcisinin donanımlı ve hazırlıklı olduğunu ifade eden Koroscik (1996:4), bu durumun müfredatlarda ve eğitim uygulamalarında tam anlamıyla göz önünde bulundurulmadığını da vurgulamıştır. Ayrıca öğrencilerin sanat eserlerini anlamaları için sadece resim, heykel, mimari gibi geleneksel sanat türlerine dair bilgilere sahip olmalarının yeterli olmadığını ve görsel sanatların kapsadığı alanın, geleneksel sanat formlarından etnik ve popüler sanatlara kadar geniş bir yelpazeye sahip olduğunu belirtmiştir.

Benzer şekilde Anne Wolcott (1996), 'Is What You See What You Get? A Postmodern Approach to Understanding Works of Art?' adlı makalesinde geçmiş dönemlerdeki sanat eğitimi pratiklerinin genellikle John Dewey, Monroe Beardsley gibi filozofların ortaya koyduğu estetik deneyime ilişkin modernist teorilere dayalı olduğunu, bu teorilerin de sanat nesnelerini deneyimlemeye odaklandığını fakat bunun yanın da entelektüel deneyimin göz ardı edildiğini belirtmiştir. Buna göre, günümüzde birçok sanat eğitimi pratiği sanat eserlerinin duygusal anlamına ve tasarım ilke ve elemanlarının betimlenmesine, çözümlenmesine dayanmakta ve bu anlamda modernist estetik deneyim teorileri birçok postmodern eserle ilişkilendirmek açısından yetersiz kalmaktadır. Çünkü çoğu çağdaş sanatçı çalışmalarını yaşadıkları dönemin tarihsel, politik, sosyal bağlamı ile ilişkilendirmekte ve geleneksel anlayıştan uzak çalışmalar yapmaktadır. Bu nedenle de sanat eğitimcilerinin postmodern sanatı yorumlamak için yeni metotlar geliştirmeleri gerekmektedir. Sanat eleştirmeni Arthur Danto'nun görüşlerine yer veren Wolcott (1996:74-78), izleyicinin dikkatini sanat eserinin sergilenmeyen özelliklerine de vererek, eserin arka planındaki retorik, felsefi bağlamı da araştırması gerektiğini belirtir. Ona göre Danto'nun görüşleri sanatı kültürel, felsefi ve tarihsel olarak anlamamızı sağlamayı amaçlayan bir yorumlama esasına dayanmaktadır. Çağdaş sanat eserleri de böyle bir yorumlama yöntemi gerektirmektedir. Sanat eğitimcileri de öncelikle, böyle bir yorumlama yöntemini sınıfta gerçekleştirmek için öncelikle hangi eserleri tercih edeceğine karar vermelidir. Bunun için anlaşılması kolay olmayan çalışmalar üreten sanatçılar tercih edilmelidir. Ayrıca sanat eğitimcilerinin sıkı bir ön çalışma yapması, sadece sanat tarihi hakkında değil, sanat dünyası ve teorileri hakkında da bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Postmodern ve yerel kültür önermelerine dayanan yeni eğitimsel sanat eleştirisi yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eden Anderson (1995:200) da öğrencilerin, sanat tarihçilerinin bir eserle ilgili yargı ve yorumlarına maruz kalmadan önce kendi fikirlerini oluşturacak şansa sahip olmaları gerektiğini ifade

etmiştir. Ayrıca sanat eleştirisi eğitimi modellerinin daha çok Avrupa merkezli olduğunu, kültürlerarası (cross-cultural) yaklaşıma bu anlamda çok uygun olmadığını belirtmiştir. Bu anlamda sanat eleştirisi sırasında çeşitli dünya görüşlerine ve bakış açılarına yer verilmesi, sanat nesnelerinin Batılı estetikçilerin öne sürdükleri değerler sistemine göre değerlendirilmesi yerine içinde bulunulan kültürün kendi bakış açısı ve yöntemlerine göre değerlendirilmesi önerilmektedir Kırışoğlu (2009:35-42).

'Conversations about Art: A Disruptive Model of Interpretation' adlı makalesinde Feldman'ın dört aşamalı sanat eleştirisi modeli gibi yöntemlerin ısrarla kullanılmasını eleştiren Jane Brown-Gooding (2000), sanat eserlerini yorumlamada parçalayıcı (disruptive) bir model önermiş ve bu modelin, sanat eğitimcilerine ve öğrencilerine yorumlamanın toplumsal boyutunu anlamada stratejiler verebileceğini, artık sanat eğitiminde eleştirinin, metinlerin çoklu anlamlarını sorgulayan postmodernist sorgulamalar şekline dönüştüğünü ifade etmiştir. Parçalayıcı model ilk olarak, seçilmiş eserle ilgili otorite yorumu belirlemeyle başlar. İlk aşamada sınıf için mevcut kaynaklardan bir otoriter yorumlama (authoritative interpretation) ortaya konur. Çağdaş sanat dergileri, sanat kitapları, sanat tarihi makaleleri, sanatçı otobiyografileri ve ifadeleri, öğretmen notları ve sınıf tartışmaları sanat eseri için otoriter yorumlama kaynaklarıdır. Bu karşılıklı konuşmalarda düzensiz pratikleri (discursive practices) tanımlamak, kişisel deneyimleri hatırlamak, kelimeler ve imajlar aracılığıyla pratiklerle oynamak, bu pratiklerin sosyal ve tarihsel söylemlerine bakmak çok önemlidir. Sorulması planlanan sorular bu pratiklerin neye benzediği, onların nasıl tanındığı, onların dille, sanatçılarla, sanat dünyası ile olan ilişkisini de kapsamaktadır. Dille oynamak burada çok önemlidir bu nedenle öğretmen ve öğrenciler tarafından, metaforların içini boşaltarak ters anlama (misunderstand/misread), kelimeler veya sesleri ile ya da sanat eserlerinin bağlamı ve fiziksel özellikleri arasında bağıntı kurmak için kelime oyunları geliştirilebilir. Örneğin ele alınan enstalasyon çalışmasının ana konusu 'yabancılaşma' ise bu kelime parçalanır, örneğin 'yabancı' kelimesinin yarattığı çağrışımlar tartışılır. Bu arada bu çalışmadaki enstalasyon ve fotoğrafa dair düzensiz pratikler de oyuna dahil edilmelidir. Konuşmalar burada çok önemli bir rol oynar ve bu nedenle öğretmenlerin konuşmaların farklı gidişatına her an adapte olacak şekilde esnek ve dikkatli bir tutum içerisinde olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin hiçbir açıklaması alakasız olarak görülmemelidir. Özellikle kendi deneyimlerinden yola çıkarak yorum yapmaları onların dünya içinde kendilerini nasıl konumlandırdıklarını açıklamaktadır. Bu da öğrencilerin kendi ve ötekiler hakkındaki fikirlerinin gelişmesini sağlar. Bu aşamalardan sonra tekrar çalışmaya dönerek yorumlar istenir. Ayrıca üzerinde durulması gereken bir konu da ilk baştaki otoriter yorum-

lamaya dönüldüğünde fikirlerin değişip değişmediğinin sorgulanmasıdır. Önerilen başka uygulama ise bu konuşmalara ek olarak öğrencilerin görsel bir sözcük uygulaması yapmasıdır. Örneğin yeni kelime ya da imajların sanat çalışmasına dahil edilmesi mümkün olmaktadır. Bu çalışmalar da kendi eserlerinde sıklıkla imaj, boşluk ve kelime oyunlarını kullanan Barbara Kruger, Tom Phillips gibi postmodern sanatçıları anlamayı ve yorumlamayı da kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak bugün bir sanat eseri postmodernist bağlamda ele alındığında okunabilen bir metin olarak görülmektedir ve sanat eleştirisi öğretiminde de buna göre bir yöntem belirlenmelidir (Brown-Gooding, 2000: 40-49).

Barrett'in (2020) de dediği gibi eleştiriler, onları kimin, nerede ve neden yaptığına göre değişen canlı olgulardır ve zamanla değişir. Bu anlamda her dönem için geçerli bir eleştiri modelinden söz etmek mümkün değildir. O yüzden yapılması gereken, değişen koşullara uygun olarak sanat eleştirisi yöntemlerinin de değişmesi gerektiğini hatırlamaktır.

Sonuç

İzleyicinin yeniden üretemediği ya da buluşma olanağından yoksun kaldığı herhangi bir sanat yapıtının, en azından varlık bilimsel (ontolojik) niteliğinden söz edilmesinin olanaksız olduğunu ifade eden Ergüven'e (1985:72-73) göre sanat yapıtı öylece benimsenmesi gereken çıkarsız hoşlanma nesnesi değil, aranan bir soruya yanıttır. Ve bu sorunun seçimi ve neyin nasıl aranacağı özellikle üzerinde durulması gereken bir bilinçlendirme sorunudur. Bu sorunu sanat eğitimi bağlamında ele aldığımızda, çözümü sanat eleştirisi uygulamalarında buluruz.

Güncel sanat eserlerinden, yaşadığımız çevreye kadar pek konuda anlam üretmeye ve öğrencilerin yaratıcılıklarına arttırmaya dair birçok olanak sunan sanat eleştirisi uygulamaları, değişen yaşam koşullarına, yeni eğitim amaçlarına bağlı olarak değişmeye ve dönüşmeye gerek duymaktadır. Bu nedenle sanat eleştirisi, üzerinde konuşulması, araştırılması ve geliştirilmesi gerekli bir alan olarak sanat eğitiminde önemini korumaktadır.

Buna karşın Cemal'in (2002, s. 53-54) de vurguladığı gibi ülkemizde sanat eğitiminde kuramsal (teorik) dersler ya yeterli düzeyde verilememekte ya da öğrencilerin çoğunun gözünde uygulamaya yönelik atölye dersleri kuramsal derslere göre daha fazla önem taşımaktadır. Oysaki sanat eğitimi düşünmeyi, sorgulamayı içeren bir eğitimdir. Çünkü sanat; dünya, yaşam ve insan üzerine düşünmenin boyutlarından biridir ve bu boyutu öteki insanlara kazandıracak olanın da düşünsel yanı eksik olmayan bir eğitim alması gerekir.

Yeniden yapılandırmacılara göre de sanat eğitimi ile öğrenciler eleştirel bilinçlenmeyi başarmalıdır (Siegesmund, 1998). Bu anlamda yeniden yapılandır-

macı yaklaşım, içinde yaşanılan toplumu sanat yolu ile eleştirmeyi ve bu eleştiriler ışığında görülen aksak yönlere dikkat çekmeyi amaçlar (Kırışoğlu, 2009:12).

Biçimciliği reddeden postmodern sanatçılar da benzer amaçlarla, metaforu, öykülemeyi, alegoriyi, alakasız imajları bir araya getirerek bir anlatım dili oluşturmayı tercih etmekte; güzelliğe, biçimci ilişkilere, orijinaliteye dair varsayımları sorgulamayı önermektedirler. Toplum ve kültürü eleştiren sanat daha eleştirel bir nitelik taşımaktadır. Ama buna rağmen sanat eğitimindeki uygulama ve yaklaşımlar bir çelişki içerisinde olup, modern ve postmodern sanat arasında bocalıyor gözükmektedir. Öğrencilerden çizgi, renk, biçim ve sanat eserindeki diğer biçimsel elemanları betimlemesi istenmekte ve bunun öğrencinin hislerini nasıl etkilediği tartışılmaktadır. Özellikle bu uygulamalar soyut dışavurumcu eserleri incelemeye çok uygun düşmektedir. Fakat daha kompleks, karmaşık çağdaş sanat eserleri söz konusu olunca bu biçimci yorumlar yeterli olmamakta, daha farklı sanat teorilerinin bakış açılarına gerek duyulmaktadır (Wolcott, 1996:69-74).

Bu çalışmada da dünyada yaşanan değişimlerin sanata ve dolaysıyla sanat eğitimine etkisinden yola çıkılarak, bu değişimlere yanıt verebilen sanat eleştirisi yaklaşımlarının nasıl olması gerektiğine dair kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

Kaynakça

1. Anderson, T. (1995). Toward a cross-culturel approach to art criticism. [Sanat eleştirisinde bir kültürlerarası yönteme doğru]. *Studies in Art Education*, *36*(4), 198-209.
2. Arnold, M. (2002). Günümüzde eleştirinin işlevi. (A. Aydoğan ve B. Özsoy, Çev.). A. Aydoğan (Haz.). Eleştiri anlamı ve işlevi içinde (s. 37-74). İstanbul: İz Yayıncılık.
3. Artut, K. (2001). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Bahadır, A. (2004). Türkiye'deki sanat eğitiminin küresel etkiler bağlamında incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
5. Barrett, T. (2020). Eleştiri: öğrenciler için bir rehber. (1. bs.). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.
6. Bezirci, A. (1968). Nurullah Ataç'ın eleştiri anlayışı ve yazıları. İstanbul: Kitapçılık Ticaret Limited Şirketi Yayınları.
7. Brown–Gooding, J. (2000). A disruptive model of interpretation. [Yorumlamada yapıbozucu bir model]. Studies in Art Education, 42(1), 36-50.
8. Cömert, B. (1981). Eleştiriye beş kala. İstanbul: Ayko Yayınları.
9. Cromer, J. (1990). History, theory and practice of art criticism in art education. Reston, Va.: National Art Education Association
10. Çakı, M. ve Çakı, M. (2001). Türkiye'de plastik sanatlar eğitimi üzerine. Anadolu Sanat Dergisi, 11, 23-27.
11. Dobbs, S. M. (1997). Learning in and through art: A guide to discipline – based art education. Los Angeles, USA: Getty Education Institute for the Arts.
12. Doğan, M. H. (1999). Tekrarın tekrarı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
13. Efland, A. (1990). A history of art education: İntellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Teachers College Press.
14. Eliot, T. S. (2002). Eleştirinin işlevi. (A. Aydoğan, Çev.). A. Aydoğan (Haz.). Eleştiri anlamı ve işlevi içinde (s. 109-121). İstanbul: İz Yayıncılık
15. Ergüven, M. (1992). Sanatın yaygınlaşmasında kitle iletişim araçlarının rolü. Türkiye'de Sanat Dergisi, 6, 62-64.
16. Ergüven, M. (1985). Sanat eğitimi üstüne. Hürriyet Gösteri Dergisi, 59, 72-74.
17. Feldman, E. B. (1992). Varieties of visual experience. New York: H.N. Abrams.
18. Fuat, M. (2001). Eleştiri üstüne. İstanbul: Adam Yayınları.

19. Gezgin, Ü. (2003). Sanat eleştirisinin kendine özgü dinamiği üzerine. Anadolu Sanat Dergisi, 14, 57-63.
20. Gönenç, T. (1984). Eleştiri üzerine soruşturma:1. Yeni Boyut Dergisi, 27, 22-23.
21. İpşiroğlu, Z. (1992). Eleştirinin eleştirisi. İstanbul: Cem Yayınevi.
22. Kırışoğlu, O. T. (2005). Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak. Ankara: Pegema Yayıncılık.
23. Kırışoğlu, O. T. (2009). Sanat kültür yaratıcılık: görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
24. Koroscik, J. S. (1996). Who ever said studying art would be easy, the growing cognitive demands of understanding work of arts in the information age. [Enformasyon çağında sanat eserlerini anlamaya yönelik bilişsel talepler artarken, sanat öğreniminin kolaylaşacağını kim dedi]. Studies in Art Education, 38(1), 4-20.
25. Özgür, E. S. (2004). Küreselleşme sürecinde kültür aktarımında sanat (resim-iş) eğitiminin önemi. Yayınlanmamış yüksel lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
26. Risatti, H. (1989). Art criticism in discipline-based art education. R. A. Smith (Ed.). Discipline-based art education: origins, meaning, and development içinde (s. 217-225) Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
27. San, İ. (1993). Toplumsal değişme ve sanat eğitimi. Anadolu Sanat Dergisi, 1, 165-176.
28. Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? Conseptions of art education and their justification. [Niçin bugün sanatı öğretiyoruz? Sanat eğitimine dair görüşler ve gerekçeleri]. Studies in Art Education, 39(3), 197-214.
29. Süsoy Şimşek, E. (2006). Kavramsal sanatın resim sanatı tanımını etkileyişi ve resim-iş eğitimine getireceği katkılar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
30. Şahiner, R. (2002). Yeni bir binyılın eşiğinde sanat ve yaratıcılık eğitimi üzerine. Anadolu Sanat Dergisi, 13, 75-83.
31. Töre, T. Ş. (2005). Çağdaş sanat eğitimine etki olanakları açısından postmodern sanat postmodern pedagoji ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
32. Wolcott, A. (1996). Is what you see what you get? A postmodern approach to understanding works of art. [Gördüğün algıladığın mı? Sanatı anlamak için bir postmodern yöntem]. Studies in Art Education, 37(2), 69-79.

Bölüm 14

ÇARŞAMBA İLÇESİ GELENEKSEL ÇOCUK OYUNLARI VE BU OYUNLARIN TÜRKÇE DERSİ ETKİNLİĞİ OLARAK UYARLANMASINA YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

Mehmet Fatih ÖZCAN[1]
Feyyaz ÖZALTUN[2]

1 Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: mefo3@hotmail.com

2 Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi. El-mek: fozaltun55@gmail.com

Giriş

Çocuklukla özdeşleştirilen oyunların, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olduğu kabul görmektedir (Gürbüz, 2016; Arslan, 2018: 2; Serbest, 2019) Ağırlıklı olarak çocukların vakit ayırabildiği, zoraki olmayan ve eğlenerek dinlenmeye yarayan eylem (Boratav, 1984: 232) olan oyunlar; çocuğun dünyasında temel ihtiyaçlar kadar önemli bir yere sahiptir (Ersoy,2010). Aynı zamanda oyunlar, çocuğun yaratıcılığının bir göstergesi olan zekâ ürünleridir. Çocuklar bu oyunlarla kendini ifade etme imkânı bulmakla birlikte iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Girmen, 2012). Bunun yanında oyunlar çocuğa paylaşma duygusunu, topluluk kurallarına uygun yaşamayı öğretir (Başal, 2017: 1). Çocuğun kendini tanımasına yardımcı olur (Esen, 2008; Başal, 2017: 2). Çocuğun hem fiziksel hem de psikolojik gelişimine etki ettiğinden sağlıklı büyüme ve gelişmede büyük bir öneme sahiptir (Girmen, 2012). Genel anlamda bu derece öneme sahip oyunların Türk kültüründe de önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. İslamiyet öncesi Türk destanlarından İslami dönem ilk yazılı eserlerine kadar Türk tarihinin ve edebiyatının birçok önemli eserinde çocuk oyunlarıyla ilgili ifade ve kavramlara rastlanmaktadır (Özdemir, 1997: 43-54). Çocuk oyunlarının hem kültürel değeri hem de dil becerilerine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda Türkçe eğitimi için de bir inceleme alanı olmuştur. Nitekim daha önce yürütülen çalışmalarda geleneksel çocuk oyunlarının dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı (Gürbüz, 2016), yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabileceği (Gürsoy ve Arslan, 2011), Türkçe derslerinde etkinlik olarak uyarlanabileceği (Arslan, 2018), oyun tekerlemelerinin Türkçenin eğitim ve öğretimine katkı sağlayacağı (Önal, 2002) ortaya konmuştur. Bu çalışma ile "Çarşamba çocuk oyunlarından Türkçe dersi etkinliği olarak ne ölçüde yararlanılabilir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı geleneksel çocuk oyunlarını tespit edip Türkçe öğretim programına uygun bir şekilde Türkçe dersi etkinliği olarak uyarlamaktır. Bu çalışmanın, geleneksel oyunların Türkçe derslerinde etkinlik olarak kullanılması konusunda araştırmacı ve eğitimcilere fikir vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Samsun'un Çarşamba ilçesinden 15 kişi ile görüşme yapılmış, görüşme sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında sesli kayıt yapılarak daha sonra yazıya geçirilmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Bulgular

Bu kısımda derleme sonucunda elde edilen oyun bilgileri doğrultusunda oyun adı, kaynak kişisi ve oyunun içeriği verilmiştir.

Oyunun adı: Dombili

Kaynak kişi: KK15

Oyunun Kuralları ve Geleneksel Oynanışı: Dombili, bir top yardımı ile üst üste dizilmiş taşları yıkmaya dayalı bir kovalamaca oyunudur. Bu oyun, en az 6 en çok 12 kişi ile oynanır. Oyunda iki ana materyal bulunur bunlar; yayvan şekilde büyükten küçüğe doğru üst üste dizilebilecek dokuz adet taş ve bir adet top. Taşlar yöreden yöreye farklılık gösterirken oyunun derlendiği bölgede evlerin çatılarında sıklıkla tercih edilen oval kiremitler kullanılmıştır. Topun yapısı ise oyunun oynadığı dönemlere göre farklılık göstermektedir. Kimi zaman eski kumaş parçaları top işlevi görürken oyunun derlendiği bölgede çokça bulunan mısır kabukları da bu görevi karşılamıştır.

Gerekli materyaller temin edildikten sonra dokuz adet yayvan taş sert bir zemin üzerine düzgünce yerleştirilir. Taşlar içerde kalacak şekilde etrafına 1m çapında çember çizilir. Çemberden on adım geriye ise top atışının yapılacağı çizgisi çizilir. Böylece oyun oynanmaya hazır hale getirilir. Oyun iki takım halinde oynandığından toplam oyuncu sayısı çift sayı olmalıdır. Oyuncu grubunda saygı duyulan ve sözü geçen iki kişi oluşturulacak takımların lideri olurlar. Liderler oyuncuları seçerek takımları oluştururlar. İki gruba ayrılan oyuncular arasında yazı tura atılarak veya sayışma yapılarak ilk atışı yapacak taraf belirlenir. Ardından ilk takımın tüm üyeleri atış çizgisine gelerek sırayla taşları devirmek top atışlarını yaparlar. Atış işlemi takım üyelerinden biri taşları devirene kadar devam eder. Takım oyuncularından herhangi biri taşları deviremezse topu atma sırası diğer takıma geçer. Takımdan herhangi biri taşları devirmeyi başarırsa oyuncular taşların devrildiği noktaya koşarak onları tekrar dizmeye çalışırlar. Bu sırada rakip takım oyuncuları topu alarak taşları dizmeye çalışan oyuncuları vurmaya çalışır. Bu sırada birbirlerine pas vererek yardımlaşabilirler. Vurulan takım üyesi oyundan çıkarken kalanlar ise taşları dizmeye devam ederler. Takım taşları dizemeden tüm üyeler vurulursa oyun sırası rakip takıma geçer fakat taşları dizmeyi başarırlarsa rakipleri karşısında öne geçerler ve oyunu tekrar oynamaya hak kazanırlar. Oyun tüm oyuncular sıkılana kadar devam eder.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: öncelikle öğretmen oyundaki en önemli materyallerden olan dokuz adet taş yerine üzerine yazı yazıldığında okunabilecek ve üst üste dizilebilecek formda tahta plakalar edinir. Öğretmen sözcükte yapı konusundan üç adet basit, üç adet türemiş ve üç adet birleşik sözcük seçerek bunları edindiği tahta plakalar üzerinde yazar. Ardından

yere tebşirle bir daire çizerek tahtaları karışık bir biçimde çemberin içine üst üste dizer. Sonrasında da çemberin on adım gerisine top atış çizgisi çizer. Taşların bulunduğu çemberden çok uzak olmamak kaydıyla oyun alanı içerisinde üç adet istasyon alanı belirleyip buralara basit türemiş ve birleşik sözcük adını verir.

Ardından öğretmen Sınıfı iki gruba ayırdıktan sonra atış hakkı olan takım sırasıyla atışını yaparak tahtaları yıkmaya çalışır. Tahtalar yıkılınca takım arkadaşları daire etrafına dağılmış olan tahta plakaların üzerinde yazan sözcükleri doğru istasyona yerleştirmeye çalışırlar. Diğer takımsa istasyonları tamamlamalarına izin vermeyerek rakip takım üyelerini vurmaya çalışır. Eğer takımdaki üyelerin tamamı etkinliği tamamlamadan vurulursa sıra diğer takıma geçer ve etkinlik tekrarlanır. Tüm istasyonlar başarılı bir şekilde ve rakiplerce vurulmadan tamamlanırsa öğretmen sözcüklerin istasyonlara doğru yerleştirilip yerleştirilmediğini kontrol eder. Yanlış yerleştirme yapılmışsa öğretmen gerekli düzelmeleri yaparak sınıfı bilgilendirir. Böylece sıra diğer takıma geçer ve etkinlik tekrarlanır.

Oyunun adı: Kaldırım Ebesi, Şarkı Sözü

Kaynak kişi: KK5

Oyunun kuralları ve Geleneksel oynanışı: Kaldırım ebesi ya da şarkı söz, iki kaldırım arasında ya da karşılıklı belirlenmiş sınırlar arasında oynanan bir yakalamaca oyunudur.

Oyuna başlamadan önce sayışma yapılarak bir ebe seçilir. Ebe iki kaldırım arasına veya kaldırım yerine kullanılan aralarında yaklaşık beş metre mesafe bulunan iki karşılıklı çizgi arasında nöbete geçer. Diğer oyuncular ise kaldırımlardan yalnızca birine çıkar veya kaldırım yerine çizilen çizginin gerisine geçerler. Ardından ebe bir harf seçerek oyunculara seçtiği harfi açıklar. Kaldırımda bekleyen oyuncular da sözleri seçilen harfle başlayan şarkılar bulmaya çalışırlar. Şarkıyı bulan oyuncular söyleyerek ebenin izniyle karşı kaldırıma geçerler. Şarkının en az bir kısmını söylemek mecburidir, yalnızca adını söylemek ya da birkaç sözcükle şarkıyı geçiştirmek oyun kurallarına aykırıdır. Şarkı sözü bulamayanların ebeye yakalamadan karşı kaldırıma kaçma hakları vardır. Fakat ebeye yakalanan olursa yeni ebe yakalanan oyuncu olur. Her oyuncu seçilen harfle ilgili farklı şarkı söylemek zorundadır. İstenen şarkıyı bulamayan veya karşıya kaçamayan oyuncu kalırsa kalan kişi olur. Birden çok kişi kalması halinde içlerinden biri gönüllü ebe olur ya da aralarında sayışma yapılır.

Oyunun Türkçe dersine uyarlanarak kullanılışı: dersinde anlatım tekniklerini pekiştirmek isteyen bir öğretmen oyunun oynanacağı alana beş metre aralıklarla iki çizgi çizer. Ardından alanın büyüklüğüne göre sınıfın tamamı ya da bir kısmı çizgilerden birinin arkasına dizilir. Öğretmen anlatım türlerinden öykü-

leyici anlatıma örnek olabilecek bir metni öğrencilere okumaya başlar ardından metni yarıda keserek öğrencilerden sırayla metni kendilerine göre devam ettirmelerini ister. İlk sıradaki öğrenci öğretmenin yarıda kestiği yerden kendince devam ederek karşıya geçer. Sıradaki öğrenci de bir öncekinin kaldığı yerden kendi hayal dünyasına göre metni devam ettirir. Sırası gelip de metnin devamını getiremeyen olursa etkinlik alanından çıkar ve kalanlarla devam edilir. Bu etkinlik diğer anlatım türleri için tekrarlanabilir.

Oyunun adı: Bom

Kaynak kişi: KK5

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Bom oyunu, 4 kişiyle oynanan, bireysel rekabete dayalı bir kâğıt-kalem oyunudur. Genellikle kapalı alanlarda oyuncuların oturdukları yerde halka şeklinde pozisyon almasıyla oynanır.

Öncelikle oyuna katılan her oyuncunun ismi dört adet küçük kâğıda ayrı ayrı yazılır. Böylece dört farklı isimden dörder adet isim kağıtları oluşturulur. Elde edilen kağıtlar iyice katlanarak oyuncuların yazıları okuyabilmesinin önüne geçilir. Ardından katlanan kağıtlar bir oyuncu tarafından avuç içinde iyice karıştırılır. Karışan kağıtlar oyuncuların ortasına bırakılır. Oyuncuların her biri dört adet kâğıt seçer ve rakiplerine göstermeden kağıtları açarlar. Açtıkları kağıtları ters çevirerek önlerine koyarlar. Amaç kâğıtta yazan isimleri rakiplerin görmesini engellemektir. Kağıtları açıp kontrol eden oyunculardan aynı isimden dört adet denk gelmişse hızlıca elini ortaya vurarak "bom" diye bağırır. Kağıtları ilk açtıkları anda yeterli sayıda isim bir araya gelmemişse oyuncular gerekli görmedikleri kâğıdı saat yönünün tersinde sırayla rakibine uzatırlar. Bu sırada dört kâğıdı da aynı isim olan çıkarsa hızlıca "Bom!" diyerek elini oyun alanının ortasına vurur. Ardından diğer oyunculardan da bom yapan oyuncunun elinin üstüne ellerini koyarlar. El sırasına göre yüzden yirmi beşe kadar puan paylaşımı yapılır ve alınan puanlar puan tablosuna eklenir. On el tamamlandığında genel tabloya bakılarak oyunun kazananı belirlenir.

Oyunun Türkçe dersine uyarlanarak kullanılışı: Cümle bilgisi konusunu pekiştirmek isteyen öğretmen, öncelikle Şekil 1'de örneği verilen sözcükler gibi sözcük kartları oluşturur. Sınıfı dörderli gruplara ayırarak sınıftaki sıralardan kare bir masa elde ederek öğrencileri karşılıklı oturtur ve oluşturduğu bu kartları dağıtır. Öğrenciler dağıtılan kartları dörde karlayarak iyice karıştırırlar. Karışan sözcük kartları masanın ortasına bırakılır ve her öğrenci 4 adet kart seçer. Öğrenciler seçtikleri kartlardaki sözcüklere bakarak uygun cümleleri oluşturmaya çalışırlar. Kuracağı cümleye uyum sağlamayan sözcük kartları sıra geldikçe yandaki arkadaşa verilir. Bu işlem saat yönünün tersine gerçekleşir. Öğrencilerden birinin

cümleyi tamamlamasıyla etkinlik tamamlanır. Uygun cümleyi oluşturmayı başaran öğrencilerle yeniden bir etkinlik daha düzenlenerek turnuva yapılabilir.



Şekil 1: Bom Oyunu Uyarlaması İçin Örnek Sözcük Kartları.

Oyunun adı: Taş Saklamaca

Kaynak kişi: KK8

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Kalabalık arkadaş gruplarında oynana bu oyunda ana materyal taştır. Öncelikle oyuncuların her biri farklı boy ve ebatlarda taş seçerler. Taşların çapı taşınabilirliği açısından 15cm'den büyük; bulunmasını zorlaştıracak kadar da küçük olmamalıdır. Amaç taşların birbirinden farklı olması ve ayırt edilebilmesidir. Taş seçiminden sonra sayışma yapılarak bir ebe seçilir. Ebe oyun alanın ortasında geçer ve diğer oyuncular seçtikleri taşları ebeye verir. Ebe de tüm taşları alır ve sınırlandırılan oyun alanında bunları saklayacak yerler arar. Alanın sınırlandırılması oyunun akıcılığı açısından önemlidir. Bu sırada diğer oyuncular taşlar saklanırken gözlerini kapatmıştır. Ebe tüm taşları sakladıktan sonra grubun yanına gelir ve oyunculardan gözlerini açmalarını ister. Ardından tüm oyuncular aynı anda kendi taşlarını aramaya koyulur. Taşını bulan oyuncu oturur ve diğer oyuncuların kendi taşlarını bulmasını bekler. Taşını en son bulan kişi ebe olur ve oyun tekrar edilir.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: Dersinde sözcükte anlam konusunu pekiştirmek isteyen öğretmen, etkinliğe katılacak öğrenci sayısı kadar yaka kartı hazırlayarak bu kartlara farklı kelimeler yazar. Ardından hazırladığı yaka kartlarındaki kelimelerin hem eş anlamlısını hem de zıt anlamlısını başka kartlara yazarak öğrencilere dağıtır. Gerekli materyaller öğrencilere da-

ğıtıldıktan sonra öğrenciler arasından bir ebe seçilir. Ebe sınıftan dışarı çıkarılır ve öğrenciler öğretmenlerinin verdiği yaka kartlarını yakalarına takarlar. Eş ve zıt anlamlı kelimelerin olduğu kartları ise sınıfta herhangi bir yere saklarlar. Ardından ebe sınıfa çağırılır ve ondan saklanan kelimeleri bulup uygun yaka kartı takan öğrencilere vermesi istenir. Ebenin amacı yaka kartında yazan sözcüğün hem eş hem de zıt anlamlısını bulmaktır. Belirlenen süre içerisinde tüm sözcükleri bulan öğrenci ödüllendirilir. Yanlış eşleştirmeler öğretmen tarafından etkinlik sonunda düzeltilerek öğrencilere gerekli bilgiler verilir.

Oyunun adı: Taş Atmaca

Kaynak kişi: KK10

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Oyun en az iki en çok dört kişi ile oynanır. Öncelikle oyuncu sayısı kadar bakır tas yarısına kadar su doldurulur. Oyunun derlendiği bölgede bu taslar yerine plastik yoğurt bidonları da kullanılmıştır. Yarısına kadar suyla dolu taslar yaklaşık 1m yükseklikte bir platform üzerine konur. Tasların konulduğu platformdan on adım uzağa atış çizgisi çizilir. Ardından her oyuncu kendine kadar ceviz büyüklüğünde yeteri kadar taş toplar. Taşlar atış çizgisinde, her oyuncunun yanında atmaya hazır bulundurulur. Oyuncular hep bir ağızdan üçten geriye sayarak oyunu başlatırlar. Oyuncular topladıkları taşları su dolu kapların içine isabet ettirmeye ve suyu taşırmaya çalışırlar. Tasındaki suyu ilk taşıran kişi oyunun galibi olur. Geri kalanlar ise aralarında yarışa devam ederler.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: Dersinde cümle çeşitleri konusunu pekiştirmek isteyen öğretmen Şekil 2'deki gibi cümle kutuları hazırlayarak bunları sınıf tahtasının önüne yerleştirir. Ardından bir cümle çeşitleri havuzu oluşturarak bu havuzu farklı cümle kartlarıyla doldurur. Bu cümle havuzunu cümle çeşitleri kutularının tam karşısına, çok uzakta kalmayacak aynı zamanda da çok yakın olmayacak şekilde yerleştirir. Ardından öğrenciler sırayla yerlerinden kalkarak verilen süre içinde cümle havuzundaki cümleleri doğru kutulara atmaya çalışır. Öğrenciler her seferde cümle havuzundan yalnızca bir cümle kartı almak zorundadır. Havuzdan seçilen cümle kartları gerekli kutulara bırakıldıktan sonra işlem yeniden tekrar edilir. Süreli bir etkinlik olduğu için öğrenciler hızlı hareket etmelidir. Verilen süre içerisinde kutulara en çok cümle toplayan öğrenci ödüllendirilir. Kutulara koyulan cümlelerde yanlışlık yapılmışsa öğretmen yanlış yapan öğrencileri bilgilendirerek yanlışı düzeltir.



Şekil 2: Taş Atmaca Oyunu Uyarlaması İçin Cümle Kutuları Örneği.

Oyunun adı: İstop

Kaynak kişi: KK9

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: İstop, topla ve açık alanda oynanan bir oyundur. Oyunda oyuncu sınırlaması yoktur, genellikle kalabalık gruplarla oynanır.

Oyuna başlamadan önce sayışma yapılarak bir ebe belirlenir. Ardından ebe seçilen kişi oyun alanının ortasında geçer. Diğer oyuncular da ebenin etrafına gelişigüzel toplanırlar. Ebe topu eline alır ve yukarı doğru atarak yüksek sesle oyunculardan birinin ismini söyler. İsmi söylenen oyuncu top yere düşmeden yakalamak için harekete geçer. Oyuncu topu yere düşmeden yakalarsa yeni bir isim söyleyerek topu atabildiği kadar yükseğe atar. Topu yere düşmeden yakalayamaması halinde ise düştüğü yerden alarak "istop" diye bağırır ve ebe kendisi olur. Bu sırada diğer oyuncular ise ebeden olabildiğince uzaklaşmışlardır. Fakat istop sesini duyunca oldukları yerde kalır ve kıpırdamazlar. Ardından ebe bir renk belirleyerek diğer oyunculara seçtiği rengi yüksek sesle söyler. Oyuncular da oyun alanı içerisinde ebenin söylediği renkteki nesneleri aramaya koyulurlar. Ebe bu sırada rengi bulamadan oyuncuları vurmaya çalışır. İstenen renkteki nesneleri bulan oyuncular o nesneye dokunarak buldukları yerde kalırlar. Eğer ebe herhangi bir oyuncuyu rengi bulamadan vurursa yeni ebe vurulan kişi olur. Eğer ebe kimseyi vuramazsa ebe olmaya devam eder ve oyun tekrarlanır.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: öğretmen cümlede anlam konusunu pekiştirmek üzere etkinliğin yapılacağı alana anlamına göre farklı cümlelerden oluşan istasyonlar oluşturur. Örneğin öneri bildiren cümle istasyonu, eleştiri içeren cümle istasyonu, olasılık içeren cümle istasyonu, uyarı cümle istasyonları gibi… Ardından etkinlik için tüm öğrenciler etkinlik alanına gelir. Öğretmen öğrenciler arasından bir ebe seçer ve diğer oyuncuları vurabilmesi için gerekli olan topu ebeye verir. Ebe topu havaya fırlatarak örneğin "öneri cümlesi" diyerek bağırır. Bu sırada öğrenciler öneri cümlelerinin olduğu istasyonları ara-

maya koyulurlar. Ebe de öğrenciler doğru istasyonları bulamadan onları vurmaya çalışır. Öğretmen, öğrencilerin doğru istasyonlarda olup olmadığını takip eder. Ebe eğer yanlış istasyonda olan öğrenciler varsa onları da topla vurabilir. Vurulan kişi ebe olur ve etkinlik tekrarlanır.

Oyunun adı: On Bir Elli
Kaynak kişi: KK5
Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: on bir elli, kalabalık bir oyuncu grubuyla oynanan bir yakalamaca oyunudur.

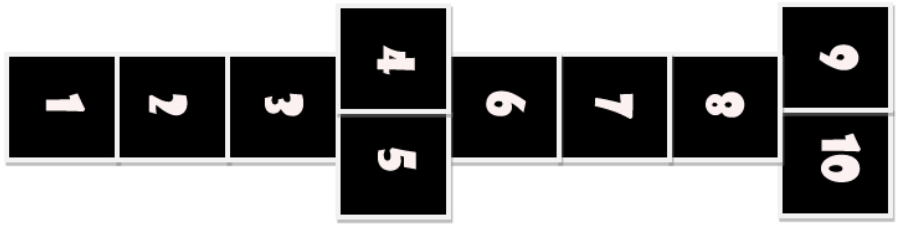
Öncelikle oyunu oynayacak kişiler el ele tutuşarak bir daire oluşturur ve sayışmaya başlarlar. Sayışmaya grup içinden bir oyuncunun "bir" diyerek sağ elini solunda duran arkadaşının eline vurmasıyla başlar. Sırdaki oyuncu da "iki" diyerek yanındaki arkadaşının eline vurur. Bu durum on birinci sayıya kalana kadar sürer. On birden sonra sırasıyla "on bir on, on bir yirmi, …, on bir elli" diye sayılır. "On bir elli"ye denk gelen kişi ebe olur. Bunun üzerinde oyuncular ebeden kaçmaya başlarlar. Ebe de kaçan arkadaşlarını yakalamaya çalışır. Ebenin yakaladığı oyuncular artık ebenin ekip arkadaşları olur ve diğer oyuncuları yakalamak üzere ebeye yardım ederler. Oyun tüm oyuncular yakalanana kadar devam eder. Tüm oyuncular yakalandıktan sonra oyun yeniden tekrarlanır.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: dersinde söz öbekleri konusunu pekiştirmek isteyen öğretmen etkinliğe katılacak öğrencilerden bir çember oluşturmalarını ister. Öğrenciler sol ellerini birbirlerinin avucuna içine koyar. Ardından öğretmen aralarından seçtiği öğrenciden bir atasözü söylemesini ister. Atasözünü söyleyen öğrenci sol eliyle sağdaki arkadaşının eline vurur. Bunun üzerine ikinci öğrenci de bir atasözü söyleyerek sol eliyle yanındaki arkadaşının eline vurur. Bu işlem bir tur tamamlandıktan sonra öğretmen aynı etkinliği deyimler için de uygular. Sonraki turlarda ise diğer söz öbekleriyle devam edilir. Etkinlik devam ederken sırası gelen öğrenci oynanan turda istenilen söz öbeğini bulamazsa elenir ve kalanlarla oyun devam eder. En sona kalan öğrenci etkinlikte birinci olur ve ödüllendirilir.

Oyunun adı: Seksek
Kaynak kişi: KK9
Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Sert bir zemin üstüne ardı ardına çizilen ve numaralandırılan daire veya kare şekiller üzerinde oynanan bir oyundur. Yaklaşık 5cm çapında yassı bir taş oyun materyallerinden biridir. Oyun tek başına oynanabileceği gibi kalabalık arkadaş grubuyla da oynanabilir.

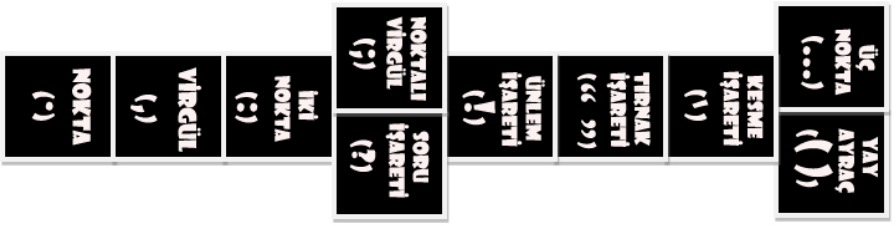
Öncelikle bir tebeşir veya kömür parçası yardımıyla sert zemine oyunun oy-

nanacağı Şekil 3'teki semboller çizilir. Ardından sayışma yapılarak oyunu oynayacak kişiler arasında oynama sırası belirlenir. İlk oynayacak kişi seçmiş olduğu yassı taşla çizilen oyun alanının başlangıç noktasında gelerek 1. bölmeye atar. Attığı taş 1. Bölmenin sınırları içerisinde kalmak zorundadır. Taş bu alan dışına isabet ederse oyun sırası bir sonraki oyuncuya geçer. Bu durum diğer bölmeler içinde geçerlidir. Oyuncu taşı 1. alana isabet ettirebilirse her bölmenin üstüne tek ayakla sekerek oyun platformunu tamamlamaya çalışır. 4., 5. ve 9., 10. bölmeler yan yana olduğundan buralara iki ayakla basılır. 9. ve 10. bölmelerin ardından geri dönerek platformu tersten tamamlar en son taşı attığı bölmeden alarak o bölmenin oyununu tamamlar. Bu sırada oyun platformundaki çizgilere basmamak oyunun kurallarındandır. Çiziye basılması halinde oyun hakkı diğer sıradaki oyuncuya geçer. Tüm platformu ilk tamamlayan oyuncu oyunun galibi olur.



Şekil 3: Seksek Oyunu İçin Zemin Örneği.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: öncelikle öğretmen seksek oyunu için çizilen oyunun kare çizgilerini uygun bir zemine çizer. Ardından noktalama işaretlerini pekiştirmek üzere seksek platformundaki karelerin içini Şekil 4'teki gibi noktalama işaretleriyle doldurur. Ayrıca öğretmen platformdaki noktalama işaretlerini içeren cümleler oluşturur. Bu cümlelerde noktalama işareti gelen yerler boş bırakılır ve bir noktalama işareti geleceği belli olacak şekilde hazırlanır. Cümleler bir a4 kâğıdı boyutunda herkesin göreceği şekilde yazılır. Hazırlanan cümleler masa üstüne ayrı ayrı konarak öğrencinin cümleleri rahatça görmesi sağlanır. Ardından etkinliği gerçekleştirecek öğrenci platformdaki ilk karede yazılı olan noktalama işaretine akar ve masadan buna uygun cümleyi seçerek platformda uygun yere yerleştirir. Önce noktalama işareti gerektiren cümleyi bulması ve bunu etkinlik platformu üzerinde nokta yazan bölmeye bırakarak seksek oyunu kurallarına göre oyunu oynamalı. Hatasız bir şekilde ilk bölmeyi bitirdikten sonra virgül bölmesindeki cümleyi bulmaya gelir ve etkinlik platform tamamlanana kadar devam eder.



Şekil 4: Seksek Oyununun Uyarlanmasında Zemin Örneği.

Oyunun adı: İsim, Şehir, Ünlü

Kaynak kişi: KK3

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: genellikle ev veya sınıf gibi kapalı ortamlarda oynanan bir kâğıt-kalem oyunudur. Oyun en az iki ile oynanır.

Öncelikle oyun için gerekli olan Şekil 5'teki gibi bir oyun tablosu a4 kağıdına çizilir. Bu bölmelere sırasıyla isim, şehir, ünlü, bitki, hayvan eşya ve ülke yazılır. Her oyuncu kendisi için bu oyun kağıdını kendi hazırlar. Bunun dışında bölmeleri doldurmak üzere her oyuncu için birer kaleme de ihtiyaç vardır. Oyun için gerekli olan kâğıt ve kalem hazırlandıktan sonra oyunculardan biri bir harf seçer ve seçtiği harfi diğer oyunculara yüksek sesle söyler. Oyuncular duydukları harfle başlayan kelimeleri uygun bölmelere hızlıca yazmaya çalışırlar. Bölmeleri ilk dolduran kişi oyuncuların duyabileceği şekilde birden ona kadar sayarak onlara süre tanır. Bu süre dolduktan sonra herkes elindeki kalemi bırakır. Doldurulan her bölmeye on puan verilirken boş bırakılan yerlere puan verilmez. Yedi bölme içinden alınan toplam puan oyuncuların genel puan tablosuna yazılır ve sıradaki oyuncun başka bir harf belirlemesiyle oyun devam eder. Oyun oyuncular sıkılana kadar devam eder. Oyun sonunda genel puan tablosunda en yüksek puan alan birinci seçilir.

İSİM	ŞEHİR	ÜNLÜ	BİTKİ	HAYVAN	EŞYA	ÜLKE	TOPLAM

Şekil 5: İsim, Şehir, Ünlü Oyunu Örnek Tablosu.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: öğretmen tamlamalar konusunu pekiştirmek üzere belirtili, belirtisiz, zincirleme isim tamlaması ve sıfat tamlaması olarak bölümlere ayırdığı Şekil 6'daki etkinlik materyalini hazırlar. Etkinliğe katılan her öğrenciye bu etkinlik kâğıdı verilir ya da öğrencilerden aynısının hazırlanması istenir. Ardından öğretmen öğrencilere alfabeden bir harf söyleyerek bu harfle başlayan tamlamalar yazmalarını ister. Öğrenciler en kısa sürede tüm bölmeleri doldurmaya çalışır. Öğretmen öğrencilere yeterli süreyi tanıdıktan sonra kalemlerini bırakarak yazdıklarını öğrencilerden söylemelerini ister. Doğru yapılan bölmelere on puan verilir; boş bırakılanlara verilmez. Öğretmen yanlış yapılan tamlamalar olursa bunları düzelterek etkinliğe devam eder. Etkinlik sonunda genel puan tablosuna bakılarak etkinlik birincisi belirlenir ve birinci ödüllendirilir.

BELİRTİLİ İSİM TAMLAMASI	BELİRTİSİZ İSİM TAMLAMASI	ZİNCİRLEME İSİM TAMLAMASI	SIFAT TAMLAMASI	TOPLAM

Oyunun adı: Kulaktan Kulağa

Kaynak kişi: KK1

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: kalabalık bir oyuncu grubuyla oynanan, hafızaya ve telaffuza edebilme yeteneğine dayalı bir oyundur.

Öncelikle oyunu oynayacak kalabalık grup aynı hizada olacak şekilde yan yana oturur. Sıranın başımdaki oyuncu seçmiş olduğu bir kelime ya da cümleyi yanındaki arkadaşının kulağına fısıldar. Fakat seçilmiş kelime ya da cümle tekrar edilmez; yalnızca yanındaki duyacak kadar anlaşılır söylenir. Ardından sıradaki kişi yanındakinin kulağına eğilerek duyduğu cümleyi söyler ve son oyuncuya kadar bu işlem devam eder. En sondaki oyuncu duyduğu kelime veya cümleyi yüksek sesle oyuncu grubuna açıklar. Ardından oyunu başlatan oyuncu; ilk sıradaki oyuncu açıklanan kelimenin doğru olup olmadığını açıklar. Kelime doğruysa sondaki kişi başa geçer yanlış ise kelimeyi yanlış anlayan ilk kişi tespit edilip sıranın başına geçirilir.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: öğretmen öğrencilerinin dil becerilerini ve telaffuz becerilerini geliştirebilmek amacıyla küçük kağıtlara çok sayıda tekerleme yazar ve bunları bir kesenin içine koyarak bir tekerleme havuzu hazırlar. Ardından sınıftaki sıraları yan yana dizerek çok sayıda öğrencinin yan yana oturmalarını sağlar. Etkinliğe katılacak öğrenciler sıralara otururlar. Öğretmen ilk sıradaki öğrenciye tekerlemelerin olduğu keseyi verir. Öğrenci bu keseden rast gele bir tekerleme seçer ve yanındaki arkadaşının kulağına eğilerek tekerlemeyi tane tane ve anlaşılır biçimde söyler. Sonra bu işlem sırayla son öğrenciye kadar devam eder. Sıra son öğrenciye geldiğinde tekerlemeyi yüksek sesle herkese söylemesi istenir. Tekerleme yanlış okunursa öğretmen yanlışın kaçıncı öğrencide başladığını tespit eder ve tekerlemenin doğru okunuşunu öğrencilere aktarır. Tekerleme doğru okunursa ilk sıradaki öğrenci sona geçer ve etkinlik tekrarlanır.

Oyunun adı: Sıcak Soğuk

Kaynak kişisi: KK13

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Kalabalık bir oyuncu grubuyla oynanan, saklanan bir nesneyi bulmaya yönelik bir oyundur.

Genellikle sınıf ortamlarında oynan bir oyun olup oyunda oyuncu sınırlaması yoktur. Öncelikle oyunlar arasından bir ebe seçilir. Seçilen ebenin gözleri bağlanarak ebe bulunduğu ortamdan dışarı çıkarılır. Diğer oyuncular ise oyun alanı içinde bir nesne belirlerler. Ardından ebe çağırılır ve seçilen nesneyi bulması istenir. Oyun grubu ebe nesneye yaklaştıkça "sıcak", nesneden uzaklaştıkça da "soğuk" diyerek ebeyi yönlendirir ve ebenin nesneyi bulmasına yardımcı olur. Ebe ise aradığı nesneyle ilgili tahminlerde bulunur. Belirlenen nesne bulunana kadar oyun devam eder. Ebenin nesneyi bulması halinde oyun başka bir oyuncuyla yeniden oynanır.

Oyunun Türkçe dersine etkinlik olarak uyarlanışı: Dersinde cümlenin ögeleri konusunu pekiştirmek isteyen bir öğretmen küçük kağıtlara farklı cümleler yazar. Ardından seçtiği bir öğrenciyi sınıftan çıkararak hazırlamış olduğu cümle kartlarından birini sınıfta herhangi bir yere saklar. Ardından öğrenciyi tekrar sınıfa çağırarak sakladığı cümle kartını bulmasını ister. Sınıftaki diğer öğrenciler saklanan cümle kartını arayan öğrenciye "sıcak", veya "soğuk" diyerek yardımcı olurlar. Burada "sıcak", öğrenci saklanan cümleye yaklaştığında, "soğuk" ise uzaklaştığında söylenir. Yönlendirmeler neticesinde cümle kartını bulan öğrenci cümleyi tahtaya yazar. Öğretmen öğrenciden cümleyi ögelerine ayırmasını ister. Öğrencinin cümleyi ögelerine yanlış ayırması halinde öğretmen gerekli düzeltmeleri yapar ve sıradaki öğrenciyle etkinlik tekrar edilir.

Oyunun adı: Dayak Topu

Kaynak kişi: KK10

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: bir sopa, top veya top vazifesi gören bir materyal ve en az 4 kişi ile oynanan bir açık alan oyunudur.

Öncelikle bir atıcı belirlenir. Diğer oyuncular da aynı hizada atıcının topu atacağı yöne doğru pozisyon alır. Atıcı elindeki topu yukarı fırlatarak diğer elindeki sopasıyla -bu sopaya dayak adı verilir- olabildiğince uzağa atmaya çalışır. Diğer oyunular da top atıldığı andan itibaren topun düşeceğe yere doğru yönelir. En hızlı olan oyuncu topu alır ve bu andan itibaren elindeki topu atıcıya vermeye çalışır. Diğer oyuncular da topu o oyuncudan almaya çalışırlar. Topu atıcıya ulaştıran kişi oyunu kazanır.

Oyunun adı: Kartal

Kaynak kişi: KK11

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Oyun, kalabalık oyuncu gurubuyla geniş alanlarda oynanan bir kovalamaca oyunudur.

Öncelikle sayışma yapılarak bir ebe belirlenir. Diğer oyuncular ebeden uzaklaşarak kaçmaya çalışırlar. Ebe oyunculardan birini tam yakalayacakken yakalanmak üzere oyuncu iki elini birden yana doğru açarak "kartal" diye bağırır. Oyuncu bu andan itibaren dokunulmaz olur. Ancak dokunulmaz olan oyuncu iki eli yana açık şekilde hareketsiz kalır. Yalnızca diğer oyunculardan biri kartal pozisyonunda kalan oyuncunun iki kolunun altından geçerse tekrar oyuna dahil olur. Ebe oyunculardan birini yakalarsa yeni ebe ile oyuna devam edilir.

Oyunun adı: Amen

Kaynak kişi: KK6

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: 6 veya çift sayı olacak şekilde daha çok oyuncu ile oynanan bir yakalamaca oyunudur.

Öncelikle çift sayıda oyuncular sayışarak veya seçme usulüyle iki takıma ayrılır. Ayrılan bu iki takım oyun alanı içerisinden kendilerine birere koruma simgesi seçer. Bunlar mahalle ortamında genellikle elektrik direkleri, apartman giriş kapıları veya binaların belirlenen bir duvarı olabilir. Belirlenen bu alanlara "amen" denir. Bölgelerini belirleyen oyuncuların amacı diğer takımın amen alanını ele geçirmektir. Bunun için oyuncular diğer diğer takımın amen alanına yönelirler. Bu sırada diğer takım da ya savunmaya geçer ya da karşı hamle yaparlar. Amen alanına dokunulduğunda oyun biter. Takımlar değiştirilerek oyuna yeniden başlanabilir.

Oyunun adı: Duvar

Kaynak kişi: KK10

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: En az üç kişiyle ve kişi sayısı kadar bilye ile oynanan bir oyundur. Duvar oyunu, bilyelerin belirlenen bir duvara çarptırılarak en uzak noktaya ulaştırılmasını amaçlayan bir çocuk oyunudur.

Oyunu oynamak için kişi sayısı kadar bilye gereklidir. Oyun için ayrıca oyunun oynanacağı alan içinde bir duvar bulunmalıdır. Bu duvar bir evin ya da herhangi bir yapının duvarı olabilir. Oyuncular belirlenen duvarın önüne gelerek ellerindeki bilyelerle duvarı hedef alırlar. Duvardan seken bilyeler zemin üzerinde bir noktada durur. En uzak noktaya atışını gerçekleştiren oyuncu oyunun galibi olur ve sonuncu oyan oyuncunun bilyesini almaya hak kazanır.

Oyunun adı: Bülbül Kafeste

Kaynak kişi: KK13

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: On ve üzeri oyuncu grubu ile açık havada oynanan ve kovalamacaya dayalı geleneksel bir çocuk oyunudur**.**

Oyuncular, bir çember oluşturarak el ele tutuşurlar. Oluşturulan bu çemberin adı bülbül kafesidir. Oyuncuların üçü çemberin içine girer. Bu oyunculara bülbüller denir. Bülbüller, kafes içinde dolaşır. Kafesi oluşturan oyuncular "Bülbül kafeste!" diyerek ellerini bırakır. Bülbüller de kafesin dışına çıkmaya çalışır. Kafesi oyuncuları bülbülleri dışarıya çıkarmamak için tekrar ellerini birleştirmeye çalışır. Dışarı çıkmayı başaran bülbül, kurtulmuş olur. Tüm bülbüller kurtulduğunda yeni bülbüller seçilerek oyun tekrarlanır.

Oyunun adı: Deve Cüce

Kaynak kişi: KK14

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: On veya daha çok oyuncuyla, genellikle kapalı alan veya sınıf ortamlarında oynanan bir oyundur.

Sayışma yapılarak oyunculardan biri ebe seçilir. Oyuncular ebe "Deve!" dediğinde ayakta, "Cüce!" dediğinde ise çökmüş olmalıdır. Ebe, bu komutları rastgele ve zaman zaman tekrara düşerek hızlı bir şekilde söyler. Ebenin komutlarına uymakta geç kalan veya şaşıran oyuncular oyundan çıkar. En son kalan oyuncu oyunu kazanır ve bir sonraki el ebe, bu oyuncu olur.

Oyunun adı: Foddik

Kaynak kişi: KK12

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Oyun 5-10 kişi ile açık alanda oynanan bir çocuk oyunudur.

Oyunun oynanacağı alanın ortasına den gelecek şekilde teneke bir bidon dikilir. Sayışma yapılarak oyuncular arasından bir ebe seçilir. Oyuncular ve ebe tenekeden uzaklaşarak bir atış noktası belirlerler. Oyuncular taş atarak tenekeyi devirmeye çalışır. Teneke devrilince ebe tenekeyi kaldırmak için koşar. Tenekeyi deviren oyuncu ise ebe tenekeyi kaldırmadan ve ebeye yakalanmadan yerdeki taşını almaya çalışır. Tenekeyi deviren oyuncu taşını alabilirse ebe sonraki oyunda da ebe olarak kalır. Fakat taşı almayı başaramazsa yeni ebe bu oyuncu olur.

Oyunun adı: Sıcak Taş
Kaynak kişi: KK8
Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Üç ve daha fazla oyuncuyla genişçe bir alanda oynanan bir çocuk oyunudur.

Oyuncular oyuna başlamadan önce taşlık bir alandan sıradan taşlardan farklı; ayırt edilebilecek bir taş seçerler. Ardından bir ateş yakılarak seçilen bu taş ateşte ısıtılır. Oyuncular, taşın seçildiği alana arkasını dönerler. Oyunculardan biri taşı alarak oyun alanı içerisinde rastgele fırlatır. Taş yere düştükten sonra oyuncular ısıtılmış olan taşı aramaya başlarlar. Taşı bulan oyunu kazanır.

Oyunun adı: Kim Vurdu
Kaynak kişi: KK4
Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: 5-6 kişi ile oynanan ve mekan sınırı olmayan bir tahmin oyunudur.

Öncelikle sayışma yapılarak bir ebe olarak seçilir ve ebenin gözleri bir mendil veya tülbent ile bağlanır. Ardından ebe dizlerinin üzerinde çöker ve yere kapanır. Diğer oyunculardan biri ebenin sırtına parmağıyla dokunur. Ebe de dokunan oyuncunun kim olduğunu tahmin etmeye çalışır. Ebe dokunan oyuncuyu doğru tahmin ederse dokunan kişi yeni ebe olur.

Oyunun adı: Fırıldak
Kaynak kişi: KK4
Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: İki veya daha çok oyuncuyla oynanan bu oyunda oyuncular, ağaç dallarından veya odun parçalarından fırıldak denilen, günümüzde topaç olarak bilinen oyuncaklardan yaparlar. Bu oyuncak, üzerinde oyuncağı tutmaya yarayan bir tutacak kısmı bulunur. İpler bu bölüme sarılarak oyuncak yere bırakılmaya hazır hale getirilir. Oyuncağın alt ucu ise uzun ve sivricedir. Oyuncular, bu topaçları aynı anda tutacağından çevirerek yere bırakır. Topacı en uzun süre dönen oyuncu oyunu kazanır.

Oyunun adı: Şipşap

Kaynak kişi: KK10

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Oyun 6 veya daha çok oyuncu ile bir sopa ve tahta parçaları oynana geleneksel bir çocuk oyunudur.

Oyunu oynamak için yaklaşık bir metre uzunluğunda bir sopa on iki adet tahta parçası gereklidir. Sopanın atına bir karış kadar taş veya o anda oyun alanında bulunan bir materyal destek konularak bir tahterevalli mekanizması kurulur. Oluşturulan tahterevallinin bir ucuna on iki adet tahta parçası üst üste dizilir. Ardından sayışma yapılarak bir ebe belirlenir. Belirlenen bu ebe, tahterevallinin boş kalan ucuna tüm gücüyle zıplayarak diğer uçta bulunan on iki tahta parçasının havaya fırlamasını sağlar. Ebe, tahtaları toplayıp tekrar dizerken çalışırken diğer oyuncular da kaçıp saklanırlar. Ebe, saklanan oyuncuları arar ve gördüğü oyuncuyu, tahtaların başına gelerek sobeler. Saklanmış tüm oyuncular bulununca oyun sona erer ve sobelenen ilk kişi sonraki oyunda ebe olur. Ebe, oyuncu aramaya çıktığı sırada oyunculardan biri ebeden önce gelip tahtaları tekmeyle devirirse oyun yine sonlanır fakat bu kez ebe değişmez. Tahtalara vuran oyuncu bu sırada "Şipşap!" diye bağırır. Oyun adını bu nidadan alır.

Oyunun adı: Yerden Yüksek

Kaynak kişi: KK2

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Bu oyun, kalabalık bir oyuncu grubuyla, geniş bir alanda oynan bir yakalamaca oyunudur.

Öncelikle sayışma yapılarak bir ebe belirlenir. Oyun alanının içinde ebeye geniş bir bölüm ayrılır. Alandaki nispeten yüksek yerler ise diğer oyuncular içimdir. Bu yüksek yerler oyun alanına bağlı olarak bir ağaç, otomobil veya mahalle ortamındaki herhangi bir yüksek alan olabilir. Ebe, yüksek yerden zemine inen oyuncuları yakalamaya çalışır. Yerdeyken dokunabildiği oyuncu ebe olur. Ardından eski ebenin yüksek bir yere çıkması gerekir. Çünkü ebe beklenmez, anında tekrar ebelik bu oyuncuya geçebilir.

Oyunun adı: Arap Saçı

Kaynak kişi: KK7

Oyunun kuralları ve geleneksel oynanışı: Bir yumak ip ve en az üç oyuncuyla oynanan bir çocuk oyunudur.

Öncelikle oyuncular bir çember oluşturacak şekilde konumlanır. Oyunculardan biri bir ip yumağını alır ve ipin ucunu tutar. Daha sonra rastgele başka bir oyuncuya atar. Kendisine yumak atılan her oyuncu, ipi tutar ve yumağı yine rastgele başka bir oyuncuya atar. İp karmaşık bir düğüm oluşturduktan sonra ise

oyuncular, ellerindeki ipi bırakmadan düğümü çözmeye çalışır. Oyunda bireysel kazanma veya kaybetme yoktur. Başarı veya başarısızlık oynayanların tamamına aittir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmamızda 15 canlı kaynaktan 24 adet çocuk oyunu derlenmiştir. Derlenen oyunlardan 2'si kapalı mekânda oynanan oyunlar, 18'i açık alanda oynanan oyunlarken kalan 4'ü de tercihe göre hem iç mekân hem de dış mekanlarda oynanabilen oyunlardır. Bu oyunların çoğunun icra ortamının dış mekân olması, geniş bir alan gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Bu nedenle sokaklar, boş arsalar, okul bahçeleri gibi alanlar doğal engeller, sert zeminler, kaldırımlar, ağaçlar gibi yaşamın bir parçası olan doğal malzemeleri barındırması açısından çocuk oyunları için uygun ortamı sağlamaktadır.

Yakın geçmişimizde çocuk oyunlarının oynandığı alanlar çeşitli sebeplerle günden güne yok olmaya başlamıştır. Bu durum çocuk oyunlarının giderek unutulmasına ve çocukların oyun algısının da değişmesine sebep olmuştur. Doğal icra ortamı bulamayan çocuk oyunları bilgisayar, tablet ve telefonların da yaygınlaşmasıyla yerini evlere ve oyun salonlarına bırakmıştır. Bu durum çocukların psikomotor ve bilişsel gelişimini de olumsuz yönde etkilemiştir. Geleneksel çocuk oyunlarındaki yoğun fiziksel faaliyetler çocukların bedensel gelişimlerine katkıda bulunurken, oyunlarda ortak amaç için verdikleri mücadele de birlik beraberlik ve paylaşım duygularını pekiştirmektedir. Bu durum birçok araştırmacının ortak görüşünü yansıtmaktadır (Arslan, 2018; Başal, 2017; Gürbüz, 2016; Girmen, 2012; Kabadayı, 2004). Ayrıca oyunlardaki sayışmacalar ve tekerlemelerle de dil gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Saydığımız gerekçelerle toplum için önemli bir kültürel miras sayılabilecek çocuk oyunlarının gelecek nesillere aktarılması ve yaşatılması elzemdir. Yaptığımız çalışma bu amaca yöneliktir. Demir (2015) de; geleneksel oyunlar için tasarlanmış eğlence merkezleri oluşturularak bu oyunların oynanması için zemin hazırlanmasının, çocukların sağlıklı gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Derlediğimiz 24 oyundan 11'i Türkçe dersine etkinlikler için uyarlanmış ve çalışma içerisinde yer almıştır. Uyarlanan etkinliklerden 5'i dil bilgisi konuları, 4'ü anlam bilgisi 1 tanesi yazım bilgisi, 1 tanesi de edebi türlerle ilgili konuları içermektedir.

Uyarlanarak ders etkinliğine dönüştürülen bu oyunlarla kültürel ürünlerin yaşaması sağlarken aynı zamanda dersler için de önemli alternatif faaliyetler olabileceği görülmüştür. Girmen (2012)'e göre hem gelişimin desteklenmesi hem de nesiller arasında aktarımın devamı için geleneksel oyunların tüm ilköğretim

düzeyindeki sınıflarda zorunlu ders olması gerekir. Bu henüz yakın zamanda gerçekleşebilir gibi gözükmese de tüm dersler için uyarlanmış etkinliklerin programlara dahil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Türkçe derslerinde işlenen konuların ardından uygulanabilecek bu etkinliklerle öğrencilerin unutulmaya yüz tutmuş bu oyunları öğrenmesi sağlanırken diğer yandan da Türkçe dersinde öğrendiği konuların kalıcı olmasına da katkısı olacaktır.

Kaynakça

1. Arslan, A. (2018). Türkçe Dersi Ekinliklerinde Çocuk Oyunları: Ağrı İli Geleneksel Çocuk Oyunları Örneklemi. İstanbul: Hiperyayın, s. 22.
2. Başal, H. Â. (2017). Geçmişten Günümüze Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları. Ankara: Nobel Akademi, 1-2.
3. Boratav, P. N. (1984). 100 Soruda Türk Folkloru. İstanbul: Gerçek Yayınevi, s. 232 Ersoy, H. Y (2010). Başkurt Çocuk Oyunları. Milli Folklor, 86, 75-86.
4. Demir, İ. (2015). Niğde Geleneksel Çocuk Oyunları ve Halkbilimsel İncelemesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
5. Esen, M. A. (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Çocuk Oyunları, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 357-367.
6. Girmen, P. (2012). Eskişehir Folklorunda Çocuk Oyunları ve Bu Oyunların Yaşam Becerisi Kazandırmadaki Rolü. Milli Folklor, 95, 263-273.
7. Gürbüz, D. Ö (2016). Geleneksel Çocuk Oyunları ve Eğitimsel İşlevleri: Emirdağ Örneği. Turkish Studies, 11(14), 529-564.
8. Gürsoy, A. Ve Arslan, M. (2011). Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretimi. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, May 5-7 2011, Sarajevo.
9. Kabadayı, A. (2004). "Cumhuriyet Devrinde Konya'da Oynanan Çocuk Oyunlarının Çocuğun Gelişim ve Eğitimine Katkıları", VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Temmuz 2004, Malatya.
10. Önal, M. N. (2002). Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretiminde Oyun Tekerlemelerinin Yeri ve Önemi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (9), 133-149.
11. Özdemir, N. (1997). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Çocuk Oyunlarının Halkbilimi Açısından İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
12. Serbest, K. (2019). Divânü Lugâti't-Türk ve Uygur Türklerinde Çocuk Oyunları, Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi, 13, 101-114.

Kaynak Kişiler

Sıralama (Kaynak Kişi Numarası) Soyad, Ad (Doğum Yılı), Yaşadığı Yer olarak düzenlenmiştir

(KK1) ÇATALÇAM, Fatih (1980)
İstanbul/Çekmeköy/Taşdelen Mahallesi
(KK2) DEMİRTÜRK, Hamdi (1975)
İstanbul/Bağcılar/Yavuz Selim Mahallesi
(KK3) DOK, Cansu (1989)
Samsun/Çarşamba/Sarıcalı Mahallesi
(KK4) DOK, Hüseyin (1965)
Samsun/Çarşamba/ Demirli Köyü
(KK5) DOK, Rüveyde, (1991)
İstanbul/Gaziosmanpaşa/Merkez Mahallesi
(KK6) KARAKUCAK, Orhan (1981)
İstanbul/Kağıthane/Merkez Mahallesi
(KK7) ÖZALTUN, Nuran (1973)
Samsun/Atakum/Cumhuriyet Mahallesi
(KK8) SEZER, Emine (1954) Samsun/Çarşamba/ Demirli Köyü
(KK9) SEZER, Hatice (1985) Samsun/Çarşamba/Demirli köyü
(KK10) SEZER, Sebahattin (1956) Samsun/Çarşamba/Demirli köyü
(KK11) SEZER, Tuncay (1979) Samsun/Çarşamba/ Demirli Köyü
(KK12) SEZER, Turan (1963) Samsun/Çarşamba/Demirli köyü
(KK13) ŞEN, Yegane (1963) Samsun/İlkadım/Zeytinlik Mahallesi
(KK14) YAZICILAR, Filiz (1981) Samsun/Tekkeköy/Kirazlık mahallesi
(KK15) YAZICILAR, Şerif (1977) Samsun/Tekkeköy/ Kirazlık mahallesi

Bölüm 15

UZAKTAN EĞİTİMİN TARİHSEL GELİŞİMİNE GENEL BİR BAKIŞ[1]

Merve CAN YILDIRIM[2]
Murat ÇALIŞOĞLU[3]

1 Bu çalışma "Uzaktan Eğitim Sürecine Duyulan Güvenin İlkokul Paydaş (Öğretmen, İdareci, Veli) Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

2 Öğretmen, mervecan0406@gmail.com

3 Doç. Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, mcalisoglu@gmail.com

21. yüzyıl insanının en temel özelliği, kendini geliştirmesi ve bu gelişimin sürekli halde olmasıdır. Bu gelişimi sağlayan öğrenme de bireylerin yaşamında hep var olan bir kavramdır. Örgün eğitimin bu ihtiyacı karşılayamadığı düşünüldüğünde insanların, hem sosyal hayatlarını devam ettirip sorumluluklarını yerine getirdikleri hem de kişisel gelişimlerini sürdürebildikleri uzaktan eğitim uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Gümüş ve Fırat 2016). Son yıllarda bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle insanlar dünyanın neresinde olursa olsun yaşanan her yenilik ve gelişmeden haberdar olabilmektedir. Her olayın hızlı bir şekilde yayıldığı bu ortamda bilgi de hızlı bir şekilde güncelliğini yitirmektedir. Bu nedenle yeni bilgilere olan talep her geçen gün her alanda artmaktadır. Özellikle çalışanlar yaşadıkları ortamdan ayrılmadan, ilgi duydukları alanla ilgili eğitim alabilme ihtiyacı duyabilmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim özellikle bu çalışan kesime öğrenim sunabilmesi açısından en uygun eğitim modelidir (Odabaş 2004). Dünyada ve Türkiye'de yürütülen bu eğitim faaliyetlerinin tarihçesini şu iki bölümde incelemek mümkündür:

1. Dünyada Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitimin tarihçesine bakıldığında yıllar geçtikçe çeşitliliğin arttığı ve uygulamalarda sürekli bir değişimin yaşandığı görülür (Göçmenler 2002). Bu çeşitlilik ve değişim, kuşkusuz iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile paralellik göstermektedir (Erturgut 2008). Matbaadan, güncel etkileşimli teknolojilere kadar her türlü eğitici medyanın ortaya çıkmasıyla birlikte uzaktan eğitim alanında zengin bir tarih karşımıza çıkmaktadır (Sherry 1996).

Penberthy (1982) tarafından bildirildiğine göre dünyanın çoğu bölgesinde, uzaklık,hastalık ya da gezginlik gibi nedenlerle ilköğretim dönemindeki birçok öğrenci, örgün

eğitimden yoksun kalmaktadır. Bu gibi durumlardaki öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını gidermek için izlenen yollardan biri uzaktan eğitimdir (Özer 1990). Ozan (2010), uzaktan eğitimin 1870'li yıllarda mektup ve gazete aracılığı şeklinde başladığını; 1930-1950'li yıllarda basılı materyallerle; 1950-1980'li yıllarda televizyon, radyo, video eğitim ile; 1980-1995'li yıllarda bilgisayar destekli eğitim ve 1995'ten sonra daha çok web tabanlı eğitim ile gelişimini devam ettiğini belirtmiştir (Özbay 2015).

Uzaktan eğitimin dönemleri incelendiğinde o dönemde yaygın olan bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanıldığı ve bu teknolojilerin uzaktan eğitimin evrelerinin isimlerini de belirlediği görülmektedir (Bozkurt 2017). İşman (2011)'a göre uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi 5 evreden oluşmaktadır. Bu evreler:

1. Mektupla öğretimden önceki dönem.
2. Mektupla öğretimin yoğun olarak kullanıldığı dönem: Bu dönem iletişim aracının metinler olduğu ve posta hizmetleri ile yürütüldüğü dönemdir (Moore and Kearsley 2012).
3. Tek yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi: Radyo ve televizyon gibi araçlarla uzaktan eğitim derslerinin yapıldığı dönemdir.
4. Çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi: Çift yönlü etkileşmişle video konferans çalışmalarının yapıldığı dönemdir.
5. Uydular ve gelecek teknolojiler dönemi: Bilgisayar, uydu, fiber-optik gibi iletişim teknolojileri sayesinde derslerin yapıldığı dönemdir. Moore and Keasley (2012)'e göre bu dönemde metin, ses ve video bir araya getirilerek etkileşim sağlanmaktadır.

Uzunca bir tarihi olan uzaktan eğitim uygulamalarının 1700'lü yıllarda başladığı kabul edilmektedir. İlk olarak 20 Mart 1728'de İsveç'te bulunan Boston Gazetesinde mektupla steno (bir çeşit hızlı yazım tekniği) dersleri verileceği ilanı yer almıştır (Holmberg 1995). 1833 yılına gelindiğinde ise İsveç gazetesinde mektupla kompozisyon dersleri verileceğine yönelik bir ilana rastlanılmıştır (İşman vd 2003). Ancak bu iki ilanda da verilmesi düşünülen derslerin verilip verilmediği, verildiyse bile öğrenci ve öğretmen arasında iki yönlü iletişimin olup olmadığı ve değerlendirmenin yani notlandırmanın yapılıp yapılmadığı belirsizliğinden, o dönemde uzaktan eğitim uygulandığına ilişkin kesin kanıtlar bulunamamıştır (Kaya 2002). Bu nedenle dünyada yapıldığı kesin olarak bilinen ilk uzaktan eğitim uygulaması 1840'ta Isaac Pitman adlı kişi tarafından İngiltere'de başlamıştır. Bir stenograf (steno yapan kişi) olan Isaac Pitman, posta yoluyla steno dersleri vermeye başlamış ve verdiği bu derslerde İncil'den bazı bölümleri öğrencilerine yazmayı öğreterek öğrencilerinin başarılarını notlarla değerlendirmiştir (Simonson and Schlosser 2009). Derslerin kesin olarak verildiğinin bilinmesi, öğrenci ve öğretmen arasında çift yönlü bir iletişimden ve öğrencilerinin başarılarının notlarla değerlendirildiğinden haberdar olunması, uzaktan eğitimin ilk uygulamacısı olarak Isaac Pitman'ın kabul edilmesinin nedenleri olarak gösterilebilir.

İlk uygulamaları 18. yüzyılda başlayarak günümüze kadar devam eden uzaktan eğitimin, yıllara göre gelişimi kronolojik olarak şu şekilde sıralanabilir:

- 1856 yılı: Almanya Berlin'de mektupla eğitim ile dil öğretmek için Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidt tarafından dil okulu açılmıştır (İşman vd 2003). Bu okuldan sonra Almanya'da mektupla uzaktan eğitim uygulamaları birçok farklı alanda uygulanmıştır (İşman 2011).
- 1870 yılı: ABD'de Illinois Wesleyan Üniversitesi, evde öğrenim programı

başlatmıştır. Hem lisans hem de yüksek lisans derecelerinin alınabildiği bu uygulamaya 1910 yılına gelindiğinde son verilmiştir (Kaya 2002).

- 1873 yılı: Anna Eliot Ticknor, evde çalışmayı teşvik etmek için Boston merkezli bir uzaktan eğitim derneği kurmuştur. "Evde Çalışmayı Destekleme Derneğine" 24 yılda 10.000'den fazla öğrencinin -özellikle de kadınların- ilgisini çekmiştir (Simonson and Schlosser 2009). Mektupla öğretim şeklinde yapılan bu çalışmanın amacı, örgün eğitim kurumlarına erişimi kısıtlanan kadınlara, evlerine teslim edilen materyaller aracılığıyla çalışma fırsatı sağlamaya yardımcı olmaktır (Bozkurt 2019). Ayrıca Ticknor, Amerika Mektuplaşma çalışmasının annesi olarak kabul edilmektedir (Uşun 2006).
- 1882 yılı: Amerika'da (New York) William Rainey Harper Chautauqua, bir mektupla öğretim programı geliştirmiştir (Uşun 2006).
- 1883 yılı: ABD'de bulunan New York eyaletinin Ithaca şehrinde Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuş ve bu kurum da Illinois Wesleyan Üniversitesi ile aynı kaderi paylaşarak bir süre sonra kapatılmıştır. 1884 yılında ise Almanya Berlin'de, öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu açılmıştır (Hızal 1983; akt Kaya, 2002).
- 1891 yılı: ABD Pennsylvania'da yayınlanan bir gazetede Thomas J. Foster "Madencilik Yöntemlerini ve Maden Kazalarının Önlenmesi" adlı bir mektupla eğitim kursu vermeye başlamıştır (Simonson *et al.* 2003).
- 1892 yılı: Amerika Chicago Üniversitesi'nde mektupla öğretim programı kurulmuştur (Tekinarslan ve Gürer 2020).
- 1898 yılı: Aralık ayında İşveç'te basılan "Book Keeping by Single and Double Entry" isimli kitap ilk uzaktan eğitim ders kitabı olmuştur (İşman 2011). Yine bu yıl İsveç'te, Hans Hermod kendi adı ile anılan ve uzaktan eğitimle ders veren bir lise kurmuştur (Kaya 2002).
- 1910 yılı: Avustralya'da ilk uzaktan eğitim, yükseköğretim basamağında başlatılmıştır. Bu uygulama Queensland Üniversitesi'nde başlatılmış ve üniversitenin uzaktan eğitim ile yüz yüze öğrenim gören öğrencilerine aynı standartlar uygulanmıştır. Ayrıca Avustralya, ilk ve ortaöğretim basamağında uzaktan eğitimi ilk uygulayan ülke olmuştur (Kaya 2002).
- 1920 yılı: İngiltere'de BBC Okul Radyosu programlarına başlamıştır (Uşun, 2006).
- 1922 yılı: Yeni Zelanda'da uzaktan eğitimin ilk uygulandığı kurum Mektupla Öğretim Okulu'nun açılmasıyla başlamıştır (Kaya 2002). Yine bu tarihte Kanada, İtalya, İspanya, Hindistan ve İsrail ülkelerinde örnek

uzaktan eğitim projeleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır (Uşun, 2006).

- 1923 yılı: Amerika'da eğitsel radyo programları yayınlanmaya başlamıştır. (Uşun 2006).
- 1932-1934 yılları: ABD'de televizyonun üretilmesiyle beraber eğitim alanında kullanımı da hız kazanmış ve Iowa Eyalet Üniversitesi ile Kansas Eyalet Koleji televizyonu kullanarak bazı eğitim programları üretmiştir. Ayrıca İkinci Dünya Savaşı sırasında da televizyonun dünyada yayılması ve gelişmesi devam etmiştir (İşman vd 2003).
- 1939 yılı: Fransa'da 1907 tarihinde atılan adımlar sonucunda resmi nitelikte bir Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur. Bu yıl Rusya da uzaktan eğitimin halk eğitimi boyutunda uygulamalara başlanmıştır (Uşun 2006).
- 1948 yılı: Japonya'da okula devam edemeyenlere ve askerlere eğitim imkanı sunmak için geliştirilen uzaktan eğitim sistemi, ortaokul, lise ve yüksek okulları da kapsamına almıştır. Ayrıca İngiliz modeline uygun açık üniversiteler kurulmuştur (Antalyalı 2004).
- 1950 yılı: Çin, uzaktan eğitime Mektupla Eğitim adı ile başlamıştır. 1970 yılından sonra Çin ülke çapında radyo ve televizyon üniversitesi kurmuştur (Uşun 2006).
- 1956 yılı: Amerika Chicago TV College ile kapalı devre televizyon hizmeti vermeye başlamıştır (Moore and Kearsley 1996; akt. Bozkurt 2019).
- 1966-1968 yılları: Polonya'da, gece kurslarına devam eden öğrenciler için televizyondan öğrenimlerini devam ettirmek amacıyla deneme niteliğinde uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmıştır (Kaya 2002).
- 1970 yılı: Bir dersin tamamını televizyonda sunan ilk kişi Coastline Community olmuştur (Casey 2008; akt. Bozkurt 2019).
- 1971 yılı: İngiltere, Açık Üniversite'yi (Open University) kurmuştur. Dünyada yükseköğretimde uzaktan eğitim sistemi ile eğitim veren ilk kurum İngiltere'de bulunan Açık Üniversitesi'dir. Açık Üniversitede mezun üretmek ana amaçtır. Ayrıca bu mezunları en düşük maliyetle gerçekleştirmek istenmektedir (Tezcan 2002). Bu açık üniversite maddi durumu örgün eğitimde okumaya elverişli olmayan, yükseköğretim imkanı bulamamış yetişkinlere yükseköğrenim imkanı sunmaktadır (Arar 1999; akt. Çukadar ve Çelik 2003). İngiliz Açık Üniversitesi, Almanya'daki FernUniversitat ve Hollanda'daki Twente Üniversitesi, Avrupa'nın en önemli çevrimiçi kurs sağlayıcılarından bazılarıdır (Simonson *et al.* 2003).
- 1980'lerin sonu 1990'ların başı: Fiber optik eğitim sistemlerinin gelişmesiyle eğitimde canlı, çift yönlü, yüksek kaliteli ses ve video sistemleri yaygınlaşmaya başlamıştır (Simonson *et al.* 2003).

- 1990'ların sonları: Eğitimde yoğun olarak kullanılmaya başlayan bilgisayar ağları ve www (world wide web) teknolojileri, uzaktan eğitimde açılmalar sağlamıştır. Uzaktan eğitimin kısıtlı iletişim, güncellemede yavaşlık, farklı kaynaklara ulaşmada zorluk, ihtiyaç duyulan yer ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama gibi sınırlılıklar, bilgisayar ağları sayesinde büyük ölçüde giderilmiştir (Schrum 1999; akt. Aydın 2002). Özellikle 1990'lı yıllardan sonra bilgisayar teknolojileri uzaktan eğitimin vazgeçilmez bir unsuru olmuştur (Bozkurt 2016).

2000'li yıllara gelindiğinde ise ağ teknolojilerinin birçok alanda yoğun bir şekilde kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Bozkurt 2016). Özellikle bu yıllarda uzaktan eğitimin tüm dünyada uygulama alanı genişlemiştir (Horzum vd 2013). Bilgisayar ve internet ağları, ders materyallerinin tüm dünyaya dağıtmanın uygun bir yolu olmuştur (Simonson *et al.* 2003). İnternet üzerinden kredili ve kredisiz dersler sunulmuştur (Tekinarslan ve Gürer 2020).

Uzaktan eğitim tarihsel gelişimine genel olarak bakıldığında; bu modelin en eski biçiminin Avrupa'da mektuplaşma kursları yoluyla gerçekleştiği; eğitici radyo ve televizyon yayınlarının popüler olmasına kadar da mektupla eğitim, uzaktan eğitimin kabul gören tek normu olduğu görülmüştür (Sherry 1996). Bu şekilde mektupla yürütülen bir dönemle başlayan uzaktan eğitim uygulamaları, radyo ve televizyon teknolojileri ile hem sesli hem de görüntülü ancak tek yönlü bir şekilde yürütülürken telekonferanslarla çift yönlü bir etkileşimle gelişimine devam etmiştir. 2000'li yıllara yaklaşıldığında bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmeler hız kazanmıştır. Gelecekte ise teknolojideki bu hızla gelişmelerin devam edeceği ve uzaktan eğitimin bu gelişmelerden yakından etkileneceği kuşkusuzdur. Göçmenler (2002)'in de belirttiği gibi uzaktan eğitimin gelecekte yeni teknolojilerle nasıl şekilleneceğini bize zaman gösterecektir.

Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulamaları ortaya çıktıktan iki asır sonra (İlk uygulama 1728'lerde yapılmıştır.) Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve uzaktan eğitim fikri zamanla ülkemizde de gündem konusu olmuştur (İşman 2011). Ancak 1923 yılında yeni kurulan bu devlete baktığımızda eğitim nüfusunun büyük bir kesimini kaybetmiş; kısa sürede kalkınabilmek için eğitimli vatandaşlara ihtiyaç duyan bir Türkiye karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim ülkemiz için öncelikli konulardan biridir (Bozkurt 2017). Eğitimi hem destekleyici hem de eğitimin dışında farklı bir seçenek olan uzaktan eğitimin öneminin de giderek arttığını (Elmas vd 2008) ve özellikle ülkemizde hızla artan nüfusla

uzaktan eğitimin gelişmiş ülkelere kıyasla daha büyük bir kitleye sahip olduğunu (Adıyaman 2002) unutmamak gerekir.

Uzaktan eğitim alanındaki gelişmelerin Cumhuriyet'in ilanından sonra başlayan yenileşme hareketleriyle ülkemize gelen yabancı uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda başladığı bilinmektedir. Özellikle 1924 yılında John Dewey'in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimin kullanılmasını önermesi, uzaktan eğitim kavramıyla tanışılmasını sağlamıştır (Çallı 2014). 1927 tarihine gelindiğinde ise uzaktan eğitim uygulaması, eğitim sorunlarının gündemde olduğu bir toplantıda tartışılmış ve okuma yazma bilmeyen halka bu yöntemle okuma yazma öğretilmesi planlanmıştır. Mektupla öğretim şeklinde planlanan bu uygulama maalesef hayata geçirilememiştir (Alkan 1987; akt. Ağaoğlu ve Kurubacak 2002).

Türkiye'de ilk uzaktan eğitim uygulaması, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırmaları Enstitüsü tarafından 1956 yılında başlamıştır (Şenyuva 2011). Bu uzaktan eğitim uygulamasında banka çalışanlarına mektup ile eğitim verilmiş, ancak bu uygulama da uzun soluklu olamamıştır (Horzum vd 2013). 1958 yılına gelindiğinde ise uzaktan eğitim uygulanması yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlardan sonra MEB bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi (MÖM) kurulmuştur. Bu merkezin kurulmasının ardından Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu gibi kurumlar kurulmuştur (Kaya 2019).

Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi 3 ana evrede incelenmektedir: Bu evreler; Kavramsallaşma Süreci, Mektupla Öğretim Süreci ve İletişim Teknolojilerinin Kullanılması Sürecidir (Varol ve Türel 2003; Çallı vd 2014). Bozkurt (2017)'un ise uzaktan eğitimi Türkiye bağlamında 4 dönem ve evreye ayırdığı görülmektedir:

I. Dönem-Tartışma ve Öneriler Dönemi/ Kavramsal Evre (1923-1955): Bu dönem uzaktan eğitimin kuluçka dönemidir (Bozkurt 2017). Herhangi bir uygulamanın yapılmadığı bu evre, uzaktan eğitimin tartışma dönemi olarak kabul edilmektedir (Ağaoğlu ve Kurubacak 2002). 1923-1955 yıllarını içine alan bu dönemde Türkiye'de haberleşme yolu ile okuma yazmanın yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Bayam ve Aksoy 2002). Sonuç olarak; 1950'li yıllara kadar uzaktan eğitim, genel anlamda kavram boyutunda kalmış ve bununla ilgili çeşitli kararlar alınmıştır. Bundan sonraki uygulamalar alınan bu kararlar doğrultusunda yapılmıştır (Çallı vd 2014).

II. Dönem-Yazışarak Dönem/ Mektupla Öğretim Evresi (1956-1975): Bu dönem uzaktan eğitim fikrinin uygulanmaya geçtiği ve olgunlaşmaya başladığı bir dönemdir. Uzaktan eğitim uygulamaları yazışarak yürütülmüş ve genellik-

le basılı teknolojilerle tek taraflı bir etkileşimin sağlandığı, öğrenme sürecinden öğrenenin kendisinin sorumlu olduğu uygulamalar olması ötesine geçememiştir (Bozkurt 2017).

III. Dönem-Görsel-İşitsel Araçlarla Eğitim Dönemi/ Radyo-Televizyon Evresi (1976-1995): Bir önceki döneme göre daha büyük ilerlemelerin kaydedildiği ve bu dönemin sonlarına doğru ilk, orta ve yükseköğretimde uzaktan eğitimin kullanılmasının sağlandığı bir dönemdir. Televizyon kullanımın artmaya başlaması, görsel-işitsel araçlarla uzaktan eğitim yapılacağı fikrini arttırmıştır (Bozkurt 2017).

IV. Dönem-Bilişim Tabanlı Dönem/ İnternet-Web Evresi (1996-…): Bu dönemde öğrenme merkezli anlayış hakim olmuş; eğitimde fırsat eşitliği, yaşam boyu öğrenme ve eğitim-öğretim süreçlerinde açıklık ilkesi önem kazanmıştır. Diğer dönemlerden en önemli farkı, tek yönlü iletişimle beraber çift yönlü iletişimin de sağlanmasıdır. Bilgisayar ve internet teknolojilerine dayalı malzemeleri, öğrenme içerikleri, öğrenme ortamları kullanılmaya başlanması ve fırsatların sunumunda zenginlik ve çeşitliliğin sağlandığı bir dönemdir. (Bozkurt 2017).

Tüm bu dönemlerden anlaşıldığı gibi uzaktan eğitim o dönemin teknolojilerinden yola çıkarak evrelere ayrılmıştır. Bu evrelerden yola çıkarak, Türkiye'de uzaktan eğitimin yıllara göre gelişimi kronolojik olarak şu şekilde sıralanabilir:

- 1941 yılı: Kırsal kesime yönelik Ankara yapımı "Ziraat Takvimi" radyo programı yayınlanmıştır (İşman 2011). TRT öncesindeki bu gibi eğitsel nitelikli radyo programları ilk kez kırsal bölgelerde oturan insanlara seslenen yayınlar olduğu görülmektedir. Bu programlarda genellikle tarım ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ziraat Takvimi yayınında, programlar uzmanlarca hazırlanmış ve köylünün türlü sorunlarına yanıt verilmeye çalışılmıştır (Aziz 1977).
- 1952 yılı: "Köyün Saati" programı yayınlanmıştır (İşman 2011). "Evin Saati" olarak da bilinen bu programda kadınlara seslenen yayınlar yapılmaya çalışılmıştır (Aziz 1977).
- 1960 yılı: Meslek okulu mezunlarına üniversite imkanı sunmak amacıyla MEB tarafından Mektupla Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur (Tekinarslan ve Gürer 2020). Diğer adıyla Mektupla Öğretim Merkezi (MÖM), 1960 yılında deneme niteliğinde faaliyetlere başlamıştır (Fidan ve Okan 1975; akt. İşman 2011).
- 1964 yılı: Anayasada düzenlemeler ile Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT), yeniden örgütlenerek radyoda eğitsel amaçlı yayınlara ağırlık vermiştir (Özdil 1986; akt. İşman 2011).
- 1966 yılı: Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurul-

muştur (Tekinarslan ve Gürer 2020).

- 1968 yılı: Bu tarihte yayına başlayan TRT televizyonu başlangıçtan bu yana eğitsel yayınlara da yer vermiştir. Ses ile görüntünün de yer aldığı televizyon yayınları, gelişmekte olan ülkelerde özellikle eğitimde kullanılan en önemli kitle haberleşme aracı olarak etkili bir şekilde kullanılmıştır (Aziz 1977).
- 1974 yılı: Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulmuş (Bayam ve Aksoy 2002) ve yine aynı tarihte Deneme Yüksek Öğretmen Okulu eğitime başlamıştır. Mektupla Yüksek Öğretim Merkezinin kurulmasının amacı üniversitelerdeki yığılmayı önlemek ve merkezin çalışmalarını televizyon ile desteklenmektir. Deneme Yüksek Öğretmen okulunun amacı ise Türkiye'de köklü bir uzaktan eğitim kurumu oluşturmaktır. 1974-1975 öğretim yılında ortaöğretim mezunu yaklaşık 45.000 öğretmen adayı, bu okula kayıt olarak uzaktan yüksek öğretime başlamıştır. Zamanla bu iki uygulama yetersiz görülmüş ve 1975 tarihinde bu çalışmalara ara verilmiştir (Çallı vd 2014). Türkiye için ilk kurumsal anlayışla uzaktan eğitim çalışması mektupla öğretim ile yapılan bu kurumlar olmuştur (Göçmenler 2002). Ayrıca bu tarihte Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu adı altında bir okul açılmıştır (Kaya 2002).
- 1975 yılı: Lise ve dengi okul mezunlarına öğretim imkanı sunmak amacıyla Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur (Kaya 2019; Özdil 1982). Deneme Yüksek Öğretmen okulu ile uzaktan eğitim alan öğrenciler bu kuruma devredilmiştir. YAYKUR, mektupla öğretim, açık yüksek öğretim, dışarıdan bitirme ve örgün yüksek öğretim programlarını bünyesinde toplamıştır (Çallı vd 2014). İstenilen gelişme ve yaygınlığı sağlayamayan YAYKUR'un 1979 yılında çalışmalarına son vermiştir (İşman 2011).
- 1982 yılı: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesinin kurulmuş (Bayam ve Aksoy 2002; Göçmenler 2002) ve X. Milli Eğitim Şurası (1981) sonrasında alınan kararla birlikte uzaktan yüksek öğretim görevi üniversitelere verilmiştir. Bu fakültenin dersleri radyo ve televizyon ile desteklenmiştir (İşman 2011). Anadolu üniversitesi, Türkiye'de en fazla öğrenciye sahip olan üniversiteler arasına girmiştir (Varol 2002). Bu kurum büyüyerek varlığını devam ettirmektedir. 2021 yılı itibariyle güncel olarak bakıldığında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinde aktif ve pasif öğrenci sayısı 2.406.662 iken; aktif öğrenci sayısı 1.145.603'tür (URL1).
- 1980 ve 1990'lı tarihlerde Okul Radyosu ve TV Okulu MEB'e bağlı ola-

rak hizmet veren ve eğitimi destekleyerek isteyen herkese yaygın eğitim imkanı sağlamıştır (Bayam ve Aksoy 2002).

- 1992 yılı: Açıköğretim Lisesi kurulmuş ve bu okulla öğrencilere orta öğretim diploması verilmiştir (Uşun 2006; Yazıcı vd 2001). Açıköğretim lisesi, ortaöğretim çağında olmasına rağmen çeşitli nedenlerle okula devam edememiş veya öğretim çağını geçmiş olup eğitimine devam etmek isteyen bireylere yönelik eğitim veren bir orta öğretim kurumudur (Teker 1995).
- 1997 yılı: Açık İlköğretim Okulu kurulmuş (İşman 2011; Tekinarslan ve Gürer 2020) ve 1998 yılında öğretime başlamıştır. Bu okul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine öğretim sunarak ilköğretim diploması vermektedir (Bayam ve Aksoy 2002).
- 1998 yılı: Ortadoğu Teknik Üniversitesinde (ODTÜ) internet tabanlı öğrenme uygulamalarına başlamıştır (Tekinarslan ve Gürer 2020).
- 2000'li yıllara gelindiğinde ise bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yaşanan gelişmeler sayesinde uzaktan eğitim fırsatları artmıştır. Uzaktan eğitim sayesinde milyonları bulan öğrenci sayısına ulaşılmıştır (Bozkurt 2017). Telekonferans ve video konferans yöntemleri yaygınlaşmış ve internet hayatımıza girmiştir. İnternetin hayatımıza girmesiyle de webe dayalı çevrimiçi uzaktan eğitim çalışmaları günümüze kadar ulaşmıştır (Varol ve Türel 2003). Bu yıllarda birçok üniversitede Açıköğretim Fakülteleri kurulmaya başlamıştır. Anadolu Üniversitesi'nden (1982) sonra, Atatürk Üniversitesi (2010) ve İstanbul Üniversitesi'nde (2010) yükseköğretim düzeyinde Açıköğretim Fakülteleri kurulmuştur (Tekinarslan ve Gürer 2020).

Günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları birçok yükseköğretim kurumunda, devlet ve özel kurumlarda kullanılmaktadır. Üniversitelerin birçoğu uzaktan eğitim uygulamalarıyla lisans, yüksek lisans, sertifika ve ön lisans eğitimi vermektedir. Bu eğitimleri ise yüz yüze eğitimler, radyo-televizyon programları, basılı materyaller aracılığıyla verilmektedir. Birçok öğrenci internet sayesinde ders kitaplarına, ders videolarına ve deneme sınavlarına ulaşabilmektedir (Özbay 2015). Ayrıca 2012 yılına gelindiğinde, MEB tarafından "Eğitsel E-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni" adı altında EBA kurulmuştur. EBA'nın alt yapısını kullanan bir Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) oluşturularak hem öğrencilere dersler verilmiş hem de öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmiştir (Kaçan ve Gelen 2020).

Uzaktan eğitimin uygulandığı ve bu çalışmanın da hedef kitlesini de içine alan eğitim kademelerinden biri de ilkokullar olmuştur. 2020 yılı Koronavirüs salgınının patlak vermesiyle MEB, 16 Aralık 2020'de ilkokul kademesinde ilk ola-

rak eğitime iki hafta ara vermiş ve bu süreci zaman geçtikçe uzatmıştır. Eğitime devam edilebilmesi için uzaktan eğitim süreci televizyon ve internet aracılığıyla başlatılmıştır. Bakanlık, 30 Mart 2020 tarihinden itibaren öğretmen ve öğrenciler arasında mesafeleri ortadan kaldıran, etkileşimli ders işlemesine imkân sağlayan canlı sınıf/canlı ders uygulamasına başlamıştır (Fidan 2020). Özellikle canlı sınıf/canlı ders, ilkokul öğrencileri için yeni ve özgün bir uygulama olmuştur. İlkokul öğrencileri, ilk kez okula gitmeyip EBA TV İlkokul kanalı üzerinden ders dinlerken diğer yandan sınıf öğretmenleriyle EBA uygulaması üzerinden canlı ders yapma imkânı elde etmişlerdir.

Türkiye'de uzaktan eğitim çalışmalarına genel olarak bakıldığında, ilk uygulaması 1956 yılında Ankara Üniversitesi tarafından gerçekleştirilirken, ilk kurumsal anlamda uzaktan eğitim uygulaması 1973 tarihinde mektupla öğretim ile başlamıştır. Daha sonradan Mektupla Eğitim Merkezi, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve YAYKUR'un kurulmasıyla bu uygulamalara devam edilmiştir. Ancak bu üç çalışmada uzun soluklu olamamış ve kapatılmıştır. 1982 yılında ise Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin kurulmasıyla üniversite düzeyinde uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmıştır. 1995 yılında Açıköğretim Lisesi, lise (ortaöğretim) düzeyinde; 1998 yılında Açık İlköğretim Okulu, ilköğretim düzeyinde uzaktan eğitim faaliyetlerine başlamıştır. Bu uygulamalar hala varlığını devam ettirmektedir. Günümüze gelindiğinde okul öncesinden üniversiteye kadar her kademede uzaktan eğitimin uygulandığını görülmektedir. 2020 yılı ise COVİD-19 pandemisi ile uzaktan eğitim uygulamalarının artış göstererek, Türkiye'deki her bireyin uzaktan eğitimle tanıştığı ve bu uygulamalarının birebir içinde olduğu bir dönem oluşmuştur.

KAYNAKÇA

1. Adıyaman, Z. 2002., Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. TOJET, 1(1), 92-97.
2. Ağaoğlu, E., İmer, G. and Kurubacak, G., 2002. A case study of organizing distance education: Anadolu University. Turkish Online Journal of Distance Education, 3(1), 45-51.
3. Antalyalı, Ö. L., 2004. Uzaktan Eğitim Algısı ve Yöneylem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim ile Verilebilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
4. Aydın, C. H., 2002. Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. Elektrik Mühendisliği, 28-36.
5. Aziz, A., 1977. Türkiye'de radyo ve televizyon ile eğitim uygulamaları. Eğitim ve Bilim, 2(7), 19-27.
6. Bayam, Y. ve Aksoy, M., 2002. Türkiye'de uzaktan eğitim ve sakarya üniversitesi uygulaması. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6(1), 169-175.
7. Bozkurt, A., 2016. Bağlantıcı Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
8. Bozkurt, A., 2017. Türkiye'deki uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim* Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.
9. Bozkurt, A., 2019. From Distance Education to Open and Distance Learning: A Holistic Evaluation of History, Definitions, and Theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global.
10. Çallı, İ., İşman, A. ve Torkul, O., 2014. Sakarya Üniversitesi›nde uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve geleceği. Sakarya Ünivresitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (3), 1-8.
11. Çukadar, S. ve Çelik, S., 2003. İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 4(1), 31-42.
12. Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğlu, S. ve Koç, M. S., 2008. Moodle eğiitm yönetimi sistemi ile örnek bir dersin uzaktan eğitim uygulaması. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2), 53-62.
13. Erturgut, R., 2008. İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. Bilişim Teknolojileri Dergisi, 1(2), 79-85.

14. Fidan, M., 2020. Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43.
15. Göçmenler, G., 2002. Uzaktan eğitim teknolojileri ve çağdaş yönelimler. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (4), 164-175.
16. Homberg, B., 1995. Theory and Practice of Distance Education. Routledge, London.
17. Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M. and Alpaslan, M., 2013. Review of Turkish distance education research. Inonu Unıversity Journal of The Faculty of Education, 14(2), 79-100
18. İşman, A., 2011. Uzaktan Eğitim. Pegem Akademi, Ankara.
19. İşman, A., Barkan, M. and Demiray, U., 2003. Online distance education book. The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET Press, http://www.tojet.net/e-book/ebook.htm (04.02.2022).
20. Kaçan, A. ve Gelen, İ., 2020. Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6(1), 1-21.
21. Kaya, Z., 2002. Uzaktan Eğitim. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
22. Moore, M. G. and Kearsley, I. G., 2012. Distance education: A systems view of online learning (3rd ed.). Wadsworth Publishing, New York.
23. Özbay, Ö., 2015. Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (5), 376-394.
24. Özer, B., 1990. Uzaktan eğitim siteminin evrensel yapısı. Kurgu Dergisi (8), 569-594.
25. Özdil, İ., 1982. Uzaktan öğretim uygulamasının Türkiye›deki durumu. Eğitim ve Bilim Dergisi, 6(36), 43-48.
26. Schlosser, L. A. and Simonson, M. R., 2009. Distance education: definitions and glossary of terms (2nd Edition). The USA: Information Age Publishing, INC.
27. Sherry, L., 1996. Issues in distancelearning. International journal of educational telecommunications, 1(4), 337-365.
28. Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S., 2003. Teaching and Learning at a Distance. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
29. Şenyuva, E., 2011. Türkiye›de hemşirelik eğitiminde uzaktan eğitime yönelik eğilimler. Turkish Online Journal of Remote Education, 12(4), 147-156.
30. Teker, N., 1995. Uzaktan öğretimde yapı ve işleyiş (açık lise örneği). Ankara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(2), 269-280.
31. Tekinarslan, E. ve Gürer M. D., 2019. Açık ve Uzaktan Öğrenme. Pegem

Akademi Yayıncılık, Ankara.
32. Tezcan, M., 2002. Tarihsel Süreçte Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Maliyet-Etkinlik Analizi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (4), 246-260.
33. Uşun, S., 2006. Uzaktan Eğitim. Nobel Yayınları, Ankara.
34. Varol, N., 2002. Uzaktan eğitimin pedagojik ve sosyal boyutu. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Bildiri Kitapçığı. 20-23 Mayıs (s. 11-15), Ankara.
35. Varol, A. ve Türel, Y. K., 2003. Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. Turkish Online Journal of Educational Technology, 2(1), 34-42.
36. Yazıcı, A., Altaş, I. and Demiray, U., 2001. Distance education on the net: A model for developing countries. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 2(2), 24-35.
37. URL1: https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/kurumsal/hakkinda (17.05.2021).

Bölüm 16

ARAPÇA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KUANTUM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI DERS PLANI TASARIMI

Meryem Melike GÜNGENCİ[1]

1 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara, Türkiye. melikegungenci@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1885-0551.

Giriş

Günümüzde bireylerin dünyasını tüm yönleriyle etkileyen teknolojinin ilerlemesi ve küreselleşme nedeniyle bilgi miktarı ve bireyler arasında bilgi alışverişi oldukça artmıştır. İçinde bulunduğumuz "Bilgi Çağı"nda bilginin sürekli değişmesi ve yenilenmesiyle bireyler, yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Geleneksel öğrenme yaklaşımları bilgiyi sadece öğrenene aktarırken günümüz öğrenme modelleri öğrenini odağına alarak bilgiye ulaşmasını ve farklı açılardan ele almasını sağlamaktadır.

1980'li yıllarda Bobbi De Porter tarafından geliştirilen Kuantum Öğrenme Modelinin temeli Bulgaristan'da psikiyatri ve psikoterapi profesörü Dr. Georgi Lozanov tarafından atılmıştır. 1970 yılında Hızlandırılmış Öğrenme'nin kurucusu olan Lozanov, ilk olarak yabancı dil öğretmeye odaklanmış ve Hızlandırılmış Öğrenme teknikleri sayesinde öğrencilerin günde yüz ile bin yeni kelime öğrenebildiğini keşfetmiştir (DePorter, 2001). Aynı zamanda her yaş için etkili olduğu kanıtlanmış bir öğrenme yöntemleri ve felsefeler bütünüdür (DePorter ve Hernacki, 1992). Kuantum Öğrenme, en iyi eğitim uygulamalarını bir bütün halinde birleştiren güçlü ve ilgi çekici bir öğretim ve öğrenme yöntemidir. Ayrıca eğitimin en iyi ve en canlandırıcı uygulamalarını alıp, bugün mevcut olan en başarılı uygulamaları yansıtacak şekilde birleştirmiştir (LeTelliar & Parks, 2007). Kuantum öğrenme, her yaştaki birey için etkili olduğu ispat edilmiş öğrenme yöntemleri ve felsefelerine yönelik bakış açıları içermektedir. Bu yöntemlerden en önemlileri aşağıda belirtilmiştir (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999):

- **Telkin Yöntemi (Suggestopedia):** Öğrencide olumlu duygular uyandırarak kaygıdan uzaklaştırmayı ve öğrenme karşısındaki engelleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.
- **Hızlandırılmış Öğrenme:** Bireylerin daha hızlı bir şekilde eğlenerek öğrenmelerini amaçlamaktadır.
- **NLP (Neuro-Linguistic Programming) / (Sinir Dili Programlama):** Öğrencinin zayıf ve güçlü yanlarını tespit ederek kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir.
- **Beyin Temelli Öğrenme:** Ezber ağırlıklı geleneksel öğrenme yaklaşımlarının aksine beynin yapısına ve fonksiyonlarına uygun bilinçli bir öğrenme ile etkili öğrenmenin gerçekleştirilebilmesini öne sürmektedir.
- **Öğrenme Biçimleri:** Her bireyin kendine özgü bir etkili öğrenme şekli olduğunu öne sürmektedir.
- **Çoklu Zekâ:** Öğrencilerin sahip olduğu zekâsını hangi alanlarda daha etkin kullanabildiğini sınıflandırarak gösteren zekâ türlerinden oluşmaktadır.

- **Duygusal Zekâ:** Bireyin kendi ve başkasının duygularını tanımaya ve iç motivasyonunu sağlamaya yardımcı olmaktadır. Ayrıca kendi içindeki duyguları iyi yönetme yetisini ortaya çıkarmakta ve akademik başarıyı desteklemektedir.

Kuantum Öğrenmede Kullanılan Beceriler ve Teknikler

Kuantum öğrenme akademik ve yaşam boyu öğrenme olmak üzere iki beceri kullanılmaktadır (Deporter ve Hernacki, 1992).

1. Akademik Beceriler

Kuantum öğrenme modeline göre öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak, edinilen bilgileri düzenleyip kalıcılığını sağlayacak ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirecek bazı akademik becerilere sahip olmaları gerekmektedir. (Given ve Deporter, 2015). Bu akademik beceriler aşağıda belirtilmiştir:

Kuantum Okuma: Hızlı ve etkin okuma becerisidir. Kuantum okuma, okurken yoğun bir şekilde odaklanmaktır (DePorter & Hernacki, 1997, s.190). Hızlı okumada beynin aktif bir şekilde kullanılarak üst düzey bir yoğunlaşma sağlanması gerekmektedir. Kuantum okumanın bir sonucu olarak bilgiler kısa sürede elde edilebilir.

Kuantum Yazma: Geleneksel yazma, beynin sadece sol yarım küresinin çalışmasına dayanan bir beceridir. Kuantum yazma ise beynin hem sağ hem sol yarım küresinin etkin olarak kullanıldığı bir tekniktir (DePorter ve Hernacki, 1992: 178 - 180).

- **Salkımlama Tekniği:** Bu teknik beyin fırtınası ve zihin haritasının birleşiminden oluşmaktadır. Gabriele Rica tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Konuyla ilgili karmaşık düşünce ve fikirleri değerlendirme yapmadan hızlı bir şekilde kâğıda dökerek sıralama yoludur (DePorter ve Hernacki, 1992:192).
- **Hızlı Yazma Tekniği:** Bu teknik dilbilgisi, imla ve yazım kurallarına uymadan zihinden geçen düşünce ve fikirleri kâğıda dökmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca yazılan şeylerin konuyla olan bağlantısına da bakılmamaktadır. Sol beyin, yazdıklarımızı kontrol ederken, bu teknikte sağ beyin devreye girer. Hızlı yazma sürecinde düşünceler hızlı bir şekilde kâğıda aktarılır. Daha sonra yazılanlar değerlendirilirken düzeltmeler, ekleme ve çıkarmalar yapılır. Bu şekilde kısa sürede fazla şey yazılmış olur (Deporter, Reardon ve Singer-Nourie, 1999).
- **Söyleme Göster Tekniği:** Kuantum yazmanın son tekniğidir. Bu tekniğin amacı öğrencinin yazdığı cümlelerle zihninde bir resim oluşturmaktır.

Yazının dilbilgisi, imla ve yazım kurallarına uygun olması içeriğinin anlaşılır olmasının garantisini vermez. Önemli olan yazarın kullandığı cümleler ve paragraflarla okuyucunun zihninde canlandırabileceği şeyleri kestirebilmesidir (DePorter ve Hernacki, 1992, s.186).

Not Alma Teknikleri: Bilgiyi beynin derinliklerinden çıkarmak için en etkili yöntemlerden biri not tutmadır. Etkili bir not oluşturmadaki temel amaç, öğrencinin edindiği bilgiyi özetleyerek daha kolay hatırlayabilmesini, istediği zaman o bilgiye ulaşabilmesi ve akademik başarısının artmasını sağlamaktır. Etkin not alma sunulan bilgiyi aynen yazmak değil, bilgiyi yeniden organize ederek kendi cümleleriyle ifade etmek, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak için notlar oluşturmaktır (Tok, 2008, s.245).

Bu bağlamda en çok kullanılan not alma teknikleri zihin haritaları ve not ay tekniğidir.

- **Zihin Haritası:** İlk olarak not oluşturma düşüncesiyle ortaya çıkan zihin haritası daha sonra bilgileri hatırlatma ve bilgi ediniminde kalıcılığı artırma amacıyla kullanılmıştır. Buzan'ın geliştirdiği bu teknik, beynin bilgiyi resimler, semboller, şekiller ve duygular şeklinde hatırlamasını sağlamaktadır. Görsel ve duyusal ipuçlarıyla fikirler ve bilgiler bir bütün olarak ortaya çıkmaktadır. Buzan'ın bu tekniği ortaya çıkarmasının en önemli nedenlerinden biri, öğrencileri ezberci bir eğitim anlayışından uzaklaştırarak yaratıcı zekâyı kullanmaya yönlendirmektir. Dolayısıyla zihin haritası bireyin yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarmasını ve edindiği bilgileri kolay hatırlamasını sağlamaktadır. Zihin haritası aynı zamanda dinlendirici, eğlenceli ve yaratıcı bir tekniktir (DePorter ve Hernacki,1992, s.152).

Not AY Tekniği: Bu teknik, not alma ve not yapma söz gruplarının kısaltılarak birleştirilmesinden oluşmuştur. Not alırken duygu ve ifadelerin kullandığı bir tekniktir (Demir, 2006, s.7). Not AY tekniği beynimizin sağ ve sol yarımküresinin çalışmasını sağlamaktadır. Çünkü insanlar geleneksel not tutma işlemi esnasında zihinlerini tam kapasite kullanamazken bu teknikle tam kapasite kullanabilir. Bu teknik öğrencilerin öğrenme hızını artırmakta ve tekrar gözden geçirme işleminden tasarruf sağlamaktadır (DePorter, Reardon ve Nourie, 1999).

Kuantum Hafıza Teknikleri

Bireyler günlük hayatta farkında olmadan birçok bilgiyi beynine kaydetmektedir. Ancak edindiğimiz bilgileri zihnimizde saklayabilmemiz ve kolayca hatırlayabilmemiz için bu bilgileri uzun süreli belleğe yerleştirmemiz gerekmektedir. İnsan zihni tüm bilgileri depolamakta ve ihtiyaç anıda ya da bir anlam ifade ettiğinde hatırlamaktadır (DePorter & Hernacki, 1992, s.210).

Kuantum hafızada en çok kullanılan teknikler: ilişkilendirme tekniği, canlandırma tekniği, sınıflandırma tekniği, çağrışım tekniği, yerleştirme sistemi, bağlama tekniği ve temel hafıza sistemidir (DePorter, 2007).

- **İlişkilendirme Tekniği:** Yeni öğrenilen bilgiler ile önce öğrenilmiş bilgiler arasında bağ kurmaya yönelik bir tekniktir. Bilgi bu yöntemle daha kolay geri getirilebilir. Bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek hafızaya kalıcı olarak yerleştirilmesi mümkündür. (Baran, 2014, s.70).
- **Canlandırma Tekniği:** Beynin bilgiyi işleme yollarından en önemlisini oluşturmaktadır. Beynin kelimeleri görsellere dönüştürebilmesi yetisinden yararlanan bir tekniktir. Bilginin zihinde görselleşmesini amaçlamaktadır. Baran (2014, s.94)'e göre canlandırma tekniği ile hafızanın güçlenmesinin iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi, soyut kavramlar somut olan ise görüntülerdir. Bu nedenle görüntülerin işlevi daha fazladır. İkincisi ise, herhangi bir resme bakıldığında zihnimiz birçok ayrıntıyı aynı anda kavrayabilir. Fakat aynı durum bir metin içerisinde geçen terimleri kavramak için geçerli değildir. Çünkü görüntü anlık kavranabilirken, kelimeler teker teker ve sırayla algılanabilir.
- **Sınıflandırma Tekniği:** Öğreneceğimiz şeylerin sayısı fazla olduğunda uygulanacak bir tekniktir. Bilgiler belli gruplara, çeşitlere ve fonksiyonlara göre sınıflandırılır. Bu şekilde gruplar arası benzerlikler, ilişkiler ve farklılıklar daha net anlaşılır (DePorter, 2007). Örnek olarak Arapça Bablar üzerine bir çalışma yapılırken fiilin kökü, mastar hali, geniş zaman, geçmiş zaman ve emir kipi haliyle gruplandırma yapılarak bilgi kolayca kavranabilir.
- **Çağrışım Tekniği:** En basit hafıza tekniği olarak adlandırılabilir. Hatırlamak istediğimiz bilgilerle rahatlıkla hatırlayabildiğimiz bilgilerin birbirine bağlanmasını temel alan bir tekniktir (Demir, 2006, s.10. Akılda tutulması zor olan bilgilerin sırasıyla önceki bilgilerle bağlantı kurularak hatırlanmasına yardımcı olmaktadır. Alışveriş listesi gibi ezber gerektiren listelerde bu teknik kullanılarak hafızada kalıcılık artırılabilir.
- **Yerleştirme Sistemi:** Hatırlamak istenen bilgilerin bulunduğumuz mekâna zihinsel olarak yerleştirilmesi tekniğidir. Bu sistemde bilgilerin kolay hatırlanabilmesi için materyaller dikkat çekici bir şekilde kullanılmalı ve yerleştirilmelidir (DePorter ve Hernacki, 1992, s.230). Bu şekilde kavramlar ve sıralama kolayca hatırlanabilir.
- **Bağlama Tekniği:** Bu tekniğin kullanılabilmesi için canlandırma tekniği ile birlikte kullanılası gerekmektedir. Herhangi bir ortak özelliği ya da bir benzerliği bulunmayan iki nesnenin bir araya getirilmesi veya birçok

bilgiyi içeren kelimelerin hikâyeleştirilmesi aracılığıyla uygulanan bir tekniktir.

- **Temel Hafıza Sistemi:** Bilgiler belirli bir düzen ve sıra ile uzun süreli olarak hafızaya aktarıldığı zaman, ihtiyaç duyduğunda bu bilgilerin hatırlanması kolaylaşmaktadır (DePorter, 2007). Temel hafıza sistemi, temel hafıza çivileri olarak da adlandırılmaktadır (Baran, 2003, s.124).

2. Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri

Bireyin hayatı boyunca öğrenmeye devam etmesi ve bu süreç kendini geliştirebilmesi ilkesi üzerine kurulmuştur. Kuantum öğretim modeli içerisinde akademik beceriler sol beyin odaklıyken, yaşam boyu öğrenme becerileri sağ beyin odaklıdır. Yaşam boyu öğrenme becerileri; mükemmelliğin sekiz anahtarı, yaratıcı problem çözme becerileri ve iletişim becerileri olmak üzere üç şekilde tanımlanabilir (Demir, 2006).

Mükemmelliğin Sekiz Anahtarı

Kuantum öğrenmede akademik ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırıldığı *Supercamp* programları için geliştirilmiştir. Bireylerin yaşamlarını düzenlemelerine katkı sağlamak amacıyla oluşturulmuş prensiplerdir. Bu prensipler bireyin öğrenme ortamında bilgi ve bilgiyi öğrenme şekline kadar birçok alanda sürece katkı sağlamaktadır. Bireylerin yaşamlarını düzenlemelerine yardımcı olan "*bütünlük, hatalar başarıya ulaştırır, güzel amaçla konuş, hedefine odaklan, sahiplik, kararlılık, esneklik ve denge*" olmak üzere sekiz temel prensip bulunmaktadır (DePorter & Hernacki, 1997).

Bütünlük: Değerlerimizin ve davranışlarımızın birbirleri ile uyumlu olmasını temel alan bir prensiptir. Bu prensibe göre birey kendi davranışlarını güvenilir, samimi ve bir bütün olarak yönetmelidir (DePorter, 2000).

Hatalar başarıya ulaştırır: Hatalar insanın başarıya ulaşmasını sağlayan bir araçtır. Bu prensibe göre hatalar geribildirim anlamına gelmektedir. Yani olumsuz sonuçlanmayacaksa hata yapmaktan korkmamak ve yeni yöntemler denemek gerekmektedir. Hataların öğretici ve tecrübe kazandırıcı bir araç olduğu düşünülmektedir.

Güzel amaçla konuş: Bireyin her zaman olumlu düşünmesi ve sorunlar karşısında olumlu bir tutum sergilemesi, sonucun olumlu olmasına önemli ölçüde katkı sağlayabilir. Bireyin içinde hissettiği duygular zamanla davranış biçimine dönüşmektedir. Kısacası "*iyi düşün, iyi olsun*" prensibini temel almaktadır.

Hedefine odaklan: Bireylerin yaşamları boyunca yapmaları gereken her işe önem vermeleri ve iyi odaklanmaları gerektiğine dayanan bir prensiptir.

Sahiplik: Bireyin yaşamı boyunca her işi önemsemesi ve ciddi bir şekilde odaklanması gerekmektedir. Bu noktadaki en önemli şey yapılan işin sahiplenilmesidir. Bu prensip, bireyin sorumluluk alması ve kendi davranışlarından sorumlu olmasına dayanmaktadır.

Kararlılık: Bireyin kendisine bir vizyon belirleyip o vizyon doğrultusunda yaşamını düzenlemesine dayanan bir prensiptir.

Esneklik: Bu prensibe göre birey, bir işi yaparken tek bir yöntem ve yola takılı kalmamalıdır. İstenilen sonuçlara ulaşmak için yeni yöntemler ve değişikliklere açık olmalıdır.

Denge: Bu prensip bireyin zihinsel, fiziksel ve ruhsal olarak dengede olması durumuna dayanmaktadır.

Yaratıcı Problem Çözme Becerileri

Birey dünyaya gelmesiyle okula başlayana kadar süre içerisinde araştıran, sorgulayan, deneyimleyen ve orijinal fikirler ortaya atabilen bir özellikle donanmıştır. Bireyin sahip olduğu yaratıcılık ise yaratıcı düşünme anlamına gelmemektedir. Yaratıcı düşünmeyi yaratıcılıktan ayıran temel nokta yaratıcı düşünme zihinsel bir süreç olup yaratıcılığın ise zihinsel sürecin yanında beynin işleyiş sürecini de içermesidir.

Birey, bir problemle karşılaştığında ilk olarak onu kavrar, problemin kaynağına inerek çözer. Çözme aşamasında sonucun daha etkili olması için farklı yöntemler kullanarak yaratıcı düşünmeye çalışır. Yaratıcı problem çözme becerisi, yaratıcı düşünce ve problem çözme becerilerinden oluşmaktadır (Given & DePorter, 2015). Yaratıcı düşünme için ilk olarak uygun ortamın ayarlanması gerekmektedir. Bu süreçte bireyin düzenli olarak sorgulaması, karşılaştığı duruma farklı bakış açılarıyla yaklaşması ve kendine göre bir sonuca ulaşması gerekmektedir. Bireyin yaratıcı fikirler bulması için devamlı olarak düşünmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yaratıcı düşüncede problem çözme süreci üç aşamadan oluşmaktadır (Demir, 2006). Bunlar:

Hedef veya problemin anlaşılması: Bireyin gelecekte ulaşmak istediği sonuca odaklanması gerekmektedir. Bu esnada sadece sorunlara odaklanıldığında çözüm gözden kaçabilir. Dolayısıyla ulaşılmak istenen hedef net bir şekilde belirlenmeli ve hedefe ulaştıracak yolların iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Fikir üretme: Bireyin hedefe ulaşması için ilk olarak bütün yolların belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte birey, elinden geldiğince fazla fikir üretmeli ve karşısındaki probleme farklı açılardan bakarak çözümler üretmelidir. Üretilen fikirler herhangi bir sınırlama getirilmemeli ve çözüme yönelik muhtemel senaryolar oluşturulmalı ve üzerinde çalışılan fikirlerden en uygunu belirlenmelidir.

Hareket planı: Çözüm için sunulan fikirlerin uygulama planı çıkarılmalıdır. Bunun üzerinde bir tablo oluşturulabilir. Her adımda plan değerlendirilerek çıkan problemler için hemen çözümler üretilmelidir.

İletişim Becerileri

Kuantum öğrenmenin yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri de iletişim becerileridir. Etkili bir iletişim becerisine sahip olmak bireyin hayatının her alanında yarar sağlayacaktır. İletişim becerisiyle aile, okul ve iş hayatı gibi sosyal çevrede sorunların çözümüne katkı sağlamaktadır (Deporter, 2006).

Kuantum Öğrenme Döngüsü

İngilizcesi EEL Dr.C olarak bilinen Kuantum öğrenme döngüsünün aşamaları "enroll, experience, label, demonstrative, review, celebrate" olup bu döngü adını bu aşamaların baş harflerinden almıştır. Kuantum öğrenme döngüsü; kuantum öğrenme ilkelerine bağlı, içerisinde kuantum öğrenme yöntemleri barındıran ve sonunda başarıyı hedefleyen birbiriyle bağlantılı altı aşamadan oluşmaktadır (DePorter, Rearden ve Nourie, 1999).

Yakalama (Enroll): Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak merak duygularının ortaya çıkarılması ve öğrenmeye yönelik isteklerinin artırılması prensibine dayanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin derse başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmek için bir soru sorabilir, ilginç bir söz söyleyebilir, öğrencilerin rol alabileceği kısa dramalar, skeçler ve oyunlar oynatabilir ya da video izletebilir (DePorter vd., 1999).

İlişkilendirme (Experience): Öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri bilgi arasında bağ kurmaları sağlanmalıdır. İlk olarak öğretilecek konu ile ilgili eski bilgilerin öğrencinin zihninde canlanmasıyla bağlantılar kurulur. Daha sonra ön bilgilere çağrışımlarda bulunan oyunlar, etkinlikler, zihin haritaları, grup çalışmaları kullanılır (DePorter vd., 1999).

Etiketleme (Label): Konunun ya da bilginin günlük yaşamla olan ilişkisi üzerinde durulur. Bu aşamada öğrenciler edindikleri yeni bilgiyi etiketlemeye, sıralamaya, sınıflandırmaya ve tanımlamaya çalışır. Bu esnada posterler, sunumlar, grafikler, tablolar, kuantum not alma ve kuantum hafıza tekniklerinden yararlanılabilir (DePorter vd., 1999).

Gösterme (Demonstrative): Öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri başka bilgilerle ya da durumlarla uyarlamaya çalıştığı aşamadır. Bu aşamada; grup çalışmaları, canlandırma, videolar, posterler, oyunlar, şarkılar ve not alma kullanılabilir (DePorter, Reardon ve Nourie,1999). Öğretmenler öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak etkinlikler hazırlar ve bilgilerin pekiştirilmesi için kullandığı yöntemleri sıklıkla gözden geçirir. Öğrenciler

edindiği bilgileri yeni durumlara uyarlayabildiğini gördükçe kendilerine güvenleri gelir.

Tekrar Etme (Review): Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kalıcı hale getirmeye çalışan, kısacası bilgilerin öğrencilerin beynine çivilendiği aşamadır. Öğretmen anlattığı konuyu farklı formlarda anlatarak öğrencinin zihninde bilgilerin pekişmesini sağlar. Çünkü aynı şeylerin tekrar edilmesi sinirsel bağları güçlendirerek bilgilerin öğrenenin zihninde kalıcı olmasını sağlamaktadır. Ders esnasında öğrencilere uygulanan oyun, drama, gösteri etkinliklerin, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olması, farklı duyulara hitap etmesi ve çoklu zekâ içerikli olmasına önem verilir (DePorter, Reardon ve Nourie, 1999).

Kutlama (Celebrate): Öğrencilerin başarılarının kutlandığı aşamadır. Öğrenciler açısından yeni bilgilerin kalıcı ve takip eden etkinliklere yönelik teşvik edici olması bakımından öğrencinin çabasının takdir edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada öğrencilerin keyifli vakit geçirmesini sağlayacak ve derste edinilen bilgilerin pekiştirilmesine fırsat verecek etkinlikler, yarışmalar yapılabilir (DePorter, Reardon ve Nourie, 1999).

Arapça Dil Bilgisi Öğretimi

Dil, bir toplumu oluşturan, toplumdaki bireyler arasında iletişim kurmayı sağlayan ve toplumu bir arada tutan en önemli iletişim araçlarından biridir. Türk Dil Kurumunun "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Bireyin edindiği dil, kişisel ve toplumsal açıdan yeterli olmayacağından dil bilgisi öğretimi, dili daha donanımlı ve bilinçli bir şekilde kullanmasını sağlayacaktır. Sağlıklı bir dil öğrenimi sadece aile ve sosyal çevreyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda içinde öğreticinin de bulunduğu bir süreç içinde planlı ve programlı bir dil bilgisi öğretimi ile sağlanabilir (Yağmur Şahin&Abacı, 2019, s.286). Bir dilin iyi bir şekilde öğretilememesi, dilde yanlış kullanımların artmasına neden olmaktadır. Dilde yapılan yaygın yanlışlar zamanla toplum tarafından kabul görerek doğruymuş gibi algılanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda dil bilgisinin önemi daha çok ortaya çıkmaktadır. Yanlış öğrenilen dil kuralları bireyin okuma, anlama, yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Kavcar ve Oğuzkan (1987) dil bilgisi öğretiminin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine, kelime bilgisinin zenginleşmesine, güçlü cümleler kurmaya, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini öğrenmeye uygulamaya katkı sağladığını ifade etmiştir.

Çalışmanın konusu Arapça dil bilgisinin tarihine bakacak olursak ilk olarak Arap dilini korumak ve Arap olmayanlara Arap dilini öğretmek amacıyla irâb ve

irâb kaideleri hakkında çalışmalar ele alınmış olup bu çalışmalar sonucunda Arap dil bilgisi alanında zamanla "Nahiv ve Sarf" ilimleri ortaya çıkmıştır (Ayyıldız, 2019, s.155). Yapılan çalışmalarda yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerin dil öğrenme sürecinde Arapça dil bilgisi edinme konusunda zorluk yaşadığı görülmektedir. Özellikle bireylerin ana dili ile Arapçanın aynı dil ailesine mensup olmaması durumunda bariz farklılıkların görülmesi, bu farklılıkların bir dil olgusu olarak özümsenmesi ve uygulamaya geçirilmesi zaman almakta ve bireylerin bu noktada zorlanmasına neden olmaktadır. Arapça dil bilgisinin bu kompleks yapısının dil öğretiminde çeşitli yöntem ve tekniklerle daha anlaşılabilir bir hal alması sağlanabilir. Bunun için Kuantum Öğrenme Modeli'nden yararlanılarak Arapça dil bilgisinin öğretimine yönelik eders planı tasarlanabilir. Bu çalışmada lisans düzeyi 1. Sınıf Arapça dil bilgisinin öğretimine yönelik Kuantum Öğrenme Modeli destekli ders planı tasarlanarak öneri amaçlı sunulmuştur.

Örnek Etkinlik Tasarımı

Aşağıda iki farklı Arapça dil bilgisi konusuna yönelik Kuantum Öğrenme Modeline dayalı iki ders planı tasarlanmıştır. Burada örnek olarak verilen ders planı ve etkinlikler diğer dil bilgisi konuları için de örnek teşkil edebilir. Hatta dört temel dil becerisinin öğretimi ve geliştirilmesi için tasarlanacak ders planlarına da örnek olabilir.

Etkinlik 1

<table>
<tr><td colspan="2">Sınıf: 1
Süre: 50+50=100 dk
Kazanımlar:
- Öğrencinin kelime dağarcığı gelişir.
- Öğrenci "ism-i mevsul"e dair kuralları bilir.
- Öğrenci cümle içinde "ism-i mevsul" kullanır.
- Öğrenci ism-i mevsul kullanırken dişil-eril ayrımı yapar.
- Öğrenci ism-i mevsul kullanırken tekil-çoğul ayrımı yapar.
Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, çalışma kâğıdı.</td></tr>
<tr><td>Dersin Bölümleri</td><td></td></tr>
<tr><td>Ders Öncesi Hazırlık</td><td>Sınıfın kapısı renklendirilir ve kapıya "أهلا وسهلا"/ "hoş geldiniz" yazılı tablo asılır. Öğrenciler gelmeden sınıf havalandırılır ve sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Sınıftaki sıralar öğrencilerin derse katılım sağlaması ve ders verenin öğrencileri kolaylıkla takip edebilmesi için "U" düzenine göre düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder</td></tr>
</table>

	yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilir.
Yakalama	Öğretmen tüm öğrencilere çalışma kağıdı dağıtır. Çalışma kağıdında bulunan metni okumalarını ve metnin konusu hakkında küçük notlar almalarını ister.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilerden metinde geçen edat ve bağlaçların altını çizmelerini ister. Bu edat ve bağlaçların cümle içindeki konumu hakkında tartışma ortamı oluşturulur.
Etiketleme	Öğretmen tahtaya ism-i mevsul ve zamir yazar. Öğrencilerin bu ism-i mevsullerin hangi zamirlerle kullanıldığını sorar. Öğrencilerden bir tablo çizerek dişil-eril ve tekil-çoğul bağlantısı kurmalarını ister.
Gösterme	Öğretmen sınıfı 4'lü gruplara ayırır. Öğrencilerin grupça bir hikaye yazmalarını ve bu hikâyede geçen cümlelerde ism-i mevsulleri kullanmalarını ister. Öğrencilere belirli bir süre verildikten sonra her grubun tahtaya çıkarak yazdığı hikâyeyi canlandırmasını ister.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere öğrendikleri ism-i mevsullerin içinde geçtiği bir metni 3 defa okunur. Her okuma sonunda 2 dk ara verilir. Metne dair çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin dinlediklerine göre metindeki boşlukların doldurmaları istenir. Etkinlik sonunda metindeki boşluklara gelecek olan kelimeler öğretmen tarafında söylenir ve öğrenciler doğru ve yanlış cevaplarını kontrol ederler.
Kutlama	Etkinlik sonunda öğrenciler tebrik edilir ve sınıfça alkışlanır.

Etkinlik 2

Sınıf: 1
Süre: 50+50=100 dk
Kazanımlar:

- Öğrencinin kelime dağarcığı gelişir.
- Öğrenci bir fiilin emir olması için gerekli kuralları bilir.
- Öğrenci cümle içinde "emir fiil" kullanır.
- Öğrenci bir fiili emir yaparken dişil-eril ayrımı yapar.
- Öğrenci bir fiili emir yaparken tekil-çoğul ayrımı yapar.

Araç-Gereç: Beyni harekete geçirmek için barok müzik, video, çalışma kâğıdı.

Dersin Bölümleri	

Ders Öncesi Hazırlık	Sınıfın kapısı renklendirilir ve kapıya "أهلا وسهلا"/ "hoş geldiniz" yazılı tablo asılır. Öğrenciler gelmeden sınıf havalandırılır ve sınıf derse uygun bir şekilde aydınlatılır. Sınıftaki sıralar öğrencilerin derse katılım sağlaması ve ders verenin öğrencileri kolaylıkla takip edebilmesi için "U" düzenine göre düzenlenir. Öğrencilerin rahat hissetmesi için sıralara minder yerleştirilir. Sınıfa pozitif bir hava kazandırmak için renkli çiçek ve bitkiler köşelere yerleştirilir. Derste kullanılacak barok müzik hazır hale getirilir.
Yakalama	Öğretmen öğrencilere, emir fiiler ile ilgili ifadelerin olduğu bir video izletir. Öğrencilere videoda geçen emir fiillerini sorar. Sınıfça kısa bir tartışma yapılır.
İlişkilendirme	Öğretmen öğrencilerden video geçen emir fiilleri not etmelerini ister. Daha sonra bu fiileri emir haliyle kullanabilecekleri 4 cümlelik bir metin yazmalarını ister. Daha sonra öğrencilerden yazdıkları metinleri okumalarını ister.
Etiketleme	Öğretmen öncelikle tahtaya her birinde bir olayın anlatıldığı resimler asar. Daha sonra öğrencilerin 2'li olarak eşleşmesini ister. Her 2'li grubun resme göre bir hikaye yazmasını ister. Hikaye yazarken fiillerin her çeşidini kullanmaları için öğrencileri destekler.
Gösterme	Öğretmen tahtaya birkaç fiil ve zamir yazar. Öğrencilerin bu fiilleri zamirlere göre emir haline getirmelerini ister. Dişil-eril ve tekil-çoğul ayrımına dikkat etmeleri konusunda bilgilendirir. Çalışma sonunda sınıfı 4'lü gruplara ayırır. Öğrencilerin grupça bir diyalog yazmalarını ve bu diyalogda emir fiileri kullanmalarını ister. Öğrencilere belirli bir süre verildikten sonra her grubun tahtaya çıkarak yazdığı diyalogu canlandırmasını ister.
Tekrarlama	Öğretmen öğrencilere fiilerin ve zamirlerin bir çizelge olarak verildiği bir çalışma kağıdı dağıtır. Her öğrencinin bu çizelgedeki fiileri zamirlere göre emir fiile dönüştürmesi için süre verir. Süre sonunda öğrenciler yaptıkları çalışmayla ilgili verdikleri cevapları söyler. Cevaplar üzerine sınıfça yapılan tartışmayla etkinlik sonlanır.
Kutlama	Etkinlik sonunda Arapça şarkı açılarak sınıfça alkış tutulur. Her öğrenci birbirini tebrik eder. Böylece sınıfta pozitif bir hava yakalanır.

Sonuç ve Öneriler

Geçmişte kullanılan geleneksel yöntemlere kıyasla günümüzde yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem, seçmeli yöntem, işitsel-dilsel yöntem ve direkt yöntem gibi birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntemler daha çok dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntemlerdir. Dil bilgisi öğretimi için de birçok yöntem kullanılabilir. Özellikle dil bilgisi-çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde sadece okuma ve yazma becerilerine yöneldiği için çok fazla tercih edilmese de özellikle dil bilgisinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010, s.275). Bu nedenle dil bilgisi öğretimi dilin dört temel becerinin geliştirilmesinde yardımcı bir alan olarak görülebilir. Demirel (2002, s. 114), dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin bilinçaltı yapılarını bilinç seviyesine çıkarmayı ve bunları kullanım alanına getirmeyi, dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmayı, öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamayı amaçladığını ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisinin dil öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra dil bilgisi öğretiminde genel olarak birtakım teorik bilgi, kural ve tanımların öğrenciye öğretilmesi hedeflendiği düşünülmektedir. Aksine öğrenilen dilde okuma, yazma, dinleme ve konuşma yaparken oluşabilecek aksaklıklar, hatalar, cümle düşüklüklerinin önlenmesi ve cümleler arasındaki akışın sağlanması için önemli bir alan olup dili pürüz ve akıcı kullanmanın bir aracıdır.

Dil bilgisi öğretiminin kurallar ve tanımlardan ibaret görülen soğuk yüzü çeşitli yöntemler kullanılarak yumuşatılabilir ve bu sayede öğrenen açısından teşvik edici ve zevkli bir öğrenme süreci sağlanabilir. Çalışmanın konusunun önemli bir noktası olan "Kuantum Öğrenme Modeli"nin dil becerilerinin ve dil alanlarının öğretilmesinde kullanılması bu açıdan yararlı olabileceği söylenebilir. Çünkü bu öğrenme modelindeki tüm temel prensipler öğrenci odaklı olup öğrencinin bilgiyi edinmesi, pekiştirmesi ve uygulamaya geçirmesi üzerine kurulmuştur. Sınıf ortamının hazırlanması, çevresel görme ve beyin arasındaki bağlantının kurulması, barok müzik eşliğinde dersin işlenmesi ve hareketin sağlanması, öğretmenin motive edici rolü en önemli faktörlerdendir. Tüm bunlara ek olarak bu öğrenme modelinin yakalama, ilişkilendirme, etiketleme, gösterme, tekrarlama ve kutlama olmak üzere altı aşaması, parça bütün ilişkisinden oluşmakta ve süreç sonunda başarıyı hedeflemektedir.

Özetle çalışmada tasarlanan etkinliklerle Arapça dil bilgisi öğretiminin öğrenci açısından zevkli ve anlaşılır hale getirilmesi hedeflenmiştir. Arapça dil

bilgisi derslerinde kullanılan materyaller uygulamaya uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde dersler tek yönlü ve sıkıcı olmaktan çıkarılabilir. Kuantum öğrenme modelinin temel prensipleri ve aşamaları dikkate alınarak yabancı dilde dört temel beceri öğretilebilir, bu becerilere yönelik etkinlikler hazırlanabilir ve dil alanlarına ait bilgiler kazandırılabilir.

Kaynakça

1. Ayyıldız, M., N. (2019). Arap dili tarihi ve arap dili gramerinin (nahiv sarf) ortaya çıkış süreci. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (13), s.155-173.
2. Baran, Z. (2003). *Hafıza gücünüzü keşfedin*. İzmir: Bilgivizyon Yayınları.
3. Demir, S. (2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi Ggaziantep örneği)*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
4. Demirel, Ö. (2002), T*ürkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
5. Deporter, B. ve Hernacki, M. (1992). *Quantum learning:unleashing the genius in you*. NY: Random House.
6. Deporter, B. ve Hernacki, M. (1997). *Quantum business: achieving success through quantum learning*. NY: Dell Publising Group.
7. DePorter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). Teaching orchestrating student success. *A Viacom Company*. ss.5, 99-100
8. DePorter, B. (2000). *The 8 keys of excellence- principles to live by*, USA: Learning Forum Publications.
9. Deporter, B. (2001). Accelerated learning. New Horizons for Learning.
10. Deporter, B. (2006). *Quantum success*. USA: Learning Forum Publications.
11. Deporter, B. (2007). *Quantum note-taker*. USA: Learning Forum Publications.
12. Dolunay, S.,K. (2010). Dil bilgisi öğretimin amacı ve önemi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, (27), s.275-284.
13. Given, B. K. ve Deporter B. (2015). *Excellence in teaching and learning*. USA: Learning Forum Publications.
14. Kavcar, C. ve Oğuzkan, A.F. (1987). *Özel öğretim yöntemleri Türkçe öğretimi eğitim önlisans programı*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
15. Letelliar, J. (2007). *quantum learning: instructional leadership in practice.* California: Corwin Press.
16. Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
17. Türk Dil Kurumu (2022). https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.
18. Tok, Ş. (2008). "Not tutma ve bil-iste-öğren (biö) stratejilerinin tutum ve akademik başarıya etkisi". *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 244-253.
19. Yağmur Şahin, E. & Abacı, O. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), s.286-294.

Bölüm 17

PANDEMİ KAYNAKLI UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİNDE YAŞANAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ[1]

Muhammet TRABZON[2]

1

2

GİRİŞ

İnsan toplumsal yaşamın bir sonucu olarak tarihin akışı içerisinde salgın hastalıklarla karşı karşıya kalmıştır. Tarih içerisinde insan yaşamını en çok etkileyen salgın hastalıkların başında kara veba olarak bilenen verem hastalığı, İspanyol gribi, domuz gribi ve en son günümüz de karşılaştığımız covid 19 olmuştur. Bu hastalıklar temel de virüs nedenli olup milyonlarca insanın ölümüne sebep olmuşlardır. Son dönem de karşı karşıya kaldığımız coranavirüs yani kısa adı ile covid 19 insanda akut solunum enfeksiyonlarına sebebiyet vermekte olan bir virüstür. Corana virüs türlerininden olan Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS-CoV) virüsü ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS-CoV) virüsü de dünya da küresel ölçekte hastalıklara sebep olmuşlar ve ciddi sayılarda insan ölümlerine neden olmuşlardır. Corana virüs türlerinden olan covid 19 bu ailenin son keşfedilen virüs çeşidi olarak bilinmektedir. Covid 19 ilk defa Dünya da Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan şehrinde 2019 yılının Aralık ayında görülmüştür. Buradan dünyanın farklı şehirlerine hızlı bir şekilde yayılan bu virüs Ocak 2020 Dünya Sağlık Örgütünü tarafından ciddi şekilde ilgilenilmiştir. (İmamoğlu ve İmamoğlu, 2020) Covid 19 virüsü salgın hastalık olarak değerlendirilmiş ve insanlara solunum yolu ile öksürük, tükürük, hapşırma şeklinde bulaştığı tespit edilmiştir. Enfekte olan kişilerin etrafına yaymış oldukları solunum salgıları olan hapşırma, öksürme gibi yada bireylerle temas etmeleri durumda hastalığın yayıldığı görülmüştür. (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Covid 19 pandemisinin bir sonucu olarak Dünya ve Türkiye de birçok sıkı tedbir uygulanmıştır. Bu tedbirlerin amacı kişinin sağlığını gözetmek olmuştur. Pandemi de alınan tedbirlere baktığımız da sokağa çıkma yasakları, tiyatro, kafe gibi halka açık alanların kapatılmıştır. Bunun yanın da seyahat kısıtlamalarına gidilmiş, enfekte olan kişilerin karantina süreçleri oluşturulmuş, kamu mesaileri yarı zamanlı ya da uzaktan çalışma şeklin de olmuştur. Pandemi ile beraber en çok etkilen alanların başında eğitim olmuştur. Toplumsal hayatın devam edebilmesinin temel koşullarından birisi de muhakkak ki eğitim- öğretim sürecidir. İnsan yaşamanın sağlıklı davam edebilmesi için sağlığa, yeme içmeğe ihtiyacı olduğu gibi eğitime de ihtiyacı olduğu kaçınılmaz bir gerçek olduğu kabul edilmiştir(Yılmaz, 2020). Pandemi ile beraber birçok ülkede uygulanan tedbirler sonucunda yüz yüze eğitime ara verilmek zorunda kalınmıştır. Covid 19 pandemisi Çin'den Avrupa'ya oradan Abd'ye kadar dünyanın farklı yerlerinde artan vakalar soncunda ülkeler ilk tedbir olarak okulları kapatmıştır. Ülkemiz de ise ilk vaka 11 Mart 2020'de duyurulmuştur. İlk vaka duyurulmasından sonra ülkemiz de ara tatil bir hafta öne çekilmiştir. Bir hafta aranın ardından Milli Eğitim Bakanlığı bağlı olan okullar ve üniversiteler 16 Mart tarihinden itibaren tatil edilmiştir. Bu süreçte eğitim öğretimin nasıl devam edeceği en büyük problem olarak ortaya

çıkmıştır. Eğitim-öğretim faaliyetleri bu süreçte 23 Mart itibari ile uzaktan bir şekilde olacağı duyurulmuştur. Eğitim öğretimin devam etmesi, çocukların derslerinden geri kalmaması için uzaktan eğitim yapılması kaçınılmaz bir durum olmuştur(Yamamoto ve Altun, 2020). Covid 19 pandemisi ile beraber her ülke kendi içerisnde bir takım kısıtlamalara başvurmak zorunda kalmıştır. Bu kısıtlamaların en çok etkilemiş olduğu alan şüphesiz ki eğitim öğretim olmuştur. Ülkemiz de eğitim öğretime 13 Mart itibari ile ara verilmiş, yüz yüze eğitim ise 23 Mart itibari ile başlatılmıştır. Bu tarihten itibaren uzaktan eğitim süreci hayatımızın bir parçası olmuştur. Pandemi ile beraber hayatımıza giren uzaktan eğitim süreci bir takım sorunlara sebep olmuştur. Uzaktan eğitim sistemine entegrasyon, sistem güvenliği, eğitim içerikleri, eğitim uygulamaları, uzaktan eğitimin pedagojik olarak yeterli olup olmaması gibi problemlerle karşı karşıya kalınmıştır. Bu araştırmada Teknoloji ve Tasarım dersinin işlenişinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri incelenmiştir.

PROBLEM DURUMU

Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan ve yayılarak tüm dünyada etkisini gösteren korona virüs, çalışma hayatından eğitim hayatına kadar tüm alanları etkisi altına aldığı görülmüştür. Özellikle eğitimi çok etkilemiştir, dünyada ve ülkemizde okulların kapanmasına sebebiyet vermiştir. Okulların kapanmasıyla birlikte ilk önce televizyon kanallarında uzaktan eğitime başlanmıştır. Sonra sistem değiştirilerek televizyondan internet ortamına geçilmiştir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının kullandığı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile dersler canlı şekilde işlenmiştir. EBA canlı ders üzerinden işlenen dersler öğretmen ve erişim imkânı olan öğrencileri her ne kadar zorlasa da eğitim öğretim devam etmiştir. Fakat Teknoloji ve Tasarım dersi uygulama gerektiren bir ders olduğu için uzaktan eğitim yoluyla işlenmesinde büyük sorunlar ortaya çıkmıştır. Ülkemizde korona virüs vakaları azaldığı dönemlerde hibrit eğitim modeline geçilmiştir. Hibrit eğitim; ortaokullarda Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler- İnkılap Tarihi, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce derslerinin bir kısmının yüz yüze bir kısmının uzaktan eğitim yoluyla işlenmesidir. Bu süreçte Teknoloji ve Tasarım dersi hibrit eğitimin dışında bırakılmıştır. Bu araştırmada Teknoloji ve Tasarım dersinin işlenişinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri incelenmiştir.

Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde Teknoloji ve Tasarım dersinin işleyişine ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümlerine ilişkin öğretmen görüşleridir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranacaktır.

1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler dersin kazanımlarını ölçmede sorun yaşadılar mı?
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin derse olan motivasyon ve katkısını ne düzeyde bulmaktadır?
3. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Uzaktan eğitim öğretim faaliyetlerini yürütürken karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Dünyada ve ülkemizde salgın hastalıklar sebebiyle sayıları milyonlarca olan çocuklar okullarına devam edemediler. Ülkeler bu gibi olağanüstü durumlarda bir takım özel politikalar geliştirerek önlemler almaya çalıştılar.2020 yılında karşılaşılan Covid-19 salgını sebebiyle okula devam edemeyen öğrenci sayısı ülkemizde 18 milyon 108 bin 860 (TÜİK,2020) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde uygulamalı bir ders olan teknoloji ve tasarım dersinin işleyişine ilişkin eğitim öğretim faaliyetlerinin sekteye uğraması, öğrenmelerin eksik kalması, okul ortamlarından uzaklaşılması ve öğrenme motivasyonunun olumsuz etkilenmesi, çocukların sosyalleşmesinin azalması işle öğrenme ortamının yok olması, içeriklere ulaşma gibi problemler karşımıza çıkmaktadır.

SAYILTILAR (VARSA)

Bu araştırmada, Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde teknoloji ve tasarım dersinin işleyişine ilişkin karşılaştıkları sorunlar ve çözümlerine yönelik kendilerine yöneltilen sorulara doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

SINIRLILIKLAR (VARSA)

1.Bu çalışma 2022 yılı içerisinde Ordu ilin tüm ilçelerinde görev yapan Teknoloji ve Tasarım derslerine giren 41 öğretmen ile sınırlıdır.

2.Araştırma, konu ile ilgili öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

TANIMLAR

Uzaktan Eğitim: " Derslerin çeşitli araçlarla yüz yüze olmadan öğretmen ve öğrencilerin yapmış olduğu eğitim öğretim süreci" (TDK sözlüğü,2022)

Pandemi : "Bir hastalığın veya enfeksiyon etkeninin ülkelerde, kıtalarda hatta tüm dünya gibi çok geniş bir alanda yayılım göstermesi" (covid19.saglik.gov.tr,2022)

Covid-19 : "Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19), ilk olarak Çin'in Wuhan Eyaleti'nde aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük. Nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür" (covid-19.saglik.gov.tr,2022)

BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL / KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, internet ortamından çevrimiçi şeklinde öğrenme ortamı oluşturularak öğrencinin öğretmenleri ile eş zamanlı ya da kayıtlı yayınları ile izleyerek iletişim araçları üzerinden bağlantı kurtularak verilen eğitim sistemi olarak tanımlanabilir (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitim zamansal olarak esnek bir yapıya sahip , kendi başına çalışma yöntem ve tekniklerin düzenlediği, kişinin web 2.0 uygulamalarının kullandığı bir sistem olarak tanımlanabilir (Avcı ve Akdeniz,2021).

Dünyada Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramı ilk kez 1728'de kullanılmıştır. Baston Gazetesinde yayınlanan bir ilanda "Steno Dersleri' nin mektuplarla uzaktan şekilde yapılacağı bildirilmiştir (Çoban, 2013). Isaac Pitman'ın 1840 yılında İngiltere' de ilk kez uzaktan eğitim sürecini başlatan kişi olarak kabul edilmektedir. Pitman uzaktan iletişim aracı olan mektup yöntemi ile İngiltere'nin Bath şehrinde steno öğretmektedir. Bu derslerde İncil de ki pasajları steno yöntemi ile öğretmeni amaçlamış ve bunları da not ile değerlendirmiştir. 1856 senesine geldiğimiz de Charles Toussaint ve Gustav Langenscheid'ın kurmuş olduğu dil okulu uzaktan eğitim sürecini örgütlü şekilde ilk defa dünyada gerçekleştirmişlerdir. Fransa da 1907 yılında uzaktan eğitim çalışmaları yapılmış ancak resmi olarak 1937 senesinde Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur (Antalyalı, 2004). Avustralya 1910 yılında Dünyada uzaktan eğitimi ilk ve orta öğretimde uygulayan ilk ülke

olmuştur. Dünya'da uzaktan eğitim için ilk üniversite İspanyada 1972 kurulmuştur. Uzaktan eğitim ilk defa eğitim öğretim yasası olarak Japonya'da 1948 yılında yasalaşmıştır. Uzaktan eğitim okula gitme imkânı olmayanlara, okula başlamış ama bırakmak zorunda kalanlara, orduya asker yetiştirmek amacı ile başlamıştır. Daha sonra eğitim öğretimin diğer alanlarına yayılmıştır (Antalyalı, 2004). ABD'de uzaktan eğitimin ilk aracı olan mektup ile başlayan stenografi dersleri, günümüz de teknolojinin gelişmesi ile farklı iletişim araçları ile hayatımızın her alanında devam etmektedir(Demir,2014). Gelişmiş ülkeler olan Abd, Avrupa kıta ülkeleri, Japonya gibi birçok ülke uzaktan eğitimi önemli bir araç olarak görmüş ve yıllar içinde bu alanda önemli deneyimlere sahip olmuşlardır. Bunun yanında gelişmekte olan ülkeler eğitim öğretim süreçlerinde karşılaştıkları problemleri çözme konusunda uzaktan eğitimi önemli bir seçenek olarak kabul etmişlerdir (Karataş,2003, s.95). Ayrıca gün geçtikçe uzaktan eğitim uygulamasını kullanan ülkelerin sayısının arttığı gibi kurumların sayısı da artmaktadır. Uzaktan eğitim araçları gün geçtikçe eğitim öğretim kurumları dışında farklı birçok alanda kullanılmaya başlanmış günümüz de birçok kurum, şirket v.b uzaktan eğitimi bir araç olarak kullanmaya başlamıştır.

Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Ülkemizde uzaktan eğitim ilk defa 1927 yılında eğitim öğretim konulu milli eğitim şurasında gündeme gelmiştir. Birinci dünya savaşından sonra ülkemiz de okuma yazma bilmeyenlerin oranı yüzde 90 oranındadır. Bu durum karşısında insanlara okuma yazma öğretmek amacı ile yeterli derecede öğretmen ve okul bulunmamaktadır. Bu sorunu aşmak amacı ile mektup ile eğitim öğretim fikri ortaya atılmış ama öğretmen olmadan eğitim öğretim yapılamayacağı için bu fikir gerçekleşmemiştir. 1957 senesinde Milli Eğitim Bakanlığı ülkemizde açık öğretin kurumu kurmuştur. Bu kurumun kurulması ile özel sektör alanında ilk defa uzaktan eğitim faaliyetleri gerçekleşmiştir(Başaran,2020). 60'lı yıllarda MEB mektupla eğitimin ne kadar önemli bir eğitim süreci olduğunu görmüş ve Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı farklı konularda mektupla eğitim verme konusunda da adımlar atılmıştır. Bunun bir sonucu olarak İstatistik Yayın Müdürlüğü'ne bağlı Mektupla Öğretme Merkezi kurulmuştur (Kırık,2014). Mektuplu Öğretme Merkezinin başarısı ülkemizde Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, Açık Öğretim Fakültesi, Açık Öğretim Lisesi, Açık İlköğretim ve Yayın Yükseköğretim Kurumu gibi birçok kurumun oluşturulmasına zemin teşkil etmiştir. (Arar, 1999). Ülkemizde televizyonların yaygınlaşması ile beraber devletin resmi yayın organı olan TRT ilk defa 1968'da eğitsel programlara başlamıştır(Özbay,2015). Seksenler ülkemizde uzaktan eğitimin hızlı aşama kaydettiği yıllar olmuştur. Dünyada ve ülkemizde teknolojik

alt yapının ilerlemesiyle birlikte milletimizin eğitim ihtiyacı karşılanabilir duruma gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 1978 yılında öneri olarak uzaktan eğitim vermesi gerekli bir üniversite talebinde bulunmuştur. Bu talep 1981 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesinde Açık Öğretim Fakültesi kurularak hayata geçirilmiştir(Gelişli, 2015). Resmiyette Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin bir bölümü olarak iktisat ve iş idaresi bölümü 1982 yılında faaliyete geçmiştir(Kırık,2014). Yunanistan, Bulgaristan, Avrupa'da ki diğer ülkelerde yaşayan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde yaşayan soydaşlarımız ile ülkemizde yaşayan yüce milletimize hizmet etmeye başlamıştır(Çukadar ve Çelik,2003). Doksanlı yıllar ile birlikte uzaktan erişim teknolojilerinin ilerlemesiyle birlikte uzaktan eğitim öğretim faaliyetlerinin alanı genişlemiştir. Eğitim sistemimizin unsurlarında olan uzaktan eğitim 2000'li yıllardan sonra video oynatıcılar, CD ve DVD teknolojilerine ulaşımın kolaylaşması sonucunda zaman yayılarak artış göstermiştir. Ülkemizde internet üzerinde uzaktan eğitim faaliyetleri başlatılması için Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) içerisinde Enformatik Enstitüsü kurulmuş ve talebelerin bilişim alanında gelişim göstermelerini; sertifika ve diploma almaları hedeflenmiştir. (Kırık,2014). Bu enstitüde derslerin çok az kısmı yüz yüze ama çoğunluk itibariyle uzaktan eğitim yapılmıştır (Çukadar ve Çelik, 2003). 80'li yıllarda aşama gösteren Bilişim Merkezi'nin adı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) olarak değiştirilmiştir. Bunun sonucunda 1998-99 öğretim yılında yaklaşık 3 bin kişi diplomaya ulaşmıştır. Yedi yıl içinde bu rakam 146 bin kadar olmuştur.(Kırık,2014). Bundan sonra uzaktan eğitim Ülkemizin eğitimde ki en temel unsurlarından birisi olmuştur. Okuma yazma oranlarında yıllara sâri olarak büyük bir artış yaşanmıştır(Papi ve Büyükaslan, 2007, s.4). 1992-1993 Eğitim öğretim yılında Açık Öğretim Lisesi açılmış Ülkemizde büyük bir boşluğu kapatarak herhangi bir sebeple öğrenimini tamamlayamayanlara lise mezunu olma olanağı sağlanmıştır. Bunun akabinde 1997 tarihinde Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur(Başaran,2020). Türkiye'deki internet tabanlı ilk ön lisans eğitim veren kurumu Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde açılmıştır (Mutlu ve diğ.2014). Ülkemiz, uzaktan eğitime geçişte kıta Avrupa'sına kıyasla daha geç kalmış olsa da Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin kurulması ile beraber uygulamada Avrupa'yı yakalamış hatta bir adım öne geçmiştir. Türkiye'de uzaktan eğitim kapsamında kullanılan birçok uygulama bulunmaktadır. Kandemir'e (2020) göre bu uygulamalardan en yaygın olanları şöyledir: EBA (Eğitim Bilişim Ağı), Vitamin, Dyned, Okulistik, Morpa Kampüs. Kullanılan bu uygulamalar pandemi öncesinde de Ülkemizde uzaktan eğitim faaliyetlerinin sıkı bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Ülkemizde 2020 senesinden itibaren uzaktan

eğitimin kullanılması ciddi olarak artış göstermiştir. Pandemi süreci bu artışın en ciddi ve büyük sebebidir. Bu süreçte eğitim öğretimde yaşanan problemleri en düşük miktara indirebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı teknolojinin nimetlerini kullanarak uzaktan eğitime ağılık vermiştir. Milli Eğitim Bakanlığının talimatları ile 2012 yılında kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bu süreçte hızlı bir şekilde geliştirilerek en çok kullanılan, en aktif kullanılan eğitim platformu haline gelmiştir. Eğitim Bilişim Ağının kullanımda ki en önemli amaç; okulda evde her zaman ve her yerde öğrencinin teknolojik aygıt imkânlarını kullanarak istediği bilgi ve becerilerin sunumuna ulaşmasını sağlamaktır(Tanrıkulu, 2017). Özetlemek gerekirse Corona virüsten kaynaklanan eğitimde yaşanan aksamaları azaltmak için EBA ile TV kanalları ortaklaşa çalışmıştır. Yine Türkiye Radyo Televizyon Kurumunun kurduğu EBA TV üç farklı eğitim kademesi için ilkokul, ortaokul, lise olarak üç farklı kanal olarak hizmete başlamıştır. Bu kanallarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın gönüllü öğretmenler arasından seçtiği öğretmenler tarafından hazırlanan programlı olarak sunulan ders anlatım videoları bulunmaktadır. Pandeminin ilk şoku atlatıldıktan sonra nisan ayı itibariyle EBA canlı ders uygulaması devreye girmiştir. Öğretmenler görevli oldukları sınıfların derslerinde öğrencileri ile buluşmaya başlamışlardır. Devletin Televizyon kanalları ve yine yatırım yaptığı eğitim platformları bu süreçte ortaklaşa bir şekilde öğrencilerin hizmetine sunulmuştur(Özer, 2020). Çok hızlı yayılan virüs tüm dünyadaki ekonomik sistemi kökünden tehdit eder hale gelmiştir. Bu virüs salgını tüm devletleri etkisine alınca her devlet benzer veya farklı uygulamaların arayışına girmiştir. Çünkü en önemli şey korunma içgüdüsü olmuştur(Tümkan ve Tümkan, 2020). Covid-19 tüm dünyada en çok sağlık sektörünü etkilemiştir. Bazı ülkelerde sağlık sistemleri çökme noktasına gelmiştir. Sağlıktan sonra en çok etkilen eğitim sistemi olmuştur. Çünkü öğrenen ve öğreten birbirinden uzak kalmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020). Türkiye'de yayımlanan genelge kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirileceği (MEB, 2020) ve 23 Mart 2020 tarihinde başlayacağı kararı alınmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, Covid-19 küresel salgını kapsamında bir yol haritası belirlemiş. Bu yol haritasına uygun olarak uzaktan eğitim 18.108.860 öğrenci ve 1.077.307 öğretmeni ile tüm Türkiye'de başlatılmıştır (MEB, 2019) Uzaktan eğitim öğrenen ve öğretenin yani öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunarak öğretme ve öğrenme çeşitli iletişim kanallarını kullanarak yaptığı bir eğitim biçimidir. Uzaktan eğitimin en büyük avantajı mekânsal kısıtlama olmamasıdır (Kurt, Kandemir, Çelik, 2021, s.90). Uzaktan eğitimin birçok tanımı yapılmaktadır. Bu tanımlardan birkaçı aşağıdaki gibidir: Uzaktan eğitim, öğreten-öğrenen ve içerik arasında bir bağın olduğu, öğreten ve öğrenen arasında etkileşime olanak sağlayan, sürecin

öğrenen tarafından kontrol edildiği bir öğrenme biçimidir(Kiryakova, 2009). Uzaktan eğitim; ilgilendikleri alanlar, kabiliyetleri, yaşları, yaşam ve çalışma ortamları birbirinden farklı olan öğrencileri kendi başına çalışmaya motive eden, sorumluluk almaya iten, farklı öğretim metotlarını öğrenciye alternatif olarak sunan, bireysel karalar alabilen ve girişimci olmaları yönünde destekleyen bir eğitim öğretim modelidir(Ekici, 2003). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler için öğrenme sürecinde duvarların ortadan kalkmasını, her türlü değişkenden bağımsız olarak öğrenme sürecini ve esnek öğrenme olanaklarını barındırmakta, günümüzde tüm insanlık için çok önemli bir alternatif eğitim ve öğretim uygulaması olarak hissedilmektedir (Demiray'dan aktaran Boz, 2019). Uzaktan öğrenme, zamandan ve mekânlardan farklı ve uzak olarak sunulabilen, eğitim materyallerinin bireylerin hizmetine iletişim kanalları aracılığıyla sunulan belirli esneklikleri olan güncellenebilme ve farklı ve yeni teknolojileri öğrenme sürecine katabilme, istenildiği zaman kullanabilme gibi durumlar içeren hızlı, etkileyici ve çağı yakalayan öğrenme biçimidir (Yamamoto ve Altun, 2020, s.30). Uzaktan eğitim; mevcut kullandığımız eğitim sistemlerinden farklı olarak duvarları yani mekânları yıkarak aşan zamanları istediği biçimde planlayabilen yaş sınırlaması olmadan öğrenme süreçlerine katılma imkanı sunan öğrenci ve öğretmenleri farklı mekânlarda bulanabilen planlı ve sistematik bir eğitim öğretim yöntemidir.(Boz,2019, s.7).

Teknoloji ve Tasarım Dersi

Teknoloji ve tasarım dersi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 7 ve 8. Sınıflara haftada 2(iki) saat olarak planlanan, uygulamaya dayalı zorunlu bir derstir.

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı uygulama sürecine ilişkin bazı esaslar aşağıda ki gibidir.

1.Teknoloji ve Tasarım dersi atölyesi her okulda bulunması gereken bir mekândır. Atölyeler okul yönetimi tarafından uygun donanım malzemeleri ile donatılır. Bilişim laboratuvarları ihtiyaç halinde kullanılabilir. Bu düzenlemeyi okul yönetimleri ayarlar.

2.Teknoloji ve Tasarım dersi amaçlarına ulaşması için 25 in üstünde öğrenci olmamalıdır. Eğer öğrenci sayısı 25 i geçiyorsa sınıf dengeli bir şekilde gruplara ayrılır. Her gruba ayrı bir öğretmen görevlendirilir. Bu öğretmen yılsonuna kadar bu sınıftan sorumludur.

3.Teknoloji ve Tasarım dersinde yapılacak olan çalışmalarda maliyeti az, güvenilir, ulaşımı kolay araç gereç ve malzeme seçilmesine dikkat edilmelidir. Öğrenci ve ailesine çok fazla maddi külfet oluşturulmamasına dikkat edilmelidir.

4.Yapılacak olan çalışmalar atölye ortamına uygun ve öğrenci seviyesinde olmalıdır.

5.Teknoloji ve Tasarım dersi etkinlikleri eve ödev verilmemeli ve okulda yapılmalıdır. (MEB Öğretim Programı, 2018).

Uzaktan Eğitim ile Oluşan Literatür

Teknolojinin gelişmesi ve değişmesi ile farklılık gösteren eğitim; 1870'li yıllarda mektup ve gazete yoluyla eğitim, 1930'lu yıllarda basılı eserlerle eğitim, 1950'li yıllarda televizyon programları ile eğitim, 1980 ile 1995 yılları arasında bilgisayar ve internet şeklinde uygulandığı görülmektedir(Ozan, 2010). Ülkemizde uzaktan eğitim 1981 yılında ciddi anlamda çalışmasını Anadolu Üniversitesi'nin Açık Öğretim Fakültesi ile yapmıştır(Gelişli,2015). Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenciler için erişime açılmıştır. Covid-19 Pandemisi sürecinde de EBA videoları ve EBA canlı ders öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılmıştır(Avcı ve Akdeniz,2021). Türkiye'de her öğrencinin internete erişimi olamayacağı düşünülerek TRT EBA televizyon kanalları hizmete girmiştir. TV kanalları ilkokul, Ortaokul ve Lise düzeyinde kurulmuştur. İnternet aracılığı ile EBA' ya girmek isteyen öğrencilere de kotalı ücretsiz internet eğitimi sağlanmıştır(Emin,2020). Pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimlerin alt yapılarının eksik olduğu, yeterli eğitimin olmaması , öğretmen ve öğrencilerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmaması sürecin başlarında büyük sorunlara sebep olmuştur(Bozkurt,2020). Covid-19 Pandemisinde öğretmenler önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenler, en kısa sürede uzaktan eğitime ayak uydurmuş ve velileri de uzaktan eğitime adapte etmeye başlamışlardır. Uzaktan eğitimle ilgili öğretmen görüşlerine başvurmak, çalışmalarda niteliği arttıracağı düşünülmektedir.(Demir ve Özdaş, 2020). Uzaktan eğitim sayesinde, öğretmenler ve öğrenciler birbirinden farklı mekanlarda birbirinden uzak olduğu halde, istenilen zamanda eğitim kolaylığından faydalanmıştır(Can,2020).

Teknoloji ve Tasarım Dersi ile Oluşan Literatür

Bireyin kişiliğinin eğitim süreciyle kazanılması ve oluşmasının sadece bilgi ve becerilerle değil, aynı zamanda tutum ve değerlerle de gerçekleştiği söylenebilir. Belli bir eğitim sürecinden sonra bireylerde sadece bilgi ve becerilerde değil, tutum ve değerlerde de farklılaşma meydana gelir. Bu durumla karşı karşıya kalındığında, çevrilen bilgilerin tutum, değer ve davranışlara dönüştürülmesi önemlidir. Öğrencilerin özellikle Teknoloji ve Tasarım dersinin amaçlarına ulaşabilmesi için motivasyon ve derse karşı olumlu bir tutuma sahip olmasının önemli olduğuna inanılmaktadır. Teknoloji ve Tasarım dersi, üzerinde

akademik bir çalışmanın fazla yapılmadığı bir derstir. Dersin algılanması ve bu güne kadar üzerinde çok az araştırma yapılmış olması, Teknoloji ve Tasarım dersindeki öğrenci tutumları ile başarı arasındaki ilişkinin tanımlanması düşüncesini bizim için anlamlı kılmaktadır(Sağlık,2018). Teknolojik anlamda kültürel çevreye uyum sağlamanın örgün eğitim sürecinin temel araçlarından biri de teknolojik eğitimdir. Bu eğitimin anahtarı, güncel teknoloji uygulamalarına odaklanarak bu gün ile gelecek arasında köprüler kurmaktır(Uluğ,2003).

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM
ARAŞTIRMANIN MODELİ /DESENİ

Bu araştırmada, Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde teknoloji ve tasarım dersinin işleyişine ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilen bir araştırma modelidir. Araştırmacılar çalışmak istedikleri evrene nadiren ulaşabilirler. Bunun yerine evren hakkında genellemelere ulaşabilmek için evreni temsil edecekleri düşündükleri örneklemi tespit ederek araştırma gerçekleştirilir. Bu aşamada önemli olan tespit edilen örneklemin evreni karşılayabilmesi ve genellemeler yapılabilmesi veri toplama sürecindeki tabloların, anketlerin, şekil, grafik gibi materyallerin durumu olduğu gibi ortaya koyabilmesidir(Yumbul,2021).

ÖRNEKLEM / ÇALIŞMA GRUBU / KATILIMCILAR

Araştırma nicel bir çalışma olup evreni 2021/2022 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmeni ile sınırlıdır. Araştırma örneklemini, Ordu ilinin tüm ilçelerinde görev yapan 41 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada özel okullarda görev yapan Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri kapsama alınmamıştır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma verileri toplamak için kullanılan anket, ölçek, görüşme formu vb. hakkında ayrıntılı bilgilerin verilmesi gerekir. Araştırma verileri toplamak için kullanılan anket, ölçek, görüşme formu vb. hakkında ayrıntılı bilgilerin verilmesi gerekir. Araştırma verileri toplamak için kullanılan anket, ölçek, görüşme formu vb. hakkında ayrıntılı bilgilerin verilmesi gerekir. Araştırma verileri toplamak için kullanılan anket, ölçek, görüşme formu vb. hakkında ayrıntılı bilgilerin verilmesi gerekir.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı anket kullanılmıştır. Ankette sorulacak sorular önceden hazırlanmış, uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşü ile anket sorularının içeriği ve soru sayısı belirlenmiştir. Üç bölüm halinde oluşturulan anket formunu ilk bölümünde demografik sorular(cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki deneyim süresi), ikinci bölümde Covid-19 pandemisi kaynaklı uzaktan eğitimde Teknoloji ve Tasarım dersinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin anket soruları bulunmaktadır. Üçüncü bölümde uzaktan eğitim sürecinde daha etkili Teknoloji ve Tasarım derslerine yönelik çözüm önerileri için açık uçlu soru sorulmuştur. "Sizce olası bir uzaktan eğitim sürecinde daha etkili teknoloji ve tasarım dersleri için hangi önlem ve çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır''? Sorusuna cevap aranmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın problem ve çözüm önerilerine yönelik hazırlanmış anket soruları katılımcı teknoloji ve tasarım öğretmenlerine Google forms üzerinden ulaştırılmıştır. Anket sorularına, katılımcıların tamamı eksiksiz bir şekilde dönüş yapmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma için kullanılan anket gmail driver üzerinden toplandıktan sonra gerekli kontroller yapılmıştır. Birinci bölümde demografik değişkenlerine ilişkin veriler değerlendirilmiştir. İkinci bölümde yirmi soruluk ankete kırk bir teknoloji ve tasarım öğretmeninin verdiği cevaplar incelenerek frekans ve yüzdelik tablo olarak sunulmuş ve incelenmiştir. Üçüncü bölümde ise açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde Covid-19 Pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde teknoloji ve tasarım dersinin işleyişine ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözümlerine ilişkin öğretmen görüşlerini içeren bulgular ve yorumlar sunulmaktadır.

Bölüm I
Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet

Araştırmaya katılan 41 öğretmenimiz %61'i kadın %39'u erkektir.

2. Mesleki deneyim

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin mesleki deneyim yıl aralıkları

0-5 yıl :% 0

6-11 yıl : %14,6

12-17 yıl : % 24,4

18-23 yıl : % 22

24 yıl ve üstü % 39 olarak dağılım sağlamıştır.

3.Yaş

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığı

20-30 yaş :% 0

31-40 yaş :% 34,1

41-50 yaş :% 36,6

51 yaş ve üstü : %29,3 olarak dağılım sağlamıştır.

4.Eğitim Düzeyi

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin tamamı lisans mezunudur. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde araştırmaya katılan teknoloji ve tasarım öğretmeni olmamıştır.

Covid 19 Pandemi Sürecinde Teknoloji ve Tasarım Dersinde Yaşanılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

BÖLÜM II: COVİD 19 PANDEMİ SÜRECİNDE TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİNDE YAŞANILAN SORUNLAR

Bu bölümde Covid 19 pandemi sürecinde teknoloji ve tasarım derslerine yönelik bazı maddeler verilmiştir. Bu maddeleri dikkatlice okuyunuz. Katılım düzeyinize X işareti koyunuz.

Çevrim İçi Uzaktan Eğitim Derslerimi İşlerken,			**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tamamı derslere sorunsuz bağlanabildi.	f %	17 41,5	18 43,9	1 2,4	4 9,8	1 2,4
2	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derslere bağlanmak için gerekli araç gereçlere yeterli miktarda sahipti (Bilgisayar – Tablet vb).	f %	12 29,3	17 41,5	4 9,8	7 17,1	1 2,3
3	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derslere bağlanmak için yeterli internet hızı ve kotasına sahipti.	f %	15 36,6	12 29,3	8 19,5	6 14,6	0 0
4	Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler Zoom EBA gibi platformların kullanımında güçlük yaşadılar.	f %	4 9,8	10 24,4	4 9,8	15 36,6	8 19,5
5	Uzaktan eğitim sürecinde derslere kendim sorunsuz bağlanabildim.	f %	2 4,9	12 29,3	2 4,9	19 46,3	6 14,6
6	Uzaktan eğitim sürecinde derslere bağlanmak için gerekli araç gereçlere sahip değildim.	f %	14 34,1	20 48,8	1 2,5	6 14,6	0 0
7	Derslere bağlanmak için yeterli miktarda internet hızı ve kotasına sahiptim.	f %	1 2,45	5 12,2	1 2,45	23 56,1	11 26,8
8	Uzaktan eğitim sürecinde Zoom-EBA gibi	f %	14 34,1	22 53,7	1 2,45	3 7,3	1 2,45

	platformları kullanmada yeterli değildim.						
9	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin tamamına ulaşabiliyordum.	f %	14 34,1	22 53,7	0 0	5 12,2	0 0
10	Canlı derslerde öğrencilerin ilgilerini çekip aktif katılımlarını sağlayabiliyordum	f %	2 4,8	8 19,5	9 22	18 43,9	4 9,8
11	Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum.	f %	4 9,8	4 9,8	5 12,2	18 43,9	10 24,4
12	Canlı derslerde yüz yüze eğitimde olduğu gibi sınıf yönetimini sağlayamıyordum.	f %	6 14,6	17 41,5	3 7,2	13 31,7	2 4,8
13	Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ve tasarım öğretiminin kazanımlarının aktarılmasında yeterli olduğunu düşünmüyorum.	f %	5 12,2	8 19,5	6 14,6	17 41,5	5 12,2
14	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uygulama yapmaları gereken ders konularında eksik kaldıklarını düşünüyorum.	f %	0 0	8 19,5	4 9,8	18 43,9	11 26,8
15	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin uzaktan eğitimde dersime olan motivasyonun yüksek olduğunu düşünüyorum.	f %	8 19,5	12 29,3	8 19,5	9 22	4 9,8
16	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA platformundaki teknoloji ve tasarım dersi adına var olan içerik ve videoları yeterli buluyorum.	f %	12 29,3	14 34,1	8 19,5	7 17,1	0 0
17	Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ve tasarım okuryazarlığının	f %	2 4,85	7 17,1	13 31,7	17 41,5	2 4,85

	kazandırılmasında etkili olduğunu düşünmüyorum.						
18	Uzaktan eğitimde teknoloji ve tasarım dersi kazanımları açısından EBA içeriklerini yeterli buluyorum.	f %	11 26,8	13 31,7	10 24,4	7 17,1	0 0
19	Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknoloji ve tasarım dersinde kullanılacak malzemelere ulaşma imkânının olduğunu düşünmüyorum.	f %	2 4,9	8 19,5	11 26,8	13 31,7	7 17,1
20	Uzaktan eğitim sürecinde yapılan ürünleri sanal sergi ile sergileyebildim.	f %	7 17,1	16 39	8 19,5	9 22	1 2,40

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tamamı derslere sorunsuz bağlanabildi.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%41,5 kesinlikle katılmıyorum

%43,9 katılmıyorum

% 2,4 kararsızım

% 9,8 katılıyorum

% 2,4 kesinlikle katılıyorum

Cevabı verilmiştir. Bu cevaplara göre uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin tamamının sorunsuz bir şekilde bağlanamadığı görülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derslere bağlanmak için gerekli araç gereçlere yeterli miktarda sahipti (Bilgisayar – Tablet vb).

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%29,3 kesinlikle katılmıyorum

%41,5 katılmıyorum

% 9,8 kararsızım

%17,1 katılıyorum

% 2,3 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenine göre uzak eğitim sürecinde öğrenciler derslere bağlanmak için bilgisayar, tablet vb. araç gereçlere yeterli miktarda sahip değildir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler derslere bağlanmak için yeterli internet hızı ve kotasına sahipti.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%36,6 kesinlikle katılmıyorum

%29,3 katılmıyorum

%19,5 kararsızım

%14,6 katılıyorum

% 0,00 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenine göre uzak eğitim sürecinde öğrenciler derslere bağlanmak için yeterli internet hızı ve internet kotasına sahip değildir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler Zoom EBA gibi platformların kullanımında güçlük yaşadılar.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

% 9,8 Kesinlikle Katılmıyorum

%24,4 katılmıyorum

% 9,80 kararsızım

%36,6 katılıyorum

%19,5 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenine göre uzak eğitim sürecinde yarısından fazlası öğrencilerin güçlük yaşadığını tespit etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde derslere kendim sorunsuz bağlanabildim.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

% 4,9 kesinlikle katılmıyorum

%29,3 katılmıyorum

% 4,9 kararsızım

%46,3 katılıyorum

%14,6 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeni genel itibariyle sorunsuz bir şekilde derslere bir şekilde bağlanmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde derslere bağlanmak için gerekli araç gereçlere sahip değildim.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%34,1 kesinlikle katılmıyorum

%48,8 katılmıyorum

% 2,5 kararsızım

%14,6 katılıyorum

%0,0 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenin genel itibariyle derslere bağlanmak için gerekli araç gerece sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Derslere bağlanmak için yeterli miktarda internet hızı ve kotasına sahiptim.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%2,45 kesinlikle katılmıyorum

%12,2 katılmıyorum

%2,45 kararsızım

%56,1 katılıyorum

%26,8 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenin çoğunlukla derslere bağlanmak için gerekli internet hızı ve kotasına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde Zoom-EBA gibi platformları kullanmada yeterli değildim.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%34,1 kesinlikle katılmıyorum

%53,7 katılmıyorum

%2,45 kararsızım

%7,3 katılıyorum

%2,45 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeni büyük bir çoğunlukla uzaktan eğitim platformlarında kendini yeterli hissettiğini belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin tamamına ulaşabiliyordum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%34,1 kesinlikle katılmıyorum

%53,7 katılmıyorum

%0,00 kararsızım

%12,2 katılıyorum

%0,00 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeni çoğunlukla uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerine ulaşılamadıklarını ifade etmiştir.

Canlı derslerde öğrencilerin ilgilerini çekip aktif katılımlarını sağlayabiliyordum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%4,8 kesinlikle katılmıyorum

%19,5 katılmıyorum
%22 kararsızım
%43,9 katılıyorum
%9,8 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeni genel itibariyle öğrencilerin ilgilerini çektiklerini ve aktif katılımlarını sağladıklarını düşünmektedirler.

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum**.**

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden
%9,8 Kesinlikle Katılmıyorum
%9,8 katılmıyorum
%12,2 Kararsızım
%43,9 katılıyorum
%24,4 Kesinlikle Katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeni genel itibariyle uzaktan eğitim sürecinin ölçme ve değerlendirme açısından yeterli olmadığını düşünmektedir.

Canlı derslerde yüz yüze eğitimde olduğu gibi sınıf yönetimini sağlayamıyordum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden
%14,6 Kesinlikle Katılmıyorum
%41,5 katılmıyorum
% 7,2 Kararsızım
%31,7 katılıyorum
%4,8 Kesinlikle Katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimini sağlamada %60 sorun yaşamadığını diğer kısım ise sorun yaşadığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ve tasarım öğretiminin kazanımlarının aktarılmasında yeterli olduğunu düşünmüyorum**.**

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden
%12,2 kesinlikle katılmıyorum
%19,5 katılmıyorum
%14,6 kararsızım
%41,5 katılıyorum
%12,2 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenin yarısı uzaktan eğitim sürecinin

kazanımların aktarılmasında yeterli olmadığını diğer öğretmenlerimizden %14,6'ü kararsız kalanlar ise yeterli olduğunu görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uygulama yapmaları gereken ders konularında eksik kaldıklarını düşünüyorum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%0,00 kesinlikle katılmıyorum

%19,5 katılmıyorum

% 9,8 kararsızım

%43,9 katılıyorum

%26,8 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenin çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uygulama yapmaları gereken ders konularında eksik kaldıklarını düşünmektedirler.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerimin uzaktan eğitimde dersime olan motivasyonunun yüksek olduğunu düşünüyorum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%19,5 kesinlikle katılmıyorum

%29,3 katılmıyorum

%19,5 kararsızım

%22,0 katılıyorum

%9,80 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeninden yarısı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse olan motivasyonunun düşük olduğunu düşünmekte %19,5 kararsız kalanlar ise motivasyonu yüksek olduğunu düşünmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA platformundaki teknoloji ve tasarım dersi adına var olan içerik ve videoları yeterli buluyorum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%29,3 kesinlikle katılmıyorum

%34,1 katılmıyorum

%19,5 kararsızım

%17,1 katılıyorum

%0,00 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeninden büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde EBA platformunda bulunan teknoloji ve tasarım dersi içeriklerini yeterli bulmamaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ve tasarım okuryazarlığının

kazandırılmasında etkili olduğunu düşünmüyorum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%4,85 kesinlikle katılmıyorum

%17,1 katılmıyorum

%31,7 kararsızım

%41,5 katılıyorum

%4,85 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmenin %31,7 gibi büyük bir oranı kararsız kalmış olup kalanların büyük çoğunluğu teknoloji tasarım dersi okuryazarlığı kazandırmada uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünmektedir.

Uzaktan eğitimde teknoloji ve tasarım dersi kazanımları açısından EBA içeriklerini yeterli buluyorum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%26,8 kesinlikle katılmıyorum

%31,7 katılmıyorum

%24,4 kararsızım

%17,1 katılıyorum

%0,00 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeninden büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde EBA platformunda bulunan teknoloji ve tasarım dersi içeriklerini yeterli bulmamaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknoloji ve tasarım dersinde kullanılacak malzemelere ulaşma imkânının olduğunu düşünmüyorum.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%4,90 kesinlikle katılmıyorum

%19,5 katılmıyorum

%26,8 kararsızım

%31,7 katılıyorum

%17,1 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeninden büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin derste kullanacağı malzemelere ulaşma imkânının olduğunu düşünmemektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde yapılan ürünleri sanal sergi ile sergileyebildim.

Bu soruya 41 teknoloji ve tasarım öğretmeninden

%17,1 kesinlikle katılmıyorum

%39,0 katılmıyorum

%19,5 kararsızım

%22,0 katılıyorum
%2,40 kesinlikle katılıyorum

Cevabı vermiştir. Bu cevaplara göre Ordu ilinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten 41 teknoloji tasarım öğretmeninden yarısı sanal sergi düzenleyememiş %19,5 kararsız kalmış %24,4 sanal sergi yapmıştır.

Bölüm III

Uzaktan Eğitim Sürecinde Daha Etkili Teknoloji ve Tasarım Derslerine Yönelik Çözüm Önerileri

Sizce olası bir uzaktan eğitim sürecinde daha etkili teknoloji ve tasarım dersleri için hangi önlem ve çözüm önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır?

Sorusunu öğretmenlerin cevaplaması istenmiştir. Ankete katılan 41 Teknoloji ve Tasarım öğretmenimizden 26 tanesinin verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

Görüşler	Sayı(f)	Yüzde (%)
1. EBA içerikleri artırılmalı.,	24	58
2. Ücretsiz tablet dağıtımı yapılmalıdır	21	51
3. İnternet ağı altyapısı güçlendirilmelidir	19	46
4. Uzaktan eğitimde verimli uygulama yapılamıyor.	14	34
5. Teknoloji ve Tasarım dersine ait kaynak ve müfredat programının Daha güzel ve dijital hale getirilmesi gerekiyor.	11	27
6.Uygulamalı ödevleri farklı teknolojik uygulamalar üzerinden talep edebiliriz.	10	24
7. Ders yapabilmek için öğrencilere internet imkânı olsun	9	21
8. Ders için basit dijital çizim programlarına yer verilmeli.	7	17
9.Uzaktan eğitim metotlarına uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirilmelidir	3	7
10. Kolay ulaşılabilir dijital programlar temin edilmelidir.	3	7

Tabloda görüldüğü üzere tarama yapılan öğretmenlerin %58'i eba içeriklerinin artırılması gerektirildiğini düşünmektedir. Teknoloji ve tasarım dersi ile alakalı içerik sayısının bu yüzdenin yüksek çıkmasına neden olduğu düşünülebilir. Ücretsiz tablet dağıtımı yapılması yönünde görüş bildiren öğretmen yüzdesi 51'dir. Öğretmenlerin % 46'sı internet ağı alt yapısının güçlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu iki öneri sayesinde uzaktan eğitime katılan öğrenci sayısında artış olabilir. Öğretmenlerin %34'ü uzaktan eğitimin verimli olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin önerileri incelendiğinde teknoloji ve tasarım dersine ait kaynak ve müfredat programının daha güzel ve dijital hale getirilmesi gerektiğini düşünen %27'dir. Kaynak ve müfredatın geliştirilmesi derse ilgiyi ve katılımı artırabilir. Öğretmenlerin % 24'ü

uygulamalı konuların ödev teslimleri konusunda başka teknolojik uygulamalar üzerinden talep edilebilir görüşünü bildirmiştir. Yine öğretmenlerin %21'i öğrencilere internet imkânı talep etmektedir. Bu dezavantajlı gruplar için çok önemlidir. Ders içeriğinde basit dijital içeriklere yer verilmesi gerekliliğini düşünen öğretmenler %17'dir. Uzaktan eğitime uygun ölçme değerlendirme araçları geliştirilmelidir diye düşünen ve kolay ulaşılabilir dijital programlar temin edilmelidir diye düşünen öğretmenlerin oranı %7'dir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜ
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul teknoloji ve öğretmenlerinin covid 19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini belirlemek için yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmada Ordu ilinin ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 41 teknoloji tasarım öğretmeni ile birlikte çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 3 bölümden oluşan 'Covid-19 pandemisi nedeniyle yapılan uzaktan eğitimde Teknoloji ve Tasarım dersinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri anket formu' (Ek1) kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizi aşamasında öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzde ile ortaya konmuştur. Yapılan analizler sonucunda bulgular elde edilmiş ve çıkarımlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bulgu ve çıkarımlara dayanarak aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuş ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

SONUÇLAR

Ülkemizde 2020 yılının Mart aylarında başlayan ve tüm ülkede etkisini hızla gösteren Covid-19 salgınının yayılımını azaltmak için bir dizi önlemler alınmak zorunda kalınmıştır. Bunların en başında gelen ve en önemlilerinden birisi hiç şüphesiz eğitim öğretim süreci olarak değerlendirilmektedir. Eğitim öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için uzaktan eğitime geçiş Bilim Kurulunun tavsiyesi ve Milli Eğitim Bakanlığı kararı doğrultusunda sağlanmıştır. 23 Mart 2020 tarihinde başlayan uzaktan eğitim süreci öğretmen ve öğrencilerin iletişimini çevrim içine döndürmüş ve bununla birlikte olumlu ve olumsuz yönler ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse sorunsuz bağlanamadıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimin en önemli unsuru öğrenen kişi yani öğrenci derse bağlanamadığı için eğitim öğretim süreci en başından tesis edilememiştir. Bu

sorunun en büyük sebebi olarak öğrencilerde yeterli donanımın (bilgisayar, tablet vs.) olmamasıdır. Bakanlık yerel kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları bu konuda hızla çalışmalar yapmaya çalışmıştır. Öğrencilerin derse bağlanamamasının diğer büyük sebebi olarak internet yokluğu, kota sorunu ve internet hızı olarak öğretmenlerimiz belirtmiştir. Derse bağlanan öğrencilerin dijital içerikleri kullanma becerileri ilk başlarda problem oluşturmuştur. Tarama yapılan alandaki öğretmenlerimizden alınan dönütlerde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslere sorunsuz bağlandığı, derslere bağlanmak için gerekli araç ve gerece sahip oldukları ve yeterli internet altyapısına sahip oldukları görülmüştür. Eğitimcilerin büyük bir bölümü Zoom, EBA gibi alanları kullanmada hiçbir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin tamamına ulaşabilen öğretmenlerimiz sadece yüzde onda kalmıştır. Yüzde yetmiş civarı ise öğrencilerin dikkatini çekip aktif katılımı sağladığını belirtmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmede problem yaşadığını belirtmiştir. Sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ve tasarım öğretiminin kazanımlarının aktarılmasında yeterli olduğunu düşünmemektedir. Uygulama yapılması gereken konuların eksik kaldığı görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonlarının düşük olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler teknoloji ve tasarım dersi için üretilen dijital içerikleri ve Bakanlık tarafından üretilen içerik, videoları eksik buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bölümünün sanal sergi düzenleyemedikleri görülmüştür.

TARTIŞMA

Uzaktan eğitime geçildiği zaman öğretmen ve öğrencilerimizin uzaktan eğitim tecrübelerinin olmaması süreci zorlaştırmıştır. Teknoloji ve tasarım dersinin içinde bulunan göster-yap konulu kazanımlar ile ilgili dersler işlenirken ciddi problemler olduğu görülmüştür. Bakanlık ve diğer eğitim paydaşları uygulamalı derslerin ilgili kazanımları ile ilgili gerekli dijital içerikleri üretmelidir. Çağımızda uzaktan eğitim her zaman ihtiyaç olabilir. Bu sebeple öğretmenler ve öğrenciler uzaktan eğitim ile ilgili gerekli eğitimlere alınmalıdır. Bu planlama yıllar öncesinde yapılabilse pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci daha az sancılı olabilirdi. Velilere rehberlik amaçlı uzaktan eğitim ile ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.

ÖNERİLER

Araştırmanın tartışma ve sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan alt yapı sistemlerinde yaşanan problemlerin giderilmesi sağlanmalıdır.

2. Öğrencinin bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları göz önünde bulundurmalı, bunu sağlayacak materyaller üretilmelidir.

3. Ülkemiz de bulunan öğrencilerin ekonomik durumları göz önüne alınmalıdır. Ülkemizde ki bütün öğrencilere fırsat eşitliği kapsamın da eşit imkânlar sunulmalıdır.

4. Uzaktan eğitim sürecinin en önemli paydaşları olan öğretmenin bu sürece aktif katılımları sağlanmalıdır. Öğretmenin bu süreçte derslerde kullanacağı materyaller üretilmelidir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarını kullanması için yeterli donanıma sahip olması için gerekli eğitimler verilmelidir.

5. Öğrencilere uzaktan eğitimin önemi kavratılmalı, ekran başında durduğu süreyi kontrol edebilecek düzeye erişecek şekilde rehberlik eğitimleri verilmelidir. Uzaktan eğitim de karşılaşan en büyük problemlerin başında olan öğrencinin eğitime devam sorununa karşı uzaktan eğitimin önemini öğrenciye kavratılmalıdır. Öğrenciye bu süreçte ekran başında fazla kalmaması amacı ile rehberlik eğitimi verilmelidir.

6. Eğitimin en önemli paydaşlarından birisi olan velilere uzaktan eğitiminin önemi kavratılmalıdır. Bu süreçte velilerin üzerine düşen görevleri bildirilmelidir. Bu noktada velileri rehberlik olarak desteklenmelidir.

1. KAYNAKÇA

2. Akyürek, M. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alan yazın taraması. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 1-9
3. Avcı, F ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi- USBED Cilt/Volume 3,Sayı/ Issue 4,117-154.
4. Antalyalı, Ö. L. (2004). Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan
5. Eğitim ile verilebilirliği, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4,98-102.
6. Başaran, M. Doğan E.,Karaoğlu E.,Şahin E. (2020). Koronavirüs (covıd-19) Pandemi
7. Sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. Academia
8. Eğitim Araştırmaları Dergisi
9. Boz, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında
10. Uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
11. Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim Paradigması. AUAd, 6(3), 112-142
12. Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de
13. Açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları
14. Dergisi, 6 (2), 11-53.
15. Çoban, S. (2013). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi, XVI. Türkiye'de
16. İnternet Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul.
17. Çukadar, Sami ve Çelik, Sönmez (2003). "İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite
18. Kütüphaneleri", Doğuş Üniversitesi Dergisi, 4(1), 31-42.
19. Demir, F. Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen
20. Görüşlerinin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 273-292.
21. Eba Modülleri. (2021, 13 Kasım). EBA modülleri. https://mebbis.oidb.net/node/138

22. Sayfasından erişilmiştir.
23. Emin, M. N. (2020). Koranavirüs Salgını ve acil durumlarda eğitim. Seta Perspektif, 268,1-4
24. Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: tarihçe ve gelişim,
25. Journal of Research in Education and Teaching, 4(3), 34-46.
26. İmamoğlu, H. ve İmamoğlu, S. F. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci
27. Hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz
28. Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. Journal of Humanities and Tourism Research,
29. 10 (4), 742-761.
30. Kandemir, A. N. (2020). Öğretmenlerin EBA, Morpa Kampüs, Okulistik benzeri eğitim
31. Ortamları kullanımının teknoloji kabul ve kullanım birleştirilmiş modeli 2 ile
32. Açıklanması, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim
33. Bilimleri Enstitüsü.
34. Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. Eğitim
35. Bilimleri ve Uygulama Dergisi 2(3), 91-104
36. Milli eğitim Bakanlığı.(2018).Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı. Ankara. (9-10)
37. Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. Marmara
38. İletişim Dergisi 21
39. Kiryakova, G. (2009). Review of distance education. Trakia Journal of Sciences, 7(3), 29-
40. 34.
41. Kurt, Kandemir, M. Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime
42. İlişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 6 (1),
43. 88-103.
44. Mutlu, M. E., Özöğüt Erorta, Ö., Kip Kayabaş, B., & Kayabaş, İ. (2014). Anadolu

45. Üniversitesi Açık öğretim sisteminde e- gelişimi. Ali Ekrem Özkul, Cengiz Hakan
46. Aydın, Elif Toprak, Evrim Genç Kumtepe (Eds). Açıköğretimle 30 Yıl (s.1-58).
47. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
48. Ozan, Ö. (2010). 'Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci', URL: http://www.ozlemozan.info/index.php?option=com_content&view=article&id=1122:uzaktaneitimin-tarihsel-geliim-suereci&catid=108:uzaktan – eitim&Itemid=291 (Erişim tarihi: 28 Ekim 2021)
49. Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. Uluslararası
50. Eğitim Bilimleri Dergisi, (5)
51. Özer, M. (2020). Türkiye'de covıd-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından
52. Atılan politika adımları. Kastamonu Education Journal, 28(3), 1124-1129.
53. Sağlık, M. A. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Teknoloji ve Tasarım Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
54. T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021). Virüsün yayılma şekilleri
55. https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html sayfasından erişilmiştir.
56. T.C. Sağlık Bakanlığı. (2022, 6 Ocak). Pandemiden korunma yolları. https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html sayfasından erişilmiştir.
57. Tanrıkulu, F. (2017). EBA' nın Türkçe dersi öğrenme alanlarını karşılama yeterliliğine Yönelik öğretmen görüşleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5(3),395-416.
58. Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin Önlenemeyen yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.
59. Yumbul. E. (2021). Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi On Dokuz Mayıs Üniversitesi/ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Ana Bili Dalı Samsun
60. https://tuik.gov.tr 01/05/2022
61. https://sozluk.gov.tr 05/05/2022
62. https://covid19.saglik.gov.tr /TR-66494/pandemi.html
63. https://covid19.saglik.gov.tr /TR-66300/covid -19-nedir-html

Bölüm 18

GÜNCEL ARAŞTIRMALAR KAPSAMINDA: ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GERÇEKTE NEDİR?

Murat Balcı[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, muratbalci@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3898-8651

1. Giriş

Öğrenme olgusu doğum ile başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden dinamik bir süreç olarak öncelikli olarak bireyin yakın çevresinde gerçekleştir. Bu yakın çevreyi ise bireyin ailesi, yani anne, baba ve kardeşleri oluşturur. Dolayısı ile aile bir yandan aralarına yeni katılan bireyin gelişimini destekleyici çalışmalar gerçekleştirirken diğer yanda da bireyin gelişimini, gelişim dönemlerindeki geçişleri, öğrenmeleri gözlemleyerek ve izleyerek, aileye yeni katılan bireyin gelişimdeki yeterlilikleri konusunda olduğu kadar olası bir yetersizlik durumu hakkında da bilgi sahibi olurlar. Bu yetersizlikler bazı özel gereksinimli bireylerde daha kolay ve daha erken yaşlarda ya da evrelerde fark edilebiliyorken bazı özel gereksinimli bireylerde bu yetersizliklerin fark edilmesi o kadar da kolay olmayabilir. Özellikle down sendromlu, otistik, görme, işitme, bedensel ya da zihinsel yetersizliği olan bireylerde bu yetersizlikleri belirlemek, bu yetersizliklere ilişkin tanısal bulgular daha ayrıt edici olduğu için, bu yetersizliklere sahip bireylerin fark edilmeleri de nispeten daha kolaydır. Fark edilmeleri kolay olduğu için erken yaşlardan itibaren gerekli destekleyici önlemleri alarak çalışmaların yürütülmesi de doğal olarak daha kolay olmaktadır. Ancak özellikle ÖÖG gibi alanlarda tanısal bulgular çok ayırt edici olmadığı için olası yetersizlikleri belirlemek, çoğu zaman son derece güç olmakta ve bu yetersizliğe sahip bireylerin fark edilmeleri de çoğunlukla okul çağı dönemini bulmaktadır. Bunun en önemli nedeni ÖÖG tanısına sahip bireylerin sınırlılıkları olmakla birlikte bir diğer önemli neden ise bu yetersizliğe ilişkin sahip olunan düşük farkındalık düzeyidir. ÖÖG tarihsel gelişimini incelediğimizde ve ÖÖG diğer özel gereksinimli alanlarla karşılaştırdığımızda henüz oldukça yeni bir kavram olduğunu ve öğrenme güçlüğü ile ilgili gelişmelerin son yüz yıl içinde gerçekleştiğini görmekteyiz. Dolayısı ile son derece yeni bir yetersizlik kavramı olan ÖÖG ilişkin farkındalık düzeyinin düşük olması yadsınmaması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Her yeni kavramda olduğu gibi ÖÖG ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların sayısı ve içeriği arttıkça, bu yeni kavramla ilgili farkındalık ve bilgi düzeyi de artacak dolayısı ile bu kavramla ilgili literatürdeki boşluklarda giderilecektir.

2. Özel Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi

ÖÖG tarihsel süreç içerisindeki ortaya çıkışını ve gelişimini incelediğimizde ve diğer özel eğitim kavramları ile karşılaştırdığımızda oldukça yeni bir alan olduğunu görmekteyiz. Öğrenme güçlüğü terimi ilk olarak 1963 yılında psikolog Dr. Samuel Kirk tarafından Chicago'da düzenlenen bir eğitim konferansında yaptığı konuşma sırasında ortaya atıldı (Karande vd., 2011). Ancak öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bilenen ya da daha doğru bir ifade ile tarihi kayıtlara

geçen ilk çalışma 1802 yılında Alman-Fransız anatomist ve fizyolog Franz Joseph Gall tarafından gerçekleştirildi. Aynı zamanda bir cerrah olan Gall, Napolyon'un cepheden dönen askerlerinde beyin hasarı ile müteakip ifade edici dil bozuklukları arasında bir ilişki olduğunu fark etti ve sonrasında bu askerlerle ilgili bulgularını 1822'de "Sur les Fonctions" adlı bir kitap yayınladı ve burada beynin, her biri ayrı bir insan yetisine karşılık gelen yirmi yedi ayrı "organa" bölündüğü inancını açıkladı. Bu organlardan birinin hafızayı kontrol ettiğine inanıyordu; gerçeklerin hafızası, eğitilebilirlik; mükemmellik. Bu nedenle, Gall'e göre bu süreçlerdeki herhangi bir kusur, bir kraniyal hatadan kaynaklanıyor ve bu da bireylerin öğrenmelerini ve öğrendiklerini hatırlamalarında sorunlara yol açıyordu (Carlson, t.y.).

Ardından 1877'de bir Alman doktor olan Adolph Kassmaul, yazılı metinleri okuyamayan ya da okuyabildiği halde anlayamayan ve okuma yeteneğinde kayıplar yaşayan bireyler için kelime körlüğü kelimesini icat etti (Hagw & Silver, 1990). Kassmaul'a göre yazılı kelimeyi tamamen veya kısmen okuma veya anlama yeteneğinde yaşanan bir kayıp karakterize nörolojik bir bozukluktan kaynaklanıyordu. Bu durumda olan ve kelime körlüğü yaşayan bireyler, harfleri tanıyor, ancak sadece belirli kelime türlerini okuyabiliyorlardı (Carlson, t.y.). Bu kavramdan yolla çıkan ve bir göz doktoru olan Alman Rudolf Berlin 1887'de Disleksi terimini literatüre kazandırdı. Berlin'e göre öğrenme ile ilgili sorunlar yaşayan bireyler yazılı ve basılı semboller arasında bir bağ kurmada ve bunları yorumlamada zorlanıyorlardı. Bu aşırı zorlanma durumunu açıklamak için Berlin Disleksi kelimesini kullandı ve bunun sözel bir eksiklik olduğu görüşünü benimsedi (Görgün & Melekoglu, 2019).

1900'lü yılların ilk çeyreğine gelindiğinde hem yetişkin hem de genç yaştaki bireylerde öğrenme güçlüğüne neden olan durumu açıklamaya çalışan Avrupa'daki çalışmalar Amerikalı bilim insanları tarafından dikkate alınmaya başlandı. Bunun sonucunda Amerikalı bilim insanları dil ve okuma bozukluklarına odaklanmaya, algısal, algısal-motor ve dikkat bozukluklarına önem vermeye başladılar. O zamanlar görünmez handikap olarak adlandırılan öğrenme güçlüğü olgusu, ilk olarak 1920'lerin sonlarında Dr. Kurt Goldstein tarafından ifade edildi. Samuel Orton, Grace Fernald, Marion Monroe ve Samuel Kirk, Goldstein'ın çalışmalarını takip ederek bu alanda önemli gelişmelerinin önü açan öncü bilim insanları oldu (Hammill vd., t.y.).

1920'li yıllar öğrenme güçlüğü ile ilişkili alanlarda yapılan çalışmaların hız kazandığı yıllar oldu. Nitekim 1925 yılında o dönemin yaygın inanışının aksine Samuel Orton okuma ve yazma güçlüklerine sadece beyin hasarının yol açmadığını bunun dışında farklı nedenlerinde olabileceğini ileri sürdü. Samuel Orton'a göre kelime körlüğüne yol açan durum bireylerin harfleri sözel dile

transfer etmede yaşadıkları güçlüklerden kaynaklanmaktaydı (Hallahan & Mercer, 2001). Yine bu yıllarda Samuel Orton ile eşi June Orton dil engelleri alanında çalışmalar yapmak üzere bir ekip kurdular. Bu alanda eğitimciler ve terapistler yetiştirdiler, okuma ve yazma güçlüğü çeken bireyleri tedavi ettiler. Eğitim tarihçileri, Samuel Orton ve June Orton'u disleksi tarihindeki en önemli kişilerden ikisi olarak nitelemektedirler (Anna Courtad & Bakken, 2011). Bu yıllarda yaşanan bir diğer önemli gelişme Anna Gillingham'ın görsel-işitsel-kinestetik bağlantılara dayandırarak 1925'te kelime körlüğü versiyonunu detaylandıran bir makale yayınlaması oldu. Anna Gillingham'ı Grace Fernald'ın geliştirdiği heceleme ve okumayı öğretmeyi amaçlayan ve görsel yardımı öğrenme sürecine dahil eden kinestetik öğrenme yöntem oldu. Marion Monroe ise okuma güçlüğü çeken öğrencileri belirlenmesinde önemli bir rol oynayan uyuşmazlık modelini testini geliştirdiği. Sonrasında Marion Monroe Samuel Kirk ile yaptığı çalışmalarda küçük çocuklarda farklı türde özel öğrenme güçlüklerini belirlemeyi kolaylaştıran Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testi'nin (ITPA) geliştiricilerinden biri oldu (Hallahan & Mercer, 2001).

Tüm bu çalışmaların sonucunda 1963 yılına gelindiğinde Samuel Kirk "Educating Exceptional Children" adlı çalışmasında ilk resmi tanım olarak kabul edilen öğrenme güçlüğü tanımını gerçekleştirdi. Bu çalışmaya göre öğrenme güçlüğü; matematiksel işlemler, okuma, yazma, konuşma ve anlama gibi dil ile ilgili yeterliliklerde psikolojik nedenlerden kaynaklı olarak meydana gelen gecikme veya bozukluk olarak tanımlamıştır (Hammill, 1990).

1963 yılında Kirk tarafından yapılan bu tanımlamaya karşın öğrenme güçlüğünün resmi olarak tanımlanması 1975 yılında gerçekleşti. 1975 yılında çıkarılan "Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasasın"da öğrenme güçlüğünün tanımlanmasıyla birlikte öğrenme güçlüğü resmi bir statü kazanmış oldu (Çölkesen, 2010).

3. Özel Öğrenme Güçlüğü Nasıl Tanımlanır?

Kavramın ortaya çıktığı 1963 yılından bu yana ÖÖG ile ilgili 40 üzerinde tanımlama yapılmıştır. Ancak henüz üzerinde fikir birliğine varılmış evrensel bir ÖÖG tanımından bahsetmek olası değildir (Öz Şükran, 2019).

ÖÖG nasıl tanımlandığı, bu tanımın neleri içerdiği ya da içermediği sorusu aslında birazda bu tanımın nerede ve hangi disiplin altında yorumlandığı ile yakın ilişkilidir. Örneğin ÖÖG İngiltere'de bilişsel veya zihinsel bozuklukları ifade ederken (McDowell, 2018) Avustralya ve ABD'de merkezi sinir sisteminden kaynaklanan akademik temelli bir bozukluk şekilde tanımlanmaktadır (Scanlon, 2013). Literatürde çeşitli tanımlamalar yer almakla birlikte DSM-5 ve ICD-10

ÖÖG tanımlanmasında kullanılan en temel iki uluslararası kaynak olma güncelliğini günümüzde de sürdürmektedir (Öz Şükran, 2019).

DSM-5 göre ÖÖG; diğer akademik öğrenmelerin temeli olan belirli akademik becerileri (örn. okuma, yazma veya aritmetik) öğrenme veya kullanma becerisini engelleyen bir nörogelişimsel bozukluk olarak değerlendirir (*DSM-5 Changes in Diagnostic Criteria for Specific Learning Disabilities (SLD)1*, 2014). ICD-10 göre ise ÖÖG; bir kişinin görünür zeka düzeyine zıt olarak belirli bilgi türlerini öğrenme veya işleme yeteneğini etkileyen (dili anlama veya kullanma ile ilgili, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma veya aritmetik becerilerinde bozulma olarak kendini gösteren engeller) bir grup bozukluk olarak tanımlanmaktadır (*2022 ICD-10-CM Diagnosis Code F81.9: Developmental disorder of scholastic skills, unspecified*, t.y.)

IDEA (2004)'de ise ÖÖG terimi, sözlü veya yazılı dili anlama veya kullanma ile ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında meydana gelen bir bozukluk olarak açıklanmaktadır. Bu bozukluk içerisine algısal yetersizlikler, beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve zihinsel afazi gelişimi dahil edilirken görsel, işitsel veya motor engellerin, zihinsel geriliğin, duygusal rahatsızlıkların veya çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajların sonucu olan bir öğrenme sorununu içermediği belirtilmektedir (Kavale vd., 2009).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi ÖÖG daha çok bireyin belirli akademik yeterliliklerinde ortaya çıkan öğrenmelerini ve öğrendiklerini hatırlamalarında oluşan sorunları belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Öğreneme ile ilgili problemler, bireylerin akademik becerilerdeki yeterlilikleri kazanmalarında, örneğin matematiksel işlemler, mantık yürütme, problem çözme, dili anlama, konuşma, okuma ve yazma gibi çeşitli sorunlar ve güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. ÖÖG asıl ilginç kılan ise bundan etkilenen bireylerin etkilenme derecelerinin birbirinden farklı olmasıdır. Yani her ÖÖG yaşayan birey bundan aynı şekilde etkilenmemektedir. Bazı bireyler sadece bir akademik alanda problem yaşarken bazı bireyler birden fazla akademik alanda öğrenme problemleri yaşamaktadır. Peki bu farklılıklar neden kaynaklanmaktadır? Son yıllarda gerçekleştirilen pek çok çalışmaya ve araştırmacıya göre bu sorunun cevabı bireylerin edindikleri bilgileri işlemelerindeki bireysel farklılıklardan meydana geldiği yönündedir (Öğülmüş, 2021). Özgün öğrenme güçlüğü tanısına sahip olmak demek normalin altında bir zekâya sahip olmak ya da tembel olmak demek değildir. Ancak maalesef toplumsal algı bu yönde değildir. Toplumsal algı bu tanıya sahip olan bireylerin zekâ yönünden düşük kapasiteye sahip olduğu yönündedir. Bunun temel nedeni ise özgün öğrenme güçlüğünün bir özel eğitim kavramı olarak henüz çok yeni bir

kavram olması ve toplumsal farkındalığın daha yeni yeni oluşmaya başlamış olmasından kaynaklanmaktadır (Pierangelo & Giuliani, 2008).

ÖÖG tanısı altında değerlendirilen bireylerde dikkat edilmesi gereken asıl nokta bu tanı altında değerlendirilen bireylerde sosyo-kültürel ve ekonomik yetersizliklerden oluşan öğrenme sorunlarının dikkate alınmaması gerektiğidir. Çünkü bu alanda yaşanan bir dezavantajdan oluşan yetersizlik ÖÖG neden olan tanımlama içinde değerlendirilmemektir. Aynı şekilde görme, işitme ve zihinsel yetersizliklerden kaynaklanan öğrenme sorunları da yine özgün öğrenme güçlüğü tanısı içerisinde yer almamaktadır (Mercer vd., 1996).

Özgün öğrenme güçlüğüne ilişkin farklı dönemlerde farklı tanımlamalar yapılsa da bu tanımlar incelendiğinde pek çok ortak noktanın olduğu görülmektedir. Nitekim bu tanımlar ÖÖG temel akademik becerilerin kazanılmasında, öğrenilmesinde ve hatırlanmasında, bunun yanı sıra matematiksel beceriler, problem çözme, mantık yürütme ile birlikte dilin okunması, yazılması, konuşulması alanlarında yetersizliklere neden olduğu yönündedir. Yine bu tanımlamaların önemli ortak noktaların bir diğeri ÖÖG nörogelişimsel bir bozukluk olarak kabul edilmesidir.

Türkiye'de ise ÖÖG "Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi" şeklinde tanımlanmaktadır (www.orgm.meb.gov.tr).

4. Özel Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri

Yakın bir zamana kadar ÖÖG üzerinde çeşitli araştırmalar yürüten bilim insanları ÖÖG nörolojik kaynaklı bir sorun olduğunu düşünmekteydiler. Ancak 21. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren bilimsel alanda yaşanan ufuk açıcı gelişmeler sayesinde manyetik rezonans görüntüleme cihazı gibi cihazlarla beyin ve beynin işlevlerine ilişkin daha fazla bulgu ve veriye ulaşılmasını sağladı. Bu sayede ÖÖG sadece nörolojik kaynaklı bir sorun olmadığı, sorunun dış uyaranlarca beyne yollanan bilgilerin beynin farklı kısımlarından gelen bu bilgileri bir araya getirerek işlemede problemler yaşadığı belirlenmiştir. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalarla ÖÖG ilişkin pek çok yeni bilgiye ulaşılmış olunsa da henüz problemin kaynağına ilişkin net bir bulgu bulunmamaktadır. Bir dizi nedenden dolayı, bu nedenleri ampirik olarak belirlemek zordur. Bu nedenlerden biri, bilişsel işlev bozukluklarının belirli özel öğrenme güçlükleri ile nasıl ilişkili olduğunun tam olarak bilinmemesidir. İlgili literatür, bilişsel eksiklikleri belirli özel öğrenme güçlükleri ile yakından ilişkili olarak tanımlamış

olsa da tanımlanan bilişsel eksikliklerin nedensel faktörler mi yoksa sadece bir sonuç mu yoksa engelliliğin bir değişkeni mi olduğu belirsizliğini koruyor. Ancak bununla birlikte bu alanda yürütülen çalışmalar sayesinde ÖÖG ilişkin olası pek çok neden tespit edilebilmiştir. Bu nedenleri doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrası nedenler olarak sınıflandırmak mümkündür (Büttner & Hasselhorn, 2011).

4.1. Doğum Öncesi Nedenler

Hamilelik döneminin tamamı çocuk gelişimi açısından büyük bir öneme sahip olsa da özellikle ilk üç ayın anne karnında gelişen bebek açısından son derece kritik olduğu, bu dönemde anne tarafından tüketilen besinlerin, kullanılan ilaçların ya da alınan alkol, sigara, uyuşturucu vb. gibi maddelerin doğrudan anne karnında bulunan fetüse geçtiği ve bebeğin bedensel gelişimini olduğu gibi zihinsel gelişimini de etkilediği bilinmektedir.

Alkol Kullanımı: Hamilelik döneminde alkol kullanımının gelişmekte olan bebek üzerinde pek çok olumsuz etkisinin bulunduğu klinik çalışmalarla kanıtlanmış durumdadır. Bunların en yaygın olarak görülenleri; minimal beyin hasarı, fetüsta fetal alkol sendromu, düşük, erken ve ölü doğumlar, konjenital anomali görülme riski, disleksi, öğrenme bozukluklarının görülme riskini artırmaktadır (Koçak vd., 2015). Özellikle hamilelik döneminde alkol kullanımına bağlı olarak görülen fetal alkol sendromunun bebeklerde son derece ciddi gerişim geriliklerine bağlı olarak çocuklarda öğrenme güçlüklerine neden olduğu ifade edilmektedir (Mastropieri & Scruggs, 2010).

Sigara Kullanımı: Son yıllarda sigara ile ilgili yapılan çalışmalar özellikle hamilelik döneminde sigara kullanımın başta düşük ve ölü doğum olmak üzere doğum ağırlığı normalin çok altında olması, preterm eylem, yeni doğan bebeğin yoğun bakım ihtiyacının bulunması gibi olumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir (KOÇAK vd., 2015). Yine hamilelik döneminde sigara kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar sigara kullanan hamile kadınlar ile öğrenme güçlüğü arasında önemli bir ilişki bulunduğu yönündedir. Nitekim bu bebeklerde ilerleyen süreçler içerisinde okuma güçlükleri ve düşük zekâ düzeyleri gözlemlenmiştir (Deniz & Sari, 2021).

Uyuşturucu Maddeler: Sigara ve alkol gibi çeşitli uyuşturucu maddelerinde hamilelik döneminde bebeğin gelişimi üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu belirtilmekte. Bununla birlikte kullanılan çeşitli uyuşturucu türevi maddelerin hamilelik dönemindeki anne üzerinde de başta iştahsızlık olmak üzere çeşitli besleme bozukluklarına yol açtığı, dolayısı ile de bu olumsuz durumdan anne karındaki bebeğinde etkileneceği ve bebekte çeşitli gelişimsel bozukluklarla

birlikte öğrenme güçlüğüne de neden olabileceği çeşitli araştırmalarda ifade edilmektedir (Cimete, 2002).

4.2. Doğum Anı Nedenleri

Doğum anında pek çok komplikasyon görülebilmektedir. En yaygın olarak görülenlerden biri bebeğin belirli bir sürenin üzerinde oksijensiz kalmasıdır. Bu durumda bebekte ilerleyen dönemlerde başta zihinsel engel olmak üzere epilepsi, serebal plasi gibi pek çok durum görülebilmektedir. Bebeğin doğum anında gereğinden fazla oksijensiz kalması durumunda en iyimser ifade ile bebekte ilerleyen yaşantısında özel öğreneme güçlüğüne neden olduğu ifade edilmektedir (Deniz & Sari, 2021).

4.3. Doğum Sonrası Nedenler

Doğum sonrası bir anlamda bebeğim en korunmasız ve yaralanmalara en açık olduğu dönemlerden birini oluşturur. Bu sebeple bu dönemde ebeveynlerin özellikle bebek yaralanmalarına ve kazalarına karşı daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Bu dönemde sıklıkla karşılaşılanların başında zehirlenmeler, kafa travmaları, beyin sarsıntıları, beyin kanamaları, kimyasal maddelerle temaslar gelmektedir (Şahin & Akoğlu, 2011). Bununla birlikte ateşli hastalıklar, bakteriyel enfeksiyonlar, beyin iltihabı da sıklıkla karşılaşılan diğer durumlardır. Bununla birlikte düzensiz, sağlıksız ve yetersiz beslenme, vitamin ve mineral yetersizliği, gıda boyalı, katkı maddeli, koruyuculu yiyecek ve içeceklerin tüketilmesinin de ÖÖG oluşumunda önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Melekoğlu & Sak, 2017).

4.4. Genetik Nedenler

ÖÖG kavramı daha çok nörobiyolojik kuramlarla açıklanmaya çalışılmasına rağmen özellikle son yıllarda genetik faktörlere odaklanan çalışmalar öğrenme güçlüğünün birde kalıtsal bir yönünün bulunduğunu, bir diğer ifade ile genetik faktörlerinin etkisinin son derece önemli olduğunu göstermiştir. Genetik faktörlerin etkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalara göre ÖÖG görülen bireylerin aileleri üzerinde yapılan çalışmalar anne, baba, kardeşler gibi birinci derecede akrabalarda ÖÖG görülme sıklığının % 40 olduğunu ortaya koymuştur (Günay Aksoy, 2019). Genetik aktarımın etkilerini açıklamaya dönük olarak ikiz kardeşler (tek ve çift yumurta ikizleri) üzerinde yapılan çalışmalar, ikizlerin benzer rahatsızlıklar geçirdiklerini ortaya koymuştur ki buda genetik etkenlerin niteliğini kanıtlar nitelikte bulgular olduğunu göstermektedir. Yine özellikle tek yumurta ikizleri üzerinde yapılan çalışmalar ÖÖG bu tür ikizlerde görülme

olasılığının daha sık olduğunu ve bunun nedeninin doğuştan gelen nörolojik problemlerden kaynaklandığını kanıtlamıştır (Deniz, 2019).

5. Özel Öğrenme Güçlüğünün Türleri Nelerdir

ÖÖG denildiğinde okuma, matematik ve yazılı ifade alanlarını etkileyen türlerinin akla gelmesi son derece normaldir. Çünkü bu türler ÖÖG içerisinde en sık karşılaşılan ve en çok bilinen alt türleri durumundadır. Ancak yaygın olarak görülen ÖÖG bu türler ekseriyetle davranış bozukluklarının yanı sıra dikkat ve dil bozuklukları ile birlikte ortaya çıktıkları da göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Yukarıda ifade edilen ve ÖÖG içerisinde değerlendirilen bu durumların bireyin öğrenmesi üzerindeki etkileri kendi içinde farklılaştığı gibi bireyden bireye de farklılıklar göstermektedir (Cortiella & Horowitz, 2014).

5.1. İşitsel İşlemleme Güçlükler

İşitsel işlemleme güçlüklerinin teşhis ve tedavisinde gecikmeler yaşanması durumunda bireyin yaşamında, özelliklede eğitim yaşamında ve öğrenmesinde zararlı sonuçlara yol açabilir (Bamiou vd., 2001).

İşitsel işlemleme güçlüğü; genel dikkat, dil veya diğer bilişsel süreçlerde eksiklik olarak (Iliadou vd., 2009) daha çok artan akademik talepler nedeniyle genellikle erken okul yıllarında ortaya çıkmaktadır. Bazen bu semptomlar nörolojik bir bozukluğun ilk belirtisi olabildiği için dikkatli olunmalıdır. İşitsel işlemleme bozukluğu olan bireyler, duyduklarından emin değil gibi görünürler ve arka plan gürültüsünde dinlemede, sözlü talimatları izlemede ve yerine getirmede güçlüklerle karşılattıkları gibi bu bireylerde aynı zamanda da dil, okuma ve heceleme bozukluklarının yanı sıra (Bamiou vd., 2001) zayıf dikkat, konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı belirtilerinin yaygın olduğunu göstermektedir (Gomez & Condon, 1999).

5.2. Görsel İşlemleme Güçlükleri

Görme, beynin görsel olayın pek çok değişik özelliklerine aynı anda yanıt verdiği ve geçmiş deneylerinin rehberliğinde bunları anlamlı bir bütünde bir araya getirdiği bitiştirici bir süreçtir (Crick, 2011). Bu sebeple görsel işlemleme güçlükleri yaşayan bireyler özellikle şekillerdeki değişik farklılıkları örneğin harflerdeki küçük ancak belirleyici değişiklikleri algılamak ve ayrıt etmek gibi çeşitli problemler yaşarlar. Bu sorunlar bireyleri özellikle akademik becerilerin kazanılması ve öğrenme sürecinde olumsuz etkiler. Bu tarz sorunlar sadece harflerle sınırlı olmayıp benzer sorunları aritmetik işlemler, geometrik şekiller ve matematiksel işlemlerde de yaşandığı gibi görsel işlemle güçlüğü yaşayan bireyler nesnelerin boyutları, derinlikleri ve mesafelerini algılamada da

problemler yaşarlar. Birbirine benzeyen nesneleri ayırt etme ya da bir nesneyi eşleştirmede sorun yaşadıkları gibi kelime ya da cümleleri tersten okuma, hece atlama, kelime atlama, satırları soldan sağa ya da yukarıdan aşağıya takip etmede sorunlarla karşılaşırlar (Karaman vd., 2012).

5.3. Disleksi

Disleksi okuma yazmayı etkileyen yaygın bir öğrenme güçlüğüdür. Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre dünya nüfusunun yaklaşık olarak %5-10'nun disleksi olduğu tahmin edilmektedir. 2009 yılında İngiltere genelinde gerçekleştirilen Gül raporu araştırmasına (The Rose Repor) göre sadece İngiltere'de her sınıfta bir ila beş disleksik öğrencisinin bulunduğu ifade edilmektedir (Knight, 2018). Okuma ve yazmada belirli bir yetkinliğe sahip olmak istihdama ve belki de nihayetinde yetişkin refahına yol açar. Bu sebeple eğitim sistemlerinden beklenti ilkokulun sonuna gelindiğinde bireyin anlayarak akıcı bir şekilde okuyabilmesi, daha doğru bir ifade ile "öğrenmek için okuyabilmesi"dir (Snowling & Hulme, 2012). Disleksi en genel ve basit bir ifade ile bireyin okuma ve yazma ile ilgili olarak yaşadığı öğrenme güçlüğüdür (Şükran Öz, 2019) ve okuma yazma bozuklukları bireyin yaşamı boyunca eğitimsel başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Genel olarak, disleksinin iki türü vardır: kod çözme güçlükleri (disleksi) ve anlama güçlükleri (Hulme & Snowling, 2008). "Kod çözme", fonolojiyi (kelimelerin konuşma seslerini) imla ile eşleştirme yeteneğini yansıtan okuma becerilerini ifade eder. Kod çözme, öncelikle harf bilgisine ve fonolojik becerilere bağlıdır ve genellikle kelime tanımlama (sesli kelimeleri okuma) ve fonolojik kod çözme becerileri (kelime olmayan kelimeleri sesli okuma- bir çocuğun bilgiyi doğrudan öğretilmeyen öğelere genelleme yeteneğinin bir testi) ölçümleriyle değerlendirilir. Disleksisi olan çocuklar tipik olarak doğru ve yeterli hızda (akıcılık) okumayı öğrenmekte güçlük çekerler. Ayrıca, yeterli kelime okuma doğruluğu sağlandığında bile, akıcılık eksikliklerini gidermek zordur. Disleksi olan bireyler aynı zamanda da heceleme sorunları görülmektedir (Snowling & Hulme, 2012). Öğrenme güçlüğü içerisinde değerlendirilen disleksi ile ilgili olarak gerçekleştirilen pek çok tanım bulunmaktadır. Literatürde en sık karşılaşılan ve kabul gören tanımlama ise Dünya Sağlık Örgütünün gerçekleştirdiği tanımlamadır. Bu tanıma göre; bireyde herhangi bir zeka geriliğinin olmamasına, yeterli sosyokültürel imkanların bulunmasına rağmen alınan eğitim sonucunda bireyin okuma yazma yeterliliklerini kazanmada ortaya çıkan ve olumlu yönde gelişmeyen beklenmedik ve kalıcı yetersizlik disleksi olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2017). Disleksi bireyden bireye göre farklılık gösteren bir öğrenme güçlüğüdür. Bunun pek çok nedeni vardır. Bunlar; gecikmiş konuşma becerisinin görülmesi, harfleri

tanıyamama ve harflere ilişkin sesleri öğrenememe, ayırt edememe, konuşma ve yazma arasındaki bağlantıyı oluşturamama, rakamları öğrenme ve numara ezberlemede problemlerin oluşması, uzun okuma metinlerini takip etmede zorlanma ve uzun okuma metinlerini anlamada zorlanma şeklinde özetlenebilir (Balcı, 2017).

5.4. Disgrafi

Disgrafi yazma yeteneğinde bozukluk olarak ortaya çıkan bir tür öğrenme güçlüğüdür. En geniş tanımıyla disgrafi, herhangi bir düzeyde yazma zorluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım içerisine okunaksız yazı yazma, yavaş yazma hızı, yazım zorluğu, uygun olmayan sözdizimi, uygun olmayan tutarsız harf boyutları kullanmak, harfler ve kelimeler arasına doğru aralıkta olmayan boşluklar bırakmak disgrafi görülen bireylerde sıklıkla rastlanan durumlardır (Chung & Patel, 2015). Bununla birlikte disgrafi görülen bireylerde aşağıdaki durumlara görülebilmektedir: sıkışık parmaklarla, sıkı bir şekilde veya uygun olmayan şekillerde kalem tutmak, tek bilek, vücut ve kâğıt pozisyonları, aşırı silme, büyük ve küçük harflerin karışımı, basılı ve el yazısı harflerin karışımı, tutarsız harf oluşumları ve eğiklikler, düzensiz harf boyutları ve şekilleri, bitmemiş el yazısı harfleri, çizgi ve kenar boşluğunun yanlış kullanımı, sayfadaki kötü organizasyon, kopyalamada verimsiz hız, azaltılmış yazma hızı, genel okunaksızlık, yazarken ayrıntılara dikkatsizlik, sık sık sözlü ipuçlarına ihtiyaç duyma, sıralama ve planlamayı içeren sözlü talimatların yavaş uygulanmasıdır (Crouch & Jakubecy, t.y.).

5.5. Afazi

Afazi bir öğrenme güçlüğü çeşidi olarak 1980'li yıllardan sonra bilim insanlarının sıklıkla üzerinde araştırmalar yürüttüğü bir alan olmasına karşın henüz yeterli derecede bilinen bir öğrenme güçlüğü türü olduğunu söylemeyeyiz. Afazi kısaca; beyin hasarının neden olduğu dil kaybı veya bozukluğudur (Berthier, 2005). Afazi, Yunanca kökenli bir kelime olup, konuşamamak anlamına gelmektedir. Beyin hasarı, beyin sarsıntısı ya da kanaması, çeşitli tümörler, enfeksiyonlar, merkezi sinir siteminde meydana gelen hasarlar sonucunda bireyin konuşma, konuşulanı anlama, tekrarlama, okuma-yazma gibi yetilerinde görülen kısmi ya da kalıcı kayıplardır (Yangın vd., 2016). Dilde yaşanan bu kayıplar bireyden bireye değişmekle birlikte, düşünme gibi iç ya da okuma, yazma veya konuşma gibi dış sembol süreçlerinde değişik şekil ve seviyelerde görülebilir (Kargın, 1993). Bu belirtilerin sonucunda yaşanan kayıp yalnızca akademik olmayıp aynı zamanda bireyin sosyokültürel yaşantısını, ailesi ve arkadaşları ile olan ilişkilerini de etkilemekte ve bireyin yaşam kalitesini

düşürmektedir (Toğram & Maviş, 2012). Aram (1998)'a göre afazi tespit edilen bireylerde bazı genel ortak özellikler görülebilmektedir. Bunlar: okuma bozuklukları (Yeni bilgiler öğrenmede güçlük, kelimeleri tanıyamama, okuduğunu anlama eksikliği, fonetik analiz, kod çözme ve kelimeleri tanımama problemleri), yazma ve heceleme bozuklukları (Kelimeleri doğru heceleyememe ya da hecelenen kelimeleri doğru yazamama), sözdizimsel anlama bozuklukları (Yetersiz kelime dağarcığı, yavaş anlama), sözel komutları kavramada güçlük (Anlama, ifade ve iletişimsel güçlükler), sözel iletişimsel güçlükler (Konuşma, kelime üretme, kelime hatırlama bozuklukları ve telegrafik konuşmanın görülmesi, hatalı ve basitleştirilmiş sözdizimi), parafazi konuşma (Kullanması gereken kelime yerine başka bir kelimenin kullanılması, sözcüklerin karıştırılması, istenmeyen hece ya da kelimelerin üretilmesi, akıcı olmayan konuşma (Aram, 1998).

5.6. Diskalküli

Diskalküli matematiksel becerilerde görülen bir öğrenme güçlüğü olup bir eğitim öğretim kurumuna devam eden bireylerin yaklaşık olarak %5'de görülmektedir (Şükran Öz, 2019). Basit bir ifade ile diskalküli, aritmetik becerilerin kazanılmasını etkileyen özel bir öğrenme güçlüğüdür. Bir başka ifade ile diskalküli teşhisi konan bireyler, aritmetik tabloları öğrenme ve sayı kavramını anlamakta güçlük çekerler, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme algoritmalarını anlayamaz ayrıca yazamaz, okuyamaz veya doğru kelimeyi rakamla tanımlayamaz ya da eşleştiremezler (Shalev & Gross-Tsur, 2001). Diskalküli bireyden bireye farklılık gösterdiği gibi yaşa bağlı olarak da farklılıklar göstermektedir. Diskalküli; genelde bireylerin genel anlamda matematik ve sayılarla ilgili yaşadıkları problemler, matematiksel temel kavramlarının ezberlenmesi, aritmetik hesaplamaların hatasız yapılması, matematiksel ve mantıksal akıl yürütme işlemlerinin gerçekleştirilmesinde yaşanan bir tür öğrenme güçlüğüdür (BaldemiR vd., 2022). Diskalküli belirtileri şunlardır (Shalev & Gross-Tsur, 2001): aritmetik hesaplamaların gerçekleştirilmesinde yaşanan güçlükler (toplama, bölme, çıkarma, çarpma işlemleri), çok, az, eşit, büyük, küçük, denklik gibi kavramları anlamada yaşanan güçlükler, sayıların sayısal değerlerinin tanınmasında yaşanan güçlükler (verilen çift sayılardan hangisinin daha büyük veya daha küçük olduğunun belirlenmesi, verilen sayıları en düşükten yükseğe ya da tam tersi yönünde doğru sıralama, rakamları yanlış yazma, sayıları kopyalama ve sayıları yazma güçlükleri),parasal kavramlar ve işlemler, takvim ve zaman bilgisinde yaşanan güçlükler (saatin ya da tarihin doğru söylenmesi), zihinden matematiksel işlemlerin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan güçlükler.

6. Özel Öğrenme Güçlüğünün Yaygınlığı

6.1. Özel Öğrenme Güçlüğünün Türkiye'deki Yaygınlığı

ÖÖG etkilenen birey sayısını belirlemek için Türkiye genelinde gerçekleştirilen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Türkiye'nin farklı bölgelerinde araştırmacıların çalışmaları sonucunda ulaştıkları bulgular doğrultusunda tahmini bir rakam vermek olasıdır. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak Türkiye genelinde öğrenme güçlüğünden etkilenen birey sayısının tüm özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık olarak %3 olduğu söylenebilir. Ancak bu rakam içine örgün ve yaygın eğitime devam eden birey sayısı girmekte ve eğitim dışında kalan bireylere ilişkin sayısal bir veri bulunmamaktadır (Yaman, 2021). Eğitim öğretim sistemi dışında kalan yetişkin nüfusunu dikkate aldığımızda bu rakamın genel nüfus içinde %4 civarında olduğu tahmin edilmektedir (Çiçek, 2019). Ancak uluslararası çalışma bulgularını incelediğimizde bir toplum içinde öğrenme güçlüğüne ilişkin yaygınlığın %5-%15 arasında olması gerektiği ifade edilmektedir (Erden vd., 2019). Türkiye'de 2003 yılında Ankara'da gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenme güçlüğünün ilkokul 2. Sınıflarda %2.1, 4. sınıflarda %0.6 oranında görüldüğü belirlenmiştir (Bingöl, t.y.). Türkiye genelinde yaklaşık olarak 18 milyon öğrencinin eğitim aldığını ve bunun %3'de öğrenme güçlüğü bulunduğu dikkate alınırsa ortaya çıkan sonucun ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır (Yüksel, 2020). Rakamlar dikkate alındığında Türkiye'de ÖÖG tanısı almış birey sayısının diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşük olduğunu görmekteyiz. Ancak bunun asıl nedeni tanımlamadaki yetersizlikten gelmektedir (Melekoğlu, 2020). Taramadaki bu yetersizliğe karşın en düşük değer olan %5 baz alınsa dahi yaklaşık 18 milyon öğrencinin eğitim aldığı Türkiye'de ortalama olarak 1 milyona yakın öğrencide ÖÖG görüldüğünü söylemek yanlış bir varsayım olmayacaktır. Ancak resmi rakamlara bakıldığında ÖÖG teşhisi konan birey sayının 7500 ile 10000 arasında olduğu görülmektedir (Çakıroğlu, 2021).

6.2. Özel Öğrenme Güçlüğünün Dünya'daki Yaygınlığı

ÖÖG etkilenen birey sayısı ülkeler bazında incelendiğinde Almanya'da zorunlu eğitime devam eden öğrencilerin %6'nın özel eğitim kurumlarına devam ettiklerini ve bu öğrencilerin yaklaşık olarak %3'de ÖÖG görüldüğü belirtilmiştir (Pfahl & Powell, 2011). Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrenme güçlüğünden etkilenen birey sayısının %5.3-11.8 arasında olduğu tespit edilmiştir (Katusic vd., 2001). Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen ve 6-21 yaş aralığını kapsayan bir diğer çalışmada ise yaklaşık olarak 2.800.000 civarında öğrencinin ÖÖGne sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır (Öğülmüş, 2021). İngiltere'de yürütülen tarama çalışmalarının

sonucunda ise yaklaşık olarak 286.000 öğrencide ÖÖG oldu belirlenmiştir (Melekoğlu, 2020). Bu oran Çin'de %9.7-12.6 arasında seyrederken, Mısır'da %1.3, Hindistan'da ise %3 civarında olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2019).

Kaynakça

1. *2022 ICD-10-CM Diagnosis Code F81.9: Developmental disorder of scholastic skills, unspecified*. (t.y.). Geliş tarihi 29 Temmuz 2022, gönderen https://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F81-/F81.9
2. Anna Courtad, C., & Bakken, J. P. (2011). Chapter 4 History of learning disabilities. İçinde A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, & J. P. Bakken (Ed.), *History of Special Education* (C. 21, ss. 61-87). Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2011)0000021007
3. Balcı, E. (2017). *Facts about dyslexia: what is dyslexia and what is not? 19*(1), 18.
4. Baldemir, B., İÇ, Ü., & Tutak, T. (2022). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının diskalkuliye ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-998739
5. Bamiou, D. E., Musiek, F. E., & Luxon, L. M. (2001). Aetiology and clinical presentations of auditory processing disorders—A review. *Archives of disease in childhood*, *85*(5), 361-365.
6. Berthier, M. L. (2005). Poststroke Aphasia: Epidemiology, Pathophysiology and Treatment. *Drugs & Aging*, *22*(2), 163-182. https://doi.org/10.2165/00002512-200522020-00006
7. Bingöl, A. (t.y.). *Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı*. 16.
8. Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning Disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(1), 75-87. https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476
9. Carlson, S. (t.y.). *A Two Hundred Year History of Learning Disabilities*. 20.
10. Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, *25*(3), 2-45.
11. Crouch, A. L., & Jakubecy, J. J. (t.y.). *Dysgraphia: How It Affects A Student's Performance and What Can Be Done About It*. 13.
12. Deniz, S., & Sari, H. (2021). ÖÖG Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Eğitim Programının Etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(3), 1739-1770.
13. *DSM-5 Changes in Diagnostic Criteria for Specific Learning Disabilities (SLD)1: What are the Implications? - International Dyslexia Association*.

(2014, Ocak 1). https://dyslexiaida.org/dsm-5-changes-in-diagnostic-criteria-for-specific-learning-disabilities-sld1-what-are-the-implications/
14. Gomez, R., & Condon, M. (1999). Central Auditory Processing Ability in Children with ADHD With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *32*(2), 150-158. https://doi.org/10.1177/002221949903200205
15. Görgün, B., & Melekoglu, M. (2019). Review of Studies on Specific Learning Disabilities in Turkey. *Sakarya University Journal of Education*, 83-106. https://doi.org/10.19126/suje.456198
16. Günay Aksoy, Ş. (2019). Specific Learning Disorder -A Life Long Difficulty. *İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Tıp Dergisi*. https://doi.org/10.5222/iksstd.2019.88609
17. Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary*. For full text: http://www. https://eric.ed.gov/?id=ED458756
18. Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, *23*(2), 74-84. https://doi.org/10.1177/002221949002300201
19. Hammill, D. D., Leigh, J. E., McNutt, G., & Larsen, S. C. (t.y.). *A New Definition Of Learning Disabilities*. 7.
20. Hulme, C., & Snowling, M. J. (2008). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition* (1st edition). Wiley-Blackwell.
21. Karaman, D., Kara, K., & Durukan, İ. (2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*, *6*(4).
22. Karande, S., Sholapurwala, R., & Kulkarni, M. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics*, *48*(7), 515-520. https://doi.org/10.1007/s13312-011-0090-1
23. Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A Time to Define: Making the Specific Learning Disability Definition Prescribe Specific Learning Disability. *Learning Disability Quarterly*, *32*(1), 39-48. https://doi.org/10.2307/25474661
24. Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, *24*(3), 207-219. https://doi.org/10.1002/dys.1593
25. KOÇAK, D., Sahin, N., & Büyükkayacı Duman, N. (2015). *Alkol ve Sigara Bağımlılığı, Kadın Sağlığına Etkileri ve Hemşirelik Girişimleri*.
26. Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction : Student Value Edition* (4th edition). Pearson College Div.

27. Melekoğlu, M. A., & Sak, U. (Ed.). (2017). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786053188049
28. Mercer, C. D., Jordan, L., Allsopp, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning Disabilities Definitions and Criteria Used by State Education Departments. *Learning Disability Quarterly*, *19*(4), 217-232. https://doi.org/10.2307/1511208
29. Öğülmüş, K. (2021). ÖÖG Tanılanma Süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 385-404. https://doi.org/10.24938/kutfd.955800
30. Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2011). Legitimating school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, *26*(4), 449-462. https://doi.org/10.1080/09687599.2011.567796
31. Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Teaching Students With Learning Disabilities: A Step-by-Step Guide for Educators*. Corwin Press.
32. Shalev, R. S., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatric Neurology*, *24*(5), 337-342. https://doi.org/10.1016/S0887-8994(00)00258-7
33. Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(5), 593-607. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x
34. Şahin, S., & Akoğlu, G. (2011). *Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/31fe4d9a-5434-464b-b879-d3c27a5b85cd/ogrenme-guclukleri-olan-cocuklar-ve-egitimleri
35. Toğram, B., & Maviş, İ. (2012). Afazi Dil Değerlendirme Testi'nin Geçerlik, Güvenirlik ve Standardizasyon Çalışması: Validity, Reliability and Standardization Study of the Language Assessment Test for Aphasia. *Turkish Journal of Neurology / Turk Noroloji Dergisi*, *18*(3), 96-103. https://doi.org/10.4274/Tnd.16779
36. Yaman. (2021, Mart 16). Türkiye'de ÖÖG. *Yaman Şirinler Özel Eğitim Kurumları*. https://yamansirinler.com/turkiyede-ozel-ogrenme-guclugu/
37. Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., & Şavlığ, A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları. *NWSA Academic Journals*, *11*(4), 243-266. https://doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.4.1C0664
38. Öz Şükran, A. (2019). Bir özel eğitim kategorisi olarak öğrenme güçlüğü. İçinde E. R. Özmen & A. Ataman (Eds.), Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (ss.1-25). Maya Akademi.

39. Hagw, R. A. & Silver, A. A. (1990). Disorders of learning in Childhood. John Wiley & Sons. New York.
40. Çölkesen, F. (2010). Özel öğrenme bozukluğu olan çocukların ruhsal profillerinin değerlendirilmesi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
41. Deniz, S. (2019). ÖÖGne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği (Order No. 28679608). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2570991021). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/özel-öğrenme-güçlüğüne-sahip-öğrencilerle-çalışan/docview/2570991021/se-2
42. Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. International Journal of Child and Adolescent Health, 8(1), 27.
43. Kargın, T. (1993). Afazi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1(03).
44. Aram, D. M. (1998). Acquired aphasia in children. Acquired aphasia, 451-480.
45. Çiçek, C. (2019). Özgül öğrenme güçlüğünde zihinsel işlevlerin değerlendirilmesi ve müdahale yöntemlerinin etkililiği. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.
46. Melekoğlu, M. A. (2018). ÖÖGne Giriş. Orhan Çakıroğlu ve Macit Ayhan Melekoğlu (Ed.), ÖÖG Olan Çocuklar içinde (s. 1-34). Ankara: Vize Akademik.
47. Çakıroğlu, O. (2021). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek. (Ed. Macit Ayhan Melekoğlu, Uğur Sak). Öğrenme güçlüğüne giriş, 2-21, Pegem Akademi, Ankara.
48. Öğülmüş, K. (2021). ÖÖG Aile Rehberi. Kürşat Öğülmüş (Ed.), ÖÖG Nedir? Ne Değildir? İçinde (s. 4-16). Ankara: Nobel Yayın.
49. Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., & Jacobsen, S. J. (2001, November). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976–1982, Rochester, Minn. In Mayo Clinic Proceedings (Vol. 76, No. 11, pp. 1081-1092). Elsevier.

Bölüm 19

BATI TRAKYA TÜRK AZINLIĞI MENSUBU YÜKSEKÖĞRETIM ÖĞRENCILERININ SOSYAL DIŞLANMA DÜZEYLERININ İNCELENMESI

Fatma MEMET[1]
Nagihan OĞUZ DURAN[2]

1 Psk.Dan. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi, pd.fatmamemet@gmail.com

2 Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, nagihan@uludag.edu.tr

1. Giriş

Batı Trakya, kuzeydoğu Yunanistan'ın doğusunda, Meriç ve Karasu nehirleri arasında bulunan ve Dedeağaç, Gümülcine ve İskeçe illerinden oluşan bölgeye verilen isimdir. Balkan Savaşlarının sonunda Osmanlı İmparatorluğu Avrupa'daki topraklarının büyük bir kısmını kaybederken Meriç nehrinin batısındaki, nüfusunun büyük kesimi Türklerden oluşan, "Batı Trakya" toprakları önce Bulgaristan'ın, ardından Yunanistan'ın kontrolüne geçmiştir. 30 Ocak 1923'te imzalanan Lozan Antlaşması'ndan bu yana Batı Trakya Müslüman Türkleri Yunan vatandaşı ve azınlık statüsündeki bir topluluk olarak bu bölgede yaşamlarına devam etmektedirler (Arı, 1995; Hirschon, 2005; Yıldırım, 2006).

Azınlık kavramı; "siyasi, sosyal dönüşüm veya çatışma/savaşlar ya da daha farklı nedenler sonucu kendinden farklı ve daha büyük bir gruba dâhil edilmiş olan bir topluluğu" ifade etmektedir (Oran, 2003). Toniatti'ye (1995) göre azınlık "bir ulus devletin egemen olduğu topraklar üzerinde, üyeleri o ülkenin vatandaşı olan ve vatandaşlıklarına rağmen çoğunluğun onları asimile etme çabalarına direnerek dolaylı da olsa kendi topluluğuna ait olmaya devam etmeye çalışan grubun üyelerine" denir.

Azınlıkların çoğunlukla ilişkilerindeki önemli sorunların başında, ülkeler açısından "güvenlik" sorunu, azınlıklar açısından ise "asimilasyon" sorunu gelirken azınlık-çoğunluk ilişkilerindeki sorunların temel tetikleyicileri olarak sosyal dışlanma ve bunun yanı sıra ön yargı, ayrımcılık ve kültürleşme sayılmaktadır (Hayrullah, 2020). *Dışlanma*, "bireyin ya da grubun başkası tarafından dışarıda bırakılmasını"; *sosyal dışlanma (ostrasizm)* ise "bir azınlık grubunun toplum geneline kabul edilmesinin engellenmesi ya da kabullenişinin en düşük seviyede tutulması" olarak değerlendirilebilir (Giddens ve Pierson, 1998).

Sosyal dışlanma bir eşitsizlik göstergesi olmasının yanı sıra bireyin en temel ihtiyaçlarından biri olan bir gruba ait hissetme ihtiyacının da elinden alınmasıdır. Oysa olumlu sosyal ilişkilere sahip olma isteği, bireyin en temel ve evrensel ihtiyaçlarından birisi olarak değerlendirlmektedir (Dierolf, 2010). Olumlu sosyal ilişkilere duydukları ihtiyacın karşılamasında bireylerin yaşayacakları başarısızlıkların onların yaşamlarında yıkıcı sonuçları olması beklenebilir. Çünkü alanyazında, bireylerin ait olma duygusunu yaşayamamalarının fiziksel ve psikolojik olarak acı çekmelerine neden olduğu bildirilmektedir (Baumeister ve Leary, 2007; Bolling, Pelphrey ve Wyk, 2016; Eisenberger, Liberman ve Williams, 2003).

1.1. Sosyal Dışlanma Araştırmaları

Alanyazında bireyin olumlu ilişkiler kurmasını ya da bir gruba ait olmasını engelleyen en önemli etmenler arasında sayılan sosyal reddedilme/dışlanma yaşamanın (Stout, 2009) olumsuz etkilerini saptayan çok sayıda araştırma mevcuttur (Hawkley, Williams ve Cacioppo, 2011; Işık, 2019; Kavaklı, 2018; Kavaklı, 2019; Kavaklı, 2021; Oğuz-Duran ve Müslümoğlu, 2020; Robinson, O'Reilly ve Wang, 2013; Silver, 2007; Rudert, Janke ve Greifeneder, 2021; Smith ve Williams, 2004; Williams, 2001; Williams, Cheung ve Choi, 2000; Williams ve Zadro, 2005).

Bu araştırmaların bulgularına göre, sosyal dışlanmaya maruz kalan bireyler, aynı fiziksel ortamı paylaştıkları kişiler tarafından görmezden gelinebilmekte (Williams, 2001), bu durum ise bireylerde bazı psikolojik ve duygusal sorunlara neden olabilmektedir. Sonuçlar ciddiyete ve türe göre değişmekle birlikte sosyal dışlanmanın yoğun stres, depresyon ve kaygıya neden olabileceği, bunun yanısıra benlik saygısını olumsuz yönde etkileyerek kişinin kendini değersiz hissetmesine neden olabileceği bildirilmektedir (Robinson, O'Reilly ve Wang, 2013). Ayrıca, bireyin sosyal dışlanma yaşamasının üzüntü, öfke vb. duyguların artmasına neden olduğu da aktarılmaktadır (Hawkley, Williams ve Cacioppo, 2011; Smith ve Williams, 2004; Williams, Cheung ve Choi, 2000). Araştırmalar bireyin kronik olarak sosyal dışlanmaya maruz kalmasının, depresyon semptomlarını arttırdığını; bireyin psikolojik kaynaklarını tükettiğini, çaresizlik, yalnızlık, umutsuzluk, yabancılaşma ve değersizlik duygularını arttırarak depresyon için bir risk faktörü oluşturduğunu göstermektedir (Rudert, Janke ve Greifeneder, 2021; Williams ve Zadro 2005). Ayrıca, sosyal dışlanma, bireylerin sosyal faaliyetlere katılımını zorlaştırabileceği gibi, belirledikleri kişisel hedeflere ulaşmalarını da engelleyebilmektedir (Silver, 2007). Işık (2019)'ın çalışmasında sosyal dışlanma ile psikolojik sağlamlık arasında olumsuz bir ilişki olduğu bildirilmiş; bireyin ait olma ihtiyacının, benlik değerinin ve algıladığı sosyal desteğin bireyin psikolojik sağlamlığı için de önemli bir işleve sahip olduğu ve bundan dolayı dışlanmanın bu ihtiyaçları tehdit ederek, psikolojik sağlamlığı da tehdit ettiği belirtilmiştir. Sosyal dışlanmanın olumsuz etkilerine ilişkin bir başka araştırma da Kavaklı (2018) tarafından yapılmıştır. Sözkonusu araştırmada sosyal dışlanmanın alt boyutu olan *önemsenmeme* ile internet bağımlılığı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiş, önemsenmeyen bireylerin sosyal medya gibi kaynaklara yönelerek bu ihtiyaçlarını internet aracılığı ile karşılamaya yöneldikleri bildirilmiştir. Kavaklı (2019)'nın bir diğer çalışmasında ise sosyal dışlanmanın önemsenmemeye ilişkin bir *psikolojik dışlanma* boyutu olduğu gibi ayrıca bir *sosyal dışlanma* boyutu da olduğu; benlik değeri, yalnızlık ve genel aidiyet duygusu üzerindeki psikolojik dışlanma etkilerinin sosyal dışlanma etkilerinden

daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki dışlanma türünün de depresyon ve stresle ilişkili olduğu ancak iki dışlanma türü arasında yalnızca psikolojik dışlanmanın anksiyete ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Kavaklı, 2021). Öte yandan Oğuz-Duran ve Müslümoğlu (2020)'nin çalışmasında sosyal dışlanma ile iyilik hali (flourishing) arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, sosyal dışlanma azaldıkça bireyin iyilik halinin arttığına işaret etmektedir. Aynı çalışmada, katılımcıların sosyal dışlanma deneyimi yaşadıkları ülkedeki ikamet süreleri ile algıladıkları sosyal dışlanma düzeyi arasında da ters yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu, ikamet süresi arttıkça daha az dışlanma bildirdikleri tespit edilmiştir.

Sosyal dışlanmanın olumsuz etkileri ve ilişkili olduğu değişkenleri gösteren yukarıdaki araştırmalara ek olarak, alanyazında bazı çalışmaların ise sosyal dışlanmadan hangi özelliklere sahip bireylerin daha fazla etkilendiğine odaklandığı görülmektedir. Örneğin Onoda ve arkadaşları (2010) araştırmalarında düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin sosyal dışlanmadan daha fazla etkilendiklerini bildirmişlerdir. Dong ve arkadaşları (2021) ise narsisistik hayranlık ve sosyal dışlanma deneyimleri arasında negatif bir ilişki saptamış, narsisistik hayranlanlığa sahip olan bireylerin kendilerinin daha az görmezden gelindiğini ve daha az dışlandığını algıladıkları için sosyal dışlanma deneyimlerinin de düşük olabileceği sonucuna varmışlardır.

1.2. Batı Trakya Türk Azınlığı Açısından Dışlanma Sorunu

Azınlık mensuplarının nüfusun çoğunluk kısmıyla temasları ve iletişimleri az olabilmekte ve bu bireyler hayatları boyunca dışlanmanın birçok çeşidine maruz kalabilmektedirler. Batı Trakya Türk azınlığında dışlanmanın varlığından söz edildiği halde bunu saptayan bilimsel veriler oldukça sınırlıdır. Batı Trakya Türk azınlığı dilini, kimliğini ve kültürünü yaşatmak için önemli mücadeleler vermek zorunda kalmış ve bu mücadelesini halen sürdürmektedir (Kulalı,2015). Bu mücadelenin etkilerini tespit etmek önemli bir araştırma alanı olarak düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde araştırmaların büyük kısmının Batı Trakya Türk azınlığının sosyo-kültürel hayatı, yaşadıkları sorunlar ve eğitimleri üzerine odaklandığı görülmektedir (Akyüz, 2007; Baysal, 2013; Chairoula, 2018; Oran, 2001; Şen, 2020; Yalınkılıç ve Yağmur, 2014). Örneğin, Chairoula (2018) çalışmasında Batı Trakya Türk azınlığının temel haklar bakımından ayrımcılığa maruz kaldığını, antlaşmalarla güvence altına alınmış azınlık haklarının ellerinden alındığını bildirmektedir. 1948 yılında hem Türkiye hem de Yunanistan tarafından imzalanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinin 3.fıkrası "Kendi çocuklarına verilecek öğretimin şeklini seçmek

hakkı öncelikle anne ve babalarındır." demektedir. Ancak bu fıkraya uygun olmayan bir biçimde, azınlık tarafından kabul görmeyen eğitimcilerin Batı Trakyada eğitim vermeleri alanyazında bir sorun olarak bildirilmektedir (Akyüz, 2007). Ayrıca Paris Şartı'nda ifade edilmiş olan "etnik kimliklerin tanınması ve azınlıkların korunması ile ilgili hükümlerin" de yerine getirilmediği, Batı Trakya Türk azınlığı mensuplarının etnik kimliklerinin inkar edildiği ve Türk nüfusunun 'dinî azınlık' olarak tanımlanmaya devam edildiği de bildirilenler arasındadır (Baysal, 2013; Yalınkılıç ve Yağmur, 2014). Bu araştırmalar Batı Trakya Türk azınlığı hakkında birtakım veriler sağlamış olsa da alanyazına bakıldığında genel olarak Batı Trakya Türk azınlığının psikolojik ve sosyal sorunlarını özelde ise sosyal dışlanma düzeylerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Nihayetinde bireyin sosyal dışlanmaya maruz kalmasının olası pek çok olumsuz psikolojik sonuca yol açmasının yanısıra bireyin hayatının büyük bir kısmını etkileyeceği düşünüldüğünde bu konuda yürütülecek çalışmaların önemi anlaşılabilir.

1.3. Bu Araştırma

Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrencilere ev sahipliği yaptığı bilinmektedir (Çelikmen, 2010; Çızmaz, 2009). Pek çok farklı ülkeden gelerek Türkiye'de yükseköğrenime devam eden öğrencilerin sorun ve ihtiyaçlarını tespit etmeye yönelik çeşitli çalışmalara alanyazında rastlanmakla birlikte (Çelik, 2013; Ghanbary, 2017; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özkan ve Güvendir, 2015) Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri üzerinde yürütülmüş herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yükseköğretim öğrencilerinin sosyal dışlanma sorununa odaklanarak Oğuz Duran ve Müslümoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'de üniversite öğrenimi gören Ahıskalı öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilikleri sırasında algıladıkları sosyal dışlanma düzeyleri incelenmiş ve Türkiye'de eğitime üniversite kademesinden başlayan öğrencilerin daha önceki kademelerde başlayan öğrencilere kıyasla daha fazla sosyal dışlanma bildirdikleri; ayrıca aileleri Türkiye dışında ikamet eden öğrencilerin sosyal dışlanma düzeylerinin ailesi Türkiye'de yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Katılımcı öğrencilerin Türkiye'de ikamet etme süresi arttıkça daha az sosyal dışlanma bildirdikleri; sosyal dışlanma azaldıkça iyilik halinin arttığı ve sosyal dışlanmanın cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu çalışmanın dışında, Türkiye'de yükseköğretim öğrencileriyle yürütülen ve sosyal dışlanma düzeylerini ölçen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Söz konusu araştırmalarda, öğrencilerin ODÖ toplam

puan ortalamaları birbirlerine yakın düzeyde $\bar{x}$=21.83 (Kavaklı,2021) ve $\bar{x}$=21.96 (Kavaklı,2019) olarak hesaplanmıştır.

Yukarıdaki bölümlerde belirtildiği gibi, Batı Trakya Türk azınlığı mensuplarının sosyal dışlanma düzeylerinin ve bunun ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesi, bu grup için yürütülecek psikolojik, eğitsel, sosyal çok çeşitli araştırma ve uygulamalar için temel oluşturma potansiyeline sahiptir. Ancak Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin Batı Trakya'da yaşadıkları sosyal dışlanma düzeylerini inceleyen bir araştırma bulgusuna alanyazında rastlanmamıştır. Bu tür araştırmaların yürütülebilmesi için öncelikle bu grubun sosyal dışlanma düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal dışlanmayı ölçmek amacıyla alanyazında çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır (Jehoel-Gijsbers ve Vrooman, 2007; Carter-Sowell, 2010). Bu ölçekler arasında Gilman ve arkadaşlarının (2013) geliştirmiş olduğu Ostrasizm (Sosyal Dışlanma) Deneyimleri Ölçeği (ODÖ), Türkçeye çevrilerek, Akın, Uysal ve Akın (2016) tarafından Türk lise öğrencileri için, Kavaklı (2018) tarafından ise Türk üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik kanıtları incelenmiştir. Bununla birlikte, ODÖ'nün, daha önce Batı Trakyalı üniversite öğrencileri için psikometrik özelliklerinin incelenmemiş olması ve ölçeğin bu grup ile yapılan herhangi bir çalışmada kullanılmamış olması nedeniyle, bu araştırmada öncelikle Batı Trakya Türk azınlığı mensubu üniversite öğrencilerinin sosyal dışlanma düzeyini tespit etmek için ODÖ'nün geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtların incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu doğrultuda bu araştırma iki aşamalı olarak tasarlanmıştır. İlk aşamada ODÖ'nün psikometrik özelliklerini Batı Trakya Türk azınlığı mensubu üniversite öğrencileri için inceleyerek uygun bir ölçme aracı elde etmek; ikinci aşamada ise ODÖ kullanılarak Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinden elde edilen puanları başka araştırmalarda farklı öğrenci gruplarından elde edilmiş sosyal dışlanma puanları ile karşılaştırarak bu öğrencilerin sosyal dışlanma düzeylerini incelemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'deki 29 ayrı üniversitede ön lisans (n=19), lisans (n=181), yüksek lisans (n=16) ve doktora (n=2) eğitimine devam eden ve yaşları 17-34 arasında değişen ($\bar{x}$=22.39 SS= 2.62) 218 Batı Trakyalı öğrenci oluşturmaktadır. Yükseköğretime Türkiye'deki üniversitelerde devam etmekte olan bu öğrencilerin, araştırma sorularını "Batı Trakya'daki durumlarını düşünerek" yanıtlamaları istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %70.6'ü kadın, %29.4'ı erkektir. Yunanistan'da hangi şehirde yaşadıkları sorusuna karşılık olarak katılımcıların %68.3'ünün Gümülcine'de, %14.6 İskeçe'de, %2.8'inin ise Dedeağaç'ta ikamet ettikleri bilgisine ulaşılmıştır. Tablo 1' de katılımcıların ailelerinin gelir durumu, anne ve babalarının eğitim durumu, ikamet ettikleri ülke, kimlerle ikamet ettikleri, Batı Trakya'da tamamlanan eğitim kademeleri ve Batı Trakya'da ikamet süresi değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Demografik bilgiler		**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	154	70.6
	Erkek	64	29.4
Öğrenim Durumu	Ön lisans	19	8.7
	Lisans	181	83
	Yüksek Lisans	16	7.3
	Doktora	2	.9
Ailenin gelir durumu	Düşük	16	7.3
	Orta	190	87.2
	Yüksek	12	5.5
Annenin eğitim durumu	Okuryazar değil	3	1.4
	Okuryazar	12	5.5
	İlkokul	163	74.8
	Ortaokul	20	9.2
	Lise	14	6.4
	Lisans	6	2.8
Babanın eğitim durumu	Okuryazar değil	2	.9
	Okuryazar	5	2.3
	İlkokul	96	44
	Ortaokul	39	17.9
	Lise	35	16.1
	Lisans	39	17.9
	Yüksek Lisans	2	.9
Halen ikamet ettikleri ülke	Batı Trakya (Yunanistan)	191	87.6
	Türkiye	27	12.4
	Tek başıma	15	6.9

Kimlerle ikamet ettikleri	Aile	196	89.9
	Arkadaş/lar	7	3.2
Batı Trakya'da ikamet etme süresi	0-5 yıl	6	2.8
	5-10 yıl	5	2.3
	10-15 yıl	7	3.2
	15-20 yıl	200	91.7

Tablo 1'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunu kadınlar (%70,6) oluşturmaktadır. Ayrıca diğer kademelerdeki öğrencilere kıyasla lisans öğrencilerinin katılımcıların büyük çoğunluğu (%83) oluşturduğu görülmektedir. Gelir durumunu yüksek veya düşük olarak bildirenler oldukça az iken, ailelerinin gelir durumlarını orta düzeyde bulanlar katılımcıların çoğunu (%87.2) oluşturmaktadır. Ayrıca tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının, annelerine göre daha eğitimli olduğu ve büyük çoğunluğunun (%89.9) ailesiyle yaşadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük kısmı Batı Trakya'da 15-20 yıl arasında (%91.7) ikamet ettiğini bildirmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Ostrasizm (Sosyal Dışlanma) Deneyimleri Ölçeği (ODÖ). ODÖ Gilman ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiş, 11 maddeden ve iki alt boyuttan (Önemsenmeme ve Dışlanma) oluşan 5'li likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği sosyal dışlanma düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11'dir. ODÖ Akın, Uysal ve Akın (2016) tarafından Türk lise öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek ergenler için geliştirilmiştir ancak Kavaklı (2018) çalışmasında Türk üniversite öğrencileri içinde geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akın, Uysal ve Akın (2016)'ın çalışmasında, ODÖ için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda, 11 maddeden ve iki alt boyuttan oluşan modelin iyi uyum verdiği (x^2=80.64, RMSEA=.056, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.95, GFI=.95, SRMR=.048) ve ölçeğin faktör yüklerinin .71 ile .88 arasında, madde toplam korelasyon katsayılarının ise .51 ile .70 arasında sıralandığı bulunmuştur. Ölçeğin Crohnbach alpha iç tutarlılık katsayıları Önemsenmeme alt ölçeği için 93, Dışlanma alt ölçeği için .90, ölçeğin bütünü için .89 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bildirilmiştir Kavaklı (2018) tarafından, Türk üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada da ODÖ'nun DFA sonuçlarının diğer çalışmalarla tutarlı olacak bir şekilde 11 maddeden ve iki alt

boyuttan oluşan modelin iyi uyum verdiği ve ölçeğin faktör yüklerinin .71 ile .88 arasında, madde toplam korelasyon katsayılarının ise .58 ile .78 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin Crohnbach alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .88, Önemsenmeme alt ölçeği için .86, Dışlanma alt ölçeği için .89 olarak hesaplanmıştır.

2.2.2. Kişisel Bilgi Formu. Katılımcılara ilişkin demografik bilgileri elde etmek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bilgi formudur. Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim kademesi (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora), ailelerinin gelir düzeyleri, anne ve babalarının eğitim düzeyleri, ikamet etmekte oldukları ülke ve şehir, Batı Trakya'da ikamet etme süreleri ve kimlerle ikamet ettikleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

2.3. İşlem

Araştırma verilerinin toplanmasının uygunluğu için öncelikle Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na başvurularak kurulun 29.05.2021 tarihli ve 2021-04 nolu kararıyla izin alınmıştır. Katılımcılara Batı Trakya Türk azınlığı temalı dernekler ve e-posta gruplarından ve sosyal medya sitelerinden (Whatsapp ve Instagram) ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla Google formlar üzerinden ODÖ ve Kişisel Bilgi Formu'nu içeren bir bağlantı (link) oluşturulmuş ve katılımcılara ulaştırılmıştır. Aydınlatılmış onam formunu okuyan ve çalışmaya katılmayı kabul ettiğini bildiren katılımcılar ölçme araçlarını yanıtlamaya yönlendirilmiş ve yanıtlaması yaklaşık 10 dakika süren soruları yanıtlayarak çalışmaya gönüllü katılım sağlamışlardır.

2.4. Veri Analizleri

225 kişiden elde edilen ham veriler incelendiğinde hâlihazırda lise öğrencisi olan veya yükseköğrenimine Yunanistan'da devam eden ve bu nedenle çalışma grubuna uygun olmayan 7 kişi bulunduğu saptandıktan sonra bu kişilere ait veriler veri setinin dışında tutulmuştur. Bu verilerin çıkartılması ile analize dâhil edilen katılımcıların sayısı 218 olmuştur. Veri analizinde, öncelikle aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik ve frekans vb. betimleyici istatistikler hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğunun incelenmesi ve böylece uygun analiz türlerinin belirlenmesi amacıyla ODÖ toplam ve alt ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 2' de ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmektedir.

Tablo 2. Puanların Çarpıklık - Basıklık Değerleri

Ölçek	n	Çarpıklık	Basıklık
ODÖ	218	.089	-.769
Önemsenmeme	218	1.14	.718
Dışlanma	218	-.332	- 1.38

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında yer aldığı veri setleri normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 2 incelendiğinde ODÖ puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları belirtilen bu aralıkta yer aldığından, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Orijinali iki boyutlu olan ODÖ'nün faktör yapısının Batı Trakya Türk kültüründe de aynı yapıyı koruyup korumadığını incelemek amacıyla verilere DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarının geçerli kabul edilebilmesi için modele ait bazı uyum indekslerinin iyi veya kabul edilebilir düzeyde olması beklenmektedir. Bununla ilgili olarak alanyazında yer alan ölçütler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Standart Uyum Ölçüleri*

Uyum ölçütleri	Kabul edilebilir değerler	En iyi değerler
NFI	.90-.95	.95-1.00
GFI	.90-.95	.95-1.00
CFI	.95-.97	.97-1.00
RMSEA	.05-.08	.00-.05

**Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)*

Araştırmada ayrıca ODÖ'nun iç tutarlılık düzeyini incelemeye yönelik olarak hem toplam hem de iki alt ölçek puanı için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin toplam puan ile ilişkileri için Pearson Momentler Korelasyon katsayıları incelenmiştir.

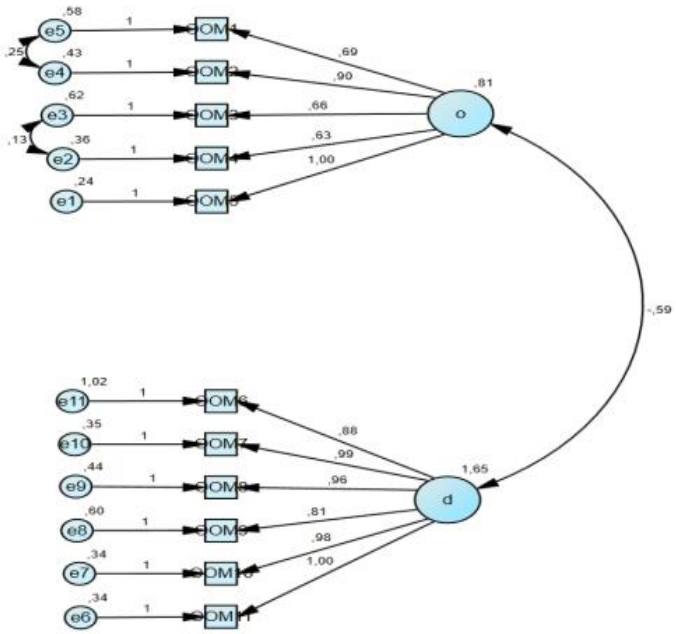
Bu araştırma kapsamında Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinden elde edilen ODÖ toplam ve alt ölçek puanlarının daha önce başka araştırmalarda farklı öğrenci gruplarından elde edilmiş ODÖ puanları ile karşılaştırılması amacıyla bağımsız örnekler t-testi uygulanmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri analizlerinde SPSS 25 ve AMOS 24 programları kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. ODÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

3.1.1. ODÖ'nün Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada ODÖ için Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinden elde edilen verilere uygulanan DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri CFI= .97; GFI= .93 ve NFI= .95; RMSEA= .08 olarak bulunmuştur. Ayrıca Ki-Kare serbestlik derecesi oranının ($\chi 2/df$) 3'ün altında olması koşulu (Sümer, 2000) aranmış ve bu değer de çalışmada 2.40 olarak hesaplanmıştır. Bulgular doğrultusunda, bu çalışmada DFA ile hesaplanan değerler önerilen faktör modelinin veriler ile iyi uyum gösterdiğini, bir başka ifadeyle ODÖ'nün Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrencilerde kullanılmak üzere 11 maddelik iki boyutlu yapısı ile geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan DFA sonucu elde edilen yol diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. *ODÖ için yapılan DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı*

3.1.2. ODÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Bulgular

ODÖ güvenirliği için öncelikle Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach'a (1951) göre iç tutarlık katsayısının yüksek bir güvenirlik derecesine işaret etmesi için .70'in üzerinde bulunması gerekmektedir . Bu çalışmada, Batı Trakyalı üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere

değerlendirilen ODÖ'nun iç tutarlılığı toplam puan için iyi düzeyde (α =.90) güvenilir bulunmuştur. Alt ölçek puanları için hesaplanan Cronbach alpha katsayıları iyi düzeyde (Önemsenmeme α =.86, Dışlanma α =.94) güvenilir bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca iç tutarlığın incelenmesi amacıyla ODÖ maddelerinin ODÖ toplam puanı ile korelasyonları hesaplanmıştır. ODÖ için hesaplanan madde-toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Madde toplam puan korelasyonları

	ODÖ (α=90)	
Madde No	**Madde toplam korelasyonu**	**Madde çıktığında alfa değeri**
1	.44	.90
2	.58	.90
3	.38	.91
4	.48	.90
5	.61	.90
6	.65	.90
7	.82	.88
8	.78	.89
9	.72	.89
10	.81	.88
11	.80	.88

Tablo 4'te görüldüğü gibi, madde-toplam puan korelasyonları .38 ile .82 arasında değişmektedir. Madde toplam puan korelasyonunun .30 üzerinde olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). ODÖ için elde edilen değerlerin .30'dan yüksek olma koşulunu karşılayarak yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. En düşük ilişki değerini alan 3.maddenin (Yürürken selam verdiğimde karşılık vermezler.) atılması halinde ölçek toplam puanı için hesaplanan Cronbach alpha değeri 1 puan artmakla birlikte, ölçeğin bu haliyle de .90 gibi yüksek bir iç tutarlığa sahip olması nedeniyle bu maddenin ölçekte tutulmasına karar verilmiştir. Bu sonuçlara dayanılarak, ODÖ Türkiye'de Yükseköğrenimine devam eden Batı Trakyalı üniversite öğrencilerinde kullanılabilmek için güvenilir bulunmuştur.

3.2. Batı Trakya Türk Azınlığı Mensubu Yükseköğretim Öğrencilerinin ODÖ Toplam Puanlarının Ahıska, Türkiye-1 ve Türkiye-2 Gruplarındaki Öğrencilerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin ODÖ puanlarının Ahıskalı ve Türkiyeli öğrencilerle karşılaştırılmasına yönelik yapılan bağımsız örnekler t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Batı Trakya, Ahıska, Türkiye-1ve Türkiye-2 örnekleri ODÖ toplam puanları t-testi sonuçları

	n	M	SS	t	p
Batı Trakya	218	29.39	9.73		
Ahıska	211	19.98	7.25	11.38	.000*
Türkiye-1	191	21.83	6.52	9.32	.000*
Türkiye-2	221	21.96	6.71	9.30	.000*

Ahıska= Oğuz-Duran ve Müslümoğlu (2020), Türkiye-1= Kavaklı, 2019; Türkiye-2= Kavaklı, 2021; *$p<.001$*

Tablo 5'te görüldüğü gibi, bağımsız örnekler t-testi sonucuna göre Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinden elde edilen ODÖ puanlarının Ahıska [t(401)=11.38 p <.001], Türkiye-1 [t(248)=32.78 p <.001] ve Türkiye-2 [t(381)=9.32 p <.001] grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri Ahıska, Türkiye-1 ve Türkiye-2 örneklerindeki öğrencilerden daha yüksek düzeyde sosyal dışlanma hissettiklerini bildirmişlerdir.

ODÖ alt-ölçek puanları (Önemsenmeme ve Dışlanma) için de benzer karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlar sırasıyla Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Batı Trakya, Ahıska, Türkiye-1 ve Türkiye-2 örnekleri ODÖ Önemsenmeme alt puanları t-testi sonuçları

	n	**M**	**SS**	**t**	**p**
Batı Trakya	218	8.71	3.90		
Ahıska	211	6.92	2,78	5.48	.000*
Türkiye-1	191	7.15	2.46	4.89	.000*
Türkiye-2	221	7.15	2.45	5.01	.000*

Ahıska= Oğuz-Duran ve Müslümoğlu (2020), Türkiye-1= Kavaklı, 2019; Türkiye-2= Kavaklı, 2021; *$p<.001$*

Tablo 6'da görüldüğü gibi Batı Trakya grubunun Önemsenmeme alt puanları Ahıska [t(392)=5.48 p <.001], Türkiye-1 [t(371)=24.88 p <.001], Türkiye-2 [t(364)=5.01 p <.001] grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Oğuz-Duran ve Müslümoğlu, 2020; Kavaklı, 2021; Kavaklı, 2019). Buna göre, Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri Ahıska, Türkiye-1 ve Türkiye-2 örneklerindeki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek önemsenmeme hissettiklerini bildirmişlerdir.

Tablo 7. Batı Trakya, Ahıska, Türkiye-1 ve Türkiye-2 örnekleri ODÖ Dışlanma alt puanları t-testi sonuçları

	n	**M**	**SS**	**t**	**p**
Batı Trakya	218	20.68	7.44		
Ahıska	211	13.05	5.42	12.16	.000*
Türkiye-1	191	14.82	4.06	10.04	.000*
Türkiye-2	221	14.81	4.26	10.12	.000*

Ahıska= Oğuz-Duran ve Müslümoğlu (2020), Türkiye-1= Kavaklı, 2019; Türkiye-2= Kavaklı, 2021; *$p<.001$

Tablo 7'de görüldüğü gibi Batı Trakya grubunun Önemsenmeme alt puanları Ahıska [t(396)=12.16 p <.001], Türkiye-1 [t(344)=10.04 p <.001] ve Türkiye-2 [t(344)=10.12 p <.001] grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri Ahıska, Türkiye-1 ve Türkiye-2 gruplarındaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek dışlanma hissettiklerini bildirmişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin sosyal dışlanma düzeylerini incelemektir. Araştırmanın ilk aşamasında, daha önce Türk üniversite öğrencileri için geçerlik güvenirlik kanıtları incelenmiş olan ODÖ'nün psikometrik özellikleri Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri için incelenerek bu grup için uygun bir ölçme aracı elde edilmiş, ardından ikinci aşamada Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinden elde edilen ODÖ puanları başka araştırmalarda Ahıskalı (Oğuz-Duran ve Müslümoğlu, 2020) ve Türkiyeli (Kavaklı, 2019; Kavaklı, 2021) öğrencilerden elde edilmiş olan sosyal dışlanma puanları ile karşılaştırılmıştır.

İlk aşamada, ODÖ'nün yapı geçerliğini incelemek üzere yapılan DFA sonuçları; iç tutarlığını incelemek üzere toplam ve alt ölçek puanları için

hesaplanan Cronbach alpha katsayıları ve ölçeğin madde toplam puan korelasyonları ODÖ'nün orijinal madde sayısı ve iki faktörlü yapısı ile Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri için de geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir. İkinci aşamada, Ahıskalı (Oğuz-Duran ve Müslümoğlu, 2020) ve Türkiyeli öğrencilerin (Kavaklı 2019; Kavaklı, 2021) ODÖ'den aldıkları toplam ve alt ölçek puanları ile Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrencilerin puanlarını karşılaştırılmak amacıyla yapılan analizlerin sonuçları, Batı Trakyalı öğrencilerin hem ODÖ toplam puanlarının hem de Önemsenmeme ve Dışlanma alt ölçek puanlarının diğer üç grubun toplam puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Tüm bu sonuçlara göre, bu araştırmada Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin Türkiye'de yükseköğretime devam eden Ahıskalı ve Türkiyeli öğrencilerle karşılaştırıldığında oldukça yüksek düzeyde sosyal dışlanma deneyimlediklerine işaret eden bulgular elde edilmiştir. Bu bakımdan bu araştırmanın bulgularının, bu öğrencilerin ifade ettikleri sosyal dışlanma deneyimlerinin nedenleri, olası etkileri ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar için bir ön çalışma olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, azınlık mensubu olmanın zorlayıcı etkilerinden bahseden araştırmalar bulunmaktadır (Kalkan, 2021; Sharp ve Atherton, 2007). Batı Trakya Türk azınlığı mensuplarının tarih boyunca yaşadıkları hak ihlalleri, eğitim sorunları ve ayrımcılığı vurgulayan çalışmalar (Chairoulla, 2018; Akyüz, 2007; Çızmaz, 2009; Kulalı, 2015) bulunmakla birlikte, bu zorlayıcı yaşantıların olası psikolojik nedenlerini ve sonuçlarını saptayan araştırmalar bulunmamaktadır. Bu araştırmada Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin yaşadıkları bölgede algıladıkları sosyal dışlanmanın yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal dışlanma bireyin en temel ve evrensel ihtiyaçlardan biri olan bir gruba ait olma, olumlu sosyal ilişkiler kurma ihtiyaçlarını tehdit etmekle (Dierolf, 2010) kalmayıp, bireyin sosyal dışlanma yaşamasının üzüntü, öfke (Hawkley, Williams ve Cacioppo, 2011; Smith ve Williams, 2004; Williams, Cheung ve Choi, 2000), çaresizlik, yalnızlık, umutsuzluk, yabancılaşma, değersizlik duyguları (Rudert, Janke ve Greifeneder, 2021; Williams ve Zadro 2005), depresyon ve stresle (Kavaklı, 2019) gibi çok çeşitli olumsuz psikolojik çıktı ile ilişkili olmasının yanısıra, bireylerin sosyal faaliyetlere katılımını zorlaştırabildiği ve kişisel hedeflere ulaşmalarını engelleyebildiği (Silver, 2007) alanyazında bildirilmiştir. Ayrıca alanyazında bildirildiği üzere sosyal dışlanmanın psikolojik sağlamlık (Işık, 2019) ve iyilik hali (Oğuz-Duran ve Müslümoğlu, 2020) gibi olumlu psikolojik değişkenlerle negative yönlü ilişkileri de dikkate alındığında Batı Trakya Türk azınlığı

mensubu yüksek öğretim öğrencilerinin bu araştırmada tespit edilen tüm bu faktörler bakımından risk altında olduğu düşünülebilir.

Bu sonuç ışığında Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin sosyal dışlanma deneyimlerine bağlı olarak ortaya çıkabilecek psikolojik sorun ve ihtiyaçlarının araştırılmasının ve bunların sonuçlarına dayanarak bu öğrencilere yönelik olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin düzenlenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Örneğin bu araştırmada ifade edilen sosyal dışlanma yaşantıları ile Türkiye'de yükseköğretime devam etmek üzere gelen öğrencilerin bu deneyimlerinin onların Türkiye'deki yükseköğretime devam etme süreçleri üzerindeki çeşitli psikolojik etkiler farklı araştırmalarda incelenebileceği gibi, dışlanma deneyimlerinin bu öğrencilerin yükseköğretim sonrası yaşantılarına ne gibi etkilerinin olabileceği (örneğin yükseköğretim sonrasında Yunanistan'a dönme süreci ile kendilerini bekleyen geleceğe ilişkin duygu, düşünce ve sorunların araştırılması) de yeni bir araştırma alanı olarak görülebilir. Ayrıca, bu öğrencilere yönelik olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bakımından düşünüldüğünde, örneğin, alanyazında benlik saygısı yüksek olan bireylerin benlik saygısı düşük olan bireylere kıyasla sosyal dışlanmadan daha az etkilendiği ve psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma etkilerini azaltmada koruyucu bir faktör olduğu yönündeki bulgular (Onada ve ark., 2010; Işık, 2019) da dikkate alınarak, Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrencilerin algıladıkları sosyal dışlanmanın yıkıcı etkilerini azaltmak adına bu öğrenciler için benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Batı Trakya Türk azınlığı mensuplarının sosyal dışlanma yaşantılarına ilişkin bundan sonra yürütülebilecek araştırma ve uygulamalarda kullanılmak üzere bir ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtları sağlaması ve incelenen grubun sosyal dışlanma düzeyinin yüksekliğine dikkat çeken bulgularına karşın, bu araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. Bu sınırlıkların, bundan sonra yürütülecek çalışmalarda dikkate alınması ve ortadan kaldırılması yerinde olacaktır. Öncelikle, araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının incelenmesine yönelik çalışmalar DFA, Cronbach alfa ve madde-toplam puan korelasyonu hesaplanması yöntemleri ile sınırlı kalmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda, test-tekrar test yönteminin uygulanması gibi çalışmalarla ODÖ'nün bu grup için güvenirliğine ilişkin ek kanıtlar elde edilebilir.

Bir diğer sınırlılık, yapılan çalışmanın sadece Türkiye'de öğrenim gören Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu durum nedeniyle, araştırmanın bulgularının sadece Türkiye'de

yükseköğrenime devam eden Batı Trakyalı öğrencilere genellenebileceği hatırda tutulmalıdır. Bununla birlikte, bu araştırmadaki çalışma grubunun %91.7'sini tüm hayatı boyunca Batı Trakya'da ikamet eden kişiler oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde, ODÖ'yü yanıtlamaya başlamadan önce de katılımcılara bu ölçeği yanıtlarken "Batı Trakya Türkleri dışındaki kişileri; (Yaşadığınız bölgedeki Yunan halkı)" düşünerek ölçme aracını yanıtlamaları yönergesi verilerek, çalışma grubuna özellikle Batı Trakya'daki deneyimlerinden yola çıkarak ölçeği cevaplamaları istenmiştir. Çalışma grubunun yaşam boyu Batı Trakya'da yaşaması ve ölçeği yönergeye göre cevaplandırdıkları göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonuçlarının Batı Trakya'daki sosyal dışlanmayı yansıttığı söylenebilir. Bununla birlikte, bundan sonra yürütülecek çalışmalarda yükseköğrenime Batı Trakya'da devam eden Türk azınlığı mensubu öğrencilerden veri toplanması bu araştırmada elde edilen bulgulara katkı sağlayacaktır.

Batı Trakya Dedeağaç, Gümülcine ve İskeçe illerinden oluşmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarının %68.3'ü Gümülcine'de, %14.6 İskeçe, %2.8 Dedeağaç ve Batı Trakya dışındaki şehirlerden katılan yükseköğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların Batı Trakya Gümülcine bölgesini yüksek derecede, İskeçe bölgesini orta düzeyde, Dedeağaç bölgesinin düşük seviyede temsil ettiğini söylemek mümkündür. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu bölgeleri temsil oranlarının daha dengeli olduğu örneklemlerin seçilmesi yerinde olacaktır.

Bu araştırmada Türkiye'de yükseköğrenime devam eden Batı Trakya Türk azınlığı mensubu yükseköğretim öğrencilerinin sosyal dışlanma düzeyleri daha önce aynı ölçme aracı kullanılarak Türkiye'de öğrenimlerine devam eden Türkiyeli (Kavaklı, 2019; Kavaklı, 2021) ve Ahıskalı (Oğuz-Duran ve Müslümoğlu, 2020) öğrencilerden elde edilen veriler ile karşılaştırılmış ve bu gruplara kıyasla yüksek bulunmuştur. Başka araştırmalarda, dünyanın farklı ülkelerinde 'azınlık' statüsünde bulunan yükseköğretim öğrencilerinden, ODÖ kullanılarak elde edilmiş olan verilere ulaşılması halinde, bu gruplarla karşılaştırılma yapılması halinde Batı Trakya Türk azınlığı mensuplarının farklı ülkelerde azınlık statüsünde bulunan yükseköğretim öğrencilerine kıyasla sosyal dışlanma düzeylerinin anlaşılması mümkün olacaktır.

Bu araştırmaya katılan erkeklerin sayısının kadınlara kıyasla daha az olması nedeniyle Türkiye'de yükseköğretime devam eden Batı Trakya Türk azınlığı mensubu öğrenciler için ODÖ puanları bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını inceleme imkânı olmamıştır. Bu eksikliğin, başka araştırmalarda, katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının eşit ya da eşite

yakın olmasının sağlanması ile giderilmesi ve alanyazına katkı sağlanması mümkün olabilir.

Son olarak, bu araştırmada öz-bildirim yoluyla elde edilen nicel bulguların bundan sonra yürütülecek çalışmalarda nitel bulgularla (örneğin gözlem, görüşme vb. yöntemlerle elde edilecek bulgularla) zenginleştirilmesi, araştırmanın veri toplam sürecinden kaynaklı sınırlıklarının giderilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

1. Arı, K. (1995). *Türkiye'ye Zorunlu Göç* (1923-1925). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
2. Akın, A., Uysal, R., & Akın, Ü. (2016). Ergenler için Ostrasizm (Sosyal Dışlanma) Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 895-904. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/241325
3. Akyüz, B. (2007). *Batı Trakya Türk toplumunun eğitim ve öğretim problemleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/92414
4. Baumeister, R.F., Brewer, L.E., Tice, D.M., & Twenge, J.M. (2007). Thwarting the need to belong: Understanding the interpersonal and inner effects of social exclusion. S*ocial and Personality Psychology Compass, 1*(1), 506-520.
5. Baysal, F. (2013). T*ürk-Yunan ilişkilerinde bir sorun alanı: Batı Trakya Müslüman Türk azınlığı* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
6. Bolling, D.Z., Pelphrey, K.A., & Wyk, B.C.V. (2016). Unlike adults, children and adolescents show predominantly increased neural activation to social exclusion by members of the opposite gender. *Social Neuroscience, 11*(5), 475-486.
7. Büyüköztürk Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 16. Baskı, Ankara: Pegem.
8. Carter-Sowell, A. R. (2010). *Salting a wound, building a callous, or throwing in the towel? The measurement and effects of chronic ostracism experiences* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Purdue University, West Lafayette, IN.
9. Chairoula, P. (2018). *Balkan Savaşlarından sonra Batı Trakya Türklerinin Sosyo-Kültürel Hayatı ve Eğitim Tarihi* (Doktora tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/4555
10. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334. https://doi.org/10.1007/BF02310555
11. Çelik, İ. (2013). *Türkiyede Yükseköğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Sorunları* (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

12. Çelikmen, B. (2010). *Azınlık Hakları ve Avrupa Birliği Kapsamında Batı Trakya Türklerinin Sorunları* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, İstanbul.
13. Çızmaz, E. (2009) *Batı Trakya Türk azınlığı hukuki statüsü çerçevesinde eğitim haklarının ihlali* (Yüksek Lisans Tezi), Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Entitüsü, Ankara.
14. Dierof, A. (2010). O*stracism and aggression: Influence of increasing provocation by pers on aggressive behaviour after acute experience of ostracism* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Universitat Trier, Trier.
15. Dong, Y., Wen, W., Zhang, D., & Fang, Y. (2020). The relationships between narcissistic admiration, rivalry, and interpersonal trust in adolescents: The mediating effect of ostracism experience. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105521. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2020.105521
16. Eisenberger, N.I., Lieberman, M.D., & Williams, K.D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science,* 302, 290-292.
17. Ghanbary, R. (2017). *Hacettepe üniversitesinde eğitim gören uluslararası öğrencilerin profili, ihtiyaçları ve sorunları* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
18. Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making Sense of Modernity*. Stanford University Press.
19. Hawkley, L.C., Williams, K.D., & Cacioppo, J.T. (2011). Responses to ostracism across adulthood. *Social Cognitive & Affective Neuroscience, 6*, 234-243.
20. Hirschon, R. (Ed.). (2005). *Ege'yi geçerken: 1923 Türk-Yunan zorunlu nüfus mübadelesi* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
21. Işık, Y. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Entütüsü, Sakarya. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/434434
22. Jehoel-Gijsbers Gerda & Vrooman Cok, (2007), Explaining Social Exclusion: A theoretical model tested in the Netherlands, The Netherlands Institute for Social Research/scp, The Hague, July 2007
23. Kalkan, Ç. M. (2021). Çin'deki Azınlıklar için 20. Yy. İki Dilli Eğitim Politikaları Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 45*, 49-62. https://doi.org/10.21497/sefad.943874

24. Kandemir, K. B. (2011). *Psikolojik dışlanma, sosyal dışlanma ve sosyal reddedilmenin tehdit edilen ihtiyaçlar ve dışlanma tepkileri üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
25. Kavaklı, M. (2018). *Psikolojik dışlanma ile internet kullanma alışkanlıkları arasındaki ilişkide öz duyarlığın aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
26. Kavaklı, M. (2019). Psikolojik Dışlanma ve Sosyal Dışlanma Arasındaki Farklılık: Benlik Değeri, Yalnızlık ve Genel Aidiyet Duygusu Üzerindeki Etkileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(20), 45-55. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/ksbd/issue/45826/508856
27. Kavaklı, M. (2021). Which One is More Detrimental for Humankind? Ostracism or Social Exclusion? Their Effects on Depression, Anxiety, Stress. J *Cognitive- Behavioral Psychotherapy Research, 10*(1), 12-18. https://doi.org/10.5455/JCBPR.63389
28. Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 26-39
29. Kulalı, Y. (2015). Batı Trakya Müslüman Türk Azınlığı: Dünün Sorunları, Bugünün Gelişmeleri. *Uluslararası Hukuk ve Politika, 11*(43), 131-161. https://www.proquest.com/docview/1725572606/abstract/B634AEB24962472APQ/1
30. Oguz-Duran, N., & Muslumoglu, I. (2020). Investigation of Psychological Flourishing and Ostracism Experience Levels of Ahiskan University Students in Turkey, *International Online Journal of Educational Sciences*, *12*(2), 101-118.
31. Onoda, K., Okamoto, Y., Nakashima, K., Nittono, H., Yoshimura, S., Yamawaki, S., et al. (2010). Does low self-esteem enhance social pain? The relationship between trait self-esteem and anterior cingulated cortex activation induced by ostracism. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 5*(4), 385-391. doi: 10.1093/scan/nsq002
32. Oran B. (2001). *Küreselleşme ve Azınlıklar*, 4. Basım, Ankara: İmaj Yayıncılık.
33. Oran, B. (2003). Ulusal Egemenlik Kavramının Dönüşümü, Azınlıklar ve Türkiye. *Anayasa Yargısı*, *19*(1), 1-33. https://dergipark.org.tr/en/pub/anayasayargisi/issue/52003/678138

34. Özkan, G., & Güvendir, M. A. (2015). Uluslararası öğrencilerin yaşam durumları: Kırklareli ve Trakya Üniversiteleri örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.15*(1), 174- 190.
35. Robinson, S., O'Reilly, J., & Wang, W. (2013). Invisible at work: an integrated model of workplace ostracism. *Journal of Management, 39*(1), 203–31. doi.org/10.1177/0149206312466141
36. Rudert, S. C., Janke, S., & Greifeneder, R. (2021). Ostracism breeds depression: Longitudinal associations between ostracism and depression over a three-year-period. *Journal of affective disorders reports, 4,* Article 100118.
37. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-measures. *Methods of psychological research online, 8*(2), 23-74.
38. Sharp, D., & Atherton, S. (2007). To serve and protect? The experiences of policing in the community of young people from black and other ethnic minority groups. *The British Journal of Criminology, 47*(5), 746-763.
39. Silver, H. (2007). The process of social exclusion: The dynamics of an evolving concept. *Chronic Poverty Research Centre,* 95, 1-22.
40. Smith, A., & Williams, K.D. (2004). R u there? Ostracism by cellphone text messages. Group Dynamics: *Theory, Research, and Practice, 8*(4), 291-301.
41. Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. [Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications.]. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.
42. Stout, J. (2009). *When he doesn't mean you: Gender-exclusive language as a form of subtle ostracism* (Yüksek Lisans Tezi). University of Massachusetts Amherst, Amherst. https://scholarworks.umass.edu/theses/250
43. Şen, E. (2020). *Batı Trakyadaki Müslüman Türk azınlığın hakları ve Avrupa Birliğinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
44. Tabachnick, BG. & Fidell, LS. (2013) *Using Multivariate Statistics*. (6th ed.) Boston: Pearson
45. Toniatti, R. (1995). Minorities and protected minorities: constitutional models compared. *Citizenship and rights in multicultural societies*, 45-81.

46. Williams, K.D. (2001). *Ostracism: the power of silence.* New York: Guilford.
47. Williams, K.D., Cheung, C.K.T., & Choi, W. (2000). CyberOstracism: Effects of being ignored over the internet. *Journal of Personality and Social Psychology,* 79, 748-762.
48. Williams, K. D. & Zadro, L. (2005). Ostracism: The indiscriminate early detection system. K. D. Williams, J. P. Forgas ve W. Von Hippel (Eds.), *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection and Bullying* (ss.19-34). NewYork: Psychology Press
49. Yalınkılıç, K., & Yağmur, K. (2014). Batı Trakya Türklerinin anadillerine ve kültürlerine karşı tutumları. *Bilig, 70*, 283-308.
50. Yıldırım O. (2006). *Diplomasi ve Göç: Türk–Yunan Mübadelesi'nin Öteki Yüzü,* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bölüm 20

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE KARŞI TUTUM, GÜDÜ VE ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN AKIL VE ZEKÂ OYUNLARIYLA ETKİSİNİN İNCELENMESİ[1]

Prof. Dr. Nesrin Özsoy Bür[2]
Nevzat Angın[3]

1 Araştırmacının "Akıl ve zekâ oyunları uygulamalarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum, güdü ve öğrenme stratejilerine etkisinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

2 Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı

3 İlköğretim Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı

1. Giriş

Düşünme becerimizi en çok matematik alanında kullanırız. Matematik eğitiminin en genel amacı, hesaplama becerisi kazandırmak, işlemler yaptırabilmek ve sayıları kavratmaktır. Ancak bu amacın dışında çağımızın gerektirdiği asıl amaçlar; bireyin günlük hayatta yaşadıkları olaylar arasında ilişkiyi kurması, karşılaştığı problemlere çözümler bulabilmesi ve günümüzdeki gelişmeleri takip ederek uyum sağlama becerisi kazandırmasıdır (Umay, 2003). İnsanın bilişsel becerileri, zihinsel kapasitesi ve problemler karşısındaki karar verme süreci geliştirilebilir. Farklı düşünmek ve farklı çözümler üretebilmek için bu becerilerin gelişmesi gerekmektedir. Bu gelişmeler okul çağında diğer çağlara göre hızlı ve kolay olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Öğrencinin öğrenme sürecinde merkezde olması, bu sürece aktif olarak katılması ve öğrencinin bütün yönleriyle geliştirilmesi gerekmektedir. Oyun oynayan çocuklarda da doğal merak sonucu keşfetme ve yaratma duyguları gelişecektir. Oyunlar, eğitimde ve çocukların karakter gelişiminde çok önemlidir. Öğrenme ortamının gelişimi için en uygun atmosferi yaratır (Ulutaş, 2011). Sağlıklı insanlar için oyun oynamak ihtiyaçtır. Özellikle çocuklar, uygun ortam sağlandığında oyun ile birlikte sorularının cevaplarını bulmaya çalışırlar. Oyun ile çocuğun düşünme kabiliyeti de gelişir. Çocuğun öğrenmesi zor konuları oyunlar sayesinde çocuk kendiliğinden öğrenir (Yavuzer, 1984). Oyunlar; hayal gücünün gelişimi, karar verme, rekabet etme, endişe ile başa çıkma ve tartışma becerilerinin kullanıldığı, çocukları istenilen konuya karşı güdülemede kolaylık sağlayan araçlardır (Prensky, 2008). Zekâ oyunlarında bireyler kendi başlarına karar verirler, çözüm yolları bulurlar, bu yolları denerler, verilen karar ve sonuçlarından kendileri sorumludur. Özdenetim ve eleştiri becerilerini kullanarak da kendilerini değiştirebilirler. Bireylere bu becerileri kullandırmak için hazırlanan etkinliklere zekâ oyunları denir (Muller ve Pearlmutter, 1985).

Etkili matematik öğretiminde öğretmen, doğru atmosferi yaratarak öğrencileri araştırmaya ve kavramı anlamlandırmaya yönlendiren konumda olmalıdır. Öğrencilerin bilgi ve anlamlandırmayı kendileri oluşturacak ortamlar oluşturulmalı ve oluşturduğu ortamda öğrenci süreçte aktif rol almalıdır. Öğrenciler problem durumları üzerinde tartışarak, düşünceleri sorgulayarak, çözüm yollarını deneyerek öğrenecekleri kavramları kendileri anlamlandırmalıdır (Olkun ve Toluk, 2004).

Tutum, bireylerin istenilen kavrama karşı göstermiş oldukları olumlu ve olumsuz dönütlerdir. Bir kavrama veya nesneye olumlu tutum gösteren birey dikkatini yoğunlaştırabilir ve istenilen dönüşleri sağlayabilir. Olumsuz tutum geliştiren bir birey ise ilgisiz kalır ve dikkatini o konuya yoğunlaştıramaz (Baykul, 2003). Öğrencilerin tutumlarını etkileyen durumlar sadece öğrencinin

göstermiş olduğu başarı veya başarısızlık ile ilgili değildir. Öğrencinin öğrenme ortamında yaşamış olduğu deneyimler ile de ilgilidir. Tutumlar, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yolla öğrenilir. Saygı duyulan bir kişinin bir spora olumlu bakması, saygı duyan kişinin de o spora olumlu tutum geliştirmesini sağlar. Tutum ile harcanan efor arasında da pozitif bir ilişki vardır. Olumlu tutum gösteren kişi daha fazla efor sarfeder, olumsuz tutum gösteren kişi de daha az efor sarfeder (Görmez, 2001).

Bireyin etkinlikleri gerçekleştirmeden önceki istekliliği güdü ile sağlanır. Güdülenme ise istekliliğin sonucunda ortaya çıkan davranışlar bütünüdür (Ellez, 2004). Öğrencileri öğrenmeye güdülemeden öğrenme-öğretme ortamları oluşturulamaz. Öğrenciler zorunlu eğitim için zorla okula geldiklerinde yeterli güdülenmesi sağlanamamış öğrencilerde öğrenme gerçekleşmez. Eğitimde öğrencinin güdülenmesinin sağlanması aslında öğrenmenin sağlanmasının ön koşuludur. Etkili öğrenme ortamı oluşturmak için öğrencilerin harekete geçirilmesi gerekir (Ertem, 2006). Yapılan araştırmalar neticesinde güdülenme ile başarı arasında kuvvetli pozitif bir ilişki vardır. Hem öğretmenin güdülenmesi hem de öğrencinin güdülenmesi önemlidir. İki taraflı güdülenme başarının artmasını sağlayacaktır. Öğretmenin güdülenmesi öğrenme ortamlarını ve yollarını geliştirmesini sağlayacaktır (Akbaba, 2006).

Bilgi, çağımızda her an gelişen ve değişen bir kavramdır. Bu değişimin içinde insanlar da kendilerini sürekli yenilemeye çalışırlar. Bilgiyi öğrenme süreçleri de her an değişmektedir. Bundan dolayı öğrenme stratejileri çağımızda öğrenme süreçleri içinde araştırılan en önemli kavramlardandır. Öğrenme stratejileri bilerek veya bilmeyerek gerçekleşebilir. Öğrenme anında öğrenmelerimizi doğrudan etkiler (Ellez, 2004). Öğrenci farkında olmadan hem okul öğrenmelerinde hem günlük yaşamında öğrenme stratejilerini kullanır. Yapılan araştırmalarda akademik başarı ile strateji kullanımının pozitif yönlü güçlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ise, öğrenme stratejileri geliştiremedikleri, stratejileri doğru seçemedikleri, strateji seçimleri arasında değişim yapamadıkları görülmüştür (Bulut, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı'nı 2012 yılında uygulamaya koyup 2013 yılında da güncellemiştir. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılından itibaren 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Her geçen sene bir sonraki kademeyi de içine alarak 2015-2016 yılından itibaren tüm ortaokul seviyelerinde (5., 6., 7. ve 8. sınıf) uygulamaya alınmıştır. Hazırlanan bu öğretim programı öğrencilerin ortaokul kademesinde isteklerine göre belirlenen Seçmeli Dersler kapsamında okutulmaktadır (MEB, 2012). Zekâ Oyunları Öğretim Programının temel amacı; öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanıması, problem

durumları karşısında özgün yollar denemesi, hızlı ve doğru karar verme yeteneği kazanması, düşünce yapısını olgunlaştırması, problem durumlarına karşı olumlu tutum kazanması, iletişim becerilerini geliştirmesidir. Öğrenciler zekâ oyunlarıyla olumlu tutum geliştirerek bireysel çalışmalar yapacak, grup içinde iletişim becerilerini kullanacak, özgüvenlerini arttıracak, başarı için çalışma düzeni kazanacak, başarısızlık halinde akıl yürütme ve gelişmiş düşünce yapısını kullanarak özdüzenleme becerilerini harekete geçirecektir (MEB, 2013).

Zekâ Oyunları programında temel ögeler verilmiştir. Öğrencilerde problem çözme, iletişim, akıl yürütme, psikomotor becerilerinin gelişimi odak noktası olarak kabul edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde ise özdüzenleme ve duyuşsal özelliklerin gelişiminden de bahsedilmektedir. Bu becerilerden dersin temelinde ise problem çözme becerisi yer almaktadır. Öğrencilerin uzun vadede problem çözme becerilerini kazanabilmeleri için altı problem çözme basamağı da programda detaylıca anlatılmıştır. Bu adımlar: Problemin farkına varmak, problemi anlamak, çözüm yönteminin belirlenmesi, yöntemin uygulanması, kontrol ve genelleme. İletişim becerisi de diğer önemli ögelerden biridir. Her bireyin bir takımın parçası olduğu ve takım üyesi sorumluluğunu bireylerin yerine getirmesinin önemi belirtilmiştir. Zekâ oyunlarının birçok büyük şirketin de eğitimlerinde takım çalışmasını geliştirmek aracıyla kullanıldığı anlatılmaktadır. Programda bahsedilen diğer önemli öge ise akıl yürütmedir. Zekâ oyunları ezbere dayalı bir yöntem değildir. Her farklı durumda hızlı ve doğru şekilde karar vermek için akıl yürütme becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Zekâ oyunları oynayan bireyde sürekli değişen zorluk seviyeleri ve türleri sayesinde akıl yürütme becerilerini farklı koşullarda kullanma imkânı sağlamaktadır. Akıl yürütme, planlı problem çözme becerisiyle birleştiğinde öğrencinin ömür boyu kullanacağı önemli bir zihinsel beceriyi kazanmasını sağlayacaktır. Ölçme değerlendirme kısmında ise amaç öğrenciye not vermek değil, öğrencinin gelişmesini gözlemlemek olmalıdır. Kazanımların öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu amaçla öğretmenler programda serbest bırakılmıştır, sınıf ortamına ve oyunlara uygun ölçme araçlarını kullanmak rehber olan öğretmenlerin kontrolünde olacaktır (MEB, 2013).

1.1. Araştırmanın Amacı

Günümüzde matematiği anlamak ve kullanmak gerekmektedir. Öğrencilerin; ihtiyaçlarının merkeze alınarak, bireysel yetenek ve becerilerini geliştirmeyi ön planda tutan, süreçlerde aktif oldukları, matematiği okul hayatının sonrasında kullanabildiği eğitimlere ihtiyaçları vardır (Tural, 2005). Ülkemizde zekâ oyunlarının, özellikle öğrencilerde zihinsel kapasite, problem çözme, akıl yürütme ve iletişim becerilerini geliştirmesi amacıyla 2012 yılında Ortaokul ve

İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı yayınlanmıştır. Bu programda belirtilen zekâ oyunlarının öğrenciler üzerindeki etkileri araştırma alanımız olmuştur. Bu sebeple bu araştırmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutum, güdü ve öğrenme stratejilerinin akıl ve zekâ oyunlarıyla gelişiminin incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Alt Problemler

1. Kontrol ve deney grubunun matematik dersi ön test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol ve deney grubunun matematik dersi ön test güdü puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol ve deney grubunun matematik dersi ön test öğrenme stratejileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol ve deney grubunun matematik dersi son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol ve deney grubunun matematik dersi son test güdü puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol ve deney grubunun matematik dersi son test öğrenme stratejileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin matematik dersi ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubu öğrencilerinin matematik dersi ön test güdü puanları ile son test güdü puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin matematik dersi ön test öğrenme stratejileri puanları ile son test öğrenme stratejileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi ön test güdü puanları ile son test güdü puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersi ön test öğrenme stratejileri puanları ile son test öğrenme stratejileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Materyal ve Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmacıdan bağımsız olarak sonuçlara odaklanan ve nesnel gözlemlerle değişiklikleri ölçmeye çalışan görüş nicel araştırmaları tanımlar. Deneysel desen ise araştırmacının grupları doğrudan kontrol altında tutarak sebep-sonuç

ilişkilerini araştırdığı modeldir. Hem kontrol hem deney grubunda çalışmadan önce ve sonra ölçmeler yardımıyla analiz yapmaya olanak sağlayan model ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak adlandırılmaktadır. Deneysel araştırmalarda kontrol ve deney grupları hazır gruplardan seçilmişse bu model yarı-deneysel olarak adlandırılmaktadır (Büyüköztürk vd, 2018).

Bizim araştırmamız nicel araştırma yöntemi seçilerek yapılmıştır. Nicel araştırma tekniklerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmada bağımlı değişkenler; matematik dersine karşı tutum, matematik dersine karşı güdülenme ve matematik dersi öğrenme stratejileridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise akıl ve zekâ oyunları eğitimidir.

2.2. Çalışma Grubu

Örneklem, bilgi toplanmak istenen evrenden seçilmiş sınırlı bir evren parçasıdır. Örnekleme ise evrenden seçilen örneklemin seçilme yöntemi ve sürecidir. Çalışmamızda seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun/kazara örnekleme yöntemi araştırmalarda kullanılması tavsiye edilmeyen bir yöntem olsa da araştırmacıların uygulama ve zaman kolaylığı sağlamasından ötürü çok kullandığı bir yöntemdir (Büyüköztürk vd, 2018).

Yansızlığı arttırmak için araştırmacının derslerine hiç girmediği 2 sınıf seçilmiştir. 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Aydın ili Germencik ilçesi Şehit Cafer Ortaokulunda bulunan 2 adet 7. sınıf şubesi çalışmaya dâhil edilmiştir. 7/A şubesinde öğrenim gören öğrenciler kontrol grubu, 7/C sınıfında öğrenim gören öğrenciler ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenci seçimi yapmadan tüm sınıf öğrencilerine zekâ oyunları eğitimi verilmek istenmiştir. 7/C sınıf mevcudunun daha az olması sebebiyle de bu sınıf deney grubu olarak belirlenmiştir. Tüm sınıfa duyuru yapılarak eğitime gönüllü olarak katılmak isteyenlerin listesi alınmıştır. Daha az mevcudu olan sınıfın deney grubu olarak seçilmek istenmesinin sebebi uygulanacak oyunların temin edilmesindeki zorluktur. Çalışmamızda deney grubumuzda 11 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 13 öğrenci vardır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 5. ve 6.sınıf yıl sonu başarı puanları e-okul sistemi üzerinden öğrenilmiştir. Elde edilen puanlara göre kontrol grubu olarak seçilen 7/A sınıfından da gruplar arasında farklılık olmayacak şekilde öğrenciler seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla 3 adet ölçek kullanılmıştır. Bağımlı değişkenlerdeki değişimleri ölçmek için matematik

dersine karşı tutum, güdü ve öğrenme stratejileri ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler kontrol ve deney gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

2.3.1. Matematik Dersi Tutum Ölçeği

'Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması' Önal (2013) adlı çalışmasında geliştirdiği tutum ölçeği kullanılmıştır. Matematiğe yönelik tutum ölçeği 22 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; İlgi (10 madde), kaygı (5 madde), çalışma (4 madde) ve gereklilik (3 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Cevaplar 'Kesinlikle Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum' ve 'Tamamen Katılıyorum' şeklindedir.

2.3.2. Matematik Dersi Güdü Ölçeği

'Etkin öğrenme, Strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri' Ellez (2004) adlı çalışmasında geliştirdiği güdü ölçeği kullanılmıştır. Güdü ölçeği hazırlanırken 113 tane 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine "Matematik dersi hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilerek maddeler oluşturulmuştur. Toplam 23 maddeden oluşan ölçekte 7 madde 'gayret etme', 5 madde 'katılma', 5 madde 'çalışma isteği', 6 madde 'çalışmayı sürdürme' alt boyutlarından oluşmaktadır.

2.3.3. Matematik Dersi Öğrenme Stratejileri Ölçeği

'Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri' Ellez (2004) adlı çalışmasında geliştirdiği öğrenme stratejileri ölçeği kullanılmıştır. Öğrenme stratejileri ölçeği hazırlanırken 113 tane 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisine 'Matematik dersine nasıl çalışıyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Ortaya çıkan maddelerin Açıkgöz (1996) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen öğrenme stratejileri ölçeği ile benzerlik göstermesinden dolayı Ellez (2004) bu ölçeği düzenlemiştir.

2.4. Uygulama Süreci

Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimini ve 1. Kademe Satranç Antrenörlüğü Eğitimini tamamlamıştır. Ulusal ve uluslararası alanda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013) dikkate alınarak deney grubuna yönelik çalışma planı ve etkinlik planları hazırlanmıştır.

Tablo 2.1. Çalışma Planı

Tarih	Uygulama Saati	Uygulanacak Zekâ Oyunu
03.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	ABC Bağlama - Sihirli Piramit
06.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Patika - Patika Oluşturma
10.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Hazine Avı - Çadır
13.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Sudoku - Bölgesel Sudoku
17.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	İşlem Karesi - Sütun İşlem
20.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Futoşiki - Ardışık Sudoku
24.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Şifreli İşlemler - Sayı Bulmaca
27.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	ABC Kadar Kolay - Kare Karala
31.12.2019	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Çarpmaca - Kapsül
03.01.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Toplamlı Sudoku - Tek Çift Sudoku
07.01.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Kakuro - Kendoku
10.01.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Amiral Battı - Farklı Komşular
04.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Dart - Soma Küpü
07.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Tangram
11.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Satranç
14.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Rubik Zeka Küpü
18.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Surakarta
21.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Abbalone - Tik Tak Toe
25.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Hanoi Kuleleri
28.02.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Mikado
03.03.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Jenga
06.03.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Mekanik Ayırma Becerileri
10.03.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Hedef 5
13.03.2020	15.40 - 18.00 (3 Ders Saati)	Equilibrio

Gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen deney ve kontrol grubuna Aralık 2019'da gerekli bilgilendirmeler yapılarak tutum, güdü ve öğrenme stratejileri ölçekleri ön-test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubu ve deney grubu matematik derslerine öğretim programlarına ve hazırlanan yıllık planlarına uygun biçimde kendi matematik öğretmenleriyle devam etmişlerdir. Deney grubuyla 3 Aralık 2019 ile 13 Mart 2020 tarihleri arasında 24 gün boyunca zekâ oyunları etkinlikleri yapılmıştır. Çalışmalar okul ders süresinin bitimlerinde saat 15.40 ile 18.00 arasında 3 ders saati üzerinden yapılmıştır. Uygulamalar 40 dakika ders, 10 dakika teneffüs olacak şekilde yapılmıştır. Haftada 2 gün olmak üzere toplam 24 gün boyunca 38 adet zekâ oyunu deney grubuyla beraber oynanmıştır. COVİD-19 salgını tedbirleri kapsamında okulların 16 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçmesinden dolayı 13 Mart 2020 tarihinde deney grubuyla çalışmalar sonlandırılmıştır. Bu tarihten sonra COVİD-19 salgını tedbirlerinden dolayı tekrar yüz yüze eğitim yapılmamıştır. Son test uygulaması için ölçekler bilgisayar ortamına aktarılarak öğrencilere gönderilmiştir. Nisan 2020'de kontrol ve deney gruplarına Google Formlar desteğiyle son test yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada matematik dersi tutum, matematik dersi güdü ve matematik dersi öğrenme stratejileri ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sürecinde bu ölçeklerden elde edilen ön test ve son test verilerinin incelenmesi için istatistiksel analizler yapılmıştır. Çalışma yapılan gruplardaki örneklem sayısı 30'un altında olduğunda parametrik olmayan testler kullanılmalıdır. Mann Whitney-U testi bağımsız iki örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmasını inceler. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi testi ise bağımlı iki örneklem arasındaki farklılaşmanın anlamlılığını inceler (Özdamar, 2015). Araştırmada deney ve kontrol grubu arasındaki test puan farklarının incelenmesinde Mann-Whitney U testi, aynı grubun ön test - son test puan farklarının incelenmesinde ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Alt problemlerin incelenmesinde Statistic Packets For Social Sciences (SPSS) programı kullanılmıştır. Veri analizlerinde istatistiksel sonuçların anlamlılığı 0,05 düzeyinde değerlendirilmiştir. Ayrıca betimsel istatistik değerleri de dikkate alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen ön test ve son test puanlarına ilişkin toplanan verilerin analizleri yer almaktadır. İncelenen 12 alt problem sonucunda 3 ölçek dikkate alınarak puan farklılıkları 0.05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

3.1. Tutum ölçeği ile ilgili bulgular

Tutum ölçeği ile araştırılan 1. 4. 7. ve 10. alt problemlerin sonuçları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Tutum ölçeği ile ilgili bulgular

Ölçek	Ön Test		Son Test		Ön Test Anlamlılık Değeri	Son Test Anlamlılık Değeri	Ön - Son Test Anlamlılık Değerleri	
	Kontrol Grubu ($\bar{x}$)	Deney Grubu ($\bar{x}$)	Kontrol Grubu ($\bar{x}$)	Deney Grubu ($\bar{x}$)	Kontrol - Deney (p)	Kontrol - Deney (p)	Kontrol (p)	Deney (p)
Tutum	90,77	95,64	86,46	96,36	.352	.059	.151	.504

3.2. Güdü ölçeği ile ilgili bulgular

Güdü ölçeği ile araştırılan 2. 5. 8. ve 11. alt problemlerin sonuçları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Güdü ölçeği ile ilgili bulgular

Ölçek	Ön Test		Son Test		Ön Test Anlamlılık Değeri	Son Test Anlamlılık Değeri	Ön - Son Test Anlamlılık Değerleri	
	Kontrol Grubu ($\bar{x}$)	Deney Grubu ($\bar{x}$)	Kontrol Grubu ($\bar{x}$)	Deney Grubu ($\bar{x}$)	Kontrol - Deney (p)	Kontrol - Deney (p)	Kontrol (p)	Deney (p)
Güdü	92,54	99,09	91,62	99,09	.092	.131	.293	.878

3.3. Öğrenme stratejileri ile ilgili bulgular

Öğrenme stratejileri ölçeği ile araştırılan 3. 6. 9. ve 12. alt problemlerin sonuçları Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenme stratejileri ölçeği ile ilgili özet istatistikler

Ölçek	Ön Test		Son Test		Ön Test Anlamlılık Değeri	Son Test Anlamlılık Değeri	Ön - Son Test Anlamlılık Değerleri	
	Kontrol Grubu ($\bar{x}$)	Deney Grubu ($\bar{x}$)	Kontrol Grubu ($\bar{x}$)	Deney Grubu ($\bar{x}$)	Kontrol - Deney (p)	Kontrol - Deney (p)	Kontrol (p)	Deney (p)
Öğrenme Stratejileri	151,54	158,55	151,23	159,36	.257	.258	.889	.859

4. Tartışma

4.1. Tutum Ölçeği ile İlgili Tartışma

Literatürdeki matematik dersi tutum değişikliklerinin araştırıldığı çalışmalardan öncelikle zekâ oyunları programı uygulayan Şanlıdağ (2020) ve D. Yılmaz (2019)'ın çalışmalarını inceleyelim. Şanlıdağ (2020) 6. ve 7. sınıf öğrencilerine 58 ders saati, D. Yılmaz (2019) ise 7. sınıf öğrencilerine 30 saat boyunca zekâ oyunları programını uygulamışlardır. Bizim çalışmamızda da grupların 7.sınıf olması ve 72 ders saati program uygulanması diğer iki çalışmayla benzerlik göstermektedir. D. Yılmaz (2019), deney grubu öğrencilerinin ortalama matematik tutum puanlarında artış gözlemlese de anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu sonuç bizim çalışmamız ile aynı sonucu göstermektedir. Şanlıdağ (2020) ise çalışmasında kontrol ve deney grubunu birlikte kullanmıştır. Her iki grupta da çalışma sonucunda ortalama tutum puanları artışı görülmüştür. Ancak deney grubunun tutum puanları artışı anlamlı sonuç vermiştir. Bu sonuç ile bizim çalışmamızdan ayrışmaktadır. Şanlıdağ (2020) 6. ve 7. sınıf öğrencilerini deney grubunda birlikte kullanmıştır. İstatistik hesaplamasında bu iki sınıf kademesi ayrı düşünülmemiştir. Işık (2018), 6. sınıf matematik tutum puanlarının, 7. sınıf matematik tutum puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu çalışmasında göstermiştir. Diğer araştırmacılara sınıf kademelerinin ayrı ele alındığı çalışmalar önerilecektir. D. Yılmaz (2019)'un belirttiğine göre Doğan (2001), tutumların gelişebilmesi ve değişebilmesi için en az 6 aylık bir süreye ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Okullar 16 Mart 2020 tarihinde COVİD-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitime geçmiştir. Tutum değişikliği için öngördüğümüz en az 6 aylık süreyi tamamlamadan müdahale programımızı sonlandırmak zorunda kaldık. 2019-2020 eğitim öğretim yılı yüz yüze eğitim tekrar yapılamadan bitmiştir. Çalışmamızın bu tarihte son bulmasından dolayı son testler uzaktan formlar yardımıyla çevrimiçi ortamda tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki matematik tutum puanları düşüşünü buna bağlayabiliriz. Deney grubunda düşüş olmaması az da olsa tutum puanlarının yükselmesi de yapılan zekâ oyunları programının sonucu olabilir.

Uğurel ve Moralı Matematik ve Oyun Etkileşimi (2008) adlı çalışmasında insanı oyun oynamak için harekete geçiren motivasyon ile matematiğe karşı duyduğu olumsuz tutumun aşılabileceğini söylemişlerdir. Oyun ile matematiğe karşı tutumu olumluya dönüştürebilmek için öğrencilere bunun sezdirilmesi gereklidir. Çalışmamız okul ders saatleri dışında ve gönüllülük esasına göre yapılmış olsa da öğrencilerin istekli bir şekilde son derse kadar katılım sağladıkları görülmüştür. COVİD-19 pandemisinden dolayı uzaktan eğitime geçildiğinde internet erişimi olan bazı öğrenciler zekâ oyunları programına

devam etmek istemişlerdir. Alkaş Ulusoy vd., (2017) daha önce zekâ oyunları dersi vermiş 25 ilköğretim matematik öğretmeniyle bir çalışma yapmıştır. Hizmet içi 40 saatlik zekâ oyunları kursu alan bu öğretmenlerle kurs öncesi ve kurs sonrası olmak üzere iki kez görüşülmüştür. Kurs öncesi matematik eğitimine yönelik katkılarının sorulduğu soruya 4 öğretmen "matematiğe karşı olumlu tutum geliştirir" derken bu sayı kurs sonrası 10 öğretmene çıkmıştır. Zekâ oyunlarıyla birlikte matematik dersine karşı tutumu olumluya çevirme düşüncesi alınan eğitimle beraber daha da artmıştır. Öğrencilerdeki duyuşsal özelliklerin değişimiyle ilgili sorulan soruya ise kurs öncesi ve kurs sonrası en fazla verilen yanıt "matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme" yanıtıdır. Kama Yılmaz (2019), seçmeli zekâ oyunları dersine giren 52 öğretmen ile anket çalışması, 6 öğretmen ile görüşme yapmıştır. Görüşme yaptığı öğretmenlerden dördü eğlenceli olduğu için öğrencilerin istekle katıldığını ancak sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için layıkıyla işlenemediğini söylemiştir.

4.2. Güdü Ölçeği ile İlgili Tartışma

Literatürde güdü kelimesiyle motivasyon kelimesi benzer anlamlarda kullanıldığı için çalışmalardaki motivasyon temelli ölçekler de incelenmiştir. Ancak kendi çalışmamızda olduğu gibi zekâ oyunları programıyla beraber matematik dersi güdü değişikliği inceleyen çalışma bulunamamıştır. Ancak Yöndemli (2018)'nin çalışmasında 20 saatlik zekâ oyunları eğitimi alan 8. sınıf öğrencilerinde matematik dersinde gösterilen çabanın öneminin algılanmasını incelenmiştir. Yöndemli (2018)'in belirttiğine göre (Holloway, 1988), güdülenen (motive olan) öğrencilerin çaba göstereceğini beklediğinden bu çalışmadaki sonuçlar bizim çalışmamızla karşılaştırılması açısından önemlidir. Yöndemli (2018), müdahale programının ardından matematik dersinde gösterilen çabanın önemini algılama puanlarında değişim bulamamıştır. Yöndemli (2018), tek gruplu deneysel desen kullanmıştır. Bizim çalışmamızdaki deney grubu güdü puanlarında da değişim olmamıştır ancak kontrol grubunun puanlarında anlamlı olmasa da ortalama puanlar düşmüştür. Yöndemli (2018)'in çalışmasıyla detaylı olarak karşılaştırma yapmamız tek grup kullandığından ötürü sınırlı kalmıştır. Çalışmamızdaki matematik dersi güdü puanlarının düşmesini öğrencilerin COVİD-19 pandemisi sebebiyle planlanmayan tarihte okuldan ve zekâ oyunları programından ayrı kalmalarına bağlayabiliriz. Kontrol grubumuzdaki puanların düşerken deney grubumuzdaki puanların değişmemesini de zekâ oyunları müdahale programıyla açıklayabiliriz.

Öğretmen ve öğrencilerin zekâ oyunlarıyla ilgili görüşlerinin yer aldığı çalışmalardan (Güneş, 2021), ilkokul öğretmenleriyle çalışma yapmıştır. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin araştırıldığı alt problemde her sınıf

kademesindeki öğretmenden motivasyon kelimesini duymuştur. Çalışkan (2019), çalışmasında zekâ oyunları dersini veren öğretmenlerin diğer öğretmen ve öğrencilerin bu dersi verdiklerinden dolayı kendilerine daha fazla saygı duyduklarını söylemiştir. Bu durumun da öğretmenlerdeki motivasyonu arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. 20 saat zekâ oyunları dersi veren bir ilkokul öğretmeniyle yapılan görüşmenin yer aldığı diğer çalışma da (Kula, 2019)'nın çalışmasıdır. Bu çalışmada öğretmenler zekâ oyunlarının öğrencilerin derse karşı motivasyon ve ilgilerini arttırmada önemli olduğunu söylemiştir.

4.3. Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile İlgili Tartışma

Literatürde matematik dersi öğrenme stratejileri değişiminin zekâ oyunları eğitimiyle değişiminin incelendiği çalışma bulunamamıştır. Çalışmamız zekâ oyunları dersi ile problem çözme stratejilerinin incelendiği (Bayramin, 2020; Kurbal, 2015) çalışmalar ile sayı duyusu stratejilerinin incelendiği (Aksakal, 2020) çalışma ile karşılaştırılabilir. Kurbal (2015), 6. sınıf 40 öğrenciyle kontrol grupsuz yaptığı çalışmasında 1. dönem başında ve sonunda testler yapmıştır. Çalışmasında problem çözme stratejileri zekâ oyunlarıyla anlamlı olarak gelişmiştir. Bayramin (2020) ise 6. sınıf 8 öğrenci ile 12 hafta boyunca çalışmıştır. Çalışma eğitim yılının 1. döneminde tamamlanmıştır. Öğrencilerin problem çözme stratejilierini kullandığı ve becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aksakal (2020), 7. sınıf öğrencilerle 6 hafta boyunca çalışmıştır. Çalışma eğitim yılının 1. döneminde tamamlanmıştır. Öğrencilerin zekâ oyunları eğitimi boyunca sayı duyusu stratejilerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç çalışma eğitim yıllarının 1. dönemlerinde tamamlanmış, bizim çalımamız ise 2. dönemin ortasında COVID-19 pandemisi nedeniyle tamamlanmıştır. Bizim çalışmamızda öğrenme stratejileri kontrol grubu puanlarında düşüş, deney grubu puanlarında yükseliş olsa da anlamlı değişiklik bulunamamasının diğer çalışmalardan farkını öğrencilerdeki okuldan uzaklaşma düşüncesine bağlayabiliriz.

Matematik dersi öğretiminde eğitsel oyun ve oyunlaştırmanın kullanıldığı çalışmalardan öğrenme stratejilerinin incelendiği (Canbay, 2012; Pehlivan, 2020) çalışmalar ile problem çözme stratejilerinin incelendiği (Çetin, 2016) çalışma incelenmiştir. Pehlivan (2020) çalışmasında 9. sınıf 38 öğrenci ile çalışmıştır. Pehlivan çalışmasında dönüştürülmüş sınıflarda oyunlaştırma etkinliklerini kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenme stratejilerinin 9 alt boyutundan ikisinde anlamlı değişim görmüştür, diğer alt boyutlardaki farklılıklar anlamlı değildir. Çetin (2016) ise 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile eğitsel matematik oyun tasarımı üzerine çalışmıştır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin problem çözme stratejilerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Çetin (2016) ve

Pehlivan (2020)'ın çalışması bizim çalışmamızdan farklılık gösterse de strateji gelişimleri açısından benzer sonuçlar göstermiştir. Canbay (2012), 7. sınıf öğrencileriyle kontrol gruplu çalışmasında matematiksel eğitsel oyunların etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu lehine Öğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler Ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

5. Sonuç ve Öneriler

5.1. Sonuç

Genel olarak; çalışmamızda kullandığımız üç ölçekte de kontrol grubunun puanları düşmüştür, deney grubunun değişmemiş (güdü puanları) veya artmıştır (tutum ve öğrenme stratejileri puanları). Anlamlı değişimler bulunmasa da gruplardaki bu farklılık zekâ oyunları programının etkililiğini göstermektedir. Çalışmamız dünya genelinde görülen COVID-19 pandemisi sebebiyle sonlandırılmıştır. Okullarda, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde bir süre tatil edilerek, ardından da gönüllülük esasıyla haftalık ders programlarından çok daha az olacak şekilde uzaktan eğitime geçilerek eğitim-öğretim yılı tamamlanmıştır. Çalışmamızın 72 saatlik uygulaması tamamlanmış olsa da öğrenciler kutu oyunlarının daha çok oynanacağı nisan ve mayıs aylarındaki uygulamaya katılamamışlardır. Öğrenciler uzaktan eğitime geçildikten sonra da zekâ oyunları eğitimine devam etmek isteseler de tüm öğrencilerin çevrimiçi araçlara ulaşamamasından dolayı çalışma sonlandırılmıştır. Öğrencilerin uzaktan da olsa pandemi şartlarında zekâ oyunları eğitimine devam etmek istemeleri programın öğrenciler üzerinde etki bıraktığını göstermektedir. Çalışmaya ait son testler de uzaktan çevrimiçi yollarla yapılmıştır. Bu durumları da göz önünde bulundurarak yeni çalışmalara önerilerde bulunulacaktır.

5.2. Öneriler

İleride yapılması planlanan diğer çalışmalara ışık tutabilmek için ve araştırmacının uygulama esnasında tecrübelerine dayanarak aşağıda öneriler verilmiştir.

- Farklı derslerin oyunla öğretimini inceleyen çalışmalar olsa da seçmeli zekâ oyunları dersini alan öğrenciler üzerinde çalışmalara ihtiyaç vardır. Çalışmaların genelde 1. dönem ve kısa süreli olduğu görülmüştür. Bu yüzden 1. dönem ve 2. dönem değişikliklerinim de incelendiği tüm seneyi kapsayan çalışmalara önem verilebilir.
- Programın etkililiğinin farklı dersler üzerindeki etkileri ve çocuklardaki duyuşsal özelliklerin gelişimi incelenebilir. Bu çalışmalarda farkların ortaya net koyulabilmesi için kontrol gruplu yapılması tavsiye edilir.

- Oyun kullanımının ilkokul ve ortaokul üzerinde yoğunlaştığı görülürken, lise düzeyinde de zekâ oyunlarının etkileri araştırılabilir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlıklarından dolayı çalışmalarda pek yer almaması da dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerin de araştırmalara dâhil edilerek ortaöğretime geçiş sınavlarındaki başarıları da incelenebilir.
- Ortaokul boyunca geçerli olan bu seçmeli dersi 4 sene boyunca gören öğrencilerin uzun vadeli bilişsel ve duyuşsal beceri değişimleri literatüre büyük katkı sağlayacaktır.
- Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmalarda okul ortamının ve oyun temininin sağlanamamasından söz edilmiştir. Uğurel ve Moralı (2008) matematiğe karşı tutumun oyun programlarının ülke geneline yayılmasıyla oluşturulacağına inanırken, ulusal anlamda projelerin desteklenmesi ve kurum işbirliklerine gidilmesinden bahsetmiştir. Bizim çalışmamızda da zekâ oyunları programında yer alan oyunların temin edilmesi için ekonomik şartlar zorlanmıştır. Farklı kurumlardan oyun destekleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda program geliştirmenin yanı sıra ulusal anlamda bir çağrı ile oyun temininin de sağlanması öğretmen ve öğrenciler için kolaylık sağlayacaktır.
- Ortaokul matematik öğretimi programındaki çoğu öğrenme alanının zeka oyunları ile paralel olduğu görülmektedir. Ders kitabı yazımında, öğretim programı hazırlanışında zekâ oyunları etkinlikleri kullanılabilir.
- EBA ortamında zekâ oyunları oynanabilecek alanlar açılabilir. Öğrencilerin karşılıklı oyun oynayabileceği ortam sağlanabilir.
- Matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları eğitimine daha çok katıldıkları görülmüştür. Diğer branş öğretmenlerinin de güdülenmesi sağlanarak hizmet içi eğitimler arttırılabilir. Okul içindeki etkileşimin arttırılması için seminer dönemlerinde bu tarz etkinlikler düzenlenebilir.

6. Kaynaklar

1. Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
2. Aksakal, K. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin zekâ oyunları dersinde sayı duyusu stratejilerinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
3. Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E., Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(2), 280-294. doi: 10.16986/HUJE.2016018494.
4. Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
5. Bayramin, T. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin zekâ oyunlarinda kullandığı problem çözme stratejilerinin belirlenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
6. Bulut, S. (2006). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güdüleri* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
7. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
8. Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
9. Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. Çetin, Ö. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel oyun geliştirme süreçlerinin başari, tutum ve problem çözme stratejilerine etkisi* Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
11. Ellez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, İzmir.
12. Ertem, H. (2006). *Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür(içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

13. Güneş, D. (2021). S*ınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının ilkokulda kullanımına yönelik değerlendirmeleri* Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
14. Işık, K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin kesirlerle işlemler konusunu modelleme becerileri ve matematik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Kama Yılmaz, Ş. (2019). *Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri* Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
16. Kula, S. S. (2019). Zekâ oyunlarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225) , 253-282.
17. Kurbal, M. S. (2015). *An ınvestıgatıon of sıxth grade students' problem solvıng strategıes and underlyıng reasonıng ın the context of a course on general puzzles and games* Master's Thesis, Middle East Technical University.
18. MEB. (2005). *Matematik dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
19. MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
20. MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
21. Muller, A. A. ve Perlmutter, M. (1985). Preschool children's problem-solving interactions at computers and jigsaw puzzles. *Journal of Applied Developmental Psychology, 6*(2-3), 173–186. https://doi.org/10.1016/0193-3973(85)90058-9.
22. Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlkögretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
23. Önal, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, *12*(4), 938-948.
24. Özdamar, K. (2015). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi.* Eskiehir: Nisan Kitabevi.
25. Özer, Ö. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin tam öğrenme modeline göre Matematik dersindeki erişi düzeyleri ile öğrenme stratejileri ve tutumlarının incelenmesi* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

26. Pehlivan, F. (2020). *Dönüştürülmüş sınıflarda oyunlaştırmanın matematik başarısına, güdülenme ve öğrenme stratejilerine olan etkisi* Yüksek Lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
27. Prensky, M. (2008). Students as designers and creators of educational computer games: Who else?. *British Journal of Educational Technology*, *39*(6), 1004-1019.
28. Şanlıdağ, M. (2020). *Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
29. Şen, M. (2020). *Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
30. Tural, H. (2005) *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
31. Uğurel, I., ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 75-98.*
32. Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 232-242.
33. Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2003*(24), 234-243.
34. Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
35. Yılmaz, D. (2019). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
36. Yöndemli, E. N. (2018). *Zekâ oyunlarının (strateji ve geometri) ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine ve matematik dersinde gösterilen çabaya etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Bölüm 21

YENİ NESİL MÜZİK EĞİTİMİ YAPISI ÜZERİNE DÜŞÜNCELER

Özlem Ömür[1]

1 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi

GİRİŞ

Eğitim, insan yaşamının temeline etki eden bir yapıdır. Spring'in de (1997) belirttiği gibi okul, toplumun gelecekteki üyelerini şekillendiren bir sistemdir. Birey, okulda nasıl şekilleniyorsa, toplumda da bunu yansıtır. Okul eğitimi ve eğitim arasındaki fark, dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Okul eğitimi, kurumsal bir denetim sistemi ile tasarlanmış, planlı bir eğitimken, eğitim ise bireyin özgür hissetmesine ve dünyayı dönüştürmesine yardım eden bilgi ve beceriyi kazandırır.

Peki, günümüzdeki eğitim sistemi nasıl bireyler yetiştiriyor? En temelde sayabileceğimiz özellikleriyle; rekabetçi, yarışçı, hırslı, dış referanslı (kendini dışarıya kabul ettirmeye çalışan) ve başarı odaklı. Başlangıçta belki de kulağa rahatsızlık vermeyen bu özellikler, bir süre sonra bireyde değersizlik, hata yapma kaygısı, karar verebilme yetisini kaybetme, başarısızlık ve beğenilmeme korkusu gibi duygularla karşılık bulmaktadır.

Bir öğrenciye sürekli ezber yoluyla öğretmek, ona düşünmeyi unutturabilmekte, öğrencinin hayatını rekabetle yoğurmak, iletişim yetisini zedeleyebilmekte, kendisini başkalarının gözüyle değerlendirmeye teşvik etmek, özgüvenini yok edebilmekte ve öğrenciyi sadece başarıya odaklamak, onu kendinden uzaklaştırabilmektedir. Bu tür bir eğitimi sistemi sonucunda da kaçınılmaz olarak mutsuz bireyler yetişmektedir. Oysa yaşamda her şey karşıtıyla vardır. Yalnızca yarışmayı öğrenen, çoğu zaman paylaşmayı öğrenememektedir. Tüm eğitim sürecini hata yapmamak üzerine kurmuş bir öğrenci, en ufak bir başarısızlıkta dünyanın sonu gelmiş gibi davranıp, kendine bile zarar verebilmektedir.

Çevremizin, okul ve sınav stresini kaldıramayan, genç yaşında yaşam memnuniyetini kaybetmiş öğrencilerle dolu olduğu bir gerçektir (PISA, 2015). Bu öğrenciler okul yaşamları bittiğinde ise toplumda hayattan keyif alamayan, erken yorulan, üretici ve yaratıcı olmak yerine tüketmeye odaklı mutsuz bireyler olarak yer almaktadır. Bu durum, okul dediğimiz yapının, kaçınılmaz olarak yaşamın ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim vermesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitimin önemli alanlarından biri olan müzik eğitimi, zihin ve duygu yapısının bütünlük içinde işleyişini gerektirir. Gerek bireysel gerek toplu gerçekleştirilen çalgı ve ses eğitimi, yapının temel parçalarını oluşturmaktadır. Beden, zihin ve duygu bütünlüğünün bir akış içerisinde sürdürülmesi gerekir (Aksoy ve Göklen, 2022). Dolayısıyla kaynağı insan olan müzik eğitimi hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin yaşam memnuniyetini, üreticiliğini ve yaratıcılığını arttırmak adına büyük önem taşır.

Yeni nesil eğitim yapısı, dünyada ve ülkemizde farklı yönelimler çevresinde şekillenecektir ve şekillenmektedir. Araştırmada, Eczacıbaşı'nın (2018) gelece-

ğin dört yönelimi olarak isimlendirdiği "esneklik, yakınsama, ağ yapısı ve karanlık taraf" yönelimlerinin, yeni nesil müzik eğitimi yapısına yönelik düşüncelere ışık tutacağı düşünülmüştür.

Esneklik

Yeni nesil önceki nesillere göre farklı öğrenmekte, farklı çalışmakta, farklı eğlenmekte ve bunları yaparken dijital medyayı ağırlıklı olarak kullanmaktadır. Bu anlamda yeni nesil öğrencileri sosyal dönüşümün en önemli güçlerinden biridir (Oblinger ve Oblinger, 2005).

Ancak yeni nesil öğrenciler bireysel güven aşılayan ve kendilerine sorgulamayı öğreten bir eğitim yapısından uzaktadır. Bu nedenle eğitimde kendi öğreti ve alışkanlıklarının sona ereceğini gören önceki nesil eğitimciler ile ne istediğini ve ne yöne gideceğini belirleyemeyen yeni nesil öğrenciler arasında gerilim artmaktadır (Eczacıbaşı, 2018). Eğitim sürecinde yaşanan en önemli sorunlardan biri, öğrencilerin tek tip eğitim sistemi içinde kendi özelliklerini ve yeteneklerini keşfedememe sorunudur. Müzik eğitim süreci de her öğrencinin yeteneği ve ilgi alanı göz önünde bulundurularak gerçekleştirilirse, bu sürecin bitiminde güzel sonuçlar alınması mümkün olacaktır. Buna göre yeni nesil müzik eğitimi yapısı içinde esneklik büyük rol oynamaktadır.

Bir eğitim- öğretim programında temel özellik olarak yer alan esneklik, bilginin güncelliğini, çevre özelliklerini, bireysel farklılıkları (fiziksel-psikolojik özellikler ve öğrenme), bilimi, sanatı ve teknolojiyi dikkate alır (Saracaloğlu, 2019). Bu özelliğe göre müzik eğitimi veren kurumlar ve eğitimciler, öğretimi öğrencilerin ilgisi, ihtiyacı ve sosyal çevrenin değişen koşullarına göre düzenleyebilmelidir. Örneğin çok yakın geçmişte yaşanılan ve dünya üzerinde etkileri hala devam eden Covid-19 salgını, eğitimde esnek yapının ne kadar önemli olduğunu hepimize göstermiştir. Küresel bir salgına alışkın olmayan tüm ülkeler, salgın sürecine hazırlıksız yakalanmıştır (Jahangir, Muheem ve Rizvi, 2020). Eğitim- öğretim alanında yeniliklere başvurmak kaçınılmaz olmuş, tüm dünya zor ve daha önce deneyimlemediği bir sürece girmiştir (Karakaş, 2020). Süreç, eğitimde farklı ve esnek bir sistem uygulamayı zorunlu hale getirmiş, birçok ülke gibi Türkiye de uzaktan eğitime geçmiştir. Bu durum, belki hiç düşüncede yokken, müzik eğitiminde uzaktan eğitimin, yüzyüze eğitimi destekleyici unsurlar içerdiğini keşfetmeye yardımcı olmuştur.

Glasser'in gerçeklik terapisine göre bireyler beş temel ihtiyaç ile dünyaya gelirler. Bu ihtiyaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Hayatta kalma,
2. Sevgi ve ait olma,

3. Güç/Başarı,
4. Özgürlük/ Bağımsızlık,
5. Eğlence/ Zevk alma. (Akpınar, Öz: 2013)

İnsan, yaşamı boyunca bu ihtiyaçları giderme güdüsü ile hareket edecektir. Bu nedenle ideal eğitim yapısı, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamaya ve gidermeye yönelik bir yapı olmalıdır. Bu da esnek bir eğitim yapısı ile daha verimli ve sağlıklı olacaktır.

Hayatta kalma ihtiyacı, özünde, yaşamın esası olan sağlıklı olma, beslenme, güvenlik, fiziksel ve ruhsal rahatlıktır. (Akpınar, Öz, 2013) Eğitim ortamında da öğrencinin gerek fiziksel gerekse ruhsal sağlığının korunması, kendisini güvende ve rahat hissetmesi sağlanmalıdır. Dünya artık yeni nesil eğitimi binaları inşa etme aşamasındadır. Yeni nesil eğitim binalarının sağlamlık şartını karşılamak koşuluyla narinlik ve zarafet içermesi, güven duygusu yaratması önemsenmektedir. Bunun nedeni, binanın içinde bulunacak insanlarda da aynı duygu ve düşünceleri uyandırma isteğidir (Arslanoğlu, 2017). Ülkemizdeki çoğu müzik eğitimi kurumu binalarında karşılaşılan en önemli sorunların, yetersiz alan, yetersiz ders çalışma odaları ve yetersiz ses izolasyonu olduğu düşünülmektedir. Bunların yanısıra okulda çalgılarını ve bireysel eşyalarını koyacakları bir dolabı ya da güvenli bir alanı çoğu zaman bulamayan öğrenciler olduğu da bilinmektedir. İdeal eğitim yapısı, öğrencilerinin güvenlik, emniyet, fiziksel ve ruhsal rahatlık gibi en temel ihtiyaçlarını giderebilecek esneklikte olmalıdır.

İkinci temel ihtiyaç olan sevgi ve ait olma gereksinimi ise, bir öğrencinin kimliğini oluşturmasında ihtiyaç duyduğu en önemli gereksinimdir. Öğrenci, yaşı kaç olursa olsun sevme, sevilme ve ait olma gereksinimi için, kendisine saygı ve özen gösterilen bir ortamda eğitim görmek, kendini değerli hissetmesine katkıda bulunacak şeyler yapmak ihtiyacı içindedir. Eğitim ortamı, bu ihtiyacı karşılama yeterliliğine sahip olmalıdır. Hemen her eğitim ortamında olduğu gibi müzik eğitiminde de yapılan, eğitimcinin, öğrenciden kendisini anlamasını, dinlemesini beklemesidir. Oysa yeni nesil müzik eğitimi yapısında empati, kendi başına bir hocalık görevi görmelidir. Artık kuşaklar arası farklılıkların öngörülemez hızla arttığı bu dönemde "Ben de sizin yaşınızdaydım. Geçtim o yollardan"ı egoyla ifade etmek yerine, "Siz henüz benim yaşıma gelmediniz ama ben sizin yaşınızdan geçtim. Ne hissettiğinizi anlıyorum" empatisi ile yaklaşmak önemlidir. Bu yaklaşım öğrencinin bulunduğu eğitim ortamına ait hissetmesini kolaylaştıracaktır ve yalnız hissettirmeyecektir. Yalnız hissettirmemek, sevgiyi ve güveni getirir. Güven, inancı arttırır. İnanç artarsa cesaret artar. Cesaret hareketi, hareket ise değişim ve dönüşümü getirir.

Diğer bir ihtiyaç olan güç ve başarı, temelinde bir özsaygı ihtiyacıdır (Akpınar

ve Öz, 2013). Her öğrenci, sahip olduğu bir özelliğiyle, yeteneğiyle ya da başarısıyla hem kendi hem de başkalarının gözünde önemli ve güçlü biri olmak ister. Öğrencinin, yaşantısı içerisinde bu ihtiyacı hissedeceği ilk ve en önemli alanlardan biri eğitim alanıdır. Müzik eğitiminde belli bir başarı düzeyi elde eden öğrencinin, neşeli ve mutlu olma olasılığı artacak, yaşam memnuniyeti yükselecektir (Uslu, 2015). Bu nedenle yeni nesil müzik eğitimi yapısının, öğrencinin güç ve başarı ihtiyacını en doğru ve en dengeli şekilde karşılaması esastır.

Öğrenci, başkalarının gücünü kendisi için bir tehdit olarak algıladığında, kaygılanmaya başlar. Bu tehdit algısı, öğrencide ilk olarak özgürlük kaygısı yaratır (Glasser, 1998). Eğitim ortamı, öğrencinin özgürlük ihtiyacını da karşılamalıdır. Öğrencilerin hem özgürlük hem de ait hissetme ihtiyaçları dengeli olarak karşılanmalıdır. Öğrencinin kişisel özgürlüğü içinde, müziğe ve okula ait hissetmesi, onun eğitiminde olumlu sonuçlar doğuracaktır. Müziğin temeli ritim'dir. Ritim, insan bedeninin de temelini oluşturmaktadır. Yapacağı mesleğin, kendi doğasına yabancı olmadığı, hayatın içinden gelen, nefesiyle doğru orantılı, özüne uygun olduğu, en baştan öğrenciye anlatılmalı ve hissettirilmelidir. Öğrenci okulda korkunun yerinde özgürlüğün olduğu bir ortamı bulmalıdır. Bu özgürlük, her istediğini yapma özgürlüğü değil ama yaşama bütünlüğü içinde, anlama olanağı veren özgür bir ortamda yetişmesi özgürlüğüdür. Bu noktada, öğrencinin meslek yaşamı için doğru seçim yapabilmesine, kendi kararlarını verebilmesine, kendini rahat ve doğru ifade edebilmesine olanak sağlayan, kuralları ve sınırları doğru belirlenmiş bir yeni nesil müzik eğitimi yapısı, ideal olanıdır.

Gerçeklik terapisine göre son temel ihtiyaç olan yaşamdan zevk alma ve eğlenme, özünde, eğitim sürecinde en çok karşılık görmesi gereken ihtiyaçtır. Çünkü insanlar zevk almadıkları şeyle ilgilenmezler. Öğrenciye bir şey öğretmenin yolu, önce o şeyle ilgilenmesini ve ondan zevk almasını sağlamaktan geçer. Dolayısıyla, eğitimde de öğrenciye bilgiyi eğlence/zevk alma ihtiyacı üzerinden iletmek, fark yaratacaktır. Ayrıca oyunla, mizahla, eğlenerek öğrenilen bilgiler daha kalıcı olacaktır.

Öğrencileri önce müziğin güzelliğiyle tanıştırmak çok önemlidir. Müzik öğretim sürecinde genelde öğrencilerden hemen doğru nota, doğru ritim, doğru adımlar beklenmekte, yaptıkları işin güzelliğini farketmeleriyle çok da fazla ilgilenilmemektedir. Bu durum zamanla, öğrencinin müziğine yansımakta ve vasat, sıkıcı, derinliği olmayan icracılara dönüşmelerine ya da müziği teorik açıdan öğrenmekte zorluk çekmelerine neden olabilmektedir. Yaşa göre, öğrencilerin sıkılmayacağı, etkilenerek izleyebileceği performanslar, konserler, gösteriler izletmek, müzik eğitiminde esnek yapının en rahat kullanılabileceği alanlardan biridir. Müziği mizah yardımıyla anlatan ya da enstrümanla ilginç, farklı şeyler ya-

pılan etkinlikler, özellikle küçük yaşın çok ilgisini çekecek ve ileriki mesleğinin eğlenceli yanını da görmesini sağlayacaktır.

Yakınsama

Öğrenmede yakınsama, öğrencilerin dünyayı okulda öğrenilen bireysel disiplinlerin listesi şeklinde değil, bir bütün olarak algılayacakları eğitim ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Günümüzde okulun etrafındaki dünya, okulun kendisinden çok daha hızlı değişmektedir. Eğitimin misyonu artık yalnızca önceki nesillerce aktarılan bilgilerin yeniden üretilmesiyle sınırlı olmamalıdır (Kapranova, 2021). Buna göre yeni nesil müzik eğitiminde öğrencilerin, öğrenimlerinin ötesine geçen zorluklarla yüzleşmek zorunda kalacakları açıktır. Müzik eğitiminde önceki nesiller, kaynakları sayılı olmasına rağmen aldığı bilginin değerini bilen, biriktiren ve usta-çırak yaklaşımını önemseyip sürdüren nesillerdir. Yeni nesil ise, teknolojinin içine doğmasına rağmen elinin altındaki kaynakları verimli olarak nasıl kullanabileceğini çok bilmeyen, yoğun bilgi akışı nedeniyle kafası karışık, düşünme ve sorgulama yeteneği zayıf bir nesil olarak farklılık göstermektedir. Yine önceki nesiller gerek öğretmenlik gerek icracılık alanında daha kolay, daha tatmin edici iş ve kadro bulabilirken, yeni nesil daha müzik eğitimine başlarken mezuniyetinde ne yapacağının derdine düşmekte, şartları gereği öğrenciliğinde dahi çalışabileceği işler bularak para kazanma telaşına sürüklenmektedir. Müzik öğretiminde sınırı zorlayan anlatım ve yaptırımlar, öğrenciler üzerinde baskıya dönüşmekte, bir nevi bilinçsel kölelik yaratmaktadır. Öğrencinin, eğitimcisinin aklıyla düşünmesi engellenmelidir. (Ceylan, 2009). Bu nedenle yeni nesil müzik eğitimi, öğrenciyi daha yakından tanımaya yönelik öncelikler belirlemeli, yeni ve değişik yaklaşımlara açık olmalıdır.

Günümüzde eğitim yapısı, "biliş-hareket-duygu" sıralı bir sistemden oluşmaktadır. Müzik eğitiminde de önce her türlü bilgiyi vererek öğrencinin donanımı arttırılmakta, sonra öğrencinin kazandığı bu donanımla harekete geçmesi beklenmekte ve hayatına anlam katacak mesleğini yapması istenmektedir. Oysa artık bilinmektedir ki yapılan araştırmalar, insan beyninin bağlantı kurmadığı ve önemsemediği hiçbir şeyi kaydetmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin öğreneceği şey her ne ise ona ilgi göstermesi ve öğrenmeden zevk alması gerekir (Canan, 2015). Çünkü biliş tek başına bireyi harekete geçirmemektedir. Öncelikle öğrencinin kendisini harekete geçiren duygularının keşfini yapması sağlanmalıdır. Öğrenci bunu gerçekleştirdiğinde mesleği ile ilgili hedefini belirler, hedefinin gerçekleşmesi için bilişsel arayışını yapar, çalışır ve öğrenir. Bu doğrultuda müzik eğitimcileri, "duygu-hareket-biliş" sıralı esnek bir öğretime yönelebilmelidir. Zimmerman (1984)'ın genel müzik eğitimi müfre-

datında, öğrencinin önce müzikal sesleri hissetmesi, farkına varması, yaratması üzerine odaklanılması ve bu öğelerin öğrencinin müzik deneyimindeki işlevinin algısaldan bilişsele doğru aşamalı olarak geliştirilmesi gerektiği düşüncesi bu yapıyı doğrulamaktadır.

Bireyler, farklı algısal özelliklere sahip olmaları nedeniyle, öğrenmeyi farklı şekillerde gerçekleştirirler. Buna bağlı olarak, eğitimde de öğrenciler, algıya yönelik bireysel farklılıklar göstermektedir. (Ömür, 2003) Eğitimin yavaş yavaş bireysel eğitime yöneldiği bu süreçte, müzik eğitiminde de öğrencinin kendini tanıması, nasıl öğrendiğini öğrenmesi, onu geliştirecek özelliklerini, yaratıcılığını ve yeteneklerini keşfetmesi mümkün olmalıdır. Düşünce, dil ve davranış süreçlerini inceleyen Nöro Linguistik Programlama (NLP), içerdiği uyum, temsil sistemleri, metaprogramlar ve mantıksal düzeyler gibi tekniklerle insana nasıl öğrendiğini öğreten bir yöntemdir. Bunun yanısıra, yapılandırmacı öğrenme ortamı ise öğrencileri daha sorumlu ve düşünme odaklı kılan, öğretme-öğrenme ortaklığını veren ve öğrenme motivasyonu sağlayan bir ortamdır. (Milbrandt vd., 2004: 33). Bu sayede öğrenci sorgulamaya ve araştırmaya daha istekli olur, konu hakkında daha fazla bilişsel enerji harcar. Ayrıca yeni nesil eğitim artık yeni fikirlere önem vermekte, üretimi, proje geliştirmeyi ve sunumları desteklemektedir. Tüm bunlar hem bireysel hem de grupça yapılan çalışmaların verimini arttırır.

Yeni nesil müzik eğitiminin içeriğinde de, sözü geçen NLP, yapılandırmacı öğrenme ortamı, proje üretimi gibi farklı teknik ve yöntemlerden yararlanmak hem öğrenmeyi zevkli hale getirecek hem öğrenme oranını yükseltecek hem de yaşam memnuniyetini arttıracaktır.

Ağ Yapısı

Kalıcı ve etkili bir öğrenme, sosyal yapının olduğu, öğrencilerin etkileşimli bir ortamda iletişim kurabildiği ve var olan bilgilerin yeni bilgiler ile ilişkilendirilebildiği bir ortamda gerçekleşmektedir (Pritchard ve Woollard, 2010).

Adams (2006,) öğrenmenin başlıca ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1.Performans yerine öğrenme sürecine odaklanmak.

2.Öğrencileri eğitim ortamında ortak-yapılandırıcı olarak görmek.

3.Öğretmenin öğrenci ile olan ilişkisini öğretmek üzerinden değil, rehberlik etmek düşüncesi üzerinden şekillendirmek.

4.Öğrencileri içselleştirebilecekleri ve örtük değerlere sahip olan görevlere yönlendirmek.

5.Ortak-yapılandırıcı anlayışa uygun değerlendirme yöntemlerini oluşturmak.

Evrenin varlığından bu yana varolan ve atomlar ile moleküller arasındaki ilişkilerden başlayıp, sosyal sistemlere kadar gelişen ağ kavramı, internetle birlikte

kolay incelenen bir yapı haline gelmiştir. Barabasi (2014), yakın döneme kadar sistem dışı geliştiğine inanılan ağların aslında hemen her sisteme hiyerarşik kurallarla uyduğunu ortaya koymuştur.

Eğitimde öğrencileri merkeze alan, çevresine eğitimcileri, kurumu, aileleri ve bütün toplumu entegre eden bir ağ ortaya çıkmaktadır. Sosyal bir varlık olan bugünün ve geleceğin insanı, kendi bedeni, aklı, yetkinlikleri ve parçası olduğu iletişim ağıyla birlikte bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Bir insanın bilgi ve ilişki ağ yapısı ne kadar geniş ve çeşitliyse başarı şansı da o kadar yüksek olacaktır. (Eczacıbaşı, 2018)

Ağ yapısını, dünya üzerindeki kaynaklara ulaşıp bağlantı ve iletişim kurmak, haberleşmek ve destek almak için kullanmak eğitim ortamının vazgeçilmezlerinden olmalıdır. Yeni nesil müzik eğitimi yapısında güncel bilgiye ulaşmak, nerede nasıl eğitimler verildiğinden haberdar olmak ve mesleğe yönelik konuları takip etmek büyük önem taşımalıdır. Öğrencilerin kendi kültürleri, kendi müzikleri dışında dünya kültürlerini ve müziklerini de tanımaları, eğitim alanları çerçevesindeki örnekleri, yenilikleri bilmeleri ve izlemeleri gerekmektedir. Bir araştırma yapmadan önce, belirledikleri konuda daha önce çalışma yapılıp yapılmadığını araştırmayı öğrenmeleri yeni nesil eğitiminde ağ yapısının doğru kullanımı açısından öncelik konusu olmalıdır.

Aynı şekilde eğitimcilerden yöneticilere kadar eğitim planlayıcıların ağ yapısını aktif ve verimli kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle sosyal ağları kullanma, öğrenciler ile etkileşim kurmada, öğrenci takibinde, kaynağa ve bilgiye kolay erişimde, iyi örnekleri öğrencilere sunmada ve ödev vermede en önemli ihtiyaç halini almıştır (Arkan ve Yünter, 2018).

Zamanının gereklerini yerine getiren bir eğitim, ideal eğitimdir (Ceylan, 2009). Öğrencilerin toplumun etkin bireyleri olarak görüleceği bir eğitim ortamı, onların ihtiyaçları temel alınarak organize edilmiş bir ağ yapısı, geleceğin dünyasının insan odaklı şekillenmesinde önemli olacaktır. Dolayısıyla geleceğin eğitim ortamı, ortak aklı en iyi kullanabilenlerin başarılı olacağı bir ortamdır. (Eczacıbaşı, 2018).

Karanlık Taraf

İnsanlığı ileriye ya da geriye götürecek her ideolojinin içerisinde eğitim ihtiyacı bulunmaktadır. Karanlık taraf olarak adlandırılan olumsuz taraf elbette eğitim yapısında da sorunlara yol açabilir. Günümüzde her türlü bilgi, anında her yana yayılmakta ve bilgi miktarı kendini katlamaktadır. Bu kadar bilginin olduğu yerde doğru ile yanlış olanı ayırt etmek de zorlaşmaktadır. Bu gerçek, müzik eğitimini de etkileyerek, doğru bilgi ve doğru örneklerin yanısıra, zaman zaman

yanlış bilgi ve yanlış örneklerin de öğrenilmesine neden olabilir.

Gelecek, bilinmezliği de beraberinde getirmektedir. Bugün Türkiye'de müzik eğitimi veren kurumların sayısının çokluğu ve çeşitliliği ne yazık ki karanlık taraf algısını güçlendirmektedir. Kurum sayılarının çokluğu, kontenjan doldurabilmek için başvuran adayların özenle seçilmesini engellemektedir. Müzik eğitimi alan öğrencilerin aynı isimli kurumlarda, farklı düzeylerde eğitildiği de yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum, müzik eğitiminde kalite ve niteliği olumsuz etkilemeye başlamıştır ve çok yakın gelecekte daha da rahatsız edici durumlara gelebilir. Müzik eğitimi kurumlarından mezun olan öğrencilerin çoğu, kendilerini konumlandıracak alan bulmakta zorlanmakta, tam olarak ne yapmak istediklerine karar verememektedir. Ayrıca, genç beyinlerin, zamana ve yeniliğe uyum yetenekleri, maalesef kıdemli beyinlerin deneyimlerinin geçerlilik süresini kısaltmaktadır (Eczacıbaşı, 2018). Yeni nesil müzik eğitimi yapısı, tüm bu tehlikelerin farkındalığıyla oluşturulmalıdır. Oluşturulacak yeni nesil eğitim yapısının insanlığı geriye götürme potansiyeli olan düşünce sistemlerine uyarlanması ve karşımıza tehlike olarak çıkması mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Tüm bu riskleri önlemenin temelinde başta insanın önce kendisiyle, ardından çevresiyle barışık ve uyumlu davranabileceği, sonrasında da kurumların işbirlikçi, eşit nitelikli ve uzlaşmacı olabileceği yapılar oluşturmak yatmaktadır.

SONUÇ

Dünyanın her alanda yaşadığı değişim ve dönüşüm gözler önündedir. Gelinen bu noktada, eğitimde yeni nesillere nasıl öğrendiğini ve bu öğrenmeyi sürekli kılmak için neyi istediğini bilmeyi öğrenmesini aşılamak gerekir.

Bu gerçekten yola çıkarak yeni nesil eğitim yapısının, eğitim kurumu binasından başlayıp, eğitim ortamına ilişkin her detay, özellik, iletişim ve program çerçevesinde değerlendirmeye alınması uygun olacaktır. Müzik eğitimi sisteminde artık, öğrencilerin kendi öğrenme şekillerine ve yeteneklerine uygun müfredata sahip olmaları, donanımlı eğitimcilerle yetiştirilmeleri ve teknolojinin doğru kullanımını öğrenmeleri konuları öne çıkmaktadır. Buna göre müzik eğitimi alanında da yeni nesil yapılanma kabul edilmeli, eğitimde değişiklik ve yeniliklere açık olunmalıdır.

Öğrencilerin kendi yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun modellerle yetiştirilecekleri, "sağlıklı, mutlu ve yaratıcı" bir yapı, ideal bir yeni nesil eğitim yapısı olacaktır.

Yeni nesil müzik eğitimi üzerine düşüncelere dayalı bu çalışma öngörüye dayalı bir öncü çalışma olarak değerlendirilebilir ve gelecek araştırmalara ışık tutabilir.

KAYNAKÇA

1. Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *International Journal Of Primary, Elementary And Early Years Education*, 34(3), 243-257. https://doi.org/10.1080/03004270600898893
2. Akpınar, O., Öz, F. S. (2013). Gerçeklik terapisi: özellikler, temel kavramlar, tedavi, uygulama ve değerlendirme, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 12 (43), 1-22.
3. Aksoy,R.N., Göklen,A. (2022). Türkiye'de müzik eğitimi ve psikoloji ortak alanında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (83), 1306.
4. Arkan, A., Yünter, S. (2018). Eğitim için sosyal ağlar. Seta Perspektif, 217.
5. https://setav.org/assets/uploads/2018/11/217Egitim-İçin- Sosyal-Ağlar-1.pdf Erişim Tarihi: 29.07.2022
6. Arslanoğlu, Ö. (2017). Türkiye için yeni nesil eğitim binaları ve sessiz okul ilkesi için fiziki hazırlıklar, *Harran Education Journal*, 2017 2 (2), 1-17.
7. Barabasi, A.L. (2014). *Linked: How everything ıs connected to everything else and what ıt means for business, science, and everyday life*, New York: Basic Books.
8. Başaran, B.I. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme (active learning and multiple intelligence: a review). *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 7-15
9. Canan, S. (2015). *Kimsenin bilemeyeceği şeyler*. İstanbul: Nefes Yayıncılık.
10. Ceylan, Y. (2009). Yirmibirinci yüzyılda eğitim nasıl olmalıdır?, Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi- Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, Ankara.
11. Eczacıbaşı, F. (2018). *Daha yeni başlıyor- geleceğin dünyasında esneklik, yakınsama, ağ yapısı ve karanlık taraf*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
12. Glasser,W. (1998). Choice theory a new psychology of personal freedom. New York. HarperCollins.
13. Jahangir, M.A., Muheem, A. ve Rizvi, M.F. (2020): Coronavirus (COVID-19): History, current knowledge and pipeline medications. *International Journal of Pharmaceutics &Pharmacology*, 4 (1), 1-9. doi:10.31531/2581-3080.1000140
14. Kapranova, M.N. (2021). Eğitim programlarının yakınsaması. Yakınsak

eğitim hakkında. Iraksak ve yakınsak düşünme kavramı.https://mpudm.ru/tr/physics/konvergenciyaobrazovatelnyh-programm-o-konvergentnom-obrazovanii/ Erişim Tarihi: 03.08.2022
15. Karakaş, M. (2020). Covid-19 Salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40 (1), 541-573. doi:10.26650/SJ.2020.40.1.0048
16. Milbrandt, M. K., Felts, J., Richards, B. ve Abghari, N. (2004). Teaching-to-learn: A constructivist approach to shared responsibility. *Art Education*, 57(5), 19-33. https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653563
17. Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation. www.educause.edu/educatingthenetgen.
18. OECD, PISA. (2015). Results, students' well-being volume III. https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Results-Students-Well-being-Volume-III-Overview.pdf
19. Ömür, Ö. (2003). Piyano eğitiminde nöro linguistik programlama tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
20. Pritchard, A. ve Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. New York: Routledge.
21. Saracaloğlu, A.S. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri- Bölüm 2: Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
22. Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim*. Çeviri: Ayşen Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
23. Uslu, M. (2009). Müzik eğitiminin kişilik ve sosyal gelişme açısından değerlendirilmesi, 38. ICANAS' Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.
24. Zimmerman, M. P. (1984) The relevance of piagetian theory for music education. *International Journal Of Music Education*, 3 (1), 31-34.

Bölüm 22

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI VE DİJİTAL OKUMA ALIŞKANLIKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ[1]

Ahmet AKÇAY[2]
Serdar SAFALI[3]
Damla ÇAĞRITEKİN[4]

1

2 Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ağrı, turkolog_25@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-5360-2852

3 Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ağrı, ssafali@agri.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-5916-1106

4 Doktora Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, damlacagritekin@hotmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4264-5782

Giriş

Teknolojinin hayatımıza girmesi sonucunda her alanda gözlemlenen değişimler ve ilerlemeler şüphesiz eğitimde de kendini göstermiştir. Yalnızca ülkemizde değil pek çok ülkenin eğitim sisteminde teknoloji önemli bir role bürünmüş ve teknolojinin eğitim-ortamlarında etkileşimi hızlanmıştır (Watson, Watson ve Reigeluth, 2012). Teknolojinin bu denli gelişimi ve ilerleyişi teknolojiyi bilen, onu hayatında doğru kullanabilen, her türlü web sitelerinde vakit kaybetmeden doğru bilgi kaynağında istediğine ulaşan, bilgi teknolojilerini bilen insanlar yetiştirmeyi bir gereksinim haline getirmiştir. Dolayısıyla bilim ve teknolojiyle günlük yaşamımızda oldukça iç içe olunan bu çağda toplumun temel dinamiklerinin yanı sıra bireyler de kendini değiştirmektedir. Bu değişimler dönemden döneme farklılık göstermekle birlikte içinde yaşanılan topluma göre benimsenip, uygulanmaktadır.

Uzun yıllar boyunca tanımları yapılan ve pek çok araştırmaya konu olan "okuma" kavramı günümüzde bilgi teknolojilerinin gelmiş olduğu son nokta ile artık yalnızca kâğıt üzerindeki metni okumak olarak algılanmamaktadır. 21.yüzyılda teknolojiyle kaynaşan bireyler her alanda olduğu gibi "okuma" alanında da farklılaşarak "ekran okuma" kavramını gündelik hayatımızda kullanmaya başlamışlardır. Bilgisayar destekli eğitimin günden güne önem kazanmaya başladığı (Yiğit, Yıldırım ve Özden, 2000) göz önünde bulundurulduğunda bu kavrama dikkat çekmek gereklidir.

Ekran okuma; "bilgisayar monitörü gibi bir ekran vasıtasıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir şekilde okuma eylemi" (İleri, 2011: 2) veya "dijital ortamlarda yapılan ve bireyin ekranda sunulan bilgilerden yeni anlamlar oluşturduğu ve zihninde yapılandırdığı aktif bir süreç" (Güneş, 2016) biçiminde tanımlanmaktadır. Tanımlardan hareketle ekran okuma ve dijital okuryazarlık, ulaşılmak istenen verilere doğru ve daha hızlı bir şekilde teknoloji aracılığıyla ulaşılması, okuyucunun kendi var olan bilgilerini yeni öğrendiği kavramlarla yazılı ve görsel yönden entegre etmesi olarak yorumlanabilir.

Günümüz çocukları doğdukları andan itibaren çeşitli teknolojik cihazların hâkim olduğu bir dünyaya gözlerini açmakta ve teknolojik açıdan daha fazla gelişim göstermektedirler. Dolayısıyla bu çocuklar Morgan (2014) tarafından "dijital yerliler" olarak anılmaktadırlar. Yazılı bir metni okumaktan ziyade dijital okumanın özellikle "dijital yerliler" olarak adlandırılan genç nüfus üzerinde yaygınlaştığı gözlemlenmektedir (Yılmaz, 2009).

Günümüzde kitapların dışında günlük yaşamın birçok unsuru (e-postalar, devlet yazışmaları, sosyal iletiler vb.) elektronik metinler hâlinde ekranlardan okunup paylaşılabilmektedir. Dijital ortamda okuma yazılı bir metni okumadan farklı birtakım becerileri gerektirdiğinden bireylerin bilişim teknolojilerini

kullanma becerilerini de geliştirmektedir. Ekran büyütme, yazı stili değişikliği, önemli yerleri seçme, vurgulama gibi bilgisayar becerileri bu okuma türü sayesinde bireylerde gelişim gösterir. Bu sebeple, eğitim-öğretimde öğrencilerin ekrandan veya elektronik ortamdan da okuma yapmaları, bilgi edinmeleri tavsiye edilerek çağa ayak uydurmalarında rehberlik edilmelidir. Teknolojik bir ortamda yaşadığımızdan ve sürekli buna maruz kaldığımızdan dolayı çocukların ve gençlerin elektronik aletlere olan ilgileri göz önünde tutularak ekran okumaya yönelik eğitici faaliyetlerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde uygulanması önemlidir (Maden ve Maden, 2016)

İşlevsellik ve zaman kelimelerinin gün be gün hayatımızın önemli noktaları haline gelmesi ekran okuma, dijital okuryazarlık ve dijital hikâye gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte Jung ve Chih (2010) dijital okumanın, geleneksel okumaya kıyasla bazı kolaylıklar taşıdığını ifade etmekle birlikte dijital okuma yaparken anlamı bilinmeyen kelimeler için internet sözlüklerine bakılmasının ve diğer başka dijital metinlere göz atılmasının kolaylaştığını belirtmektedirler. Dijital ortam kitapları çeşitli açılardan kullanıcılara avantajlar sağlamaktadır. Bu avantajların başında dijital kitapların güncellenebilir olması gelmektedir. Bununla birlikte dijital kitaplar anahtar kelimelerle arama özelliğine sahip olması, metinlerin kolaylıkla saklanabilmesi ve gerektiğinde üzerine notlar alınabilmesi gibi özelliklere sahiptir (Alessi ve Trollip, 2001). Buna karşın basılı materyallerde yer alabilecek bilgi sınırlıdır ve çoklu ortam araçları desteklenmezler. Ayrıca içerdiği bilgilerin güncellenmesi mümkün değildir, bunun için basılı materyallerin yeniden üretilmesi gerekmektedir.

Günümüzde teknoloji ile birlikte eğitim amaçlı kullanılabilecek materyal sunma imkânı oldukça fazladır. Z kuşağı olarak tanımlanan öğrenciler, bir önceki nesle göre daha sorgulayıcı, yaratıcı, meta bilişsel ve çok yönlü düşünebilmektedir. Z kuşağı üzerinde yapılan pek çok araştırmada ekran okuma, dijital okuryazarlık, dijital hikâyeleme gibi yöntemlerin "derslerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği, sınıf ortamında sunum yapmaktan hoşlanmayan öğrencilere kendilerini daha kolay ve rahat ifade etme imkânı sağladığı görülmüştür. Bunun yanı sıra dijital öykülerin konuşma eğitiminde kullanımı, öğrenciler tarafından eğlenceli ve motive edici bulunmuştur" (Tatlı ve Aksoy, 2017).

Dijital hikâye, elektronik metinler ve e-kitap formatında yazılı eserler okuyucuyu, içinde bulunduğu platform sayesinde sağlanan karakter, tip seslerinden çarpıcı efektlere kadar farklı metin okuma seçeneklerine yönlendirir. Elektronik eserler; ses, görsel, animasyon ve video gibi çok boyutlu özelliklerle bezenmiş olsa da eserde öykü yazım kuralları korunup kurguda oynamalar yapılmamaktadır.

E-kitap ve elektronik yayınların avantaj ve dezavantajlarını (Gonzalez, 2010; Akt. Duran ve Özen, 2017:91), aşağıdaki şekilde belirtir:

Avantajları

"1. Okuma daha kolay haldedir. Metni çözümlemek için daha az zaman harcanırken, metni kavramak için daha fazla vakit kalır.

2. Okuma parçası için bir çeşit iskelet oluşturulmasını sağlar.

3. Okumanın beş temel alanının gelişmesine yardımda bulunur.

4. Öğrencinin öğrenme ortamındaki genel kontrolünü arttırır.

5. Okuma parçasına karşı olan motivasyonu ve bağlılığı arttırır.

Dezavantajları

1. Telaffuzlar, ses efektleri ve animasyon gibi özellikler dikkat dağıtıcı olabilir.

2. Geleneksel metinleri okumaktan daha fazla zaman alabilir.

3. Okuyucuların okuma sürecinde pasif bir rol almasına neden olabilir."

Ekran okuma, e-kitap, dijital okuryazarlık kavramları her ne kadar olumsuz yönleri bulunsa da günümüzde insanların sıklıkla kullandığı bir okuma şekli ve aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yeni türleri okuyan, bunları hayatına sokmuş olan bireylerin e- kitap kullanımını doğru ve bilinçli kullanacak şekilde yetiştirilmesi önem arz eder. "İnternet ve bilgisayarın yaşamın önemli bir parçası olduğu göz önüne alınarak doğru kullanımı konusunda çocuk ve yetişkinlerin bilinçlenmesi sağlanmalıdır" (Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp, 2013).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2007).

Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim döneminin güz yarıyılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 256 öğretmen adayı, örneklemini ise bu evren içerisinde yer alan 218 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" ile "Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel Bilgiler Formu 11 maddeden oluşmakta ve form cinsiyet, yaş, sınıf, ders başarı düzeyi, aile gelir düzeyi, kitaplık sahibi olma, aylık kitap okuma sayısı, tercih edilen kitap türü,

aylık kütüphaneye gitme sayısı, bilgisayar sahibi olma ve günlük internete bağlanma süresi gibi demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) tarafından hazırlanan Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Ölçeği; 5'li Likert ("Kesinlikle Katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)","Katılmıyorum (2)" ve "Hiç Katılmıyorum (1)") tipinde 18 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçeğin 3 alt faktörlü (Okuma Kazanımları, Yazılı Okuma ve Dijital Okuma) olduğu belirlenmiştir. 18 madde 3 alt boyuttan oluşan "Okuma Alışkanlıklarını Değerlendirme Ölçeği", KMO değeri .904 olarak, Alpha güvenirlik katsayısı ise .82 olarak hesaplanmıştır.

İşlem / Verilerin Toplanması-Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyet, kitaplık sahibi olma ve bilgisayara sahip olma bağımsız değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-testine, yaş, sınıf, ders başarı düzeyi, aile gelir düzeyi, aylık kitap okuma sayısı, tercih edilen kitap türü, aylık kütüphaneye gitme sayısı ve günlük internete bağlanma süresi bağımsız değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ise Tek Faktörlü Varyans Analizine (ANOVA) başvurulmuştur. Gruplar arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla da Tukey Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıkları çeşitli değişkenler açısından "Yazılı ve Dijital Okuma Alışkanlığı" ölçeğinin alt boyutları doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasındaki dağılımın parametrik dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Dağılımın Normalliğinin İncelenmesi*

	X	SS	Çarpıklık	Basıklık
Okuma kazanımları	3.18	.8163	.463	.079
Yazılı okuma-yazma becerileri	2.47	.8836	.551	.048
Dijital okuma-yazma	3.163	.6497	-.930	.098

Elde edilen verinin parametrik bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış olup, bu değerler -1 ile 1 aralığında olduğu için parametrik bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi*

	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Okuma kazanımları	Kadın	114	3.344	.744	3.175	.002
	Erkek	104	3.000	.856		
Yazılı okuma-yazma becerileri	Kadın	114	2.467	.865	-.054	.957
	Erkek	104	2.474	.907		
Dijital okuma-yazma	Kadın	114	4.261	.339	3.44	.001
	Erkek	104	4.056	.526		

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının cinsiyete göre farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda "okuma kazanımları" ve "dijital okuma-yazma" faktörleri için ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu, yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutu için ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu bulgu doğrultusunda kadınların erkeklere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının yaşlarına Göre İncelenmesi*

	Yaş	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	18-20 yaş	77	3.081	.8433	1.037	.356	Yoktur
	21-23 yaş	111	3.254	.8194			
	24 yaş ve üstü	30	3.158	.7266			
	Toplam	218	3.180	.8163			
Yazılı okuma-yazma becerileri	18-20 yaş	77	2.458	.8447	.372	.690	Yoktur
	21-23 yaş	111	2.510	.9054			
	24 yaş ve üstü	30	2.355	.9178			
	Toplam	218	2.470	.8836			
Dijital okuma-yazma	18-20 yaş	77	4.093	.4979	1.628	.199	Yoktur
	21-23 yaş	111	4.191	.4106			
	24 yaş ve üstü	30	4.242	.4487			
	Toplam	218	4,163	,4497			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının, yaş değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve test sonuçlarına göre aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Sınıflarına göre İncelenmesi*

	Sınıf	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	sınıf	51	2.892	.933	4.583	.004	1-4 sınıf
	sınıf	40	3.125	.744			
	sınıf	59	3.173	.716			
	sınıf	68	3.433	.781			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	sınıf	51	2.313	.128	1.259	.289	
	sınıf	40	2.675	.118			Yoktur
	sınıf	59	2.480	.113			
	sınıf	68	2.460	.113			
	Toplam	218	2.470	.059			
Dijital okuma-yazma	sınıf	51	4.062	.076	3.663	.013	2-4 sınıf
	sınıf	40	4.034	.067			
	sınıf	59	4.215	.055			
	sınıf	68	4.271	.045			
	Toplam	218	4.163	.030			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının sınıf değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre okuma kazanımları ve dijital okuma-yazma alt boyutlarında aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için "Tukey" testi uygulanmış ve okuma kazanımları alt boyutunun sınıf değişkenine göre 1. ile 4. sınıf arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. 1. sınıfın aritmetik ortalaması 2.892, 2. sınıfın aritmetik ortalaması 3.125, 3. sınıfın aritmetik ortalaması 3.173 ve 4. sınıfın aritmetik ortalaması 3.433 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sınıf değişkeni okuma kazanımlarını etkileyen bir faktördür ve sınıf ilerledikçe okuma kazanımlarına sahip olma düzeyi artmaktadır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre dijital okuma alt boyutunun sınıf değişkenine göre 2. ile 4. sınıf arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. 1. sınıfın aritmetik ortalaması 4.062, 2. sınıfın aritmetik ortalaması 4.034, 3. sınıfın aritmetik ortalaması 4.215 ve 4. sınıfın aritmetik ortalaması 4.271 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre sınıf değişkeni dijital okuma alt boyutunu etkileyen bir faktördür ve sınıf ilerledikçe dijital okuryazarlık düzeyi artmaktadır.

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Dersteki Başarı Düzeyi Durumuna Göre İncelenmesi*

	Başarı Düzeyi	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Zayıf	27	2.231	.790	25.755	.000	Zayıf-Orta Zayıf-İyi
	Orta	116	3.286	.706			
	İyi	75	3.356	.762			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Zayıf	27	2.000	.691	6.164	.002	Zayıf-Orta Zayıf-İyi
	Orta	116	2.448	.830			
	İyi	75	2.675	.961			
	Toplam	218	2.470	.883			
Dijital okuma-yazma	Zayıf	27	3.643	.583	26.618	.000	Zayıf-Orta Zayıf-İyi
	Orta	116	4.203	.380			
	İyi	75	4.290	.361			
	Toplam	218	4.163	.449			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının dersteki başarı düzeyi durumu değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve test sonuçlarına göre her 3 alt boyutta da aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için "Tukey" testi uygulanmış ve okuma kazanımları alt boyutunun dersteki başarı düzeyi durumu değişkenine göre zayıf ile orta arasında ve zayıf ile iyi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Başarı düzey durumu zayıf olan grubun ortalaması 2.231, başarı düzey durumu orta olan grubun ortalaması 3.286 ve başarı düzey durumu iyi olan grubun ortalaması 3.356 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre başarı düzeyi durumu okuma kazanımlarını etkileyen bir faktördür ve öğrencilerin başarı düzeyi ilerledikçe okuma kazanımları düzeyi artmaktadır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutunun başarı düzeyi durumu değişkenine göre zayıf ile orta arasında ve zayıf ile iyi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Başarı düzey durumu zayıf olan grubun ortalaması 2.000, başarı düzey durumu orta olan grubun ortalaması 2.448 ve başarı düzey durumu iyi olan grubun ortalaması 2.675 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre başarı düzeyi durumu yazılı okuma-yazma becerilerini etkileyen bir faktördür ve öğrencilerin başarı düzeyi ilerledikçe yazılı okuma-yazma becerileri artmaktadır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre dijital okuma-yazma alt boyutunun başarı düzeyi durumu değişkenine göre zayıf ile orta arasında ve zayıf ile iyi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Başarı düzey durumu zayıf olan grubun ortalaması 3.643, başarı düzey durumu orta olan grubun ortalaması 4.203ve başarı düzey durumu iyi olan grubun ortalaması 4.290 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre başarı düzeyi durumu

dijital okuma-yazmayı etkileyen bir faktördür ve öğrencilerin başarı düzeyi ilerledikçe dijital okuma-yazma düzeyleri artmaktadır.

Tablo 6. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Aile Gelir Durumuna Göre İncelenmesi*

	Aile Gelir Durumu	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Düşük	32	2.726	.905	6.18	.002	Düşük-orta
	Orta	153	3.245	.774			Düşük-iyi
	İyi	33	3.318	.796			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Düşük	32	2.166	.757	3.04	.020	Düşük-iyi
	Orta	153	2.468	.873			
	İyi	33	2.777	.963			
	Toplam	218	2.470	.883			
Dijital okuma-yazma	Düşük	32	4.031	.419	3.70	.026	Düşük-iyi
	Orta	153	4.156	.475			
	İyi	33	4.327	.288			
	Toplam	218	4.163	.449			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının aile gelir durumu değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre her 3 alt boyutta da aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için "Tukey" testi uygulanmış ve okuma kazanımları alt boyutunun aile gelir durumu değişkenine göre düşük ile orta arasında ve düşük ile iyi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Aile gelir durumu düşük olan grubun ortalaması 2.726, aile gelir durumu orta olan grubun ortalaması 3.245 ve aile gelir durumu iyi olan grubun ortalaması 3.318 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aile gelir durumu okuma kazanımlarını etkileyen bir faktördür ve öğrencilerin aile geliri yükseldikçe okuma kazanımları artmaktadır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutunun aile gelir durumu değişkenine göre düşük ile iyi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Aile gelir durumu düşük olan grubun ortalaması 4.031, aile gelir durumu orta olan grubun ortalaması 2.468 ve aile gelir durumu iyi olan grubun ortalaması 2.777 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre başarı düzeyi durumu yazılı okuma-yazma becerilerini etkileyen bir faktördür ve öğrencilerin aile geliri ile yazılı okuma-yazma becerileri doğru orantılıdır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre dijital okuma-yazma alt boyutunun aile geliri durumu değişkenine göre düşük ile iyi arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Aile gelir durumu düşük olan grubun ortalaması 3.643, aile gelir durumu orta olan grubun ortalaması 4.156 ve aile gelir durumu iyi olan grubun ortalaması 4.327bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aile gelir durumu dijital okuma-yazmayı etkileyen bir faktördür ve öğrencilerin aile geliri ile dijital okuma-yazma becerileri doğru orantılıdır.

Tablo 7. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Kendine Ait Kitaplık Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

	Kendine ait kitaplık	n	X	SS	t	p
Okuma kazanımları	Var	97	3.466	.706	4.725	.000
	Yok	121	2.966	.821		
Yazılı okuma-yazma becerileri	Var	97	2.482	.907	.118	.906
	Yok	121	2.468	.868		
Dijital okuma-yazma	Var	97	4.277	.403	3.282	.001
	Yok	121	4.081	.459		

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının kendisine ait kitaplığın olmasına göre farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda okuma kazanımları ve dijital okuma-yazma alt boyutları için ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu, yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutu için ise ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda kendine ait kitaplığı olan öğretmen adaylarının, kendine ait kitaplığı olmayan öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Aylık Okuduğu Kitap Sayısına Göre İncelenmesi*

	Aylık Okunan kitap sayısı	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Hiç okumam	24	2.322	.948	16.773	.000	A-B
	1-2	119	3.130	.691			A-C
	3-4	47	3.489	.727			A-D
	5 ve üstü	28	3.607	.762			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Hiç okumam	24	2.194	.845	1.125	.340	
	1-2	119	2.462	.839			Yoktur
	3-4	47	2.574	1.02			
	5 ve üstü	28	2.571	.840			
	Toplam	218	2.470	.883	12.452	.000	
Dijital okuma-yazma	Hiç okumam	24	3.700	.613			A-B
	1-2	119	4.174	.406			A-C
	3-4	47	4.317	.334			A-D
	5 ve üstü	28	4.259	.389			
	Toplam	218	4.163	.449			

A=Hiç okumam, B= 1-2 okurum, C= 3-4 okurum, D= 5 ve üstü okurum

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre okuma kazanımları ve dijital okuma-yazma alt boyutlarında aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için "Tukey" testi uygulanmış ve okuma kazanımları alt boyutunun aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre hiç okumam ile 1-2 kitap okurum, hiç kitap okumam ile 3-4 kitap okurum ve hiç kitap okumam ile 5 ve üstü kitap okurum arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hiç kitap okumam diyenlerin aritmetik ortalaması 2.322, 1-2 kitap okurum diyenlerin aritmetik ortalaması 3.130, 3-4 kitap okurum diyenlerin aritmetik ortalaması 3.489 ve 5 ve üstü kitap okurum diyenlerin aritmetik ortalaması 3.607 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aylık okunan kitap sayısı okuma kazanımlarını etkileyen bir faktördür ve aylık okunan kitap sayısı ile okuma kazanımları doğru orantılıdır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre dijital okuma-yazma alt boyutunun aylık okunan kitap sayısı değişkenine göre hiç okumam ile 1-2 kitap okurum, hiç kitap okumam ile 3-4 kitap okurum ve hiç kitap okumam ile 5 ve üstü kitap okurum arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hiç kitap okumam diyenlerin aritmetik ortalaması 3.700, 1-2 kitap okurum diyenlerin aritmetik ortalaması 4.174, 3-4 kitap okurum diyenlerin aritmetik ortalaması 4.317 ve 5 ve üstü kitap okurum diyenlerin aritmetik ortalaması 4.259 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aylık okunan kitap sayısı dijital okuma-yazmayı etkileyen bir faktördür ve aylık okunan kitap sayısı arttıkça dijital okuma-yazma düzeyi artmaktadır.

Tablo 9. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Aylık Kütüphaneye Gitme Sayısına Göre İncelenmesi*

	Aylık kütüphaneye gitme sayısı	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Hiç gitmem	79	2.977	.878	4.023	.019	A-C
	1-2 kez	88	3.269	.681			
	3 ve üstü	51	3.338	.881			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Hiç gitmem	79	2.341	.825	1.352	.261	Yoktur
	1-2 kez	88	2.556	.926			
	3 ve üstü	51	2.522	.890			
	Toplam	218	2.470	.883			
Dijital okuma-yazma	Hiç gitmem	79	4.041	.460	5.646	.004	A-C
	1-2 kez	88	4.196	.448			
	3 ve üstü	51	4.297	.392			
	Toplam	218	4.163	.449			

A= Hiç gitmem, B= 1-2 kez giderim, C= 3 ve daha fazla giderim.

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının aylık kütüphaneye gitmeye sayısı değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre okuma kazanımları ve dijital okuma-yazma alt boyutlarında aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu belirlemek için "Tukey" testi uygulanmış ve okuma kazanımları alt boyutunun aylık kütüphaneye gitmeye sayısı değişkenine göre hiç gitmem ile 3 ve daha fazla giderim, arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hiç gitmem diyenlerin aritmetik ortalaması 2.977, 1-2 kez giderim diyenlerin aritmetik ortalaması 3.269, 3 ve daha fazla giderim diyenlerin aritmetik ortalaması 3.338 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aylık kütüphaneye gitme sayısı okuma kazanımları alt boyutunu etkileyen bir faktördür ve aylık kütüphaneye gitme sayısı ile okuma kazanımları alt boyutu doğru orantılıdır.

"Tukey" testi sonuçlarına göre dijital okuma-yazma alt boyutunun aylık kütüphaneye gitme sayısı değişkenine göre hiç gitmem ile 3 ve daha fazla giderim, arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Hiç gitmem diyenlerin aritmetik ortalaması 4.041, 1-2 kez giderim diyenlerin aritmetik ortalaması 4.196, 3 ve daha fazla giderim diyenlerin aritmetik ortalaması 4.297 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre aylık kütüphaneye gitme sayısı dijital okuma-yazma alt boyutunu etkileyen bir faktördür ve aylık kütüphaneye gitme sayısı ile dijital okuma-yazma alt boyutu doğru orantılıdır.

Tablo 10. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Kendisine Ait Bilgisayarı Olma Durumuna Göre İncelenmesi*

	Kendisine ait bilgisayar olma	n	X	SS	t	p
Okuma kazanımları	Evet	104	3.151	.800	-.493	.622
	Hayır	114	3.206	.833		
Yazılı okuma-yazma becerileri	Evet	104	2.544	.978	-.494	.622
	Hayır	114	2.403	.785		
Dijital okuma-yazma	Evet	104	4.193	.463	1.181	.239
	Hayır	114	4.137	.437		

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının kendisine ait bilgisayar olma değişkenine göre farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda her 3 alt boyut için ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 11. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının Günlük İnternete Bağlanma Süresine Göre İncelenmesi*

	Günlük internete bağlanma süresi	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Bağlanmam	27	3.453	.769	2.401	.069	Yoktur
	1-2 saat	82	3.262	.792			
	3-4 saat	69	3.090	.783			
	5 saat ve üstü	40	2.981	.904			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Bağlanmam	27	2.111	.867	2.574	.055	Yoktur
	1-2 saat	82	2.479	.887			
	3-4 saat	69	2.647	.781			
	5 saat ve üstü	40	2.391	.995			
	Toplam	218	2.470	.883			
Dijital okuma-yazma	Bağlanmam	27	4.255	.405	1.671	.174	Yoktur
	1-2 saat	82	4.208	.487			
	3-4 saat	69	4.069	.428			
	5 saat ve üstü	40	4.172	.419			
	Toplam	218	4.163	.449			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının günlük internete bağlanma süresi değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre her 3 alt boyut için aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 12. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının En Çok Okunulan Kitap Türüne Göre İncelenmesi*

	En çok okunulan kitap türü	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Duygusal	45	3.127	.897	.913	.457	Yoktur
	Korku-Macera	59	3.063	.810			
	Biyografi-Otobiyografi	30	3.375	.781			
	Mizah-Şiir	35	3.157	.827			
	Türk-Yabancı Klasikler	49	3.265	.759			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Duygusal	45	2.348	.846	.570	.727	Yoktur
	Korku-Macera	59	2.570	.914			
	Biyografi-Otobiyografi	30	2.333	.866			
	Mizah-Şiir	35	2.447	.921			
	Türk-Yabancı Klasikler	49	2.564	.871			
	Toplam	218	2.470	.883			

Dijital okuma-yazma	Duygusal	45	4.193	.824	.113	.553	Yoktur
	Korku-Macera	59	4.106	.856			
	Biyografi-Otobiyografi	30	4.181	.820			
	Mizah-Şiir	35	4.127	.877			
	Türk-Yabancı Klasikler	49	4.220	.814			
	Toplam	218	4.163	.882			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının en çok okunulan kitap türü değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre her 3 alt boyut için aradaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 13. *Öğretmen Adaylarının Yazılı ve Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Alt Boyutlarının En Az Okunulan Kitap Türüne Göre İncelenmesi*

	En az okunulan kitap türü	n	X	SS	f	p	Anlamlı Fark
Okuma kazanımları	Duygusal	34	3.198	1.012	1.151	.333	Yoktur
	Korku-Macera	43	3.279	.871			
	Biyografi-Otobiyografi	48	3.078	.711			
	Mizah-Şiir	47	3.329	.657			
	Türk-Yabancı Klasikler	46	3.027	.845			
	Toplam	218	3.180	.816			
Yazılı okuma-yazma becerileri	Duygusal	34	2.882	.956	3.328	.011	Duygusal-Korku, Macera
	Korku-Macera	43	2.170	.852			
	Biyografi-Otobiyografi	48	2.513	.771			
	Mizah-Şiir	47	2.475	.797			
	Türk-Yabancı Klasikler	46	2.398	.959			
	Toplam	218	2.470	.883			
Dijital okuma-yazma	Duygusal	34	4.157	.494	.249	.910	Yoktur
	Korku-Macera	43	4.175	.535			
	Biyografi-Otobiyografi	48	4.109	.360			
	Mizah-Şiir	47	4.187	.429			
	Türk-Yabancı Klasikler	46	4.189	.446			
	Toplam	218	4.163	.449			

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin alt boyutlarının en az okunulan kitap türü değişkenine göre tek faktörlü ANOVA testi uygulanmış ve sonuçlarına göre sadece yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutunda aradaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu

belirlemek için "Tukey" testi uygulanmış ve yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutunun en az okunulan kitap türü değişkenine göre duygusal ile korku/macera kitapları en az okuyanlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Duygusal kitapları en az okuyan grubun aritmetik ortalaması 2.882 ve korku-macera kitaplarını en az okuyan grubun aritmetik ortalaması ise 2.170 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre en az okuduğu kitap türü değişkeni yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutunu etkileyen bir faktördür ve yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutu ile duygusal kitapların daha az okunması doğru orantılıdır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada "Yazılı ve Dijital Okuma Alışkanlığı" ölçeğinin alt boyutları doğrultusunda kadın öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlığının erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu; kadın ve erkeklerde yaş değişkeni açısından bakıldığında anlamlı bir fark olmadığı; sınıf seviyesi, başarı düzeyi, aile gelir durumu, aylık okunan kitap sayısı, aylık kütüphaneye gitme sayısı değişkenleri ile doğru orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kendine ait kitaplığı olan öğretmen adaylarının, kendine ait kitaplığı olmayan öğretmen adaylarına göre yazılı ve dijital okuma alışkanlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu, yazılı okuma-yazma becerileri alt boyutu ile duygusal kitapların daha az okunması değişkeninin doğru orantılı olduğu belirlenmiştir. Kendisine ait bilgisayarı olma, günlük internete bağlanma süresi ve en çok okunulan kitap türü değişkenleri açısından ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinin incelendiği bu araştırmada kadın öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlığının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek seviyede olduğu görülür. Eşdeğer konularda yapılmış araştırmalarda (Duman ve Gökmen, 2018; Arı ve Demir,2013; Duran ve Alevli, 2014; Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Gömleksiz, 2004; Türkyılmaz ve Başarmak, 2011) genel olarak sonuç; kadınların erkeklere oranla okuryazarlığının ve okuma isteğinin daha yüksek olduğudur. Bu durum iki cins arasındaki yapısal değişikliklerden kaynaklandığı gibi bireylerin farklı ilgi alanlarının olduğu gerçeği de unutulmamalıdır. Her ne kadar Türkiye genç nüfus okuryazarlık grafiklerinde kadınlar her zaman erkeklerden daha düşük seviyede (TÜİK, 2021) bulunuyor olsa da yapılan araştırmalarda çoğunlukla durum tam tersini göstermektedir.

Yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinde öğretmen adaylarının yaş değişkeni yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma yapılan grup üniversite öğrencileri olup hemen hemen aynı yaş aralıklarındadır. Odabaş, Odabaş ve Polat (2018) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmada da

ele alınan grup aynı yaşlardadır ve çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Keza Doty vd. (2001), küçük yaş öğrencilerden oluşan iki grupla aynı kitabı interaktif ve basılı versiyon ile okur ve kitabın interaktif versiyonunun anlaşılma düzeyinin basılı kitaba oranla daha yüksek olduğunu ifade eder. Okuma alışkanlığı denen olgu bireyde gerçekten bir alışkanlık oluşturduğu takdirde yaş faktörünün etki edemeyeceği düşünülmektedir.

Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) yaptıkları çalışma incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre anlamlı bir bulguya rastlanmadığı ancak bu araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyinde 1. sınıf ve 4. sınıf arasında anlamlı farklar bulunduğu gözlenir. Sınıf düzeyi okuma kazanımlarını etkileyen bir faktör olmakla birlikte seviye ilerledikçe okuma kazanımlarına sahip olma düzeyinde de artış gözlenir. Bu durumda üniversite öğrencisi olan öğretmen adaylarının almış olduğu eğitimlerinin okuma kazanımları boyutunda etkili olduğu ifade edilebilir. Dijital okuma alt boyutunda da sınıf değişkenine göre 2. ile 4. sınıf arasında anlamlı fark bulunur. Bu fark sınıf seviyesinin artmasıyla birlikte oluşabileceği gibi öğretmen adaylarının içinde bulundukları sosyal ortam, derslerine giren diğer öğretmenlerin dijital okuryazarlıkla ilgili tutum ve tavırları gibi etkenlerin dijital okuryazarlık düzeyini artırdığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının dersteki başarı düzeylerinin okuma kazanımlarına, yazılı okuma-yazma becerilerine ve dijital okuma-yazma düzeylerine etki ettiği görülür. Her alt boyutta akademik başarısı yüksek olan öğrenciler, akademik başarısı zayıf olan öğrencilerden daha başarılıdır. Öğrencilerin başarı düzeyiyle okuma kazanımlarını anlama düzeyleri, okuma ve yazma becerileri, dijital okuma düzeyleri doğru orantılıdır.

Sosyoekonomik düzey eğitime ulaşma ve eğitimden yararlanma konusunda önemli bir etken olarak karşımıza çıkar. Çalışmada okuma kazanımları, yazılı okuma-yazma becerileri ve dijital okuma-yazma alanlarının hepsinde aile gelir durumu düşük ve orta- iyi öğretmen adayları arasında anlamlı farklar bulunur. Eğitim görmek, her vatandaşın sahip olduğu temel haklardandır. Ancak bazı ülkelerde kaynaklar verimli şekilde kullanılarak eğitime yeterli destek, katkı sağlanamamakta ve eğitimde fırsat eşitsizlikleri doğmaktadır. Ülkelerin eğitime sağlayamadığı katkıyı aileler özel imkânlarıyla okuyan çocuklarına vermek ve daha eğitimli bireyler yetiştirmek için çaba gösterirler. Bu noktada ailelerin sahip olduğu ekonomik gelir düzeyi ne kadar iyi olursa şüphesiz eğitime katkı sağlayacak ürünlere sahip olma ve bunlardan faydalanma düzeyleri de o derece artış göstermektedir. Yapılan araştırmaların çoğunda (Önür,2013; Tomul, 2007; Çiftçi ve Çağlar, 2014) gelir düzeyi arttıkça okuduğunu anlama oranı ve buna

bağlı gelişen akademik başarının artış gösterdiği sonuçlarına ulaşılır. Bunun yanında Arı ve Demir'in çalışmasında (2013) öğretmen adaylarının kitap okumaya ilişkin tutumlarının aile gelirine göre farklılık göstermediği meydana çıkar. Üstünde inceleme yapılan grup farklılıkları çalışma sonuçlarına doğrudan etki etmektedir.

Evde kitaplık bulunması okuma kültürünü etkileyen ögeler arasında gösterilebilir (Altunbay ve Uslu Üstten, 2020). Çocukların kitap okuma alışkanlıklarını kazanmalarında en büyük etkenlerden ve ilk adımlardan biri evde kitap okuma saatleri düzenlemek ve kitaplık oluşturmak olarak söylenebilir. Bu durumda öğrenci kitap okuma alışkanlığını küçük yaşlarda edindiği takdirde okuma kültürünü de geliştirmiş olacaktır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeylerinin kendine ait kitaplıkları olma durumuna göre incelenmiş olup çalışma sonunda anlamlı veriler elde edilmiştir. Kendine ait kitaplığı olan öğretmen adaylarının kendine ait kitaplığı olmayan öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Altunbay ve Uslu Üstten'e göre (2020), bireyin kitaplığının olmasının onun kitap okumaya karşı tutumlarında artış gösterdiğini belirlenirken Aksoy ve Öztürk'e göre (2018), bireyin evinde ve sınıfında kitaplığının bulunmasının ve bu alanlardan aktif bir şekilde faydalanmanın okuma alışkanlığı kazanmasında anlamlı bir etki yarattığı ifade edilebilir. Başkan'a göre (2017) ise öğretmen adaylarının evinde kitaplık bulunup bulunmamasıyla okuma tutumu düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bireylerin okumaya ayırdıkları zaman, okuma sıklığı okuduklarını anlamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Anderson, 2012). Okuduğunu anlayan bir bireyin, okuma kazanımlarının farkında olması kaçınılmaz olacaktır. Bir birey bir yılda 1-5 arasında kitap okuyorsa kitap okuma alışkanlığı zayıf ; 6-11 arasında kitap okuyorsa kitap okuma alışkanlığı orta; yılda 12'den fazla kitap okuyorsa kitap okuma alışkanlığı güçlü kabul edilmektedir (ALA, 1978; Akt. Yılmaz, 2004). Özbay, Bağcı ve Uyar (2008) ayda 3 ve daha fazla kitap okuyan Türkçe öğretmen adaylarının kitap okumanın faydalarını daha iyi boyutta kavradığını, okuma alanlarını ilişkilendirebildiğini ifade ederler. Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeyi aylık okuduğu kitap sayısına göre değerlendirilecek olduğunda ayda hiç kitap okumayan öğretmen adayları ile ayda 5 ve üstünde kitap okuyan öğretmen adayları arasında okuma kazanımları ve dijital okuma yazma arasında anlamlı farklar elde edilmiştir. İnceleme yapılan grubun ALA (1978; Akt. Yılmaz, 2004) verilerine göre kitap okuma alışkanlıklarının orta ve güçlü olduğu ifade edilebilir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında pek çok etken olduğu gibi kütüphaneye gitmek ve buralardan yararlanmak şüphesiz etkilidir. Yapılan araştırmalarda

(Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012; Aksoy ve Öztürk,2018; İnan, 2005; Cuninghame, 1989) kitaplıklardan, kütüphanelerden yararlanan öğrenci ve öğretmenlerin okuma tutumlarında olumlu yönde etki olduğu ve okuduğu anlama becerilerinin artış gösterdiği ifade edilir. Kütüphaneye gitme sayısı değişkenine göre öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlendiği çalışmada, bir ayda hiç kütüphaneye gitmeyen öğretmen adaylarının ayda 3 ve daha fazla kütüphaneye giden öğretmen adaylarına göre okuma kazanımları ve dijital okuma yazma alanındaki verilerinin daha düşük olduğu gözlenir. Bu durumda kütüphanede zaman geçiren, bu mekânlardan faydalanmasını bilen, iyi bir okuyucu olan öğretmen adaylarının zaman içinde kendilerini geliştirdikleri, okuduğunu anlayarak başarılarını artırdıkları ifade edilebilir.

Bilgisayarlar amacına dönük olarak kullanıldığında öğretim hedeflerine ulaşılmasında yardımcı olan bir araçtır. Bununla birlikte Gleason (1981) bilgisayarların öğrencileri olumlu yönde etkileyip motivasyonunu artırarak %20-%40 arasında zaman tasarrufu sağladığını belirtir. Kendilerine ait bilgisayarı olan öğrenciler daha çok akademik başarı göstermektedir (Çiftçi ve Çağlar, 2014). Bu durum; öğrencilerin zamanlarını bilgisayar üzerinde araştırma yapmaları ve çeşitli web sayfalarından daha çok kaynak kitap ve soruya ulaşım imkânları ile açıklanabilir. Bilgi çağı dediğimiz bu dönemde sosyal medyanın gücü yadsınamaz. Bu platformlarda binlerce kaynak, soru, öğretici videolar yer almaktadır. Çoğu öğrenci eğitim kurumlarında öğrenemedikleri, tekrar etmek istedikleri, eksik kaldığı bilgileri internet üzerinden kolaylıkla edinebilmektedir. Hal böyleyken öğretmen adaylarının kendilerini bilgi teknolojileri alanında da geliştirip derslerde çağın gerektirdiği yöntem ve teknikleri kullanması beklenir. Yapılan çalışma, kendisine ait bilgisayarı olma değişkeni ve günlük internete bağlanma süresi yönünden incelendiğinde öğretmen adaylarında her 3 alt boyut için de ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Fakat Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) çalışmasında kendisine ait bilgisayarları bulunan öğretmen adaylarının dijital okuma alışkanlığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ekran karşısında istediğinde vakit geçirebilme imkânı bulan öğretmen adaylarının ekran okuma becerileri kazanması doğal karşılanabilir.

Okuduğunu anlamada ve okumanın alt boyut kazanımlarını öğrenmede metin türleri etkilidir (Güneyli, 2008). Bireyler; ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre okumalar gerçekleştirdiği takdirde okuduğunu anlamada başarılı olabilecekleri öngörülür. Aksine isteği dışında, zorunluluktan karşılaştıkları metinlerde, metinsellik ölçütlerinden ya da metinlerdeki sözcüklerin bireyde karşılık bulup bulmadığına göre anlama oranları değişiklik gösterebilir. En çok ve en az okunan kitap türüne göre öğretmen adayları değerlendirildiğinde duygusal ile

korku/macera kitapları en az okuyanlar arasında anlamlı farklar olduğu görülür. Yapılan farklı araştırmalarda aşk ve sevgi romanlarının (Arı ve Demir, 2013) ve hikâye ve roman türlerinin (Devrimci Künyeli, 1993) en çok okunan türler arasında olduğu gözlenir.

Kaynaklar

1. Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22*(1), 143-184.
2. Alessi, S. M. & Trollip, A. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
3. Altunbay, M. ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 916-930.
4. Anderson, L. T. (2012). *Examining elementary students' use of electronic readers for independent reading*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Tennessee, USA.
5. Arı, E. ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(1), 116-128.
6. Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies, 7*(4), 965-985.
7. Başkan, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 4*(7), 1717-1723.
8. Cuninghame, C. (1989). Primary education project. *International Library Review, 21*(1), 29-35.
9. Çiftçi, C. ve Çağlar, A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences, 11*(2), 155-175.
10. Devrimci Künyeli, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
11. Doty, D. E., Popplewell, S. R. & Byers, G. O. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education, 33*(4), 374-384.
12. Duman, B. ve Gökmen, T. (2018). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 13-22.
13. Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2*(1), 1-11

14. Duran, E. ve Özen, N. E. (2017). Dijital öyküler ve Türkçe öğretiminde kullanımı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 76-105.
15. Durualp, E., Cicekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 115-132.
16. Gleason, G. T. (1981). Microcomputers in education: The State of the art. *Education Technology, 21*(3), 7-12.
17. Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1–21.
18. Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1-18.
19. Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması (Ankara Üniversitesi örneği*). Millî Eğitim Dergisi, 179*, 82-92.
20. İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
21. İnan, D. D. (2005). *İlköğretim ı. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
22. Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları
23. Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(3), 1305-1319.
24. Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement, 51*(1), 20-26.
25. Şahenk Erkan, S. S., Balaban Dağal, A. ve Tezcan,Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi 2*(2),122-134.
26. Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.
27. Önür, H. (2013). Gelir düzeyinin eğitim imkânlarından yararlanma düzeyine etkisi: Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(18), 259-277.

28. Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 117–136.
29. Yiğit, Y., Yıldırım, S. ve Özden, M. Y. (2000). Web tabanlı internet öğreticisi: Bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 166-177.
30. Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 45*, 137-152.
31. Tomul, E. (2007). Türkiye'de eğitime katılım üzerinde gelirin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(22), 122-131.
32. TÜİK (2021) https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Egitim,-Kultur,-Spor-ve-Turizm-105 (Erişim Tarihi: 08.12.2021)
33. Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hiper metin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*, 197-212.
34. Watson, W.R., Watson, S.L. & Reigeluth, C.M. (2012). A systemic integration of technology for new-paradigm education. *Educational Technology, 52*(5), 25-29.
35. Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 115-136.
36. Yılmaz, M. (2009), Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(37), 144-167.

Bölüm 23

SANAT İLE KODLAMA ARASINDAKİ UNUTULAN BAĞLANTI: KANAVİÇE İŞİ ETKİNLİKLERİNİN MATEMATİK EĞİTİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ HAKKINDA BİR DEĞERLENDİRME

Sevda GÖKTEPE YILDIZ [1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Biruni Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü

GİRİŞ

Endüstri 4.0'ın getirdiği yenilikler 21. yüzyılda yaşayan bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri etkilemektedir. Söz konusu beceriler yakın geçmişte hayatımıza giren 21. yy becerileridir. Bu kavram ile çocukların gelecekteki yaşantılarına hazırlanırken hangi becerilere sahip olması gerektiğinin tanımı yapılmaktadır. Problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliği, iletişim, esneklik ve uyum sağlayabilme, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, küresel yetkinlikler ve finans okuryazarlığı temel 21. Yüzyıl becerileri olarak sayılmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). 21. Yüzyıl için Ortaklık (Partnership for the 21st Century) (2009) beceri çerçevesine göre, dijital toplumda tüm öğrenciler, başarılı ve aktif bir şekilde eğitim yaşantılarına katılmak için bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı dahil olmak üzere temel becerileri öğrenmelidir (Lee ve Junoh, 2019). Bu beceriler ile ilgili saygın kuruluşlardan Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE), 2007 ve 2016 yıllarındaki raporlarında programlama ve kompütasyonel (hesaplamalı) düşünme becerilerini bireylerde bulunması gereken 21. yüzyıl becerileri arasında saymaktadır. Programlama becerisi yalnızca bilgisayar programı yazmakla sınırlı olmayıp bireylerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmeyi, problemleri farklı açılardan ele alabilmeyi, sistematik düşünebilmeyi, çözümler üretebilmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve neden-sonuç ilişkisi kurabilmeyi içermektedir (Yükseltürk ve Altıok, 2015). Programlama öğrenmeye yeni başlayacak olan öğrencilerin çoğu, programlamayı üst düzey eğitim alanların başarabileceği zor bir iş olarak görmektedirler (Genç ve Karakuş, 2011). Ancak programlamanın temelindeki kodlama ve algoritma günlük hayatımızın içerisindedir. Hatta başlangıç düzeyinde kodlama ya da programlamayı öğrenmek için teknoloji zorunlu değildir. Bilgisayarsız, dijital araçsız veya ekransız kodlama olarak isimlendirilebilen kodlama türü, öğrencileri dijital cihazlar ve internet bağlantısı kullanmadan bilgisayar bilimleri kavramlarını öğrenmeye yöneltmek için yakın zamanda geliştirilen pedagojik bir yaklaşımdır. Bilgisayarsız kodlama eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasına da katkı sağlamaktadır. Çünkü günümüzde Türkiye şartlarında bilgisayarların ulaşamadığı evler ve okullar hala mevcuttur. Bu kitap bölümünde bilgisayarsız kodlama etkinliği olarak değerlendirilebilecek kanaviçe işi ile programlamanın matematik eğitimindeki uygulanabilirliği hakkında bir değerlendirme yapılmıştır. Kanaviçe işi geçmişten izler taşıyan ve unutulmaya yüz tutan el sanatları arasında olduğundan; bu tarz etkinlikler aynı zamanda öğrencilerin geçmişten gelen tarihi mirası öğrenmelerine, psiko-motor ve el işi becerilerini geliştirmelerine, analitik ve sistemli düşünerek problem çözmelerine katkı sağlayabilecek türdendir.

Aşağıda kodlama, programlama ve algoritma; fişsiz kodlama/bilgisayarsız

kodlama/ekransız kodlama; kanaviçe işi ve programlama; kanaviçe işi ile programlamanın matematik eğitiminde uygulanabilirliği başlıkları altında kuramsal bilgiler sunulmuştur.

Kodlama, Programlama ve Algoritma

Dijital çağın dili olduğu belirtilen kodlama ya da programlama, bir bilgisayarın anladığı ve programların çalışabilmesi için gerekli olan yönergeler geliştirme sürecinden oluşmaktadır (Vorderman 2014). Kodlama ve programlama genel olarak birbirinin yerine kullanılmasına rağmen, bu iki kavram arasında oldukça önemli farklılıklar vardır. Kodlama, bir makinenin veya bir kişinin hareket etmesine izin veren kodların atanması işlemidir (McLennan, 2017). En genel anlamda bir dilden diğerine kod oluşturma aşamasıdır. Kodlamada programlamanın ilk adımları uygulandığından, programlamanın bir alt kümesi olarak da düşünülebilir (Eduolog, 2020 [URL-1]). Programlama, genel anlamda belirli bir problemin çözümüne ilişkin gereken komutların programlama dilleri aracılığıyla kod satırları biçiminde sistematik olarak yazılması ve çalıştırılmasıdır (Kesici ve Kocabaş, 2001; Arabacıoğlu, Bülbül ve Filiz, 2007). Programlama aynı zamanda günlük hayattaki bir olayın çeşitli açılardan analiz edilerek amacına yönelik çözüm tasarımının teknoloji ortamına aktarımı (Eryılmaz, 2003) olduğundan gerçek yaşamın bir modellemesidir (Çölkesen, 2002). Algoritma ise sonlu bir işi açık ve belirgin bir şekilde tanımlamak için kullanılan, yürütülen ve ardışık aşamalardan meydana gelen yapılardır (Özkan, 2003). Akçay ve Çoklar (2016) algoritmayı bilgisayarın nasıl çalışması gerektiğini ortaya koyan bir tasarım geliştirme ve bir probleme çözüm bulma süreci olarak tanımlamaktadır. Basit olarak ifade edilecek olursa, algoritma bir olayın gerçekleşme adımlarının sıralı şekilde alt alta yazılmasıdır. Günlük hayatta yapılan işler belirli bir sırayı takip ettiği gibi bilgisayar dilinde de olayları bir sıraya göre yazmak gereklidir. Program bir yemeğe benzetilirse, algoritma o yemeğin tarifidir. Kodlama ise tarifin bilgisayarın anlayacağı bir programlama dili ile hazırlanmasıdır (URL-2).

Programlama öğretiminin ilk ve en önemli aşaması programlama mantığının kazandırılmasıdır (Arabacıoğlu, 2006; Arabacıoğlu, Bülbül ve Filiz, 2007). Gökoğlu'na (2017) göre programlama sürecinde problemi çözmek için yapılan işlemler programlama dillerine göre değişmekle birlikte temel mantık değişmez. Bunun için bir programlama dili öğretilmeden önce öğrencilere programlama mantığı verilmelidir. Programlama mantığının temelini ise algoritmalar oluşturmaktadır. Algoritmalar aracılığıyla programlar kolay bir şekilde yazılır. Bu sebeple programlama öğretiminde öncelikle algoritma yapısı üzerinde durulmalıdır. Ayrıca algoritmalar yalnızca programlamanın planlanması aşamasında ve

yazılım tasarımı sürecinde kullanılmazlar, günlük yaşantıda yapılan bütün sonlu işlemleri kapsar ve bu işlemler algoritmik düşünülerek gerçekleştirilir (Akçay ve Çoklar, 2007).

Programlamayı bilmek yalnızca bilgisayar uzmanları için değil her yaştan ve meslekten kişiler için gereklidir (Wing, 2006; Resnick, 2013). Kodlamanın her öğrencinin kazanması gereken bir 21. yüzyıl becerisi olduğu fikri, ülkelerin ilk ve orta öğretim müfredatlarında kodlama derslerine yer vermesine yol açmıştır (Aytekin ve diğerleri, 2018). Son zamanlarda kodlama becerilerinin temel beceriler arasında sayılması gerektiği ve okuma-yazma becerileri ile eş değerde olduğu öne sürülmektedir (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2019). Kodlama, çocukların algoritmik düşünme ve teknoloji ile etkileşimini geliştirmenin yanında okuma ve yazmalarını sağlayan sembolik bir dil sağlar (McLennan, 2017). Günlük yaşamdaki sorunlara çözüm bulabilmek ve fiziksel dünya ile etkileşime girebilmek için kodlamanın öğrenilmesi gerekmektedir (Kalelioğlu ve Keskinkılıç, 2017). Resnick (2012) kodlama bilgisinin sadece öğrencinin bilgisayar bilimcisi veya yazılım geliştiricisi olarak bir kariyer inşa etmesi anlamına gelmediğini, aynı zamanda öğrencinin yaratıcı, sistematik ve analitik düşünme becerilerini geliştirebileceği anlamına geldiğini ve işbirlikçi çalışmaya, fikirlerin ve duyguların daha kolay ifade edilmesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Okullarda kodlama öğretiminin önemine dikkat çeken Barger (2008), bilgisayar eğitiminin amacının, öğrencilere mevcut uygulamaları kullanarak bilgisayar operatörü olmayı öğretmekten çok, bilgisayar programlamayı öğretmek olması gerektiğini savunmaktadır. Dünyada öğretim süreçleri bu çerçevede şekillendirilmiş ve programlama eğitiminin ilkokuldan itibaren okullarda ders olarak yer alması sağlanmıştır (Sayın, 2017). Türkiye'de kodlama eğitimi 2012 yılından itibaren Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde 5. sınıftan itibaren (11 yaş) yer almaktadır. Son zamanlarda kodlama eğitiminin yaş aralığını daha da azaltmak ve 1. sınıftan 4. sınıfa kadar (7-10 yaş arası) kodlama eğitiminin tüm derslere dahil edilmesi gündeme gelmektedir (Türker ve Pala, 2020). Akpınar ve Altun (2014), 5. sınıftan itibaren algoritma, programlama, veri tabanı gibi hesaplamalı düşünmenin içerdiği temel kavramların kazandırılması gerektiğini savunmaktadır. Hatta daha erken yaşlardan itibaren çocukların temel kodlama becerilerini kazanabileceği araştırmalarda belirtilmektedir (Sullivan ve Bers, 2016). Çocuklar günlük yaşamlarında kodlama tabanlı otomatikleştirilmiş sistemlerle sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Teknolojideki hızlı değişiklikler nedeniyle, çocuklar bu sistemlere giderek daha fazla maruz kalmaktadır ve doğal olarak makinelerin nasıl çalıştığına ve hareket ettiğine olan ilgileri artmaktadır (Lee ve Junoh, 2019). Programlamayı öğrenmek, ilkokuldan liseye kadar tüm sınıflarda giriş düzeyindeki bilgisayar bilimleri müfre-

datının önemli bir bileşenidir. Programlamaya giriş mahiyetinde öğrenciler, ilgi çekici özellikler ve sözdizimsel destek sağlayan bilgisayar ya da elektronik materyal gerektirmeyen blok tabanlı malzemelerle programlamayla tanışmaktadır (Bau ve diğerleri, 2017).

Çocuklara yönelik olarak kodlama ise basit programlama dilini öğretme şeklinde olup özel bir dil veya kodun bir makineye ne yapacağını söylemeyi öğrenme işi şeklinde tanımlanmaktadır (Bender, 2018). Kodlama, çocukların gelecekte kullanabilecekleri temel programlama kavramlarını anlamalarına yardımcı olur ve STEM becerilerini destekler (Sullivan ve Bers, 2017). Ayrıca, çocukları bilişsel beceriler kazanmaya, hedefler belirlemeye, planlamaya ve değerlendirmeye motive eder. Öğrenme etkinliklerini olumlu yönde etkilediği gibi öz kontrole de katkı sağlar (Voronina ve diğerleri, 2016). Çocuklar kod yazarken daha iyi problem çözücü, matematikçi, mühendis, hikaye anlatıcı, yenilikçi ve ortak olmayı öğrenirler. Kodlama, çocukların temel düşünceyi benimsemelerine yardımcı olur. Aynı zamanda analitik düşünmeyi ve yaratıcılığı da destekler (Resnick ve Silverman, 2005; Baz, 2018). Öğrenciler çoğunlukla programlama konularını etkileyici bulmaktadırlar. Örneğin Mıhcı Türker ve Pala (2018) tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrenciler kodlamanın oyun geliştirmede, karakterleri hareket ettirmede, film yapmada, robot yapmada ve eğlenmede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Kodlamayı çocuklar için çok karmaşık araçlar olan bilgisayar yerine etkinliklerle öğretmek, çocuğun gelişimsel doğasına ve erken yaştaki eğitim sürecine daha uygundur (Futschek ve Moschitz 2010). İlk kez kodlama yapan çoğu kişi gerçekleştirdiği uygulama istediği gibi çalıştığında, büyük bir mutluluk yaşamaktadır. Bunun sebebi bireylerin başarılı oldukça yeni çözümler üretmeye çalışması ve daha iyisini yapmaya istekli hale gelmesidir. Özellikle kodlamaya karşı özel bir ilgisi ve yeteneği olan kişilerin kodlama yapmaya erken yaşlarda başlaması önemlidir (Yecan, Özçınar ve Tanyeri, 2017). Somut materyaller ve deneyimler çocuklar için algoritmik düşünmeyi, kodlama ve programlama mantığının oluşmasını destekler (Wang ve diğerleri, 2011). Günümüzde çocuklar teknoloji ile birlikte büyürken, çoğunlukla teknolojinin nasıl üretildiği hakkında onlara bilgi verilmediği söylenebilir. Ebeveynler çocuklarına işin arka planını göstererek kodlama dünyasına adım atmaları için teşvik edebilir ve onları bilgisayar bilimlerine yönlendirebilir (Aytekin ve diğerleri, 2018). Bu aşamada kullanılabilecek alternatif kodlama ya da programlama etkinlikleri fişsiz kodlama, bilgisayarsız kodlama ya da ekransız kodlama olarak literatürde yer alan etkinlikler olabilir.

Fişsiz Kodlama: Bilgisayarsız Kodlama: Ekransız Kodlama

Fişsiz kodlama (unplugged coding), öğrencileri dijital cihazlar ve internet bağlantısı kullanmadan bilgisayar bilimleri kavramlarını öğrenmeye yöneltmek için yakın zamanda geliştirilen pedagojik bir yaklaşım (Bell ve Vahrenhold, 2018) olarak karşımıza çıkmaktadır. Terimin kelime anlamından da anlaşılacağı gibi fişsiz kodlama çevrimdışı olarak yapılabilen, bilgisayar cihazları gerektirmeyen, dijital araçların ve internet bağlantısının erişilemediği daha az ayrıcalıklı okullar için bilgisayar bilimini daha erişilebilir hale getiren bir türdür (Threekunprapam ve Yasri, 2020). Farklı kaynaklarda benzer tanımlamalar yapılarak fişsiz kodlama yerine, bilgisayarsız kodlama ya da ekransız kodlama ifadeleri de kullanılmaktadır. Bilgisayarsız kodlama hesaplamalı düşünmenin anahtarı ve daha gelişmiş bilgisayar programlamanın ön koşulu olan algoritmaya vurgu yaptığı için öğrencileri ileri programlamaya hazırlamak amacıyla etkili bir başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Bell ve Vahrenhold, 2018). Bilgisayarsız kodlama, programlama öğretiminden daha geniş bir konu kapsamına sahiptir ve insan-bilgisayar etkileşimi, veri sıkıştırma, yapay zeka vb. birçok alana hitap etmektedir. (Bell, 2014). Ekransız kodlama, somut nesneler aracılığıyla (örneğin yapışkan notlar, kartlar, tahta bloklar) vücut aktivitesi ile gerçekleşen fiziksel eylemleri içerebilir (Aranda ve Ferguson, 2018). Taub, Armoni ve Ben-Ari (2012) fişsiz bilgisayar biliminin temel amacının, öğrencilerin bilgisayar bilimlerine yönelik tutum ve niyetlerini değiştirmek, öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu türden etkinliklerin, bilgisayar bilimlerinin programlamadan daha fazlası olduğunu ve matematiksel düşünmeyi gerektirdiğini anlamalarını sağlayarak, öğrencilerin bilgisayar bilimlerinin doğası hakkındaki görüşlerini, özellikle değiştirdiğini ifade etmektedirler. Paul (2015), bilgisayar olmadan gerçekleştirilen kodlama etkinliklerin öğrencilerin sınıf arkadaşlarına sorular sormalarına, onları harekete geçirmelerine ve hedefe ulaşmak için onlara yön vermelerine ve bir süreci yürütmek için benzer bir çabayı nasıl göstereceklerini fiilen öğrenmelerine olanak tanıdığını belirtmiştir. Cortina (2015), bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlayarak yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini kullanmalarını desteklediğini savunmaktadır. Bilgisayarsız kodlama eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasına da katkı sağlanmaktadır. Çünkü günümüzde Türkiye şartlarında bilgisayarların ulaşamadığı evler ve okullar hala mevcuttur. SKA (Sürdürülebilir kalkınma amaçları) Türkiye 2. Ulusal Gözden Geçirme Raporu'nda (2019) nitelikli eğitim başlıklı SKA 4 kapsamında "Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocuklarının, yerinde ve etkili eğitim çıktıları

üreten ücretsiz, eşit ve kaliteli ilköğretim ve ortaöğretimi bitirmelerini sağlamak (SKA-4.1) amaçlanmaktadır. Bu açıdan ekransız kodlama etkinliklerinin nitelikli eğitime katkı sağlayacağı söylenebilir.

Fişsiz/bilgisayarsız/ekransız kodlama etkinliklerinin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir (Nishida ve diğerleri, 2009):

- Bilgisayar kullanımını içermezler.
- Genellikle çocukların ilgisini çekecek, merakını ve motivasyonunu artıracak bir oyun ya da yarışmaya dayalıdırlar.
- Kartlar ve ağırlıklar gibi somut fiziksel araçlar kullanılarak kinestetik bir bağlamda gerçekleştirilebilirler.
- Genellikle etkileşim ve iletişim içerir ve öğrenciler deneme yanılma yoluyla yanıtları keşfetmeye teşvik edilirler.
- Etkinliklerin çoğu, okullarda bulunan ucuz materyaller kullanılarak gerçekleştirilebilirler.
- Öğrencilerin ilgisini çekmek, fikir alışverişini arttırmak ve etkinliklerin çeşitlendirilmesini sağlamak için hikâye anlatımının kullanımını içerirler.

Ekransız kodlama etkinliklerinin özellikleri göz önüne alınarak ve aşağıdaki bölümde ayrıntılı açıklamaları da bulunan kanaviçe işi ile programlamanın benzerliklerinden yola çıkılarak bu kitap bölümünde bilgisayarsız kodlama etkinliği olarak kanaviçe işinin matematik eğitiminde uygulanabilirliği kuramsal çerçevede tartışılmıştır.

Kanaviçe İşi ve Programlama

Yakın geçmişte eli iğne tutabilecek yaşa gelen her kız çocuğun öğrenmeye çalıştığı, Türkçe anlamı çapraz dikiş olan kanaviçeler, nesilden nesile aktarılan önemli kültürel miraslarımızdandır (Koçak, 2021). Günümüzde ise teknolojinin hayatımıza daha çok girmesi ve sosyo-kültürel farklı değişkenler ile birlikte toplumda yeni bir yapılanma mevcuttur (Yılmaz, 2011) ve gençler bu geleneksel el sanatından uzaklaşmaktadır. Son yıllarda sanatçılar kanaviçe işini modern bir grafiğe dönüştürerek bağlamının dışına çıkarmaya ve anlamını yeniden inşa etmeye çalışmaktadır (Koçak, 2021). Bu alanlardan bir tanesi de modern sanatlardan programlamadır. Geleneksel el sanatları aslında programlama ve kod yazma süreci hakkında birçok şey öğretebilir.

Kanaviçe işinin programlamayla ne ilgisi var diye düşünenler olabilir. Ancak aşağıdaki açıklamalar ışığında her ikisi arasında düşünülenden daha fazla ilişki olduğunu görmek mümkündür (Ossowski, 2017):

- Kanaviçe işi ile uğraşan el işçisi birçok rengi birleştirerek basit ipliklerle sanat eserleri yaratmak için saatlerini harcar. Programlamada da aynıdır.

Programlamayı yapan kişi amacı doğrultusunda bir şey yaratmak için saatlerce uğraşır ve adeta kelimeler ile sayıları birbiri içine işler.

- Kanaviçe işleme gibi geleneksel el sanatlarını gerçekleştirirken öğrenilen teknikler ve kazanılan beceriler programlama gibi modern el sanatlarına kolayca aktarılabildiğinden kanaviçe işleme kodlamayı verimli bir şekilde öğrenmenin yeni yollarını sunabilir.
- Kanaviçe işi farklı renklerdeki ipler ile bir tuval üzerine bir resim oluşturmak için küçük X'ler yapma işlemidir. Programlamada da küçük kelimeler ve sayılar bir programı çalıştırmak için birleştirilirler.
- İster bilgisayar klavyenizle ister iğne ve iplik ile yapın her iki sanat türünde de yeni bir şey yaratma eylemi vardır. Benzer ürünler ortaya çıkabilir, ancak hiçbir şey tam şu anda ürettiğiniz gibi değildir. Sonsuz olasılıkta yeni şeyler üretme imkânı vardır.
- Kod yazmanın ve çapraz dikişin arkasındaki motivasyon çok benzerdir. Hem kod yazmak hem de kanaviçe işlemek genellikle bir amaca hizmet eder. Kullanmak amacıyla, dekorasyon olarak, hediye etmek ya da sadece eğlenmek için kanaviçe işleyebilirsiniz. Aynı şey kod yazmak için de geçerlidir. Kodlama yaparak belirli problemlerin çözümü için insanlara yardımcı olan ve bir şeyleri iyileştirebilecek veya otomatikleştirebilecek şeyler oluşturabilirsiniz. Yani her ikisi de işlevseldir.

Farklı bir bakış açısıyla hem kanaviçe işleme hem de programlama Polya (1945)'nın problem çözme algoritması ile paralellik gösteren adımlar izlemektedir.

Birinci adım-Problemi anla: Problem çözme sürecinin bu ilk adımında bilinmeyenler, veriler, koşullar belirlenerek tam olarak istenen şey ortaya konulur (Polya, 1945). Kanaviçe işleme ve programlama sürecinin en başında da bir amaca yönelik olarak bir fikir vardır. Programlamada nasıl tür bir web sitesi oluşturmak istediğinize veya ne tür bir yazılım geliştirmek istediğinize karar verirsiniz. Kanaviçe işinde de ne tür bir tasarımda çapraz dikiş yapmak istediğinizi belirlersiniz. Örneğin bir yakınıza hediye olarak düşündüğünüz dekoratif bir tablo işlemek için model araştırmaya başlarsınız. Bu aşamada Pinterest gibi siteler aracılığıyla internetten aramalar yapıp uygun modeli belirlemeye çalışırsınız. Program yazmak için de istediğiniz koda benzeyen kodu bulmak için kod arama sitelerinde araştırma yaparsınız (Ossowski, 2017).

İkinci adım-Plan oluştur: Bu aşamada neye ihtiyacınızın olduğu bellidir. Problemin nasıl çözüleceğine odaklanmamız gerekmektedir. Problemin çözümü için kullanılacak olan uygun strateji bazı sorular sorularak belirlenir (Polya, 1945). Bunun için kanaviçe işinin neye benzeyeceği, tasarımı, hangi boyutlarda

olacağı, hangi renklerde kumaş ve ipler gerekeceği belirlenir. Tasarım bir kağıt (izometrik ya da kareli kağıt olabilir) üzerine aktarılabilir. Hangi dikişin (yani X işaretinin) nerede ve hangi renkte olacağı işaretlenir. Programlama için yazılımda uygulamak istediğiniz özellikler ve işlevler düşünülür. "Tasarım nasıl olacak?", "Kullanıcı arayüzünün nasıl görünmesini istiyorsunuz?", "Kodunuzun belirli bölümleri birlikte nasıl çalışacak?" sorularına cevaplar aranır. Sonrasında fikirlerin koda dönüştürmenize yardımcı olacak ilk adım olarak sözde kodlar yazılır (Ossowski, 2017).

Üçüncü adım: Planı uygula: Bu aşamada yapılması gereken tek şey planınızı uygulamaktır. Belirlenen strateji uygulanarak problem çözülmeye çalışılır. Çözüm olmaması durumunda bir önceki adımlara dönülebilir (Polya, 1945). Kanaviçe işi için ihtiyaç olan (hangi kalite, renk ve boyutta kumaş; hangi boyutta çerçeve ve iğne; hangi renk ip ve ne kadar vs.) malzemeler hazırlanır. Yazılım yazmak için kullanılabilir bir bilgisayar ve bir metin düzenleyici temin edilir. İstenilen yazılım programı yüklenir veya güncellenerek ihtiyaçlar tamamlanır (Ossowski, 2017). Her ikisi için de materyaller hazırlandıktan sonra plan uygulanır.

Dördüncü adım: Gözden geçir: Bu aşamada sonucun doğruluğu incelenir. Kullanılan stratejinin uygunluğu değerlendirilir. Gerekirse alternatif çözüm yolları kullanılır (Polya, 1945). Kanaviçe işi için aklınıza gelen veya kanaviçe deseninizi kâğıda çizdiğinizde harika görünen şey aslında kumaşın kendisinde iyi görünmeyebilir. Bazı değişiklikleri yapmak konusunda esnek olabilirsiniz. Belki bir taraftan birkaç ilmek alıp diğer tarafa birkaç tane eklemek istersiniz, belki de farklı renk bir ipliğin daha iyi göründüğüne karar verirsiniz. Aynı şey yazılım için de geçerlidir. Başlangıçta planladığınız her şey üretimde harika olmayabilir veya aslında kullanıcı tarafından istenebilir fakat kullanıcı için faydalı olmayabilir (Ossowski, 2017). Değişiklikler doğrultusunda yeni bir tasarım yapabilir ya da tasarımınızı sonlandırarak tamamlayabilirsiniz.

Kanaviçe İşi ile Programlamanın Matematik Eğitimine Uygulanabilirliği

Matematik ve sanat çoğu kişi tarafından yan yana gelmesi gereken en son iki alan gibi görülebilir. Özellikle matematik kaygısı ya da korkusu yaşayan çocuklar ya da yetişkinler için matematiğin sanatla ilişkisinin olması neredeyse mümkün değildir. Ancak gerçekte bu iki disiplin oldukça iç içedir (Duru ve İşleyen, 2005). Matematik bilime estetik ise sanata ait iki temel disiplindir. Her ikisinin amacı da bilgiye yani hakikate ulaşmaktır. Matematik, düşünsel bilginin yetkinliğini ve doğruluğunu araştırırken estetik de duyusal bilginin doğruluğunu yani güzelliğini araştırır (Koçak, İşler ve Atmaca, 2014). Belki de matematikçiler diğer bilim adamlarından daha çok çalışmalarında değer verdikleri şeylerde güzellik, zarafet

ve basitlikten söz ederler (Mehta ve diğerleri, 2019). Matematik ve sanat ilişkisi tarihte Pisagor'un sayılara verdiği anlamlara, notalardaki uyumu matematiksel oranlarla açıklamasına kadar dayanmaktadır (Atasay ve Erdoğan, 2017). Meşhur matematikçi Hardy "Bir matematikçinin savunması" adlı kitabında şöyle bahsetmektedir: "Bir matematikçinin yaptığı şey bir ressamın ya da şairinki kadar güzel olmalıdır. Düşünceler, renkler ve sözcükler gibi birbirine uymalıdır." Poincare (1910) matematiğin sanatsal yönünü görmezden gelmenin matematiksel güzellik hissini, sayıların ve biçimlerin uyumunu, geometrinin zarafetini unutmak olacağını belirtmektedir. King (2010) "Matematik Sanatı" adlı ünlü kitabında matematiğin estetik yönüne vurgu yapmakta ve matematikçilerin çözdükleri denklemlerde gördükleri güzellik algısından bahsetmektedir. Bu açıdan bakıldığında matematiğin bir sanatsal değeri, estetik ve güzellik algısı vardır. Aynı zamanda matematiğin resim, müzik, mimarlık, mühendislik gibi alanlardaki uygulamaları sanatla iç içedir (Bergil, 2009).

Hickmann ve Huckstep (2003) matematikçilerin sahip olduğu olan estetik algısının öğrencilerde oluşabilmesi için matematik eğitiminde sanata yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır ve matematiğin sanat ile ilişkilendirilerek öğretilmesinin öğrencilerin kavramları daha iyi anlamlandırmalarını sağlayacağını ve yaratıcılıklarını geliştireceğini belirtmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamda matematiği kullanabilmeleri, çevrelerindeki matematiği keşfetmeleri, matematiksel sembollerin ve dilin estetik yönünü fark etmeleri, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve matematiği daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Atasay ve Erdoğan, 2017).

Kodlama ve programlanabilir robotlar aracılığıyla gerçekleştirilen matematik öğretimi problem çözme, ölçme, geometri ve uzamsal kavramlar dahil olmak üzere matematiksel öğrenmeyi desteklemektedir (Savard ve Highfield, 2015). Kodlama ya da programlama eğitimi ile öğrenciler sadece kodlamanın nasıl yapılacağını öğrenmezler, öğrenme için kodlamayı nasıl kullanabileceklerini de öğrenirler. Örneğin kodlama ile matematiksel veya hesaplamalı düşünmeyi öğrendikleri gibi problem çözmeyi, tasarım yapmayı ve düşünceler arasında bağlantı kurmayı da öğrenmektedirler (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Kodlamada düşünme yolları, verileri organize etmek, analiz etmek ve ardından problemleri küçük ve yönetilebilir parçalara bölerek çözmek için mantıklı bir yaklaşımın geliştirilmesini gerektirir (Metin, 2022). Başka bir deyişle, kodlama, gerçek hayatta matematiksel düşünceyi öğretmenin bir yoludur (Voronina ve diğerleri, 2016; Futschek ve Moschitz, 2010).

Öğrencilerin matematik ile sanat arasındaki ilişkilendirmeleri yapabilmeleri adına kullanılabilecek etkinliklerden bir tanesi kanaviçe işi ile programlama et-

kinlikleri olabilir. Kanaviçe işi ile programlama arasındaki ilişkiler ve benzerlikler bir önceki başlıkta verilmiştir. Matematik ve hesaplamalı düşünmenin (kodlama/programlama için kullanılan düşünme) tüm STEM disiplinleri için temel olduğu ve yirmi birinci yüzyıl öğrencileri için kritik olduğu yaygın olarak kabul edilmesine rağmen (Prinsley ve Johnston 2015), ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin STEM disiplinlerini kullanarak kodlama aracılığıyla matematiksel düşünmeyi nasıl geliştirdiklerini gösteren sınırlı sayıda örnek vardır (Miller, 2019). Genel olarak bakıldığında kodlama öğretiminde fen, matematik ve mühendislik üzerine kurulu disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmekten ziyade disiplin odaklı olarak kodlama sadece teknoloji derslerinde öğretilmektedir (Vasquez ve diğerleri, 2013). Ancak hem Dünya'da hem de Türkiye'de yeni dijital teknolojiler müfredatında matematik ile kodlama arasında açık bağlantıların olması gereklidir. Bu nedenle, matematik dersi bağlamında STEM müfredatı ile kodlama arasındaki bağlantıları belirginleştiren ve ayrıca estetik bir boyut da kazandıran kanaviçe işleri ile programlama etkinliklerinin bu boşluğu dolduracağı ve alternatif STEAM etkinlikleri olarak da kullanılabileceği söylenebilir.

Kanaviçe işi ekransız kodlama etkinlikleri bilgisayar, tablet vb. ekran kullanmadan öğrencilerin etamin ve izometrik kâğıt gibi malzemelerle kodlama yapabilmesini hedeflemektedir. Kanaviçe işi ile yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrenciler belki de kodlama ya da programlama yaptığının farkına varmadan algoritmik düşüncenin mantığını kazanabileceklerdir. Öğrenciler programlamayı boyama kalemleri, izometrik kâğıt ve etaminler ile daha eğlenceli bir şekilde bilgisayarsız kodlama ile öğrenmiş olacaklardır. Etkinlik kapsamında kullanılacak olan etamin kumaşı izometrik kâğıda (noktalı kâğıt) benzemektedir. İzometrik kâğıttaki her bir nokta etamin kumaştaki bir köşeye denk gelmektedir. Bu da öğrencilerin etamin kumaşı işlemeden önce kolay bir şekilde izometrik kâğıtlarda etamin modelinin şablonunu çıkarmalarını sağlamaktadır. Daha sonra öğrenciler bu şablon üzerinden yola çıkarak kumaşa modeli daha kolay işlemiş olacaklardır. Aynı zamanda bir iğnenin nasıl kullanılacağını, iğnenin kumaşın deliklerinden nasıl geçirildiğini ve bu kodlama sayesinde modelin nasıl oluşturulduğunu gözlemlemiş ve öğrenmiş olacaklardır. İlerleyen süreçte öğrenciler öğrendikleri bu kodlama becerisi ile kendi şablonlarını kendileri oluşturabileceklerdir. Kanaviçe işi sayesinde öğrencilerin kodlama yaparken psiko-motor ve el işi becerilerini geliştirmeleri, analitik ve sistemli düşünmeleri, çözümleme yapabilme ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Diğer taraftan bilgisayara ya da teknolojiye rahat bir şekilde ulaşan öğrenciler için teknoloji bağımlılığı son zamanlarda sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin fiziksel aktivitelerden uzaklaştığı zamanının çoğunu bilgisayar ekranı karşı-

sında geçirdiği görülmektedir. Kanaviçe işi bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin, öğrencilerin bilişsel becerilerine de destek olması beklenmektedir. Çünkü kanaviçe işi aynı zamanda simetri alma, sıralama yapma, öteleme gibi matematiksel işlemleri de içermektedir. Matematik öğretimi ve sanatı ilişkilendiren araştırmalarda özellikle simetri konusu ön plana çıkmaktadır ve sanat eserlerindeki uyumun, düzenin ve estetiğin simetri ile elde edildiği belirtilmektedir. Sanat eserlerinde yer alan simetri; ahengi, düzeni, dengeyi ve parçaların birbiriyle benzerliğini göstermektedir. Ayrıca sanat eserlerindeki simetri, matematiksel olarak bütün ile parçalar arasındaki ve parçaların birbirleri arasındaki oranı ve ilişkiyi ifade etmektedir (Atasay ve Erdoğan, 2017). Kanaviçe işlerinde de şekiller arasındaki düzen, simetrik uyum, parçaların birbirine oranı estetik değeri açısından oldukça önemlidir. El sanatçıları özellikle bu noktalara dikkat ederler. Kanaviçe işlemede gerçek uygulamalar ile hem sanatsal hem de matematiksel uyum sağlanır. Çocukluk döneminde programlama öğrenmek, çocukların yalnızca matematik ve fen bilimlerindeki başarısını etkilemez. Ayrıca dil, yaratıcılık ve sosyal-duygusal etkileşimler üzerinde de önemli bir role sahiptir (Bers, 2008). Aşağıda bir örnek olması açısından kareli kağıt üzerine aktarılmış bir kanaviçe şablonu ve etamin kumaşa aynı modelin işlenmesi ile elde edilen bir dekoratif pano verilmiştir.



Şekil 1. Örnek kanaviçe şablonu ve işlemesi (URL-3)

Sonuç

Sanat, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarını tamamlayan bir bileşen olarak düşünülmektedir. Bu durum sanatın STEM ile entegrasyonunu yani STEAM (STEM+Arts) yaklaşımını doğurmuştur. Araştırmalar sanatın STEM disiplinlerine dâhil edilmesinin eğitimde akademik başarıyı arttırdığını,

öğrencileri motive ettiğini, derslere katılım sağladığını ve yaratıcı düşünme özelliklerini desteklediğini belirtmektedir (Aytekin ve diğerleri, 2018). Örneğin geleneksel el sanatları, programlama ve kod yazma süreci hakkında birçok şey öğretebilir. Kanaviçe işi programlama etkinlikleri öğrencilerin düşünmelerini ve öğrenmelerini daha estetik bir STEAM öğrenme görüşüne odaklayarak geçmişten izler taşıyan ve unutulmaya yüz tutan kanaviçe işleri aracılığıyla matematik için somut örnekler olabilir. Bu türden etkinlikler öğretmenlerin mesleki gelişimine rehberlik etmek ve bu çerçeveyi eğitim ortamlarına taşımak için de kullanılabilir.

Kaynakça

1. Akçay, A. & Çoklar, A. N. (2016). Bilişsel becerilerin gelişimine yönelik bir öneri: Programlama eğitimi. In A. İşman, H. F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojieri Okumaları 2016* (pp. 121-139). Ankara, Turkey: The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET).
2. Akpınar, Y., & Altun, Y. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. İlköğretim Online, 13(1), 1- 4.
3. Arabacıoğlu, C., Bülbül, H. & Filiz, A. (2007, January). *A new approach to computer programming teaching.* Presented at the 2007 Academic Informatics Conference, Dumlupinar University, Kütahya, Turkey.
4. Arabacıoğlu, T. (2006). İnternet destekli programlama mantığı öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
5. Aranda, G., & Ferguson, J. P. (2018). Unplugged Programming: The future of teaching computational thinking? *Pedagogika, 68*(3), 279-292.
6. Atasay, M., & Erdoğan, A. (2017). Matematik ile sanatın ilişkilendirilmesi: Mandala desenlerinin simetri öğretiminde kullanımı. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *6*(2), 58-77.
7. Aytekin, A., Çakır, F. S., Yücel, Y. B., & Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılabilecek bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *5*(5), 24-41.
8. Barger, R. N. (2008). *Computer Ethics.* Cambridge University Press.
9. Bau, D., Gray, J., Kelleher, C., Sheldon, J., & Turbak, F. (2017). Learnable programming: blocks and beyond. *Communications of the ACM, 60*(6), 72–80.
10. Baz, F. C. (2018). A comparative analysis of coding software for children. *Current Research in Education, 4*(1), 36–47.
11. Bell, T. (2014). Ubiquity Symposium: The science in computer science: unplugging computer science to find the science. *Ubiquity,* March, 1-6. http://dx.doi.org/10.1145/2590528.2590531
12. Bell, T., & Vahrenhold, J. (2018). CS unplugged—how is it used, and does it work?. In *Adventures between lower bounds and higher altitudes* (pp. 497-521). Springer, Cham.
13. Bender, W.N. (2018). *STEM öğretimi için 20 strateji* (A. S. İpek ve B. Yıldız, çev.). Ankara: Nobel Kademi Yayıncılık.
14. Bergil, M. S. (2009). *Doğada, bilimde ve sanatta altın oran*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
15. Bers, M. U. (2008). *Blocks to robots: Learning with technology in the early childhood classroom.* New York: Teachers College Press.

16. Cortina, T. J. (2015). Reaching a broader population of students through "unplugged" activities. *Communications of the ACM*, *58*(3), 25-27.
17. Çölkesen, R. (2002). *Veri yapıları ve algoritmalar.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.
18. Duru, A., & İşleyen, T. (2005). Matematik ve sanat. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 479-491.
19. Eduolog, 2020. (URL-1). https://www.eduolog.com/kodlama-ve-programlama-arasindakifarklar/#:~:text=Kodlama%2C%20kodlar%C4%B1%20bir%20dilden%20di%C4%9Ferine,y%C3%BCr%C3%BCt%C3%BClebilir%20bir%20program%20olu%C5%9Fturma%20i%C5%9Flemidir adresinden 20.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
20. Eryılmaz, S. (2003). *Algoritma tasarlama ve programlamaya giriş.* Ankara: Detay Yayıncılık.
21. Futschek, G., & Moschitz, J. (2010). Developing algorithmic thinking by inventing and playing algorithms. *Proceedings of the 2010 constructionist approaches to creative learning, thinking and education: Lessons for the 21st century (constructionism 2010)*, 1-10.
22. Genç Z. & Karakuş S. (2011). *Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch kullanımı.* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Elazığ.
23. Gökoğlu, S. (2017). Algorithm perception in programming education: A metaphor analysis*. Cumhuriyet International Journal of Education, 6*(1), 1-14.
24. Hickman, R., & Huckstep, P. (2003). Art and mathematics in education. *Journal of Aesthetic Education*, *37*(1), 1-12.
25. ISTE. (2007). ISTE Standarts for students 2007. https://goo.gl/mQ8xfz adresinden 18.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
26. ISTE. (2016). ISTE Standarts for students 2016. https://goo.gl/Z1E5bf adresinden 18.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
27. Kalelioğlu, F., & Keskinkılıç, F. (2017). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. In Gülbahar, Y. (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya.* (155–182). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
28. Kesici, T., & Kocabaş, Z. (2001). *Liseler için bilgisayar 2.* Ankara: MEB Yayınları.
29. King, J. P. (2010). *Matematik sanatı* (19.baskı). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
30. Koçak, E. (2021). Çağdaş Sanatlarda Kanaviçenin Evrimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 238-259.

31. Koçak, Z. F., İşler, N., & Atmaca, S. P. (2014). Estetik ve matematik. https://www.researchgate.net/publication/267371356 adresinden 21.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
32. Lee, J., & Junoh, J. (2019). Implementing unplugged coding activities in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *47*(6), 709-716.
33. McLennan, D. P. (2017). Creating coding stories and games. *Teaching Young Children, 10*(3), 18-21.
34. Mehta, R., Keenan, S., Henriksen, D., & Mishra, P. (2019). Developing a rhetoric of aesthetics: The (often) forgotten link between art and STEM. In *STEAM Education* (pp. 117-141). Springer, Cham.
35. Metin, S. (2022). Activity-based unplugged coding during the preschool period. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 149–165.
36. Mıhcı Türker, P. & Pala, F. K. (2018). Opinions of Secondary School Students, Teachers and Parents About Coding. *Elementary Education Online, 17*(4), 2013-2029.
37. Miller, J. (2019). STEM education in the primary years to support mathematical thinking: Using coding to identify mathematical structures and patterns. *ZDM*, *51*(6), 915-927.
38. Nishida, T., Kanemune, S., Idosaka, Y., Namiki, M., Bell, T., & Kuno, Y. (2009). A CS unplugged design pattern. *ACM SIGCSE Bulletin*, 41(1), 231–235.
39. Ossowski, A. (2017). What does cross stitch have to do with programming? More than you think. https://opensource.com/article/17/11/traditional-arts-crafts-code-programming adresinden 15.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
40. Özkan, Y. (2003). *Programlama dilleri: C ile programlama.* İstanbul: Alfa Yayınları.
41. Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 framework definitions document. http://www.21stcenturyskills.org adresinden 20.06.2022 tarihinden erişilmiştir.
42. Paul, A. M. (2015). Teaching computer science-without touching a computer. *The Education Digest, 80*(5), 23–26.
43. Poincaré, H. (1910). Mathematical creation. *The Monist, 20*(3), 321–335.
44. Polya, G. (1945). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
45. Prinsley, R., & Johnston, E. (2015). *Transforming STEM teaching in Aust-*

ralian primary schools: everybody's business. Australian Government: Office of the Chief Scientist.
46. Resnick, M. (2012). Let's Teach Kids to Code. TED Talks.
47. Resnick, M. (2013). Learn to code, code to learn. How programming prepares kids for more than math. *EdSurge,* May 2013.
48. Resnick, M., & Silverman, B. (2005, June). Some reflections on designing construction kits for kids. In *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children* (pp. 117–122). ACM.
49. Savard, A., & Highfield, K. (2015). Teachers' talk about robotics: Where is the mathematics? In M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Eds.), *Proceedings of the 38th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 540–546). Sunshine Coast: MERGA.
50. Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı*, *3*(5).
51. Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, *26*(1), 3-20.
52. Sullivan, A., & Bers, M. U. (2017). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education, 28*(2), 325–346.
53. T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, B. (2019). Türkiye Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları 2. Ulusal Gözden Geçirme Raporu 2019 "Ortak Hedefler İçin Sağlam Temeller". https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/970/Surdurulebilir-Kalkinma-Amaclari-Turkiye-2nci-Ulusal-Gozden-Gecirme-Raporu_TR-WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 16.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
54. Taub, R., Armoni, M., & Ben-Ari, M. (2012). CS unplugged and middle-school students' views, attitudes, and intentions regarding CS. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 12(2), 8.
55. Threekunprapam, A., & Yasri, P. (2020). Patterns of Computational Thinking Development While Solving Unplugged Coding Activities Coupled with the 3S Approach for Self-Directed Learning. *European Journal of Educational Research*, *9*(3), 1025-1045.
56. Tonbuloğlu, B., & Tonbuloğlu, İ. (2019). The effect of unplugged coding activities on computational thinking skills of middle school students. *Informatics in Education*, *18*(2), 403-426.

57. Türker, P. M., & Pala, F. K. (2020). The effect of algorithm education on students' computer programming self-efficacy perceptions and computational thinking skills. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, *3*(3), 19-32.
58. URL-2. https://kodlaturkiye.com/egt_algoritma.php adresinden 22.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
59. URL-3. https://10marifet.org/yazi/kanavice-sablonlari-flamingo/ adresinden 30.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
60. Vasquez, J., Sneider, C., & Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials, grades 3–8: integrating science, technology, engineering, and mathematics.* Portsmouth, NH: Heinemann.
61. Vorderman, C. (2014). *Computer coding for kids: A unique step-by-step visual guide, from binary code to building games.* London: Dorling Kindersley Ltd.
62. Voronina, L. V., Sergeeva, N. N., & Utyumova, E. A. (2016). Development of algorithm skills in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 233, 155–159.
63. Wang, D., Zhang, C., & Wang, H. (2011, June). T-Maze: A tangible programming tool for children. In *Proceedings of the 10th international conference on interaction design and children,* 20–23 June. (pp. 127–135).
64. Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM, 49*(3), 33–35.
65. Yecan, E., Özçınar, H., & Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *İlköğretim Online*, *16*(1). 377-393.
66. Yılmaz, S. (2011). *Güzel sanatlar eğitiminde gelişen ve değişen kavramlar ve tanımlar.* 1. Sanat ve tasarım eğitimi sempozyumu, Başkent Üniversitesi.
67. Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2016). Pre-Service information technology teachers` perceptions about using Scratch tool in teaching programming. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(1), 39-52.

Bölüm 24

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE GEZİ – GÖZLEM YÖNTEMİ

Sibel ÖNER[1]

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı,
ORCID: 0000-0003-1524-1176

Bir kazanımın öğrencilere öğretilmesi için öğrenme ortamlarında uygulanan öğretim yöntemleri, ulaşılmak istenen amaçların gerçekleştirilmesinde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin, konuların içeriğine uygun olarak seçecekleri uygun öğretim yöntem ve teknikleri dersin hem verimliliğini artırır hem de hedeflere ulaşmasını sağlar. Öğretim programları ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın eğer dersin içeriğine uygun yöntemler uygulanmazsa dersin hedeflenen düzeyde amaçlarına ulaşamayacağı düşünülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programları düzenlenmiş olsa da ülkemizde öğretmenlerin daha çok anlatım ve soru cevap gibi geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri yapılan araştırmalarda saptanmaktadır (Akgül, 2006; Önen ve ark. 2008; Sarıaslan, 2005; Taşpınar, 2015; Yıldırım, 2019). Geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrenme sürecinde öğrenciler niçin öğrendiklerini, edindikleri bilgileri nerede kullanacaklarını bilememekte; gerçek yaşam için gerekli bilgiler istenilen yeterlilikte öğretilmemektedir. Öğrencilerin merkeze alındığı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirecekleri öğretim yöntem ve teknikleri ile kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.

M.Ö. 384-322 yılları arasında yaşayan Aristotales "gözlem" ve "deney" ile öğrencilerin gerçek yaşamı tanıma ve anlamlandırmasına fırsat verileceğini ile sürmüştür. İbni Sina da aynı şekilde "gözlem", "deney" ve "problem çözme" yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (Korkmaz, 2006). Eğitime yapılan en eski eleştirilerden biri, yapılan eğitimin gerçek öğrenmeye yer vermemesidir. Gezi gözlem yöntemi öğrencilere "gerçek dünyayı görme ve gözlem yapma" fırsatı verir. Teorik bilgilerle gerçek olaylar ve materyaller arasında uyum sağlar. (Güngördü, 2002).

Sınıf dışı öğretim yöntemi olarak ele alınan gezi-gözlem tekniği, öğrencilerin sınıfta öğrenmiş olduğu bilgileri sahada gözlemleme imkânı sağlayacaktır. Hesapçıoğlu (2011), öğrencilerin sınıfta edindiği teorik bilgileri yerinde somut bir şekilde inceleyerek kavramalarını sağlayan öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme yaklaşımı olarak gezi gözlem yöntemini tanımlamıştır. Güngördü (2002), eğitsel amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla okul tarafından organize edilen geziye ilişkin faaliyetlerdir, şeklinde ifade etmiştir. Sadece ziyaret ve eğlenmek amacıyla değil, derste öğrendiği bilgileri sorgulamak ve gerçek hayatı keşfetmek için öğrenciler sürece dahil olur (Wita, 2017). Öğrencilere inceleme, veri toplama ve soru sorma vb. birçok fırsat sunarak akademik gelişimlerine katkı sağlar (Astalin & Chauhan, 2018). Gezi-gözlem yönteminin gezi ve gözlem olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 1994).

Gözlem, herhangi bir nesneyi, fenomeni veya durumu daha iyi anlamak için, bu kavramların oluşum aşamaları sırasıyla bir plan içinde görsel araçlar veya

doğrudan gözlerle aşamalarını incelemek ve seyretmektir (Vural, 2004). Gözlem sistematiktir ve belirli bir gözlem formuna göre yapılmalıdır. Öncelikle hedefler belirlenmeli ve gözlenecek durum veya olay hakkında önceden bilgi verilmelidir. Öğrenciler farklı durum ya da olayları gözlemlemelidir. Öğrenciler tarafından gözlemlenen olay ya da duruma ait sonuçlar karşılaştırılmalı ve zaman kaybetmeden kaydedilmelidir (Aşçı, 2016). Gözlemin yapılacağı doğal ya da sosyal olayların sınırları çizilmeli, gözlem süresi, kimin tarafından ve kaç kez gözlemleneceği belirlenmelidir. Ulaşılmak istenen hedefler gerçekleşinceye kadar belirlenen kurallar içerinde gözlemleme işlemi sürdürülmelidir (Sönmez, 2017).

Gözlem ile öğrenciler sınıf ortamının sıkıcılığından kurtularak birinci elden deneyim kazandıkları, doğrudan bilgiye ulaştıkları öğrenme ortamlarına kavuşurlar. Farklı duyularına hitap ettiği, bilgiyi yapılandırarak öğrendikleri için öğrenmeleri de daha kalıcı olur (Vural, 2004). Öğrencilere bilimsel araştırma ve inceleme ile ilgili temel becerileri kazandırarak gerçek ve hayati bilgilere ulaşmalarını aynı zamanda öğrencilerin iyi bir gözlemci olmalarını sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

Gözlem çeşitleri:

1. Uygulanış biçimine göre

a. Doğrudan doğruya gözlem (Araçsız gözlem): Gözlem yapan kişi arada aracı bulunmadan kendi gözleri ile durumu, olguyu ya da nesneyi gözlemlemektedir.

b. Araçlı gözlem: Durum, olgu ya da nesnenin gözlemini bir araç aracılığıyla yapmasıdır.

2. Süreye göre

a. Sürekli gözlem: Gözlemlenecek olay ya da nesnenin belirli bir zaman diliminde aralıksız bir şekilde takip edilmesidir. Örneğin, meteorolojik gözlemler.

b. Zamanı gelince gözlem: Belirli bir zaman dilimi içinde yapılan gözlemlerdir.

c. Aralıklı gözlem: Rastgele ya da belirlenmiş zaman dilimlerinde yapılan gözlemlerdir.

3. Yapıldığı yere göre

a. Doğal ortamda (okul dışında) yapılan gözlem: Olayları veya nesneleri doğal ortamında gözlemleme şeklidir. Örneğin, yeryüzü şekillerini öğrencilere kavratmak için arazi gezisine çıkarmak. Garipağaoğlu (2001), coğrafi olaylarda özellikle de fiziki coğrafya olaylarında şartların insanlar tarafından oluşturulamayacağını, bu nedenle bu olayların ancak arazide sonuçlarının gözlenmesi şeklinde

olacağını ifade etmiştir.

b. Okulda, sınıfta veya kültürel çevrede yapılan gözlem: Laboratuvar ortamı, gözlem istasyonu gibi yapay çevrede yapılan gözlemlerdir. Sınıf ortamında kayaç numunelerinin incelenmesi.

Gezi, gerçek hayatta yer alan ancak sınıf ortamına getirilemeyen olguları, araçları, olayları, nesneleri ve insanları sınıf dışında öğrencilerin izlemesi ve anlamasını sağlayan bir yöntemdir (Cin, 2005). Arazi çalışması, öğretim gezisi, inceleme gezisi, bilimsel araştırma ya da uygulamalı araştırma kampı gibi terimlerle ifade edilmektedir (Aydın & Güngördü, 2016).

Gezi yöntemi velileri, öğrencileri ve öğretmenleri iş birliği içinde öğretim programına dahil etme fırsatı sağlar. İşbirlikli öğrenme stratejilerini destekleyen öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen sosyal etkileşimini artırarak yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Öğrenmeyi daha anlamlı ve unutulmaz kılan gerçek bir deneyime dahil olma fırsatı verir. Öğretim gezileri, bir sınıf veya okul grubunun, dersin öğretim hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunması amacıyla, yaptığı gezilerdir (Astalin & Chauhan, 2018). Gezi için seçilen bu yerler yakın çevresinde yer alan coğrafi öneme sahip yerler, sanayi tesisleri, müze, botanik bahçesi, sanat galerisi, bilim merkezleri olabileceği gibi daha uzun mesafeli yerlerde olabilir. Gezi yöntemi ile öğrencilerin çevre-insan ve olaylar arasında ilgi kurma becerisi artarken doğal çevreyi daha yakından tanımasını sağlayacaktır (Doğanay, 2002). Öğretim gezilerinde öğrenciler bir soruyu cevaplamak ya da sınav olmak gibi kaygıları yaşamadan öğretim sürecinde daha eğlenceli bir öğrenme ortamında bulunurlar. Gezi sırasında öğretmen öğrencilerin kendi aralarında tartışmalarına, yaratıcı fikirler üretmelerine destek olmak amacıyla aktivitelere yer verebilir (Coll ve ark., 2018). Gezi sonrasında öğrenciler tarafından bireysel ya da grupça hazırlanacak raporlarla, öğrencilerin edindikleri bilgileri analiz etmelerine, tartışmalarına ortam hazırlanacak, böylece akademik başarıları artacaktır. Unutmamak gerekir ki, öğretim gezileri öğrencilerin başarısını arttırmakta tek başına yeterli değildir. Öğrenmenin etkili olabilmesi, arazide gerçekleştirilecek etkinliklerle mümkün olacaktır (Lonergan ve Andresen, 1988).

Günümüzde gezi yöntemini gözlemden ayrı tutamayız. Gözlemi sınıf ortamında geziye götürmeden yaptırma imkânı olsa da gezi de mutlaka gözlem yaptırmak gerekir. Öğretimin hedeflerine uygun bir şekilde planlanarak yapılan gezilerde öğrencilerin mutlaka gözlem yapması gerekir (Mazman, 2007). Okullarda organize edilen gözleme dayalı gezilere gözlem gezisi de denilmektedir (Açıkgöz, 2006). Başta coğrafya olmak üzere hem sosyal bilimlerde hem de fen bilimlerinde sıklıkla kullanılan yöntemdir.

Coğrafyanın kurucularından sayılan Alexander Von Humbolt, gezi gözlem

yönteminin eğitimde kullanılması gerekliliği üzerinde durmuştur. Coğrafi araştırmaların yapılabilmesi için inceleme gezilerinin, yer bilimlerinde ise gözlemin mutlaka yapılması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Carl Ritter de coğrafya araştırmalarında gezi gözlem metodunun önemine vurgu yapmıştır (Doğanay, 1993).

Gezi Gözlem Yönteminin Aşamaları

Gezi-gözlem yöntemi ile istenilen hedeflere ulaşmak için mutlaka dikkatli bir planlama yapmak gerekir. Yarar sağlayacak bir gezinin planlanması için uyulması gereken aşamalar şunlardır (Alkış, 2008; Doğanay, 2014; Garipoğlu, 2001):

1. Planlama (Hazırlık) Aşaması:

Gezi-gözlemin düzenleneceği yerler, gezide incelenmesi gereken konular ve zaman gibi öğelerin detaylı bir planlaması yapılır. Öncelikle dersin öğretmeni, ilgili dersin kazanımlarıyla yakın çevre şartları arasındaki bağlantılardan yola çıkarak gezinin nereye ve ne zaman düzenleneceğine karar vermelidir. Harita üzerinde güzergâh tespiti yapılarak, konaklanacak yerler önceden tespit edilmelidir. Öğretmen, öğrencilerin ve velilerinin telefon numaralarını temin etmeli aynı şekilde kendi numarasını da öğrenci ve velilerle paylaşmalıdır. Geziye katılacak kişilerin listesi, veli izin belgeleri, gezi planı kopyası okuldan ayrılmadan önce okul müdürlüğüne teslim edilmelidir.

Geziye çıkmadan önce mutlaka yasal izinler gerekli yerlerden (okul idaresi, yetkili mülki amirler ve veliler) alınmalıdır. Gezinin amacı, kapsamı ve güzergahı gibi önceden belirlenen konular paylaşılmalıdır. Gidilmesi planlanan kurum ve kuruluşlardan okul yönetimi kanalı ile resmi yazı aracılığıyla önceden izin alınmalıdır.

Gezi-gözlem yönteminin en önemli sınırlılıklardan biri konaklama ve ulaşım maliyetleridir. Bu nedenle ücretsiz ya da düşük maliyetli resmi kuruluşların imkanlarından yararlanılmalıdır. Gezide sorumlu olan kişilerin görev paylaşımı yapılmalıdır. Öğrencilere arazi çalışması gözleminde yanlarında hangi araç-gereçlerin bulundurulması gerektiği ile ilgili açıklamalar yapılmalı, gerekirse liste halinde velilere ulaştırılmalıdır. Gezi esnasında gerekli olan bilimsel ve temel ihtiyaç malzemeleri temin edilmelidir.

2. Uygulama Aşaması:

Gezinin uygulanmaya başladığı andan itibaren başlar, uygulamanın sonuçlandırıldığı zaman sona erer. İlk önce yoklama yapılarak araçta bulunan öğrencilerle geziye katılacak öğrencilerin bulunduğu liste karşılaştırılır ve araç hareket etmeye başlar. Gezi başkanı (örneğin; bir coğrafya gezisinde, geziye katılan coğrafya

öğretmenlerinden en kıdemli/en tecrübeli olan başkanlık edebilir) tarafından grup yönlendirilir böylece yetki karmaşası önlenmiş olur.

Gezi-gözlem boyunca önceden planlanan yerlerde gerekli gözlem ve değerlendirmeler yapılır. Öğrenciler, yapmış olduğu gözlemleri ve edindikleri bilgileri mutlaka not almalıdır. Gerektiğinde fotoğraf ve video çekmelerine izin verilir. Öğrencilerin gezi-gözlem sırasında daha aktif olmaları için kendi aralarında konu ile ilgili tartışmalarına, soru sormalarına, görüşlerini belirtmelerine imkân verecek etkinlikler yapılır. Betimleyici sorular yerine süreç temelli sorular kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Gezi grubunun düzenli davranması için uyulması gereken kurallar zaman zaman hatırlatılmalıdır. Konaklanan ve kullanılan mekanlar ile çevrenin temiz tutulması için gereken özen gösterilmelidir. Gözlem sonrasında ve ihtiyaçların giderilmesi için gerekli molaların verilmesinden sonra mutlaka grup kontrol edilmeli, eksik yoksa araç hareket etmelidir.

Yemek ihtiyacının ne şekilde ve nerede karşılanacağı önceden belirlenmelidir. Eğer arazide yemek yenecekse kumanya usulü, şehirde veya kasabada bulunuluyorsa hep birlikte herhangi bir yerde yenebilir.

Planda belirtilmiş olan konaklama noktalarına zamanından önce ulaşılmalıdır. Beklenmedik bir durumla karşılaşmamak için gün içinde konaklanacak yerle iletişim kurulmalıdır. Konaklanacak yerlerde yatış ve kalkış saatleri belli bir düzen içinde olmalı, mümkünse erken yatıp erken kalkılmalıdır. Böylece gündüz süresinden daha fazla yararlanılabilir. Gezi süresince öğretmenler, öğrencilerle ilgili her türlü sorumluluğu almalı, onlarla yakından ilgilenmelidir.

Gezi dönüşlerinde öğrencilere belirli ölçülerde eğlenmeleri için fırsat verilebilir. Bu, öğrencilerin yorgunluklarını atmalarını ve moral kazanmalarını sağlar.

3. Sonuç Aşaması:

Gözlem ve araştırma aşaması sonrasında yapılacak işler sonuç aşamasının kapsamına girmektedir. Gezide öğrencilerin edindikleri deneyimler, bilgiler, varsa gezide aklına takılan sorular ve sorunlar bir araya toplanır. Öğretmenlerde gezi esnasında edindikleri tecrübeleri katarak bir rapor oluşturur. Gezi sonucuna ilişkin öğrencilere ödevler verilebilir. Öğrencilerle birlikte öğretmeninde katıldığı değerlendirme süreci sonucunda hazırlanan raporun bir nüshası okul idaresine verilir. Gerekirse okuldaki tüm öğrencilere ve öğretmenlere sunum yapılarak, gezi ile ilgili edinmiş oldukları deneyimler paylaşılabilir. Gezi esnasında karşılaşılan eksiklik ve problemlerin gerekçeleriyle birlikte okul idaresine rapor halinde sunulması, daha sonra yapılacak gezilerin daha mükemmel ve amaca uygun şekilde hazırlanmasını sağlar.

Gezi-Gözlem Yönteminin Faydaları:

- Derste edinmiş olduğu soyut bilgileri somut hale getirerek kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur. Örneğin; dağ, ova, plato, fay hattı, peri bacaları gibi teorik bilgileri arazide yapacakları gözlemlerle somutlaştırmış ve gerçek yaşamla ilişkilendirmiş olacaklardır (Aydın & Güngördü, 2016).
- Öğrencileri sınıf ortamından çıkarıp, olayları, olguları ve nesneleri kendi doğal ortamlarında canlı ve aktif bir şekilde görmeyi sağlayan gezi-gözlem yöntemi teoriyi uygulamayla bütünleştiren bir yöntemdir (Sönmez, 1994).
- Öğrenmede zengin ve anlamlı yaşantılar sağlayan bu yöntemle kalıcı öğrenmeler sağlanır (Alkan, 1979).
- Grupla çalışma ve iş birliği yapma imkânı sağlar (Senemoğlu,1997). Öğrenciler arasında arkadaşlık, hoşgörü, paylaşma gibi duyguların gelişmesini sağlar (Ünlü, 2014).
- Gezi-gözlem yöntemiyle yapılan ders uygulamaları duyu organlarımızı uyardığı için bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye yardımcı olur. Sınıfta derslere katılmayan öğrenciler bu yöntemle öğrenme sürecine aktif olarak katılacaklardır (Aydın, 1998).
- Öğrencilerin gözlem, değerlendirme, soru sorma, dinleme, hipotez kurma gibi becerilerini artırır (Dow, 1993).
- Öğrenciler gezi yoluyla vatanlarını harita gibi araçlarla değil, gözlemleyerek öğrenirler (Oruç & Kırpık, 2006). Vatan ve millet bilinci gelişir (Güngördü, 2002).
- Coğrafi bilgi ve anlayışı artırır (Robson, 2002). Coğrafi yeryüzü gezilip gözlemlenmeden coğrafi olaylar öğrenilemez ve öğretilemez (Garipoğlu, 2001).
- Öğrencinin çevreye olan ilgisi artırarak sorunların çözümü yönünde öğrencileri düşünmeye sevk eder (Güngördü, 2002).

Gezi-Gözlem Yönteminin Sınırlılıkları:

- Gezi-gözlem yöntemi fazla zaman almaktadır. Maliyeti oldukça yüksek olduğu için tüm öğrenciler bu yüksek maliyeti karşılayamayabilir. Parası olan öğrenciyi geziye götürmek, diğer öğrencilerin üzerinde olumsuz psikolojik etki yapıp, dersten soğumasına sebep olabilir (Güngördü, 2002).
- İzin işlemlerinin uzun sürmesi ve yasal sorumluluk sebebiyle çok fazla tercih edilmemektedir (Serin, 2003; Şen, 2011).
- Planlama verimli bir şekilde yapılmazsa gezi amacına ulaşmaz, öğretime katkı sağlamaz.
- Mesai günlerinde yapıldığında öğrenciler diğer derslere giremezler (Ünlü, 2014).

Öğrenci sayısının öğretmen/öğretim elemanı sayısından fazla olması güvenlik endişelerini artırmakta, aynı zamanda maliyetin fazla olması öğrencilerin -geziye katılmak istese bile- taleplerinin azalmasına sebep olmaktadır. Yaşanan bu kısıtlamaları dengelemek, coğrafya öğretiminde anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla ***sanal arazi gezileri*** bir çözüm olabilmektedir. Sanal geziler, saha etkinliklerine alternatif ya da tamamlayıcı olarak, "sahayı" sınıf ya da laboratuvar ortamına taşımak adına oldukça önemlidir (Friess ve ark., 2016). Sanal saha deneyimlerinin, artan erişilebilirlik, sürdürülebilirlik ve dersleri farklı öğrenme stillerine uyarlama fırsatının yanı sıra daha büyük sınıf katılımı için artan kapasite de dahil olmak üzere öğrencilerin derin ve anlamlı öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Minocha ve ark., 2018). Hava koşullarının olumsuz etkisi gibi çevresel kısıtlamalardan etkilenmez. Kapalı ortamların güvenliğinde gerçek dünyanın olumsuz etkilerinden korunarak gezilere katılma olanağı sağlarken, gerçek alan gezilerine katılamayacak dezavantajlı öğrencilerin de geziye dahil edilmesini sağlar. Ayrıca fiziksel güç ve kondisyon gerektiren aktiviteler (sert tırmanışlar, göl ve akarsu geçişleri, uzun yürüyüşler vb.) neredeyse zahmetsizce yapılabilir. Saha çalışmaları, yaralanma, hastalık, vahşi yaşam saldırıları, kene ısırıkları, boğulma gibi sağlık ve güvenlik riskleri olmadan sanal arazi gezileri ile yapılabilir (Çalışkan, 2011).

Örnek Etkinlik

Dersin Adı: Coğrafya

Sınıf: 10

Öğrenme Alanı: Doğal Sistemler

Kazanımlar:

10.1.4. İç kuvvetleri; yer şekillerinin oluşum sürecine etkileri açısından açıklar.

10.1.6. Dış kuvvetleri yer şekillerinin oluşum sürecine etkileri açısından açıklar.

Yöntem-Teknik: Gezi-gözlem, anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası

Araç-Gereç: Fotoğraf makinesi, not defteri, pusula,

Gözlem Yeri-Konumu: Aksaray- Hasan Dağı, Selime peribacaları, Ihlara Vadisi

Gezinin Amacı: Yer şekillerinin oluşumunda iç kuvvetlerle dış kuvvetlerin birlikte yaptığı etkinin fark edilmesi ve gözlenmesi

Gezi Etkinlikleri:

- Hasan Dağı'nın yapısal özelliklerinin açıklanması ve gözlenmesi
- Volkanizma-sıcak su arasındaki ilişkinin fark edilmesi

- Volkanik patlamalar sırasında çıkan materyallerin sınıflandırılması ve örnek kayaç toplanması
- Peri bacalarının incelenmesi ve volkanizma-peri bacaları arasındaki bağlantının açıklanması
- Peri bacalarının oluşumunda etkili olan diğer faktörlerin açıklanması
- Volkanizma (iç kuvvetler)-dış kuvvetler-yer şekillerinin oluşumu ile ilgili bağlantı kurulması
- Akarsu aşındırması ve vadi çeşitleri ile ilgili bilgi verilmesi
- Ihlara Vadisi'nin gözlenmesi
- Jeomorfolojik yapının akarsularla nasıl şekillendiğinin açıklanması

KAYNAKLAR

1. Açıkgöz. M. (2006). Sosyal *Bilgiler Dersinde Gözlem Gezisi Uygulamasının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevre Duyarlılığına Etkisi.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
2. Akgül, İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 209430).
3. Alkan, C. (1979). Eğitim Ortamları**.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No 5. 1979.
4. Alkış, S. (2008). Coğrafya öğretiminde inceleme gezileri ve arazi çalışmaları. Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar. İstanbul: Aktif yayınları.
5. Astalin, P. K., & Chauhan, S. (2018). Excursion Method of Teaching. *Universal Research Journal of Social Science & Humanities*, *1*, 1-4.
6. Aşçı, M. (2016). Öğretim teknikleri. M. Onur., L. Yaycı ve M. Sanal (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (1. baskı, s. 235-255). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
7. Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
8. Aydın, F., & Güngördü, E. (2016*). Coğrafya eğitiminde özel öğretim yöntemleri.* Pegem Akademi.
9. Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası
10. Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metodları (Öğretimde planlama ve uygulama).* İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım A.Ş.
11. Cin, M. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (Ed: A. Tanrıöğen). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
12. Coll, S., Coll, R., & Treagust, D. (2018). Making the Most of Out-of-School Visits: How does the Teacher Prepare? Part I: Development of the Learner Integrated Field Trip Inventory. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, *26*(4), 1-19.
13. Doğanay, H. (1993). *Coğrafya' da Metodoloji.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
14. Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri.* (5. Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
15. Dow, P. B. (1993). Teaching with objects: No fault learning?. *The Social Studies*, *84*(5), 230-231.
16. Friess, D, Oliver, G, Quak, M & Lau, A 2016, 'Incorporating "virtual" and

"real world" field trips into introductory geography modules', *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 40, no. 4, pp. 546-564.
17. Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 3(2), 13-30.
18. Güngördü, E. (2002). *Eğitim fakülteleri için coğrafyada öğretim yöntemleri, ilkeler ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
19. Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim.* İstanbul: Beta Basım Yayın.
20. Korkmaz, N. (2006). *Volkan topografyası konularının öğretiminde gezi-gözlem yönteminin öğrenci başarısına etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
21. Lonergan, N. & Andresen, L. (1988). Field based education: some theoretical considerations. *Higher Education Research and Development*, 7, pp.63-77
22. Mazman, F. (2007). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*,* Tokat.
23. Minocha, S, Tilling, S & Tudor, A 2018, 'Role of Virtual Reality in Geography and Science Fieldwork Education' in *Knowledge Exchange Seminar Series, Learning from New Technology*, 25th Apr 2018, Belfast.
24. Oruç, S. ve Kırpık G. (2006). *Osmanlı'da Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
25. Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzala, G. ve Gürdal, A. (2008). HİE seminerine katılan Fen Bilgisi öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerindeki değişimin tespiti: Tekirdağ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9*(1), 45–57.
26. Robson, E. (2002). An unbelievable academic and personal experiences. isues around teaching undergraduate field courses in Africa. *Journal of Geography in Higher Education*, vol.26, no. 3. pp.327-344.
27. Sarıaslan, Y. (2005). *Sosyal Bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara. (Tez No: 159016).
28. Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara, Spot Matbaası.
29. Sönmez, V. (1994). *Öğretmen elkitabı* (7. Baskı) Ankara: Anı Yayınları
30. Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. Taşpınar, 2015

31. Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
32. Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem-teknik ve etkinlikler.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
33. Wita, S. (2017). *Field Trip-Based Assessment To Assess Student's Values in Science Teaching and Learning.* International Conference on Science Education.
34. Yıldırım, İ. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Bakış Açıları.* Doctoral dissertation, Marmara Universitesi.

Bölüm 25

POLONYA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARI YÖNÜNDEN KARŞILAŞTIRILMASI[1]

Meryem Büşra DİNSEVER[2]
Prof. Dr. Sultan BAYSAN[3]

1 Bu çalışma, Erasmus öğrenci hareketliliği Polonya ziyaretiyle Dinsever (2021) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden genişletilerek üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, meryembusradinsever@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9175-3304

3 Prof.Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kepez Aydın.
e-posta: sbaysan@adu.edu.tr ORCID: 0000-0001-7431-7973

Giriş

Eğitim kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en faydalı şekilde ya da istenilen doğrultuda geliştirilmesi, bireye birtakım hedeflere dönük yeni beceriler, bilgiler, davranışlar kazandırılması yolundaki çalışmaların tamamıdır (Akyüz, 2014). Her ülke eğitim sistemini kendi çıkarları ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturmakta ya da düzenlemektedir. Türk eğitim sisteminin temel amacına bakıldığında "*yetkinlikler ve değerler ile bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek*" hedeflenmektedir (MEB, 2018). Değişen ve gelişen dünyada eğitim yöntemleri, araçları vb. değişmeye ve gelişmeye eğilimlidir. Bu noktada gelişmeyi hedefleyen ülkelere karşılaştırmalı eğitim araştırmaları yardımcı bir araçtır.

Karşılaştırmalı eğitimi Yıldırım ve Türkoğlu (2018) farklı ülkelerin kültürlerini, ekonomik, politik ve toplumsal koşulları içerisinde anlama; benzer ve farklı yönlerini karşılaştırarak problemlere çözüm getirmeye yardımcı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla ülkeler, okullaşma oranı, ulusal ve uluslararası sınavlarda alınan sonuçlar, eğitimde özelleşme gibi küreselleşmenin eğitim üzerinde oluşturacağı olumlu ve olumsuz etkilere dair fikir sahibi olmak istemektedir (Bakioğlu vd., 2017). Alanyazın incelendiğinde Türkiye ve Polonya sosyal bilgiler eğitimine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın da amacı karşılaştırmalı eğitimden yararlanarak Türkiye ve Polonya sosyal bilgiler eğitimine yönelik benzer ve farklı yönleri özellikle öğretim programları açısından inceleyerek alanyazına katkıda bulunmaktır. Araştırmanın veri kaynakları arasında Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, Polonya'da *Ministerstwo Edukacji i Nauki* (MEN), OECD, Avrupa Birliği'nde eğitim sistemlerinin nasıl olduğuna dair bilgiler veren *Eurydice* ile ilgili alanyazın bulunmaktadır. Çalışmada sosyal bilgiler öğretim programları yanında ders kitaplarının genel görünümlerine de bakılmış; karşılaştırmalar yapılmıştır.

Türkiye ve Polonya Genel Eğitim Sistemine Yönelik Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye'de öğrencilere 4 ilkokul, 4 ortaokul ve 4 yıl lise olmak üzere 12 yıllık zorunlu eğitim verilmektedir. Erken çocukluk eğitimi kreş ve gündüz bakım evlerinde yürütülür. 36-66 aylık çocuklar okul öncesi eğitime tabiidir. 48-66 aylık çocuklar ise örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anasınıflarında eğitim alabilmektedir. Öğrenciler ortaokulu bitirince bir sınava (LGS) tabii tutulur ve sınav ya da okul diploma notlarına göre tercih yaparak liseye yerleşir. Liseler ise Anadolu, fen, sosyal bilimler, spor, güzel sanatlar, imam hatip, meslek

ve teknik liseler olarak ayrılır ve 14-17 yaş grubu çocukları kapsar (Eurydice, 2019).

Polonya'da 8 yıllık ilkokul ve 1 yıllık okul öncesi eğitim almak üzere toplam 9 yıllık zorunlu eğitim verilmektedir. 8 yıllık ilköğretim iki aşamadan oluşmaktadır. 1. aşama 1 ile 3. sınıfları kapsamakta ve ilk aşama bütünleşmiş erken okul eğitimi olarak adlandırılmaktadır (Eurydice, 2020). İkinci aşama ise 4'ten 8. sınıflara kadardır. Öğrenciler bu aşamada derslere başlar. 2. aşamanın sonunda yapılan *matura* adındaki olgunluk sınavı sonucunda öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri ile yetenekleri belirlenip; aldıkları sonuçlara göre liseye yerleştirilmeleri hedeflenir (Mykyteychuk, 2018). Öğrenciler, 3 yıllık ortaokuldan sonra girdikleri bu sınavdan aldıkları başarıya göre 4 yıllık genel lise (*liceum ogólnokształcące*), 5 yıllık teknik lise (*technikum*), 3 yıllık 1. derece ticaret lisesi (*szkoła branżowa I stopnia*), 2 yıllık 2. derece ticaret lisesi (*szkoła branżowa II stopnia*) olmak üzere 4 farklı lise türünde yerleşirler (Eurydice, 2022).

Genel olarak bakıldığında iki ülke eğitim sisteminde benzer ve farklı yönler bulunmaktadır. Türkiye'de okul öncesi eğitim isteğe bağlıyken, Polonya'da zorunludur. Türkiye'de eğitim okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite şeklinde, Polonya'da okulöncesi, ilköğretim, lise ve üniversite şeklinde kademelendirilmiştir. İki ülkede de 8. sınıfı bitiren öğrenciler liseye yerleşmek için bir olgunluk sınavına girmekte ve öğrenci başarılarına göre oluşturulmuş liseler bulunmaktadır. Bunlar Türkiye'de fen, Anadolu ve meslek liseleri; Polonya'da ise genel lise, teknik lise, 1. ve 2. derece ticaret lisesi şeklindedir.

Türkiye ve Polonya Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersi 4. 5. 6. ve 7. sınıf kademelerinde verilmektedir. 4. sınıflarda verilen Sosyal Bilgiler dersi sınıf öğretmenleri tarafından verilirken 5-7. sınıflarda ise alan öğretmenlerinin işidir. Türkiye'de sosyal bilgiler konularının disiplinlerarası yaklaşımla 7 öğrenme alanı ile 27 beceri ve 18 değerin öğrenciye aktarılması hedeflenmektedir. Amerikan *Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'*ne (*National Council for the Social Studies,* NCSS, 1994) göre sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan ve sosyal ve insani bilimleri kapsayan bir çalışma alanıdır (Hanaylı, Öztürk, Baysan ve Akar Vural, 2020). Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersinin yararlandığı disiplinler Tarih, Antropoloji, Arkeoloji, Sanat Tarihi, Ekonomi, Siyaset Bilimi, Hukuk, Felsefe, Sosyoloji, Psikoloji, Coğrafya'dır. Bu kapsamda sosyal bilgiler bahsedilen bilimleri kendi içerisindeki konulara basitçe dâhil ederek öğrencinin

hem içinde bulunduğu dünyayı anlamasını kolaylaştırır hem de bu bilimlere dair basit fakat güncel bilgilerin öğrenci bakış açısını geliştirmesinde yardımcı olur (Kan, 2010).

Sosyal Bilgiler dersi özel amaçları açısından kültürüne sahip çıkan, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen, ileri görüşlü, çağdaş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bireylerin yakın çevresini ve dünyayı tanıyan, uluslararası ekonomide milli ekonomisinin yerini bilen, iletişim ve teknoloji becerilerini kullanabilen, kişisel-toplumsal ve evrensel sorunlara çözüm üretebilen, ulusal egemenlik-demokrasi-insan hakları ve cumhuriyet kavramlarının önemini kavramış, kendini tanıyan bireyler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2018).

Türkiye'den farklı olarak Polonya eğitim sistemi içerisinde Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıftan itibaren tek disiplinli yaklaşım ile öğrenciye verilmektedir. 4. sınıfta sosyal bilgiler konuları içerisinde olan coğrafyanın "Doğa" dersi kapsamında öğrenciye verildiği ve tarih bilgisinin 5. sınıftan 8. sınıfa kadar olan konuların genel bir özeti şeklinde öğrenciye giriş niteliğinde verilmektedir. Polonya'da öğrenciler 5. sınıftan itibaren Coğrafya dersi, 4. sınıftan itibaren Tarih dersi almaktadır. 8. sınıfa gelindiğinde öğrenciler Yurttaşlık Bilgisi dersini disiplinlerarası yaklaşımla almaktadır. Yurttaşlık Bilgisi dersinde insan ve öğrenci hakları, bilişim, uluslararası ilişkiler, aile ve okul hayatı, sivil toplum ve etnik gruplara yönelik temalar bulunmaktadır.

Polonya Tarih Dersi Öğretim Programı'nda (TÖP) "*Tarih dersi, toplumsal hafızanın hazinesidir. Öğrenci tarih dersi aracılığıyla geçmişle bağlantı kurar*". "*Küçük Vatan*" Polonya'nın geçmişi ve geleceği hakkında bilgi sahibi olur. Aynı zamanda yakın komşularını tanımakla beraber dünya tarihine, yaşanan olaylara ve insanlara farklı açılardan bakar. Bunu toplumları, değerleri anlamak ve toplum bilincini oluşturmak için öğrenir. "*Öğrenci atalarının kahramanlıkları ve emeklerini öğrenmelidir. Fakat geçmişte yaşanan kahramanlıklarla birlikte, trajik ve şüpheli olayları da öğrenmelidir. Çünkü geçmiş her hali ile bilinmelidir*" (MEN, 2017a).

Coğrafya Öğretim Programı'nda (CÖP) Coğrafya dersi için "*Coğrafya dersi, doğa bilgisi ile sosyo-ekonomik ve beşerî bilginin bütünleşmesi ile oluşturulmuştur*". Coğrafya dersi, öğrencinin dünyanın ve ülkesinin bütünsel resmini yaratmasına, doğal dünyanın güzelliği ve uyumu hakkındaki düşünceyi bilimsel bilginin rasyonalitesiyle birleştirmesine, coğrafi çevrenin işleyişini anlama ve insan faaliyetlerini değerlendirmesine hem kendi vatanı hem de dünya ile ilişki kurmasına yardımcıdır (MEN, 2017b).

Yurttaşlık dersi ise, sosyal bilimlerin (sosyoloji, siyaset bilimi ve unsurları: bilgi ve sosyal iletişim, psikoloji, ekonomi ve hukuk bilimleri) ve beşerî

bilimlerin (kültürel çalışmalar ve etnoloji) kazanımlarından temel alınarak hazırlanmış disiplinlerarası bir derstir (MEN, 2017c). Polonya'nın tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi öğretim programlarında her dersin genel amaçları ve genel amaçlarının altında toplanmış özel amaçlar yer almaktadır.

Genel olarak bakıldığında Tarih dersi doğrusal yaklaşımla öğrenciye verilmek üzere oluşturulmuşken yurttaşlık dersinin yakından uzağa ilkesi ile düzenlendiği dikkati çeker. Coğrafya müfredatı konuları da yakından uzağa ilkesi ile hazırlanmıştır. Polonya tarih öğretim programının genel felsefesine bakılacak olursa öğrencinin "*kendi ülkesine ve kültürel değerlerine sahip çıkan bir vatandaş yetiştirirken aynı zamanda bireyin farklı kültür ve değerlere saygı duyması istenir*". Bu durum Türkiye'deki "*etkin vatandaş*" yetiştirme amacıyla benzerlik göstermektedir.

Türkiye ve Polonya öğretim programları incelendiğinde programların yapısı ve amaçlar açısından benzer ve farklı yönler saptanmıştır. Türkiye'de Sosyal Bilgiler programı disiplinlerarası yaklaşımla hazırlanırken Polonya'da tarih, coğrafya derslerinin tek disiplinli, yurttaşlık bilgisi dersinin ise disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulduğu daha önce belirtilmişti. İki ülkenin öğretim programları *"iyi vatandaş" "iyi insan", "duyarlı insan", "farklılıklara saygı göstermek", "kültürel sembolleri benimseme"* gibi benzer amaçlara sahiptir. Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programında sosyal bilgilerin özel amaçları yer alır; Polonya'da ise öğretim programlarına bakıldığında derslerin kendi içerisinde özel amaçlarının olduğu ve dersin içeriğine yönelik oluşturulan bu amaçların öğrenmeyi kolaylaştırdığı; öğretmene *"neyi öğretmeliyim?"* konusunda yol gösterdiği düşünülmektedir.

Tablo 1'de Polonya'dan farklı olarak Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (SBÖP) yer alan beceriler **koyu** renkle gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Beceriler

1. Araştırma	15. Kanıt kullanma
2. Çevre okuryazarlığı	16. Karar verme
3. Değişim ve sürekliliği algılama	17. Konum analizi
4. **Dijital okuryazarlık**	18**. Medya okuryazarlığı**
5. Eleştirel düşünme	19. Mekânı algılama
6. Empati	20. Öz denetim
7. **Finansal okuryazarlık**	21. Politik okuryazarlık
8. Girişimcilik	22. Problem çözme
9. Gözlem	23. Sosyal katılım
10. Harita okuryazarlığı	24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama
11. **Hukuk okuryazarlığı**	
12. İletişim	25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
13. İş birliği	
14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	26. Yenilikçi düşünme
	27. Zaman ve kronolojiyi algılama

Kaynak: SBÖP, 2018.

Tablo 1 incelendiğinde **koyu** renkle verilmiş olan beceriler Polonya tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi öğretim programlarında yer alan beceri ve değerlerden farklılaşır. Elbette ki Polonya'da da (Tablo 5) öğrencinin haklarını bilmesi, medyayı doğru kullanması üzerinde durulmuştur; fakat Türkiye'deki gibi ayrı bir beceri olarak yer almamaktadır.

Tablo 2'de Türkiye ve Polonya arasında benzerlik gösteren değerler *italik,* farklılık gösteren değerler ise **koyu** yazılmıştır.

Tablo 2. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Değerler

1. *Adalet*	10. Estetik
2. Aile birliğine önem verme	11. Eşitlik
3. *Bağımsızlık*	12. *Özgürlük*
4. Barış	13. *Saygı*
5. Bilimsellik	14. *Sevgi*
6. *Çalışkanlık*	15. Sorumluluk
7. *Dayanışma*	**16. Tasarruf**
8. *Duyarlılık*	17. Vatanseverlik
9. *Dürüstlük*	18. Yardımseverlik

Kaynak: SBÖP, 2018.

Türkiye Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan değerler (Tablo 2) yönünden **koyu** renkle verilen değerlerin Polonya tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi

dersi öğretim programlarında yer alan değerlerden (Tablo 3, 4, 5) farklılık gösterdiği görülmektedir. İki ülkenin de *italik* olarak verilen değerleri öğretim programlarına aldıkları ve öğrenciye bu değerleri kazandırmayı amaçladıkları görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Polonya'da Tarih Öğretim Programı'nda Değer ve Beceriler

Değerler	Beceriler
1. Sevgi	1. Tarihsel hafıza,
2. Ulusal, eyalet, dini ve devlet sembolleri,	2. Tarihsel hayal gücünü geliştirme,
3. Vatanseverlik,	3. Tarihsel bilgiyi merak etme ve araştırma duygusunu geliştirme,
4. Kimlik bilinci,	4. Öğrendiklerini sentezleyerek kendi cümleleri ile ifade edebilme,
5. Saygı,	5. Tarihi olayları analiz edebilme,
6. Aile birliğine önem verme,	*6. Tarihsel zaman dilimlerini kavrayabilme,*
7. *Özgürlük,*	7. Olayları sebep-sonuç çerçevesinde değerlendirebilmek
8. Dayanışma,	*8. Olaylara farklı bakış açıları ile bakabilme,*
9. Sorumluluk,	9. Tarihe bir bütün olarak bakma,
10. Adalet, hakikat,	*10. Eleştiri*
11. Cesaret,	
12. Hoşgörü, iyilik, güzellik,	
13. Ahlaki ve estetik duyarlılık,	
14. Kültür	

Kaynak: Polonya Tarih Öğretim Programı'ndan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi Polonya tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersi ile Türkiye Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları beceriler açısından büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Becerilerin isimleri birebir aynı olmasa da temeldeki benzerlikleri dikkat çeker. Polonya'da Tarih dersi öğretim programına bakıldığında (Tablo 3) **koyu** renkle verilen değerlerin Türkiye sosyal bilgiler programında (Tablo 2) yer alan değerlerle birebir aynı olmadığı belirtilmelidir. Tablo 2'de *italik* verilen değer ve becerilerin ise benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4. Polonya'da Coğrafya Öğretim Programı'nda Beceri ve Değerler

Değerler	Beceriler
1. *Saygı*	1. *Bütüncül bakış açısı*
2. Sevgi	*2. Analiz*
3. Duyarlılık	*3. Yerler, insanlar ve kültürler*
4. Bilimsellik	*arasındaki ilişkiyi anlama*
5. Sorumluluk	*4. Harita yorumlama*
6. Güzellik	*5. Mekânsal hayal gücü*
7. Aile ve Ulusal bağlar	
8. Eşitlik	
9. Vatanseverlik	
10. Kültür	

Kaynak: Polonya Coğrafya Öğretim Programı'ndan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 4'te verilen Polonya coğrafya öğretim programında kültür değeri harici verilen değerlerin Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı değerleri ile (Tablo 2) benzerlik gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye SBÖP becerileri (Tablo 1) ve Polonya Coğrafya Öğretim Programı (CÖP) becerileri (Tablo 4) bakımından her iki programın da *"harita yorumlama, mekânsal hayal gücü ve insanlar, yerler, kültürler arasındaki ilişkiyi anlama"* gibi becerilerin üzerinde durduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Polonya'da Yurttaşlık Bilgisi Öğretim Programı'nda Beceri ve Değerler

Değerler	Beceriler
1. Sorumluluk	1. *Etkili iletişim*
2. Cesaret	2. *Olaylara eleştirel ve ön*
3. *Dayanışma*	*yargısız bakma*
4. Girişimcilik	3. *Hak ve özgürlüklerin*
5. Toplum bilinci	*kullanımı*
6**. Saygı**	4. Kaynakların doğru kullanımı
7. Kültür	5. Sosyal hayata aktif katılım
8. Uzlaşı	6. *Bilgi ve iletişim teknolojisini*
9. Vatanseverlik	*kullanma*
10. Demokrasi	
11. Hak	
12. *İyilik*	
13. *Özgürlük*	
14. Yerel ve bölgesel kimlik	

Kaynak: Polonya Coğrafya Öğretim Programı'ndan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 5'e bakıldığında **koyu** renkle verilen Polonya'da Yurttaşlık Bilgisi öğretim programında Yurttaşlık Bilgisi Öğretim Programı (YÖP) yer alan değerlerin Türkiye SBÖP değerler tablosunda (Tablo 2) verilen değerlerden farklılaştığı; yine her iki ülkede de *italik* verilen değerlerin benzerlik gösterdiği görülmüştür (Tablo 3 ve Tablo 5).

Türkiye ve Polonya Öğretim Programlarında Yer Alan Kazanımlara Yönelik Benzerlik ve Farklılıklar

Önceden de bahsedildiği üzere Türkiye ve Polonya'da Sosyal Bilgiler eğitiminin verilme şekli farklıdır. Türkiye Sosyal Bilgiler dersini hazırlarken disiplinlerarası yaklaşımdan ve sarmal olarak oluşturulmuş öğretim programından yararlanmaktadır. Polonya Tarih, Coğrafya dersini tek disiplinli, Yurttaşlık Bilgisi dersini ise disiplinlerarası yaklaşımla ele almaktadır. Polonya'nın öğretim programlarının doğrusal oluşturulduğu söylenebilir. Ayrıca öğretim programları incelendiğinde Türkiye'nin Sosyal Bilgiler dersini öğrenme alanı ve kazanımlar çerçevesinde aktarmayı amaçladığı gözlenir. Polonya'da ise verilmek istenen bilgi, temalar altında yer alan kazanımlarla aktarılmaktadır. Aşağıdaki tablolarda iki ülkenin kazanımlara yönelik benzerlik ve farklılıkları ele alınmaktadır. Türkiye'de kazanım tablolarında verilen ilk numara kazanımın sınıf kademesi, ikincisi ünite, üçüncü numara ise kazanımı belirtmektedir. Polonya'da ise kazanımlar tablolaştırılmamış, temaların altında numara sırası ile verilmiştir. Burada okunuş kolaylığı bakımından bir arada durması açısından temalar ve kazanımlar tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 6. Türkiye'de 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kültür ve Miras Öğrenme Alanı Kazanımları

4.2.1. **Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar**.
4.2.2. **Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir**.
4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.
4.2.4. **Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.**

Kaynak: SBÖP, 2018.

Türkiye'de 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere yakından uzağa ilkesi çerçevesinde öğrencinin somut kanıtlarla aile tarihleri hakkında bilgi toplamaları ve aile tarihlerini bilmeleri beklenmektedir (Tablo 6). Yine aynı öğrenme alanında milli tarih ögelerine vurgu yapılmakta; aynı zamanda milli mücadele

kahramanlarının hayatlarından yola çıkarak milli mücadelenin önemi vurgulanmaktadır. Tablo 7'de görüldüğü gibi Polonya'nın aynı yaş grubu öğrenciler için benzer amaçlar doğrultusunda temalar oluşturduğu görülmüştür. Aşağıdaki tabloda verilmiş temaların altında yer alan kazanımlar sayıca daha fazla olup karşılaştırma yapmak üzere örneklendirilerek tablolaştırılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Polonya'da 4. Sınıf Tarih Temaları

Tema 1. Aile ve Bölge Tarihinin Unsurları
1. **Aile geçmişi hakkında bilgi toplar, aile hatıralarını toplar ve bunlar hakkında konuşur.** 2. **Mahallenin tarihi ve geleneklerini; yerel anıtları bilir ve tarihçesini anlatır**.
Tema 2. Polonya Kültürel Mirasın En Önemli Unsurları
1. Milli ve resmi bayramlarda en önemli milli sembolleri (renkler, amblem, milli marş) bilir, anlamlarını açıklayabilir. 2. Polonya devletinin kökeni hakkındaki efsaneleri bilir. **3. Polonya kültürünün en önemli anıtlarını ve sembollerini ilgili bölgelerle birleştirir.**
Tema 4. Polonyalı Öğrencilerin Zaman İçindeki Kültürel Kimliğinin Şekillendirmek İçin Önemli Figürler ve Olaylar.
1. Prens Mieszko ve Çek Dobrawa - Polonya'nın vaftizi 2. Bolesław Chrobry - ilk kral - ve Gniezno'daki kongre 3. Piastların sonuncusu - Kazimierz Wielki 4. Kraliçe Jadwiga, Władysław Jagiełło, Zawisza Czarny, Polonya-Lithuanianska ve Grunwald zaferi 5. Mikołaj Kopernik ve Krakov öğrencileri 6. Janie Zamoyski - lider ve devlet adamı 7. On yedinci yüzyıl savaşlarının kahramanları - önceki Augusty Kordecki, Hetman Stefan Czarniecki ve Kral John III Sobieski

Kaynak: Polonya Tarih Öğretim Programı'ndan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 7'de tıpkı Tablo 6'da olduğu gibi Polonya'nın, Türkiye'nin Kültür ve Miras öğrenme alanında yer aldığı üzere, öğrencilerden kendi ailesinin tarihini hatıralar aracılığı ile öğrenmesi beklenmektedir. Tablo 6'ya göre Türkiye'de öğrencilerin milli kültür öğelerini araştırması beklenirken; Polonya'da da Tema 1 ve Tema 2'nin benzer amaçlar doğrultusunda oluşturulduğu kazanımlar bulunmaktadır.

Dikkat çeken bir diğer benzerlik ise Türkiye'nin 4.2.4. kazanımı ile Polonya'nın Tema 4 altında verdiği kazanımlar olmuştur. İki ülke de milli mücadelelerinin önemini kavratmak üzere bu mücadeleleri sırasında emek veren kahramanlarının hayatlarından yola çıkmıştır. Polonya'nın bu konuda Türkiye'den farkı bir tema altında topladığı kazanımları daha detaylı olarak programa yansıtmasıdır.

Tablo 8. Türkiye'de 4. Sınıf Etkin Vatandaşlık Kazanımları

4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.
4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.

Kaynak: SBÖP, 2018.

Polonya Yurttaşlık Bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve Tablo 9'da toplanmış üç farklı tema Türkiye'de (Tablo 8) Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında ele alınmaktadır. Yukarıda verilenlere bakıldığında (Tablo 8) Türkiye SBÖP'nda öğrenme alanlarının Polonya'da Yurttaşlık Bilgisi dersi öğretim programına göre daha az ayrıntı içerdiği söylenebilir.

Tablo 9. Polonya'da 8. Sınıf Yurttaşlık Bilgisi Dersi Haklar Temaları

İnsan Hakları Teması
1. Çeşitli ahlaki sistemlerin insanlık onurunun temeli olduğunu bilir; evrensel, doğal, dokunulmaz ve devredilemez özgürlüklerin insan hakları temeli olduğunu açıklar; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi önsözünün ifadelerini analiz eder. 2. İnsan hakları ve özgürlükleri arasındaki farklılıkları gösterir, Polonya Cumhuriyeti Anayasası'nda yer alan kişisel hak ve özgürlükleri listeler. 3. Çocuk haklarını sıralar ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin hükümlerini analiz eder.
Okul ve Eğitim
1. Okulun eğitim sistemindeki işlevlerini ve Polonya eğitim sisteminin yapısını bilir. 2. Sınıfını, ders dışı etkinlikleri, okul topluluğunun yaşamını karakterize eder, öğrenci konseyinin faaliyetlerini bilir, seçimlerin nasıl yapıldığını bilir. 3. Öğrencinin hak ve yükümlülüklerini listeler, öğrenci ve okul personelinin haklarının hangi durumlarda ihlali edilmiş olduğunu bilir, ihlal edilen hakları talep etme yollarını öğrenir

Aile
1. Aileyi sosyal bir grup olarak nitelendirir, ailede ebeveynlerin ve yaşlıların rolünü bilir, ailesi için önemli değerleri analiz eder. 2. Ailenin çocuklar üzerindeki etkisini analiz eder, ailedeki çocukların hak ve yükümlülüklerini bilir.

Kaynak: Polonya Yurttaşlık Bilgisi Öğretim Programı'ndan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 9'da verilenlerin Tablo 8'de verilen kazanımlarla temelde benzerlik gösterdiği; fakat Türkiye'den farklı olarak Polonya'nın öğrenci, çocuk ve insan haklarını farklı temalar altında toplayarak "*haklar*" konusunu Türkiye'ye nazaran daha ayrıntılı ele aldığı görülmektedir. Bilindiği gibi Türkiye'de "*haklar*" konusu Birey ve Toplum ile Etkin Vatandaşlık öğrenme alanlarında ele alınmaktadır. Genel olarak bakıldığında Yurttaşlık Bilgisi dersi açısından da Türkiye'deki öğrenme alanları altında yer alan kazanımların Polonya'da temalara ayrıldığı ve temalar altında daha fazla ayrıntıya yer verildiği görülmüştür.

Tablo 10. Türkiye'de 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Birey ve Toplum Öğrenme Alanı Kazanımları

6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.
6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.
6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.
6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.
6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.

Kaynak: SBÖP, 2018.

Tablo 10'a bakıldığında Türkiye'nin özellikle **koyu** renkle verilen kazanımları Polonya'da farklı temalar altında ele almayı amaçladığı görülmüştür (Tablo 8 ve Tablo 9). Bir Avrupa ülkesi olan Polonya'nın eğitim sistemi içerisinde farklılıklara saygı duymayı, kültürel ve tarihi bağlara sahip çıkmayı, ön yargılı olmamayı ve öğrencilerin haklarını bilmesi gerektiğini hedeflediği anlaşılmaktadır (Tablo 8). Bu benzerlikten yola çıkarak iki ülkenin de öğrencilerini farklılıklara saygı duymaları konusunda bilinçli olmaları, hak ve sorumluluklarını bilmeleri ve kültürlerine sahip çıkmaları gerektiğine önem verdikleri düşünülebilir.

Tablo 11. Polonya'da 8. Sınıf Yurttaşlık Bilgisi Dersi Ulusal/Etnik Topluluklar ve Vatan Teması

5. Farklı sosyo-kültürel kimliklerin (bölgesel, ulusal/etnik, eyalet/sivil, Avrupa) uzlaştırılabileceğini bilir, ırkçılık, şovenizm ve anti-semitizm dâhil olmak üzere yabancı düşmanlığını tanır ve bu durumlara karşı çıkmasının önemini kavrar.

Kaynak: Polonya Yurttaşlık Bilgisi Öğretim Programından yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 11'de Polonya'nın farklılıklara saygı duyma konusunda ırkçılık üzerinde durması dikkat çeker. Burada öğrencinin farklı sosyo-kültürel kimliklerle uzlaşabileceğini bilmesi, ırkçılığın ne olduğunu fark etmesi ve yabancı düşmanlığının ne olduğunu anlaması amaçlanmıştır. Aynı zamanda yabancı düşmanlığı ile karşı karşıya kalması halinde bu duruma karşı çıkmasının önemini kavraması hedeflenmiştir. Türkiye SBÖP'nda bu konuda net bir kazanım yer almamaktadır. Fakat 4. ve 7. sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanında "*Farklı kültürlere saygı gösterir. Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular*" şeklinde kazanımların yer aldığı bilinmektedir (SBÖP, 2018). Dere ve Uçar'ın (2018) 2018 öğretim programının Sosyal Bilgiler ders kitabına yansımalarını incelediği çalışmasında *"4. sınıfta daha çok kültürel farklılıklar vurgusuyla ele alınan kalıp yargılar, 7. sınıfta İslamofobi ve ırkçılık kavramlarıyla birlikte sunulmuştur"* sonucuna ulaşılmıştır. 7. sınıf Sosyal Bilgiler kitabına bakıldığında İslamofobi kavramının tanımıyla birlikte İslamofobi'nın Avrupalı ülkelerde gerilemeye başladığı bilgisi yer almaktadır (MEB, 2019). Türkiye'nin ırkçılık konusuna 7. sınıfta değindiği; kazanımda "ırkçılık" ifadesi kullanılmasa da içerik olarak ders kitaplarına yansıtıldığı belirtilmelidir.

Özellikle Tablo 8, 9, 10 ve 11 incelendiğinde dikkat çeken başka bir durum da Türkiye SBÖP içinde yer alan öğrenme alanlarına ait kazanımların bir kısmının Polonya YÖP içinde yer alan temaları oluşturduğu görülmüştür. Benzer olanlar **koyu** renkle gösterilmiştir.

Tablo 12. Türkiye'de 5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı Kazanımları

5.3.1. **Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar.**
5.3.2. **Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar**.
5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.

5.3.4. **Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular**.
5.3.5. **Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.**

Kaynak: SBÖP, 2018.

Türkiye'de öğrencilerin harita üzerinde bulunan yeryüzü şekillerini açıklayabilmesi amaçlanır (Tablo 12). Polonya'da ise aynı kademede öğrencilerin harita üzerinde seçilen nesneler arasındaki mesafeyi hesaplamak için ölçek kullanabilmesi amaçlanmaktadır. Tablo 12 ve 13 incelendiğinde Polonya'da öğrencilerin coğrafya öğrenirken daha erken yaşta matematiksel hesaplar yapmalarının beklendiği söylenebilir. Ayrıca Tablo 14'e göre Polonya'da iklim konusu dünyanın hareketi, güneş ışınlarının geliş açısı ile ilişkilendirilip verilirken Türkiye'de 5. sınıfta öğrencinin çevresinde gördüğü iklim olaylarının insan faaliyetlerine etkisini bilmesi beklenmektedir. Bunun yanında iklim konusunun Sosyal Bilgiler dersinde 6. sınıfta işlendiği ve dünyada görülen iklim tiplerinin aktarıldığı eklenmelidir (SBÖP, 2018).

Tablo 13. Polonya 5. Sınıf Coğrafya Dersi Teması

1. Bilgileri okumak için haritanın göstergesini ve seçilen nesneler arasındaki mesafeyi hesaplamak için harita ölçeğini kullanır.
2. Polonya peyzaj bileşenlerini harita üzerinde tanır.
3. Polonya haritasının içeriğini okur.
4. Alanda gözlemlenen coğrafi ortamın öğelerine atıfta bulunarak, haritanın içeriğini veya okulun yakın çevresinin planını okur.

Kaynak: Polonya Coğrafya Öğretim Programından yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 12 ve 13'e bakıldığında iki ülkenin de öğrencilerin harita okuryazarı olmasını hedeflediği görülmektedir. Fakat Polonya'da Türkiye'den farklı olarak öğrencilerden alanda gözlem yaparak coğrafi ortamın özelliklerini açıklayabilmesi de hedeflenmektedir. Tablo 12 ve 13 karşılaştırıldığında Türkiye'de öğrencilerin Polonya'daki yaşıtlarına göre daha az aktif olduğu ifade edilebilir.

Tablo 14. Polonya'da 6. ve 8. Sınıf Coğrafya Temaları

6. Sınıf Dünya'nın Hareketleri Teması
4. Modeller kullanarak Dünya'nın dönüş hareketini gösterir (örnek: Küreler). 5. Ekinoks tarihlerinde gece- gündüz sürelerindeki değişiklikleri bilir. 6. **Dünya'nın hareketiyle, güneş ışıklarının geliş açısıyla, güneşlenme süresiyle yeryüzündeki iklim ve çeşitlilik arasındaki ilişkiyi bilir.**
8. Sınıf Avrupa'nın Coğrafyası
4. İzlanda örneğinde, litosferin katmanları ile volkanların ve depremlerin oluşumu arasındaki ilişkiyi belirler.
8. Sınıf Avrupa ile Karşılaştırıldığında Polonya'nın Doğal Çevresi.
3. Coğrafi koordinatlar temelinde Polonya ve Avrupa'nın hangi enlem ve boylam üzerinde olduğunu harita üzerinde gösterir. 6. Polonya'nın iklimini şekillendiren ana faktörleri açıklar. 7. Polonya ikliminin özelliklerini ve mevsimlerin sürelerini bilir.
8. Sınıf Asya'nın Seçilmiş Sorunları ve Coğrafi Bölgeleri.
1.Coğrafi ve tematik haritalara dayanarak Asya'nın büyük coğrafi zıtlıklar alanı olduğunu gösterir. **2. Daha önce öğrenmiş olduğu coğrafya dersi bilgilerine (7. Bölüm) dayanarak litosfer plakalarının sınırları ile tektonik hareketler, volkanlar, depremler ve tsunamiler arasındaki ilişkiyi tanımlar.** **3. Depremlerin ve tsunamilerin trajik etkilerini önlemenin yollarını tartışır.**

Kaynak: Polonya Coğrafya Öğretim Programından yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde Tablo 12 ile benzer ve farklı yönler olduğu dikkat çekmektedir. Türkiye'de 5. sınıf öğrencilerine verilen kazanımlarda öğrencilerin çevrelerinde yer alan iklim olaylarının ve doğal afetlerin insan hayatına etkileri ve doğal afetlerin oluşum nedenlerinin öğretilmesinin amaçlandığı görülmüştür. Türkiye'de 6. sınıfta dünya iklimlerine yönelik kazanımlar olduğu belirtilmişti. Türkiye'de 5. ve 6. sınıflarda bahsedilen öğrenme alanlarında verilen kazanımlar, Polonya'da 8. sınıf öğrencilerine ayrı birer tema altında verilmektedir. Polonya'da Coğrafya dersinin tek disiplinli yapıda hazırlanması nedeniyle konuların daha ayrıntılı olduğu söylenebilir.

Türkiye ve Polonya Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Ölçme-Değerlendirme ve Öğrenme- Öğretme Süreçlerine Yönelik Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programı öğrenme ve öğretme süreçlerinde sosyal bilgilerin disiplinlerarası olması dolayısıyla kazanımları aktarırken "*yerellik, güncellik, disiplinlerarası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik*" ilkelerine vurgu yapılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğrencilere sosyal bilimcilerin yararlandığı yöntemlerin sezdirilmesi ve öğrencinin hayatta karşılaşabilecekleri sorunların üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların aktarımında okul dışı etkinliklerin yapılması, edebi ürünlerin kullanılması, derslerin geleneksel ve modern sanat ürünleri ile desteklenmesi önerilmiştir. Kazanımlarla ilgili tartışmalı ve güncel konular işlenirken sempozyum, seminer, panel, zıt panel, forum, vızıltı grupları vb. farklı tartışma teknikleri ile problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerilerinin de geliştirilebileceği belirtilmiştir. Bunların dışında öğrencilerin dijital yetkinliklerinin arttırılmasına vurgu yapılmıştır (SBÖP, 2018).

Türkiye Sosyal Bilgiler öğretim programında ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi yer almamaktadır. Ancak öğretmenlere programda öneriler sunulmuştur. Bu önerilerde ölçmenin bir süreç olduğundan ve bu sürecin bütün olarak ele alınması gerektiğinden bahsedilmiştir. Ölçme yöntemlerinin herkese uygunluğu söz konusu olmayacağından öğretmenlere ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilere çeşitlilik ve esneklik ile yaklaşmalarının gerektiği belirtilmiştir. Ders içeriğinin işlenmesi konusunda öğretmenden özgünlük ve yaratıcılık beklenmektedir. Öğretmen kazanım ve açıklamaların sınırlarını esas almalıdır. Ölçme araçları konusunda öğretmene sınırlama getirilmemekte; fakat ölçme aracının akademik standartlara uygun olması istenmektedir. Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde öğrenciye yönelik değerlendirmelerde bulunmaları ve öğrenme-öğretme süreçleri ile değerlendirme süreçlerini bir bütün olarak ele almaları tavsiye edilmiştir (SBÖP, 2018).

Polonya tarih öğretim programında materyal seçiminin öğrencinin hayal gücüne destek olacak nitelikteki "*görsel*" araçlar olması gerektiği ve özellikle tarihi figürleri anlatırken fotoğraf, resim vb. araçlardan yararlanılması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle 4. sınıfta verilen Tarih dersinin *"sonraki yıllarda verilecek olan tarih derslerine temel oluşturma ve öğrencinin ileriki yıllarda olayları kronolojik olarak sıralamasına yardımcı olma*" amacıyla düzenlendiği yorumu yapılmıştır. Tarih bilinci geliştirirken aynı zamanda diğer uluslara karşı da saygıyı geliştirmek hedeflenmiştir (MEN, 2017a).

Polonya'da coğrafya eğitiminde öğrencinin pratik bilgiyi edinmesi ve bilgiyi geliştirmesi amaçlanmaktadır. Öğrenci hem geleneksel hem modern araç ve teknikleri kullanarak yön bulabilmelidir. Öğrencilerde bahsedilen araç ve teknikleri kullanarak mekânsal hayal gücünü geliştirmek gerektiği dile getirilmiştir. Saha çalışmalarında gözlem becerilerini geliştirecek yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencinin coğrafi becerilerini geliştirmesine yardımcı olunması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin alan çalışmaları sırasında mutlaka dijital araçlardan (Bilgi Teknolojileri, BT) da yardım alınması gerektiği vurgulanmıştır. Tüm bunların yanında tartışmalar, seminerler, yarışmalar, fotoğraf sergileri, klasör-portföy hazırlamak gibi farklı tekniklerden de yardım alınmalıdır. Öğretmen iletişim, iş birliği ve sorumluluk becerilerini geliştirmek amacıyla grup çalışmalarını kullanmalıdır (MEN, 2017b).

Aynı ülkede Yurttaşlık Bilgisi dersinin önemi, "*genç bir insanı çağdaş yaşamı verimli ve sorumlu sürdürebilmesi için gerekli temel sosyal yeterlilikler, beceriler ve bilgilerle donatma ihtiyacından kaynaklanır, aynı zamanda öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimini destekler*" şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle, ilkokulda dersin çekirdek müfredatını oluştururken, yakından uzağa ilkesine bağlı kalınmıştır. Birincil sosyal gruplardan, yerel ve bölgesel topluluklara, ulusal ve eyalet topluluğuna ve uluslararası topluluğa doğru anlatımlara öncelik verilmiştir. Öğretmenlerin ders anlatımı sırasında klasik yöntemlerden kaçınması; fakat klasik yöntemleri kullanmaları durumunda ders sırsında konuşmalarına öğrencileri dâhil ederek dersin devam ettirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmen, beyin fırtınası, karar ağacı, metaplan, SWOT analizi gibi sosyal, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için karar verme yöntemlerini kullanmalıdır. Aynı zamanda, her öğretmenin görevinin eğitim yöntemlerini öğrencilerin ilgi ve yeterliliklerine uyarlamak olduğu hatırlatılmıştır. Öğretmenin ders işleyişi sırasında birden fazla metot kullanması öğrencilerin gelişimini sağlamak için faydalı olacaktır. Sosyal yaşam hakkında bilgi edinme, toplama, organize etme, analiz etme ve sunma, bilgi ve iletişim teknolojisini kullanma (böylece kamu kurumlarının internet sitelerini kullanma, çeşitli iletişim türleri ile çalışma, sanal eğitim gezileri) önemlidir. Bu nedenle BT kullanımına özen gösterilmelidir. Bunların yanında öğretmen Yurttaşlık Bilgisi dersini destekleyen farklı didaktik araçlardan yardım alabilir. Bunlar, öğretme süreci eğitim ağı *Scholaris* ve e-ders kitaplarıdır. Bu eğitim ağlarında ders planları, multimedya sunumları, kaynak metin, didaktik oyun, film, fotoğraf, resim ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini test eden alıştırmalar bulunmaktadır. Burada amaç açık eğitim kaynaklarını kullanan öğretmenlerin mevcut çalışma biçimlerini çeşitlendirebilmesi, böylece sınıflarının verimliliğini artırabilmesidir (MEN, 2017c).

Polonya'da da değerlendirme süreci için ayrı bir başlık oluşturulmamıştır. Öğretmenlere uygulama şekli ve koşulları başlığı altında öneriler verilmiştir. Ölçme koşullarının öğrenciye göre hazırlanması gerektiğine ve öğrencinin süreç içerisindeki ilerleyişinin göz önünde bulundurulması yönünde cümlelere yer verilmiştir. Esnek bir yapıya sahip olan öğretim programları; içeriği işleme, kaynak belirleme vb. konuları öğretmenin inisiyatifine bıraktığı görülmektedir. Yine programda ölçme ve değerlendirme kısmına yer verilmemesi bu konunun da öğretmenin inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında iki ülkenin öğretim programında benzer ve farklı yönler bulunmaktadır. Polonya'nın ilgili öğretim programlarında Türkiye'ye göre öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tek disiplinli yaklaşımdan kaynaklanabilecek daha detaylı önerilere yer verildiği görülmüştür. Polonya'da ders işleyişi esnasında öğretmenlerin kullanabileceği teknik ve yöntemler program içerisinde yer alırken Türkiye'de öğretmenlerin yararlanabileceği teknik ve yöntemlere programda ayrıntılı yer verilmemiştir. Polonya öğretim programlarında "*beyin fırtınası, karar ağacı, metaplan, SWOT analizi, klasör-portföy, grup çalışması ve saha çalışmaları"* gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Türkiye ile Polonya'da kullanılan benzer teknikler "*tartışma ve seminer, bilgisayar teknolojilerinin, görsel materyallerin kullanımı, okul dışı etkinlikler, harita, pusula, tablo kullanımı, tarihsel karakterlerin tanıtılması ya da tarihe tanıklık etmiş kişiler ile görüşme*"dir. Çetin'in (2018) Suudi Arabistan sosyal bilgiler öğretim programı üzerine yaptığı çalışmada da benzer teknik ve yöntemlerin yer aldığı görülmüştür. Bu araştırmadan da yola çıkarak ülkelerin öğrenme- öğretme süreçlerinde, öğrencide bilginin, benzer uygulamalarla kalıcı hale getirilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Ayrıca farklı çalışmalar olarak Kaya (2011) ve Çiftçi'nin (2014) çalışmaları da benzer bulgulara yer vermektedir.

Türkiye ve Polonya'da ölçme değerlendirme ile ilgili ayrıntılı örneklerin yer almamasından ölçme değerlendirmenin öğretmenin "*tecrübe ve uzmanlığına*" bırakıldığı düşünülebilir. İki ülkede de ölçmenin önemli bir süreç olduğu ve öğretmenin öğrenciye uygun ölçme-değerlendirme yapması gerektiği ifade edilmiştir. Programların ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini öğretmen tercihine bırakması açısından iki ülkenin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Alanyazına bakıldığında örneğin Yeşilyurt'un (2020) yapmış olduğu çalışmada da Yeni Zelanda öğretim programlarında benzer bulgular olduğu dikkat çeker. Farklı bir bulgu olarak Öztürk ve Öztürk (2013) Ontario Eyaleti SBÖP'nda tek bir rubrik üzerinde ölçme değerlendirme sürecine odaklanıldığı gözlenmiştir. Burada ölçme-değerlendirme süreçlerinin ülkeler arasında farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

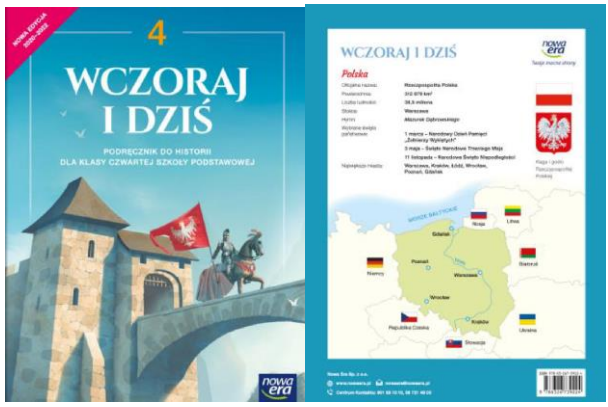
Türkiye ve Polonya Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yönelik Benzerlik ve Farklılıklar

Aşağıda Türkiye Sosyal Bilgiler ve Polonya Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine yönelik kitapların ön ve arka kapakları kullanılan renk ve görsel özellikler yönünden incelenmektedir. Daha detaylı içerik incelemeleri Lehçe'ye tam hâkim olunamaması nedeni ile başka bir araştırmanın konusu olabilir. Ayrıca bu çalışmada kitap görsellerinin fazla yer kaplaması nedeniyle sadece Türkiye'de 4. sınıf sosyal bilgiler; Polonya'da tarih ve 6. sınıf sosyal bilgiler ile Polonya'da coğrafya ve tarih ders kitapları ele alınmıştır. Diğer sınıf düzeyleri ilgili ders kitapları görsel ve yorumları için Dinsever'in (2021) tez çalışması ayrıntılı incelenebilir.



Şekil 1. Türkiye Tuna Yayıncılık 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı Ön ve Arka Yüz

Türkiye'de Tuna Yayıncılık'ın 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı dış kapağında ağırlıklı olarak mavi, beyaz tonlarının kullanıldığı görülmektedir (Şekil 1). Kapağın ön yüzünde Kültür ve Miras, Bilim Teknoloji ve Toplum ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanlarını yansıtan görseller kullanılmıştır. Birçok unsur bir arada olduğundan algılaması zordur. Arka kapakta ise Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) tanıtımını yapan görseller ile öğrencilerin ders materyallerine ulaşabilecekleri bir karekod ve barkod yer almaktadır.



Şekil 2. Polonya Nowa Era Yayıncılık 4. Sınıf Tarih Ders Kitabı
Ön ve Arka Yüz

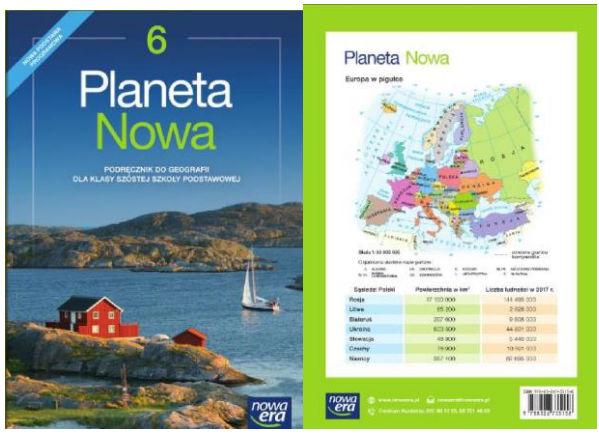
Polonya Nowa Era Yayıncılık 4. sınıf tarih ders kitabının ön kapağında sınıf düzeyi, kitabın adı, hangi kademeye özgü olduğu ve yayınevinin ismi bulunurken (Şekil 2); arka kapakta Polonya hakkında kısa bilgi ile haritası ve komşu ülkelerin bayrakları aynı harita üzerinde gösterilmektedir. Görsel açıdan bakıldığında kitabın ön ve arka kapaklarında mavi tonlarının daha çok kullanıldığı dikkat çeker. Tarih dersi programında 4. sınıf içeriği geçmişten günümüze Polonya kültürü, Polonya'yı var eden kahramanlar ve gelişmelerdir. Şövalye kültürünün Polonya'nın bir parçası olduğu düşünüldüğünde kitabın kapağında yer alan şövalye ve kalenin ilgili sınıf düzeyi öğrencileri için dikkat çekici olduğu ve Tarih kitabı içeriğini yansıttığı düşünülmektedir.

Şekil 1 ve 2'deki 4. sınıf ders kitapları karşılaştırıldığında Türkiye'nin Polonya'ya göre ders içeriğini kitap kapağına daha az yansıttığı söylenebilir. Bu durum Polonya'nın tek disiplinli yaklaşımla tek bir konuya odaklanarak ders kitaplarını hazırlamış olmasından kaynaklanabilir. Ön kapakta tek bir büyük görsel (kale, bayrak ve şövalye figürü) içeriğe uygun olarak dikkat çekicidir.



Şekil 3. Türkiye MEB Yayıncılık 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Ön ve Arka Yüz

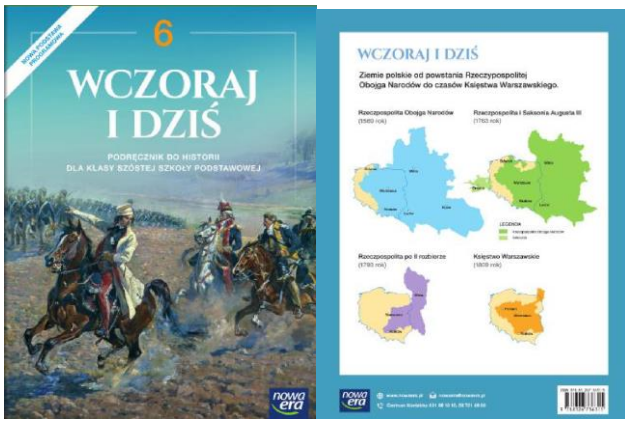
Türkiye'de MEB Yayıncılık'ın 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kitap tasarımında açık kahverengi tonları tercih edilmiştir (Şekil 3). Önde yine okul kademesi, ders adı, sınıf düzeyi ve yayınevi adı verilmiştir. Ders adı ve sınıf kademesi kırmızı renkle gösterilmiştir. Arka kapakta Şekil 1'de görülen kitap ile aynı arka kapak tasarımı dikkat çekmektedir. Ön kapak tasarımında Kültür ve Miras öğrenme alanı ile bağlantılı Avrasya'da ve aynı zamanda Türk kültüründe de önemli sembollerden biri olan çift başlı kartal figürü bulunmaktadır**.**



Şekil 4. Polonya Nowa Era Yayıncılık 6. Sınıf Coğrafya Ders Kitabı
Ön ve Arka Yüz

Polonya Nowa Era Yayıncılık 6. sınıf Coğrafya ders kitabının ön yüzünde ders kitabı adı, kademesi ve yayınevi ismi bulunmaktadır (Şekil 4). Kitapta mavi, yeşil ve beyaz tonlarının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Kitabın arka kapağında

Avrupa haritası vardır. Burada bir tabloda Avrupa'nın bazı kentlerinin yüzölçümü ve nüfusları hakkında kısa bilgi verilmiştir. Kitap kapağında kullanılan görsel seçilen coğrafi ortama bir göndermedir. Arka kapakta kullanılan harita 6. sınıf program konuları coğrafi koordinatlar ve Avrupa coğrafyası ile bağlantılıdır. Haritanın arka kapakta olması öğrenciler tarafından Atlas olmadığında da kısa göz atmalar için rahatlıkla kullanılabilecek bir araç şeklinde kullanılmasına hizmet edebilir. Dolayısıyla bu özellik sayesinde öğrencilerin coğrafya öğrenmeleri olumlu yönde etkilenebilir.



Şekil 5. Polonya Nowa Era Yayıncılık 6. Sınıf Tarih Ders Kitabı Ön ve Arka Yüz

Polonya Nowa Era Yayıncılık 6. sınıf tarih kitabının ön yüzünde sınıf düzeyi, kitap ve yayınevinin ismi, dersin hangi kademeye verildiğini gösteren bilgiler bulunmaktadır. Arka kapakta konularla bağlantılı olarak Polonya haritaları yer alır. Ön kapakta mavi tonları belirgindir. Arka kapaktaki haritalarda mavi, mor, turuncu, yeşil gibi soğuk ve sıcak renkler birlikte kullanılmıştır. 6. sınıf tarih ders programı içeriğinde Polonya'nın farklı ülkelerle yaptığı savaşlar bulunmaktadır. Kitabın ön yüzündeki resimde savaş alanındaki birliklerin mücadelesi vardır. Bu nedenle kapağın ders içeriğini yansıttığı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında Polonya'nın ders içeriğini kitaplarına Türkiye'ye göre daha fazla yansıttığı söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersinin çok disiplinli oluşunun kapaklarda konu seçimini zorlaştırdığı söylenebilir. Şekil 1'e bakıldığında Türkiye'de 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ders içeriğini kısmen yansıttığı görülürken; Şekil 3'e bakıldığında sadece Kültür ve Miras öğrenme alanına yönelik bir görsel olduğu görülmektedir. Ders kitabının içeriği yansıtması öğrencinin derse karşı ilgi uyandırması açısından önemlidir. Sosyal bilgiler ders kitaplarının fiziksel açıdan değerlendirildiği farklı çalışmalar da yer

almakta olup Doğan ve Torun, (2018); Ertürk ve Güler'in (2017) çalışma sonuçları bize ders kitaplarının tasarımının ve ders kitap içeriklerinin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte hazırlanması gerektiğini işaret etmektedir.

Polonya'da ders kitaplarında daha çok soğuk ve sıcak renklerin bir arada kullanılması tercih edilirken Türkiye'de 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında soğuk-nötr, 6. sınıflarda da soğuk ve sıcak renklerin bir arada kullanıldığı görülmüştür. Küçükahmet'in de (2011) belirttiği gibi, sıcak renkler motive edici, yakınlaştırıcı bir özelliğe sahipken, soğuk renkler uzaklaştırır. Soğuk ve sıcak renklerin birlikte kullanılması ise görsel açıdan doğru bir uygulamadır (Akt. Gülersoy, 2013: 10). Bu açıdan bakıldığında her iki ülkenin de bazı ders kitaplarında uygun renkleri kullandığı, bazı ders kitaplarında ise kullandıkları renkleri daha dikkatli seçmeleri gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Genel olarak bakıldığında Polonya eğitim sisteminde okulöncesi eğitiminin zorunlu olduğu görülmektedir. Türk eğitim sisteminde okulöncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte 2023 Eğitim Vizyonu'nda 5 yaşın erken çocukluk eğitimi için zorunlu olacağı belirtilmiştir (URL1). Ayrıca iki ülkenin de öğrencilerin liseye geçişleri sırasında seviye belirleme amacıyla öğrencileri sınava tabii tuttuğu belirtilmelidir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar açısından Polonya Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerini tek disiplinli yaklaşımla vermektedir. Bu nedenle Polonya öğretim programlarındaki kazanımların, disiplinlerarası yaklaşımla Sosyal Bilgiler dersini öğrenciye aktaran Türkiye'ye göre, daha ayrıntılı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Polonya Yurttaşlık Bilgisi dersinin sadece 8. sınıflara verilmesi nedeni ile vatandaşlık eğitimi konusunda daha fazla ayrıntı içerdiği söylenebilir. Polonya'da 4. sınıf öğrencilerine verilen tarih ders içerikleriyle bağlantılı olarak öğretmenlere öğrencilere anlatabilecekleri ek konular verilmekte ve konu seçimleri öğretmenlerin tercihine bırakılmaktadır. Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında böyle bir uygulamaya rastlanmasa da Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ve Polonya 4. sınıf Tarih dersi temalarında öğrenciye aktarılmak üzere oluşturulmuş benzer kazanımlar olduğu görülmüştür. İki ülkenin öğretim programlarında Polonya tarih öğretim programında belirtilen "*tarih dersi toplumsal hafızanın hazinesidir. Öğrenci tarih dersi aracılığıyla geçmişle bağlantı kurar. "Küçük Vatan" Polonya'nın geçmişi ve geleceği hakkında bilgi sahibi olur*" (MEN, 2017a) denmektedir. Yine Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında belirtilen "*öğrencilerin kültürüne sahip çıkan Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş hak ve sorumluluklarını bilen gençler olarak yetişmesi amaçlanmıştır*" (MEB, 2018)

ifadesi ile iki ülkenin de öğrencilerde küçük yaşlardan itibaren milli bilincin oluşturulmasının istendiği vurgulanmalıdır.

Türkiye'de Polonya'dan farklı olarak *barış, bilimsellik, tasarruf* gibi değerlerin sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer aldığı görülmüştür. Polonya tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi öğretim programlarında ise Türkiye'den farklı olarak *kültür, kimlik bilinci, cesaret, yerel ve bölgesel kimlik* gibi değerlerin üzerinde durulduğu anlaşılmıştır. Son olarak ölçme-değerlendirme ve öğrenme-öğretme süreçlerine bakıldığında iki ülkenin öğretim programlarında okul dışı mekânların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Hanaylı vd.'nin (2020) sosyal bilgilerin doğası, nasıl anlatıldığı üzerine yapmış oldukları durum çalışmasında yer alan öğretmen görüşleri sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal bilgiler genel ve özel amaçlarını eksik algıladıkları, dersin yürütülmesinde okul dışı ortamlardan yeterince faydalanmadıkları, sıklıkla öğretmen merkezli öğrenme-öğretme yöntem ve yaklaşımlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda sürece dayalı ve alternatif yöntemleri yeterince kullanmadıkları da belirtilmiştir. Bu çalışmadan da yola çıkarak öğretim programlarının içerik bakımından yeterli olsa da uygulama ile ilgili oluşacak aksaklıkların öğrencinin bilgiyi kavraması konusunda sorunlar yaratabileceği yorumu yapılabilir. Gümüş ve Avcı'nın (2019: 369) sınıf dışı etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerini aldıkları çalışma sonuçlarına göre öğrenciler *"Sınıf öğrenmelerine nazaran sınıf dışında görerek, dokunarak, hissederek ve aktif katılım sağlayarak öğrenmişlerdir. Bu durumun sonucunda dersin daha verimli olduğunu ve kendilerini araştırmacı olarak hissettiklerini beyan etmişlerdir. Öğrenciler uygulamalar boyunca bilişsel açıdan öğrenmeye "istekli" ve "meraklı" olduklarını ve ayrıca etkinlikler sayesinde gerçekleşen öğrenmelerin "kalıcı" olduğunu"* ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenci merkezli, ders sırasında öğrenciyi aktif kılacak şekilde ders işlemesi ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını daha fazla kullanması gerektiği, böylece öğrencilerin dersi öğrenme konusunda daha istekli olabileceği ve öğrenmenin kalıcı hale gelebileceği düşünülmektedir.

Ders kitaplarının dış kapak özellikleri ele alındığında genel olarak Polonya ders kitaplarının görsellerinin Türkiye'ye göre ders içeriğini daha fazla yansıttığı görülmüştür. Genel olarak iki ülkenin de ders kitaplarının dış kapaklarında soğuk-sıcak renkleri kullandığı; fakat bazı ders kitaplarında bu özelliğe dikkat edilmediği görülmüştür. Yılmaz'ın da (1993) belirttiği gibi sıcak renkler coşku, heyecan, mutluluk ve rahatlık etkisi verdiği gibi soğuk renklerin insan üzerinde ferahlık, sükûnet gibi etkileri olmaktadır. Ancak her iki renk grubunun doğru ve dengeli kullanılması önem taşımaktadır.

Bu çalışma, Polonya ve Türkiye'de okutulan sosyal bilgiler içeriğine yönelik benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacılar Lehçe dili ve kurallarına tam olarak hâkim olmadığı için ders kitapları içerik yönünden derinlemesine incelenememiştir. Lehçe dil yazım kuralları dikkate alınarak ders kitaplarının ayrıca incelenmesi önerilebilir. Ayrıca diğer ders kitaplarının tamamı da çeşitli özellikler açısından ayrıntılı incelenebilir. Bundan başka Türkiye'de sosyal bilgiler ders kitapları dış kapağında kullanılan renkler konusuna daha profesyonel yaklaşım getirilmeli ve ders kitaplarının içinde yer alan ders içeriğini yansıtan haritaların dış kapaklarda değerlendirilmesi önerilebilir. Ders kitapları öğretmenlerin en önemli yardımcılarıdır. Gülersoy'un (2013: 23) daha önce belirttiği ve 2022 yılı itibariyle başladığı gibi kitap hazırlıkları yapılırken Millî Eğitim Bakanlığı'nın akademisyen, uzman ve öğretmenlerin birliktelik ve iş birliklerini sağlaması önemlidir. Pilot okullarda hazırlanan kitaplar denenmeli ve sürecin sonunda tüm yurt genelinde okutulması; olası hataların giderilmesi açısından değer taşır. Bunların dışında Polonya 4. sınıf tarih öğretim programında olduğu gibi Türkiye'de sosyal bilgiler öğretiminde sosyal bilgilerin geniş çerçeve ve zenginliğini yansıtacak çeşitlilikte ek konular verilebilir.

Kaynakça

1. Akyüz, Y. (2014). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S.2014* (24 b.). Ankara: Pegem Akademi.
2. Bakioğlu, A., Keser, S., Doğan B. ve Çayak S. (2017). Küreselleşme Bağlamında Eğitimde Karşılaştırma, Amaç ve Metot. İçinde A. Bakioğlu (Dü.). *Karşılaştırmalı Eğitim Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar* (ss. 12-43). Konya: Eğitim Yayınevi.
3. Avcı, G. ve Gümüş, N. (2019). Sınıf Dışı Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies Educational Science*, 14(3): 351-377.
4. Çetin, M.A. (2018). Suudi Arabistan Krallığı ve Türkiye Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılıklı İncelemesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi, 6*(1): 26-52.
5. Çiftçi, M. (2014). *Portekiz'de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç Gereçler Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Erzurum Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
6. Dinsever, M.B. (2021). *Türkiye Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programları ile Polonya Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi ders kitapları ve öğretim programlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Ana Bilim Dalı, Aydın.
7. Doğan, Y. ve Torun, F. (2018). Sosyal Bilgiler Kitapları Nereye Doğru Gidiyor? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences,* 4(2): 111-125.
8. Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanının Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansımalarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2): 212-240.
9. Ertürk, M. ve Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muğla İli Örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.
10. Eurydice (2019). *Türkiye Eğitim Sistemi*. 10.10.2019 tarihinde Eurydice: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en e adresinden alındı.
11. Eurydice (2020). Polonya Eğitim Sistemi. 15.09.2022 tarihinde Eurydice:
12. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/poland/poland adresinden alındı.

13. Gülersoy, A.E. (2013). İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Örnekler Tarafından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education,* 1(2): 8-26.
14. Hanaylı, G., Öztürk, A.A., Baysan, S. ve Akar Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 11(1): 211-239.
15. Kan, Ç. (2010). A.B.D. ve Türkiye'de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 663-672.
16. Kaya, M. (2011). Türkiye ve Almanya'daki Coğrafya Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi,* 1(1): 57-78.
17. Küçükahmet, L. (2011). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Ed. Leyla Küçükahmet), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
18. MEB (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayıncılık.
19. MEB Yayıncılık (2019a). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*.
20. MEB Yayıncılık. (2019b). *7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*.
21. Tuna Yayıncılık (2020). *4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*.
22. MEN (2017a). *4.5.6.7.8. sınıf Tarih Öğretim Programı.* Varşova: MEN.
23. MEN (2017b). *5.6.7.8. sınıf Coğrafya Öğretim Programı.* Varşova: MEN.
24. MEN (2017c). *8. sınıf Yurttaşlık Bilgisi Öğretim Programı.* Varşova: MEN.
25. Mykyteychuk, K. (2018). The School Education System Reforms in Modern Poland. *Comparative Professional Pedagogy*, 2(8):134-142. doi:10.2478/rpp-2018-0030.
26. Nowa Era Yayıncılık (2020a). 4. Sınıf Tarih Kitabı.
27. Nowa Era Yayıncılık (2020b). 6. Sınıf Coğrafya Kitabı.
28. Nowa Era Yayıncılık (2020c). 6. Sınıf Tarih Kitabı.
29. Öztürk, T. ve Öztürk, F.Z. (2013). Kanada (Ontario) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Bu Programın Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile Karşılaştırılması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14: 485-514.
30. URL1:https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
31. Yeşilyurt, Y. (2020). Comparison of Skills and Values in The Social Studies Program with Skills and Values in The New Zealand Social Studies Program. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi,* 2(3): 405-463.

32. Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2020). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: "On Yıl Sonra". *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 5(1): 31-45.

Bölüm26

ÖĞRETMENLERİN POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tuğçe Yarıcı[1]
Sinan Yalçın[2]
Ahmet Ragıp Özpolat[3]

1 Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,tugce.yarici@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5653-5539

2 Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sinan29@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2372-9035

3 Prof.Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, arozpolat@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2861-1490

GİRİŞ

Örgütler tıpkı canlı organizmalar gibi varlıklarını devam ettirebilmek için amaçlarına ulaşmaları gerekmektedir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için örgüt çalışanlarının örgütsel amaçlar doğrultusunda bir performans ortaya koymaları gerekir. Çalışanların kendilerinden beklenen performansı ortaya koyabilmelerini etkileyen birçok etkenden bahsedilebilir. Bu etkenler arasında pozitif psikolojik sermaye, örgütsel muhalefet ve iş doyumu kavramları bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Modern toplumlar örgütlüdür (Çelikten& Özbaş, 2014; Aytaç,2004) ve çağdaş insan yaşamının tümünü örgütlerin etkinlik alanları kapsamaktadır (Açıkalın, 1999). Bayarçelik, Durmaz & Gürler (2019), rekabetin en üst seviyede yaşandığı küreselleşme çağında, çalışma hayatı bileşenlerinden insan kaynağına verilen önemin yükselen bir ivmeye sahip olduğunu çünkü örgütlerin faaliyetlerini devam ettirebilmeleri için maddesel unsurlar yönünden güçlü olsalar dahi insan kaynaklarına büyük ölçüde ihtiyaç duyduklarını belirtir. Ereş (2004), bir ülkenin stratejik yol haritasında yer alan toplumsal, teknolojik ve ekonomik hedefler düzeyine ulaşmasını sağlayacak en önemli öğenin insan kaynağı olduğunu ifade eder.

Çalık& Sezgin (2005)'e göre, küreselleşen dünyada, kişisel güvence ünitesi, sanayi toplumunda olduğu gibi, zaman zaman bireyin kimliğinin önüne geçirilen meslekler ve ticaret değil, eğitimdir; doğru yapılan bir eğitim, küreselleşen dünyada kişisel güvencenin teminatı olacaktır. Dolayısıyla eğitim, bahse konu insan kaynağının yetiştirilmesinde büyük öneme sahiptir. Eğitim hizmetinin ilk üretildiği yer okul (Okutan,2016) , eğitimin sahadaki en güçlü aktörü ise öğretmen (Cüceloğlu,2019, Ünal,2005) olduğu düşünüldüğünde öğretmenin pozitif örgütsel davranışlar sergilemesi örgüt verimliliğine olumlu yansıyacağından eğitimin kalite ve niteliğinin arttırılması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Yalçın, Akan& Yıldırım (2018)'ın, 'örgütlerin üretkenliğinin ve performansının arttırılabilmesinde, çalışanların psikolojik yapılarının doğrudan etkisi bulunmaktadır' görüşü de bu kanaati destekler niteliktedir.

Dolayısıyla öğretmenin psikolojik sermaye düzeyi örgüt başarısını ve devamlılığını olumlu yönde etkileyecektir. Diğer bir deyişle, eğitim sistemlerinin entropiye maruz kalmaksızın (Sönmez,2015) devamlılığını koruyabilmesi, öğretmenin psikolojik sermaye düzeyinden ve onunla ilgili bir takım duyuşsal değişkenlerden bağımsız değildir. Ancak; Türk Milli Eğitim Sisteminde öğretmenlerin karşılaştığı birtakım problemlerin yer aldığı bilinmektedir (Gelbal&Kelecioğlu,2007; Habacı, Karataş, Adıgüzelli, Ürker& Atıcı,2013; Aydın, 2009; Uygun,2012) ve bu problemlerin çözümüne dair sürdürülen çeşitli

çabalar olmasına karşın öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine odaklanılmamaktadır. Bu manadaöğretmenlerin pozitif yönleri harekete geçirilerek performanslarında bir artış sağlamak mümkün olabilir (Tösten&Özgan, 2014). Bu durumun önemine binaen bireylerin ve örgütlerin sahip olduğu sermaye türlerinden biri olan ve son yıllarda birçok araştırmaya konu olan pozitif psikolojik sermaye kavramı (Çakmak & Arabacı,2017) ortaya çıkmıştır ve bu kavram insanların olumlu duygularını ön planda tutarak örgütsel performansın artması ve daha mutlu bireyler olması için, insanların pozitif yönleriyle ilgilenmektedir.

Pozitif Psikolojik Sermaye

Pozitif psikolojik sermayesi yüksek olan çalışanlar, iş hayatında güçlü ve zayıf yönlerine dair farkındalıkları yüksek olan, yaşadıkları zorluk ve sıkıntılara rağmen kendilerini, negatif durumdan hızlıca çıkarıp, hedef ve amaçlarına odaklanabilen ve içsel motivasyon düzeyleri oldukça yüksek olan bireylerdir. Yüksek pozitif psikolojik sermayeye sahip olan bireylerin iş tatmini, örgütsel bağlılık, iş performansı, örgütsel vatandaşlık gibi olumlu çıktılarının yüksek; stres, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuz çıktılarının daha düşük olacağı söylenebilir. Çalışanların kimi tanıdığı ya da neyi bildiği ile değil, "kendisini nasıl algıladığı ve tanımladığı" ile ilgili olan pozitif psikolojik sermaye ile ilgili alanyazında (Yalçın &İşgör, 2017; Yalçın, 2016; McElravy, Matkin&Hastings, 2018; Viseu, Neves de Jesus, Rus &Canavarro, 2016; Feng, 2016; Li,2013) ve ulusal literatürde (Akçay, 2012; Tösten&Özgan, 2014; Bozbayındır, 2019; Yalçın, 2019; Akman, 2016; Oral, Tösten&Elçiçek, 2017; Bahadır, 2018; Aslan, 2017; Çakmak & Arabacı, 2017; Büyükgöze& Kavak, 2017) çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Pozitif psikolojik sermaye ve iş tatmini ilişkisini inceleyen Akçay(2012), iş tatminini, bireyin işini veya iş deneyimini değerlendirmesi neticesinde sahip olduğu pozitif duygu veya hoşnutluk hali olarak tanımlamış ve insan psikolojisinde, biliş ile duygular arasında varlığı yadsınamayan bir bağın öneminin altını çizdiği sonucuna ulaşmıştır.Youssef ve Luthans (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, pozitif psikolojik sermaye bileşenlerinden umut, iyimserlik ve dayanıklılığın, performans, iş tatmini, çalışma mutluluğu ve işe bağlılığa olumlu etkide bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Kısacası pozitif psikolojik sermayesini işleyen ve iş tatmini yüksek olan bireyler pozitif örgütsel davranışlar sergileyeceği aksi takdirde bireylerin örgüte yönelik olumsuz tutumlarda bulunabileceği düşünülmektedir.

İş Tatmini (Job Satisfaction)

İş tatmini en basit ifadeyle, iş görenin işinden ve işiyle alakalı tüm etmenlerden aldığı haz ve mutluluk olarak ifade edilebilir (Eğinli, 2009). Yine iş tatminini bireyin işine sempati duyması, işine kendisini verecek bağlılığa sahip olması gibi iş görenin yaptığı işten duyduğu hazzı ifade etmektedir (Çalışkan, 2005).İş tatmini, çalışanların işten beklentileri ile yapmış olduğu işten elde ettikleri çıktıların örtüşmesi arasındaki duygudur (Güney, 2000). İş tatmini, çalışanların kurumlarından ve çalışma ortamlarından ne derece memnun olduğudur (Gohel, 2012).

İş doyumu; işten duyulan genel doyum, ücretten duyulan doyum, güvenlikten duyulan doyum, sosyal çalışma koşullarından duyulan doyum, denetimden duyulan doyum, gelişme olanaklarından duyulan doyum olmak üzere farklı biçimlerde incelenmektedir. Çalışanın iş doyumsuzluğu yaşaması ise, işe geç gelme, devamsızlık, sık iş değiştirme, performans düşüklüğü gibi sonuçlara neden olmaktadır. Bu bağlamda, bir çalışanın işinden memnun olması işyerini de olumlu yönde etkilerken, memnun olmaması da işyerine yönelik olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Eğinli, 2009).

Locke&Latham'a göre (1990, s.244) işyerinde gösterdikleri yüksek performansın neticesinde adil olarak ödüllendirilen bireyler kendilerini işle ilgili hedefler bakımından başarılı hissedip, iş tatmini yaşarken, ödüllerinin yetersiz ve adaletsiz olduğunu düşünen bireyler ise kendilerini başarısız hissederek iş tatminsizliği yaşayacaktır (Erdirenççelebi& Ertürk, 2018).

İş tatmini ölçülürken genellikle bilişsel ve davranışsal boyutlar üzerinde durulduğundan (Brief ve Weiss, 2002; Judge ve Ilies, 2004; Akt. Akçay,2012), iş tatmini ölçümünde çoğunlukla çalışma arkadaşları, ücret, terfi, denetim, iletişim, iş türü gibi çalışma koşullarının ya da iş yönlerinin değerlendirilmesine odaklanan ölçekler kullanılmaktadır (Spector, 1985; Smith, Kendall, v.d., 1969; Weiss, 1967; Hackman ve Oldham, 1975;Akt. Akçay,2012).

Son yıllarda iş tatmini ile ilgili yapılan araştırmalarda bireylerin duygu durumları, pozitif davranış biçemleri ve iş yaşamlarında iş tatminleriyle birlikte incelenmesi gereken diğer birtakım değişkenlerin de ele alındığı görülmüştür. Pozitif psikolojik sermaye ve iş tatmini düşüklüğü daha önce de belirtildiği üzere bir takım negatif psikolojik davranışlara yol açabilmektedir. Bu davranış biçemlerinden birisi de örgütsel muhalefettir.

Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve iş doyumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve iş doyumu düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri iş doyumu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel muhalefet düzeyleri ile iş doyumu düzeyleriarasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri bağımsız değişken, iş doyumu düzeyleri ise bağımlı değişken olarak düşünülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin korelasyonel bağlamda incelendiği nicel desende gerçekleştirilen bir araştırmadır. Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak (2015) a göre korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri saptamak ve neden-sonuç bağlamında ipuçları elde etmek amacıyla gerçekleştirilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma gurubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkin eğitimi kademelerinde ve çeşitli branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo.1.Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	192	64
	Erkek	108	36
Medeni Durum	Evli	244	81,3
	Bekar	56	18,7
Sendika Üyeliği	Evet	202	67,3
	Hayır	98	32,7
Görev Yaptığı Kademe	Anaokulu	8	2,7
	İlkokul	98	32,7
	Ortaokul	69	23
	Lise	118	39,3
	Yetişkin Eğitimi	7	2,3
Yaş Aralığı	20-25	25	8,3
	26-30	41	13,7
	31-35	63	21
	36-39	66	22
	40+	105	35

Kıdem	0-5	65	21,7
	6-10	55	18,3
	11-15	65	21,7
	16-20	55	18,3
	21-25	31	10,3
	26+	29	9,7
Branş	Sınıf	68	22,7
	İngilizce	30	10
	Özel Eğitim	26	8,7
	Okul Öncesi	19	6,3
	Lise Matematik	18	5,3
	Rehberlik	15	5
	Türk Dili ve Edebiyat	14	4,7
	Diğer	110	37,3

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması için öğretmenlere uygulanmak amacıyla Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (PPSÖ), Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır**.**

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği,Tösten&Özgan (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 26 madde ve 6 alt boyuttan oluşmakta olup, 5'li Likerttipindedir. Kullanılan ölçekte Öz Yeterlilik alt boyutuna ilişkin 4 ifade, İyimserlik alt boyutuna ilişkin 5 ifade, Güven alt boyutuna ilişkin 4 ifade, Dışa Dönüklük alt boyutuna ilişkin 5 ifade, Psikolojik Dayanıklılık alt boyutuna ilişkin 5 ifade ve Umut alt boyutuna ilişkin 3 ifade yer almaktadır. Ölçekteki maddeler; "1: Tamamen Katılıyorum", "2: Çoğunlukla Katılıyorum", "3: Kararsızım", "4: Az Katılıyorum" ve "5:Hiç Katılmıyorum" şeklinde tanımlanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde "1.00-1.79 = Hiç Katılmıyorum" , "1.80– 2.59 = Az Katılıyorum", "2.60 – 3.39 = Kararsızım ", "3.40 – 4.19 = Çok Katılıyorum ", "4.20 – 5.00 = Tam Katılıyorum " ölçütleri esas alınmıştır.Tösten ve Özgan (2014) tarafından yapılan analizlerde ölçeğin her bir alt boyutu için Cronbach Alfa değerleri sırasıyla" öz yeterlilik" için .79, "iyimserlik" için .80, "güven" için .82, "dışa dönüklük" için .79, "psikolojik dayanıklılık" için .76, "umut" için .73 ve toplam .93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ölçeğin her bir alt boyutu için Cronbach Alfa değerleri sırasıyla" öz yeterlilik" için .78, "iyimserlik" için .87, "güven" için .75, "dışa

dönüklük" için .82, "psikolojik dayanıklılık" için .87, "umut" için .78 ve toplam .94 olarak hesaplanmıştır

Minnesota İş Doyum Ölçeği

Minnesota İş Tatmini Ölçeği, "Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından içsel, dışsal ve genel doyum düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, Cronbach Alpha değeri 0,77 olarak" bulunmuştur. "Minnesota İş Tatmini Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçekle değerlendirilmektedir. Genel doyum puanı 20 maddeden elde edilen puanların toplamının 20'ye, içsel doyum puanı 1,2,3,4,7,8,9,10,11,15,16,20 içsel faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 12'ye, dışsal doyum puanı 5,6,12,13,14,17,18,19 dışsal faktörleri oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplamının 8'e bölünmesi ile elde edilmektedir.

Bu araştırma kapsamında Cronbach Alpha katsayısı; içsel tatmin boyutunda .79, dışsal tatmin boyutunda .81 ve genel tatmin boyutunda .88 olarak belirlenmiştir

Verilerin Analizi

Araştırma verileri çalışma grubunun özellikleri frekans tabloları ve çapraz tablolar oluşturularak betimlenmiş; eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu değişme açısından incelenmiş; ölçeklerin biri ya da birden fazlasını boş bırakan katılımcının bulunmadığı saptanmış(missing=0&valid=300) ve betimsel istatistik sonuçlarından yola çıkarak dağılım normalliği incelenmiştir. K(kurtosis) ve S (skewness) değerlerinin her bir alt boyut için +3 ve -3 aralığında olduğu görülmüş ve parametrik testler için varsayımlar karşılanmıştır. Normallik testine ilişkin veriler aşağıda tablo halinde sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır.Araştırma kapsamında elde edilen veriler frekans ve yüzde dağılımı, korelasyon analizi ve doğrusal regresyon analizine tabi tutulmuştur.

Tablo. 2 Normallik Testi Sonuçları

	N	Skewness (S)	Kurtosis (K)
Pozitif psikolojik sermaye	300	-,757	,255
Öz yeterlilik	300	-,603	-,398
İyimserlik	300	-1,072	2,166
Güven	300	-1,269	1,250
Dışadönüklük	300	-,746	,332
Psikolojik dayanıklılık	300	-,600	-,360

Umut	300	-,716	,323
İş doyumu	300	-,435	,862
İçsel doyum	300	-,655	1,280
Dışsal doyum	300	-,102	-,130

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada kullanılan Pozitifi Psikolojik Sermaye Ölçeği, Minnesota İş Doyumu Ölçeği alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo.2'de sunulmuştur.

Çalışma evreninin özelliklerinin belirlenmesi ve betimlenmesi amacıyla betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca bağımlı değişkene [iş doyumu] ait, tahmin edilen ve gözlenen değerlerin farkı olarak tanımlanan hata terimlerinin dağılımını kontrol etmek amacıyla Q-Q grafiklerinin dağılımların normal olduğu tespit edilmiştir.

Tablo.2. Kullanılan ölçeklerin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma verileri

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği	**x̄**	**Ss**
Öz yeterlilik	4,43	0,50
İyimserlik	4,11	0,69
Güven	4,67	0,40
Dışadönüklük	4,41	0,52
Psikolojik Dayanıklılık	4,37	0,54
Umut	4,38	0,56
Toplam	4,39	0,56
Minnesota İş Doyum Ölçeği	**x̄**	**Ss**
İçsel Doyum	3,80	0,49
Dışsal Doyum	3,68	0,60
Toplam	3,75	0,50

Tablo 2. incelendiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin ($\bar{x}$:4.74) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye alt boyutlarına ilişkin puanları incelendiğinde, en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{x}$:4,11)ile "iyimserlik" boyutu, en yüksek aritmetikortalamaya ise "Güven" boyutunun sahip olduğu ($\bar{x}$:4,67) saptanmıştır.

Tablo.2' ye göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri yüksek düzeyde ($\bar{x}$:3,75) çıkmıştır. İş doyumunun alt boyutları açısından incelendiğinde ise içsel doyum ($\bar{x}$:3,80) ve dışsal doyum ($\bar{x}$:3,68) düzeylerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo.3'de öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo.3.Pozitif Psikolojik Sermaye, Örgütsel Muhalefet ve İş Doyumu Ölçek Maddeleri Arasındaki Korelasyon Matrisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
P. P. sermaye	1								
Öz yeterlilik	,748**	1							
İyimserlik	,759**	,460**	1						
Güven	,766**	,596**	,435**	1					
Dışa dönüklük	,810**	,533**	,411**	,662**	1				
P. Dayanıklılık	,891**	,571**	,573**	,608**	,713**	1			
Umut	,803**	,545**	,478**	,551**	,598**	,793**	1		
İş doyumu	,454**	,255**	,467**	,349**	,313**	,353**	,378**	1	
İçsel doyum	,436**	,228**	,434**	,349**	,319**	,342**	,367**	,947**	1
Dışsal doyum	,411**	,251**	,441**	,298**	,260**	,317**	,338**	,921**	,747**

Tablo.3 incelendiğinde öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.454$, $p<0.01$), iş doyumu alt boyutları olan içsel doyum ile ($r=.436$, $p<0.01$), dışsal doyum ile ($r=.411$, $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Pozitif psikolojik sermaye alt boyutları olan "özyeterlilik, iyimserlik, güven, dışa dönüklük, psikolojik dayanıklılık, umut" alt boyutları ile iş doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Tablo. 3 incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye ile iş doyumu alt boyutları olan "içsel doyum ve dışsal doyum" alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo. 4 Pozitif psikolojik sermayenin iş doyumunu yordamasına ilişkinadımsal regresyon analizi sonuçları

		Standardize edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar			R	R^2
Model		B	Std. Hata	Beta	t	p		
1	(Sabit)	47,571	3,054		15,578*	,001		
	İyimserlik	1,335	,146	,467	9,127*	,001	.46	.21
2	(Sabit)	37,600	4,131		9,101*	,001		
	İyimserlik	1,061	,163	,372	6,494*	,001		
	Umut	1,189	,339	,201	3,507*	,001	.50	.25

BağımlıDeğişken:İş Doyumu*$p < .001$

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında incelenen "Pozitif Psikolojik Sermayenin Alt Boyutlarından Olan İyimserlik" değişkeninin öğretmenlerin İş Doyumunu yordamada standardize edilmiş regresyon katsayısı.21çıkmıştır. Tekbaşına "İyimserlik" değişkeninin öğretmenlerin İş Doyumunun yaklaşık olarak %21 kadarını (R^2= .21) açıkladığı görülmektedir.

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında modele "İyimserlik" değişkeninin yanında "Umut" değişkeni girmiştir. "İyimserlik" ve "Umut" değişkenleri birlikte öğrencilerin kariyer gelişiminin %25'ini(R^2 =.25) açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında model ikide ki standardize beta katsayılarına göre,"İyimserlik" (.37) ve "Umut" (.20) anlamlı olarak"İş Doyumunu" yordamaktadır.

SONUÇ ve TARIŞMA

Bu araştırmada öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve iş doyum düzeyleri arasında ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde gerçekleştirilen diğer çalışmalar da(Yalçın, Akan&Yıldırım, 2018; Anık&Tösten, 2019; Altınkurt, Ertürk ve Yılmaz, 2015; Ocak, Güler ve Basım, 2016; Kelekçi ve Yılmaz, 2015; Çakmak ve Arabacı, 2017; Oral, Tösten ve Elçiçek, 2017) bu bulguyu destekler niteliktedir.

Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin; Luthans, Avolio, Avey&Norman(2007)'ıntasnif ettiği üzere;

Zorlu görevlerin üstesinde gelmek ve zorlukları aşabilmek adına gereken çabayı göstermek için yeterli güvene sahip oldukları(öz-yeterlik),

Şuan ve gelecekteki yaşamlarında başarılı olmakla ilgili olumlu yönde bir beklentiye sahip oldukları(iyimserlik),

Hedeflere meydan okumak ve gerektiğinde başarılı olmak için yolları hedeflere yönlendirmek konusunda istekli oldukları(umut),

Zorluklara karşı direnerek yaşam akışını devam ettirebilme kabiliyetine sahip oldukları (dayanıklılık) söylenebilir.

Bunun yanında pozitif psikolojik sermaye, kendisini oluşturan alt boyutları temsil kabiliyetinin ötesinde tecrübe veya eğitim ile değişebilen ve gelişebilen özellikler bütünü olarak da ifade edilebilir(Luthans&Youssef, 2007).

Miles(1969), sağlıklı bir örgüt iklimini açıklarken ortaya çıkardığı özellikler;

Örgütle birey arasında bir bütünleşmenin sağlanması,

Personelin moralinin yüksek olması,

Örgütün amaçlarının odak noktası olarak alınması,

Örgütte sağlıklı bir iletişim sisteminin bulunması,

Örgütün kendi çevresine etkin tepkide bulunmasında otonomiye sahip olması ve çevreye uyum sağlaması şeklindedir.

Görülmektedir ki okul örgütünde pozitif psikolojik sermaye düzeyi yüksek öğretmenlerin varlığı sağlıklı bir okul örgütü iklimini açıklamada oldukça kritik bir öneme sahiptir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Alanyazında yapılan bazı araştırmalardan (Demirtaş & Çaçan, 2021; Çeltek & Yılmaz, 2021; Konca & Dikmenli, 2021; Akı &Çoruk, 2022;Yuvka& Gül, 2022; Kavaklı & Gül, 2021; Raslan& Göçen, 2021; Azimi& Akan, 2019) elde edilen sonuçlar bu sonucu desteklemektedir.Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken diğer çalışanlar ile olumlu ilişkiler kurdukları, çalışma koşullarını yeterli gördükleri, ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabildikleri, yöneticileri ile olumlu ilişkilere sahip oldukları, okulun amaçları ile bütünleştikleri, özlük hakları itibari ile herhangi bir olumsuzluk yaşamadıkları, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu algılara sahip oldukları gibi birçok durumdan söz edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır.Dolayısıyla çalışmanın gerçekleştirildiği araştırma grubu özellikleri açısından iş doyumu düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Çakmak & Arabacı (2017), Dönmez (2014), Akçay (2012), Erkuş & Fındıklı (2013), Yücel (2019), İbrahimli (2020), Kandemir (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre pozitif psikolojik sermayenin çalışanların

iş doyumunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılması da çalışmanın bu sonucu destekler niteliktedir.İş doyumu alt boyutların içsel doyum madde ortalamalarının dışsal doyum madde ortalamalarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmen popülasyonunun içsel doyum kaynaklı etkenlerle motive edilebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla kendi psikolojik dinamiklerinin inşasında başarılı olan öğretmenlerin iş doyumu düzeyi de anlamlı artış göstermekte bu durumda yine doğrudan bireylerin örgüt yapısı içerisindeki psikolojik duruşlarına olumlu yansımaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri, iş doyumu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaklaşık olarak %21'inin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle pozitif psikolojik sermayenin iş doyumunu açıklama gücüne sahip olduğu ve bununla birlikte iş doyumu üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Çakmak ve Arabacı (2017), Yücel (2019), Kökalan ve Şevik (2017), İbrahimli (2020) yaptıkları çalışmalarda pozitif psikolojik sermaye ve iş doyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve pozitif psikolojik sermayenin çalışanların iş doyumu düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

ÖNERİLER

Pozitif psikolojik sermayenin yordadığı düşünülen farklı değişkenler bağlamında korelasyonel çalışmalar yapılabilir.

Pozitif psikolojik sermaye ve iş doyumunu etkileyen değişkenlerin saptanması ve alt boyutlarının oluşturulması amacıyla fenomenolojik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Açıkalın, A. (1999). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
2. Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), 123-140.
3. Akı, G. &Çoruk, A. (2022). Ortaöğretim kurumlarına görülen bilgi ifşası (whistleblowing) ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of EducationalSciences International, 12*(1), 93-122. https://doi.org/10.18039/ajesi.935013
4. Akman, Y. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 268-277.
5. Altınkurt, Y., Ertürk, A., & Yılmaz, İ. (2015). Therelationshipbetweenpsychologicalcapitalandburnoutlevels of teachers. *Journal of TeacherEducationandEducators, 4*(2), 166-187.
6. Anık, S. &Tösten, R. (2019). Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları İle Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(69), 332-342.
7. Aslan, İ. (2017). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
8. Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 42*(2). 199-237.
9. Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(1), 189-217.
10. Azimi, M. & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi* (UEAD), *3*(2), 126-138.
11. Bahadır, E. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize
12. Baycan, A. (1985). *Analysis of severalaspects of jobsatisfactionbetweendifferentoccupationalgroups*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
13. Bayarçelik, E. B., Durmaz, B. V., & Gürler, N. (2019). İş stresi ve pozitif psikolojik sermayenin tükenmişlik üzerine etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *İnsan ve İnsan, 6*(21), 493-523.

14. Oral, B, Tösten, R., &Elçiçek, Z. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal of EducationSciences, 6*(11), 78-87.
15. Büyükgöze, H., & Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 23*(1), 1-32.
16. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları 15.
17. Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Electronic Journal of SocialSciences, 18*(72).
18. Cüceloğlu, D. (2019). *Öğretmenim bir bakar mısın*? İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları
19. Çakmak, M. S., &Arabaci, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 890-909.
20. Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 55-66.
21. Çalışkan, Z. (2005). İş tatmini: Malatya'da sağlık kuruluşları üzerine bir uygulama. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 4*(1), 9-18.
22. Çelikten, M., & Özbaş, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
23. Çeltek, F. M., & Yılmaz, E. (2021). Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 99-111.
24. Demirtaş, Z., & Çaçan, H. (2021). Öğretmenlerin örgütsel çekicilik ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Electronic Journal of EducationSciences*, *10*(20), 295-309.
25. Dönmez, B. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumu, işgören performansı ve yaşam doyumu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örnekleminde incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
26. Eğinli, T. A. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(3), 35-52.
27. Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 21-29.

28. Erkuş, A., & Fındıklı, M. A. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversite Journal of the School of Business Administration, 42*(2).
29. Ertürk, E. &Erdirençelebi, M. (2018). Çalışanların örgütsel yalnızlık algısının iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Gaziantep UniversityJournal of SocialSciences, 17*(2), 603-618
30. Feng, F. I. (2016). School Principals' AuthenticLeadershipandTeachers' PsychologicalCapital: Teachers' Perspectives. *International EducationStudies, 9*(10), 245-255.
31. Gelbal, S. &Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 135-145.
32. Gohel, K. (2012). Psychologicalcapital as a determinant of employeesatisfaction. *International ReferredResearchJournal, 3*(36): 34-37.
33. Gül İ. & Kavaklı F. (2021). Öğretmenlerin istihdam şekillerine göre iş doyum düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1) 191-205. DOI: 10.7822/omuefd.797239
34. Güney, S. (2000). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
35. Habacı, I., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., & Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic TurkishStudies, 8*(6).
36. İbrahimli, N. (2020). *Hizmet sektöründe pozitif psikolojik sermaye ile iş tatmini arasında ilişki*. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
37. Kandemir, M. (2019). *Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ve tükenmişlik arasındaki ilişkiye etkisi: Madencilik sektöründe bir uygulama*. Doktora Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
38. Kelekçi, H., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3).
39. Konca, A. S., & Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), DOI: 10.29299/kefad.893677
40. Kökalan, Ö., &Şevik, Ü. (2017). İş Tatmini ile Tükenmişlik Düzeyi Arasında Pozitif Psikolojik Sermayeni Aracı Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, *9*(4), 713-733.DOI: 10.20491/isarder.2017.354
41. Li, D. (2013). Study on thecompetency of bilingual art teachersbased on thepsychologycapitalıntervention model. *Journal of Educationand Learning, 2*(4), 40-46.

42. Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positivepsychologicalcapital: Measurementandrelationshipwithperformanceandsatisfaction. *Personnelpsychology*, *60*(3), 541-572.
43. McElravy, L. J., Matkin, G., &Hastings, L. J. (2018). How can service-learningpreparestudentsfortheworkforce? Exploringthepotential of positivepsychologicalcapital. *Journal of LeadershipEducation, 17*(1), 35-55.
44. Miles, M. B. (1969). Plannedchangeandorganizationalhealth: Figureandground. In E. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), Organizationsandhumanbehaviour New York: McGraw-Hill, pp. 375-391.
45. Ocak, M., Güler, M., &Basim, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(*1), 113-130.
46. Okutan, M. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Pegem Akademi: Ankara.
47. Raslan, I., & Göçen, A. (2021). İş tatmini ve yaşam doyumu: öğretmenler üzerine bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *3*(2), 45-66.
48. Sönmez,V.(2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık Ankara.
49. Tösten, R. &Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi, 59*(59), 429-442.
50. Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 72-91.
51. Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum, 3*(11), 4-15.
52. Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C., &Canavarro, J. M. (2016). Teachermotivation, worksatisfaction, andpositivepsychologicalcapital: A literaturereview. *Electronic Journal of Research in EducationalPsychology*, 14(2). p439-461
53. Weiss, D. J., Dawis, R. V., &England, G. W. (1967). Manual fortheminnesotasatisfactionquestionnaire. *Minnesota Studies in VocationalRehabilitation, 22*, 1-120.
54. Yalçın, S., Akan, D., & Yıldırım, İ. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(18), 157-174.

55. Yalçın, S. (2019). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 13-26.
56. Yalçın, S., &İşgör, İ. Y. (2017). Investigatingteachers' professional life qualitylevels in terms of thepositivepsychologicalcapital. *International EducationStudies, 10*(5), 1-12.
57. Yalçın, S. (2016). Analyzingtherelationshipbetweenpositivepsychological capitalandorganizationalcommitment of theteachers. *International EducationStudies, 9*(8), 75-83.
58. Youssef, C. M. &Luthans, F. (2007). Positiveorganizationalbehavior in theworkplace: theımpact of hope, optimismandresilience. *Journal of Management. 33*(5), 774- 800.
59. Yuvka, A., & Gül. İ. (2022). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel destek algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 75-97.
60. Yücel, E. (2019). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatminine etkisi: turizm sektöründe bir araştırma. *Business and Management Studies: An International Journal*, *7*(4).

Bölüm 27

ASTRONOMİ EĞİTİMİNDE GÖRSEL TEMSİL KULLANIMI

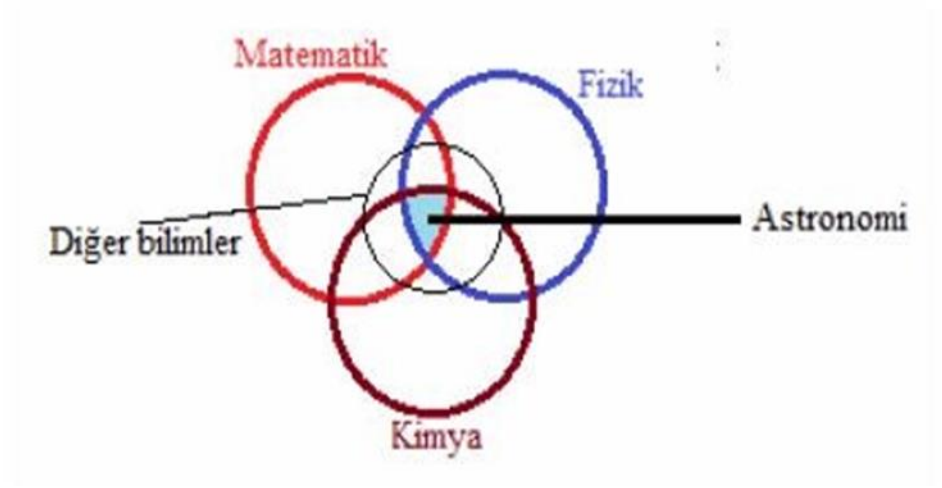
UĞUR AKBABA[1]

1 Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Matematik Ve Fen Eğitimi Bölümü Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalı ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-7043-0749

Astronomi insanlık tarihi ile yaşıt sayılabilecek bir bilimdir. İnsanlığının oluşumu ile birlikte insanoğlu önceleri ihtiyaç ardından merak güdüleri ile hep gökyüzü ile ilgilenmişidir. İlk çağlarda mitolojik ve inanç boyutu ile ardından daha entelektüel bir etkinlik olan merak ve doğayı anlama cabası ile gökyüzü hep ilgi alanımız olmuştur. Avcı ve toplayıcı toplumdan tarım toplumuna buradan da sanayi toplumuna geçişte farklı amaçlar ile farklı düzeylerde astronomi bilimi hep insanlığın gündeminde olmuştur. Doğaya üstünlük kurma ihtiyacı ve konforlu yaşam arayışı ve yine evereni anlama içgüdüsü ile astronomi gündemimizde olmaya devam edecek bir disiplindir. Kabaca gökcisimlerini ve evreni araştıran bir disiplindir. Daha geniş tarifi ise evreni, gezegenleri, yıldızları, bulutsuları, göktaşlarını, asteroitleri, karadelikleri ve evrende var olan tüm madde ve enerjiyi tüm yönleri ile inceleyen bir dalıdır. Gökcisimlerinin oluşumlarını evrimsel süreçlerini birbirileri ile olan etkileşimlerini, fiziksel ve kimyasal yapılarını, evrendeki hareketlerini yani kısacası bu cisimlerin tüm yönlerini konu alan oldukça yaşlı bir disiplindir. Bilindiği gibi bilim tüm insanlığın ortak ürünü olarak ortaya çıkar. Genel hatları ile astronominin tarihsel gelişimine bakacak olursak, ilk çağlarda astronomiye bir disiplin olarak bakmak yersiz olur. Daha çok inanç ve günlük hayatı düzenleme bağlamında kuramsal olmayan bir astronomi etkinliği söz konusudur. Bu etkinlikler de korku ve hayatta kalma mücadelesi ön plana çıkmaktadır. Gök cisimlerinin tanrısal bir boyutta ele alınması ilk çağlarda yoğun olarak etkin bir düşünce sistematiğidir. Zaman kavramının tanımlanması için düzgün, döngüsel ve uzun ömürlü hareketlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu da makro boyutta gök cisimlerinin sergilediği hareketlerde mevcuttur. Tarımsal faaliyetlerin düzenlenmesi, ibadet vakitlerinin belirlenmesi, günlük yaşamının zamansal ayarlanması takvim olarak adlandırılan zaman dilimlerini düzenli bir şekilde ayarlayan sistemlere ihtiyacı artırmıştır. Zaman ölçümleri üzerine astronomi etkinliklerini kurgulayan uygarlık mısır uygarlığıdır. Mısırlılar, Güneş ve gölge arasındaki uzunluk ilişkisini kullanarak gnomon olarak bilinen güneş saatlerini geliştirmişlerdir. Astronomi etkinlikleri zaman odaklıdır (Unat: 2013; s. 7-8). Bir uygarlıklar topluluğu olarak adlandırılan Mezopotamya uygarlığı (Sümer, Akad, Babil, Asur ve Selökid uygarlıkları) matematiksel astronomiyi başlatmıştır. Astronominin ilişkini olan gökcisimlerinin hareketlerinden ve meteorolojik olaylardan yola çıkarak fütüristtik çıkarımlar yapma eylemi olarak adlandırılabilecek astroloji de bu uygarlık zamanında özellikle Akadlar döneminde ortaya çıkmıştır. Sabit yıldızlara dair bilgiler, su saati, Ay takvimi, uzun süreli gözlemler, Ay ve Güneşin hızlarında meydana gelen değişimlerin tespiti, gezegen bilgisi Mezopotamya uygarlıklarının astronomide kayıt ettikleri başarılardır. Benzer şekilde Güneş-Yer, Ay-Yer arasındaki mesafe ile ilgili çalışmalarıyla Hintliler, yıldızları esas

alarak takvim ayarlayan ve yoğun bir yıldız bilgisine sahip olan güneş lekelerini tespit eden Cinlilerde Astronominin gelişim hikâyesinde dikkate alınmalıdır. Kubbe-evren algısı ile 12 Hayvanlı takvimi geliştiren Türkler, astronomiyi kuramsallaştıran Yunanlılar, ibadet vakitlerini belirlemek ve gök cisimlerini takip etmek için kurulan gözlem evleri ve astronomik kayıtları içeren zic'lerle İslam dünyası da bu süreçte yerlerini almışlardır (Unat: 2013; s. 9-10). Ardından Rönesans'ta, Teleskobun bulunması ile yakın cağda ve günümüzde yapılan faaliyetlerle insanlık astronomi yolculuğuna devam etmektedir. Kısaca ifade edilen bu tarihsel gelişim üzerinden değerlendirildiğinde astronominin gündemimizde olmaya devam edeceği açıktır.

Bu kadar iç içe olduğumuz bir bilim dalının eğitimi ve öğretilmesi de sürecin önemli boyutlarından biridir. Astronomi; fizik, kimya, biyoloji, matematik, jeoloji, metalürji gibi fen bilimleri disiplinlerini içeren bir bilimdir. Astronomi olmadan sağlıklı bir fen bilimleri eğitim düşünülemez. Fen bilimlerini her alanında elde edilen gelişme astronominin de sürecini değiştirecektir. Bu etkileşim iki yönlüdür. Genel bir fen bilimleri eğitim sürecinde astronomi tüm diğer fen bilimleri disiplinleri ile ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır.



Şekil 1: Astronominin diğer bilimlerle ilişkisi (kozmikanafor.com, 2019)

Astronomi sadece fizik ve diğer fen bilimlerinin gelişimine katkıda bulunan destek unsuru bir olgu değildir. Kendisi de bizzat önemli ve heyecan verici bir bilimdir. Yıldızların ve gezegenleri yanı sıra bire bir yaşamın kökenlerini araştırır. Evrendeki yerimizi, zaman algımızı ve canlılığımızın düzeyini ifade eder. Merak halay gücü ve keşif etme güdüsünü besler. Gözlemi bir bilimsel metot olarak bilim dünyasına sunar. İnsanlığın ve uygarlığın genel gelişimine katkı yapar. Astronominin tarihe, felsefeye, mitolojiye ve teolojiye etki eden ve

bunlardan etkilenen bir yapısı vardır (Percy, J. R. 1998a; 1998b). Ayrıca evrenin dolayısıyla insanoğlunun geleceği ile ilgili çıkarımlar yapmamıza imkân verir (Demirci ve Özyürek, 2017). Evrenin ve tüm canlılığın hafızasının ve anılarının bilimi diyebileceğimiz bu bilimin eğitim müfredatındaki yeri ve kapsamı ne olmalıdır? Sorusu anlamlıdır. Yukarıdaki tartışma sonucunda astronomi eğitiminin müfredatta önemli bir yer tutması gerektiği acıktır. Ama kapsamı ve mekânı ne olmalıdır? Kapsamının öğrenci seviyesine göre temelden detaya doğru sarmal bir şekilde verilmesi gerektiği söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde astronomi eğitiminin formal eğitim içerisinde yani sınıfta bunun yanında tüm hayatımız boyunca her yerde (evde, okulda, bahçede, alışveriş merkezinde, müzede, planetaryumda, parkta, kafede, gazetede, dergide, internette vb.) olması gerektiği vurgulanmaktadır (Fraknoi, 1996; Percy, J. R. 1998a; Percy, J. R. 2005). Astronomi öğretiminde diğer alanlarda uygulan, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Fakat ilgilendiğimiz evrenin hatta yaşadığımız Dünyanın çok az bir kısmını çıplak gözle bir bakışta görebiliriz. Gelişmiş araçlarla gördüğümüz kısımlar ve nesnelerde büyük boyutlarda olduklarından ve devasa bir sistemi incelediğimizden dolayı somut bir şekilde öğrenene aktarmak diğer alanlara göre daha zordur. Stratejilerden buluş yolu ile öğretim, araştırma-inceleme ile öğretim astronomi için sunuş yolundan daha etkili stratejiler olduğu söylenebilir. Tartışma (takrir), gösterip yaptırma, bireysel çalışma da alan için uygun öğretim yöntemleridir. Gösteri, benzetim, bilgisayar destekli öğretim, gezi, gözlem ise bu strateji ve yöntemlere uygun öğretim teknikleridir. Bu tekniklerini içerisinde yer alabilecek görsel temsil kullanımları astronomi eğitimine ve öğretimine olumlu katkı yapacağı açıktır. Görsel temsillerini bir iletişim şekli olarak kullanımı insanlık tarihi kadar eskidir. Mağara resimlerinden itibaren, kaynak ile alıcı arasındaki iletişimi sağlayan temel kanallardan biride görsel temsillerdir.

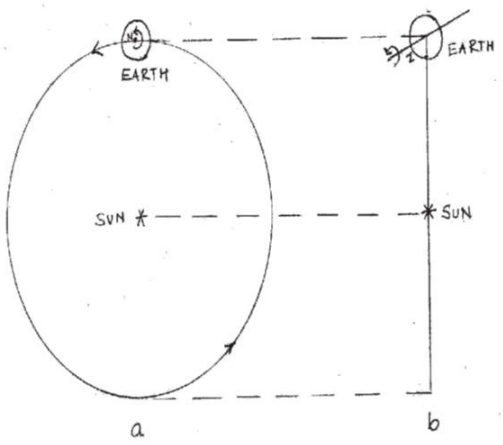
Bu bölüm kapsamında astronomi eğitim ve öğretiminde kullanılabilecek görsel temsillerin işlevselliği, öğrenen acısından akademik başarıya, bilgi kalıcılık düzeyine katkıları üzerinde durulacaktır. Fen eğitiminde görsel temsillerin kullanımı oldukça yoğundur (Galano *et al*. 2018). Artık sözlü anlatımın yanında görsel anlatım diğer bir adıyla görsel dil fen eğitiminin tüm alanlarında yerini almıştır (Balard, 1980; Kress and Leeuwen, 1996). Görsel dilde sözel dil gibi öğrenilmesi gereken bir dildir. Görsel dile hâkim olan bir öğrenen şekilsel gösterimin içerisinde bilginin nasıl kodlandığını anlama yeteneğine sahip olur. Fen eğitiminde de görsel temsillerini öğrenen üzerindeki etkisi bu bağlamda ele alınmalıdır. Görsel temsille öğrenen arasında farkındalık, anlama ve yorumlama ilişkisi vardır. (Schnotz, 2002; Ainsworth, 2006; Ainsworth, 2008,

pp. 191–208). Görsel temsillerin öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiği de bilinen bir unsurdur. Görsel temsiller, özellikle ilk ve orta öğretim aşamasında bulunan öğrenciler için etkili bir etkileşim aracı olarak tanımlanabilir (Lemke, 1998, pp. 87–113). Görsel temsil ile yapılan etkinlikler sözsüz temsil ve uyum becerisi gerektirdiğinden işe yarayan yapıcı öğrenme süreçleri olarak değerlendirilir (Meter and Garner, 2005) Bu tür etkinlikler öncelikle kavramın temsili yapan tarafından tümüyle içsel olarak zihinde yapılandırılmasını ardından çizim ile dışa aktarılmasını gerektiren süreçlerdir. (Paivio, 1991) Buda anlamlı öğrenmenin bir boyutu olarak nitelendirebilir. Fakat kitaplarda ve diğer eğitim öğretim araçlarında bulunan görsel temsiller her zaman öğrenmeyi kolaylaştırmazlar (Pena and Quilez, 2001). Kullanılacak olan temsillerin öğrenci seviyesine, hazır bulunuşluluk düzeyine, konuya, mekâna ve kazanıma uygun olması gerekir. Uygunsuz temsil kullanımları yanlış öğrenmelere yol açabilir. Bu nedenle görsel temsiller kullanımına dikkat edilmesi gereken unsurlardır. Astronomi öğretiminde karşılaşılan temel zorluk astronomik olayları görselleştirme, görsel ifadelerle açıklama, uzaya Dünyadan ve Dünya dışından bakma ve bu bakış acılarını koordine etme zorluğudur. Referans noktasın göre olayları ve olguları görselleştirme ve mekânsal akıl yürütme astronomi de öğrenenin aşması gereken problemlerdir. (Tytler *et al.* 2019). Bu bağlamda çok çok büyük mesafeleri (ışık yılı, parsek, astronomik birim vb) ve hacimleri algılama ve kıyaslama gök cisimleri arasındaki etkileşimleri matematiksel olarak ifade etme iki ve üç boyutlu mekân algısı etkili bir zihinsel beceri gerektirmektedir. Görselleştirme kavramsal öğrenmenin temelini teşkil eder (Gilbert, 2005). Ölçü, akış, ağaç, ağ dış kesit, iç kesit diyagramları, modeller, simülasyonlar, animasyonlar, resimli sözlükler, çubuk ve çizgi grafikleri, kuşbakışı görünüm haritaları, çevresel ve akış haritaları en yoğun kullanılan görsel temsil çeşitleridir.

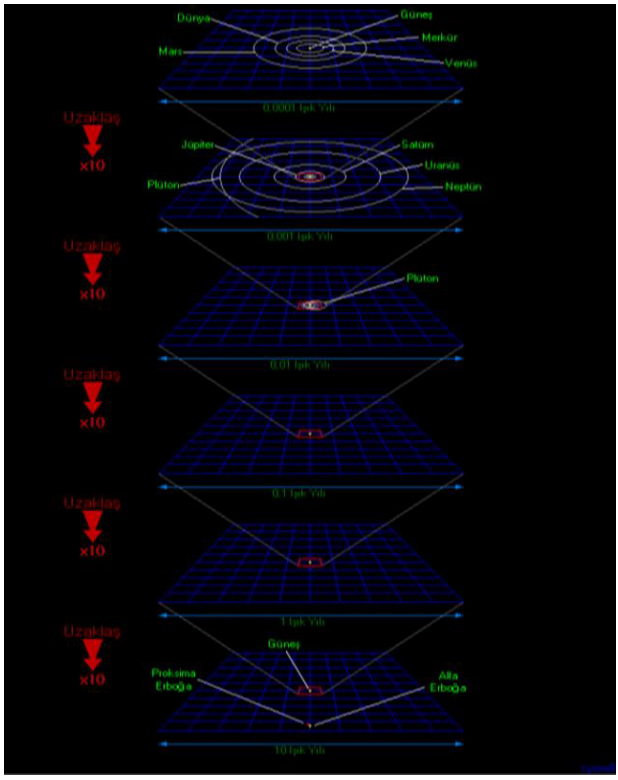
Diyagramlar

Diyagram bir şeyin görünüşünü, yapısını veya işleyişini gösteren basitleştirilmiş bir çizim; şematik bir gösterim olarak kabaca tanımlanabilir (Dictionary of Cambridge). Astronomideki diyagramlar genellikle gözlemlenen bir olguyu, bir modeli yâda modeli ile olgu arasındaki ilişkiyi anlatan bir açıklamayı temsil eder. Temel astronomi eğitiminde pedagojik bir unsurdur. Özellikle ilköğretim seviyesinde, gözlenebilir astronomik olguları açıklamaya yardımcı olan heliosentrik modeller kullanılır. Bu modeller güneş sistemindeki cisimlerin şekilleri ve büyüklükleri ve bunların gözlemlene bilirliklerini açıklamaya yardımcı olan hareket mesafeleri ve hareket kalıpları gibi mekânsal bilgileri içerir. Bu modelleri anlamak içinde şematik diyagramlar yoğun olarak kullanılır (Padalgar and Ramadas, 2011).

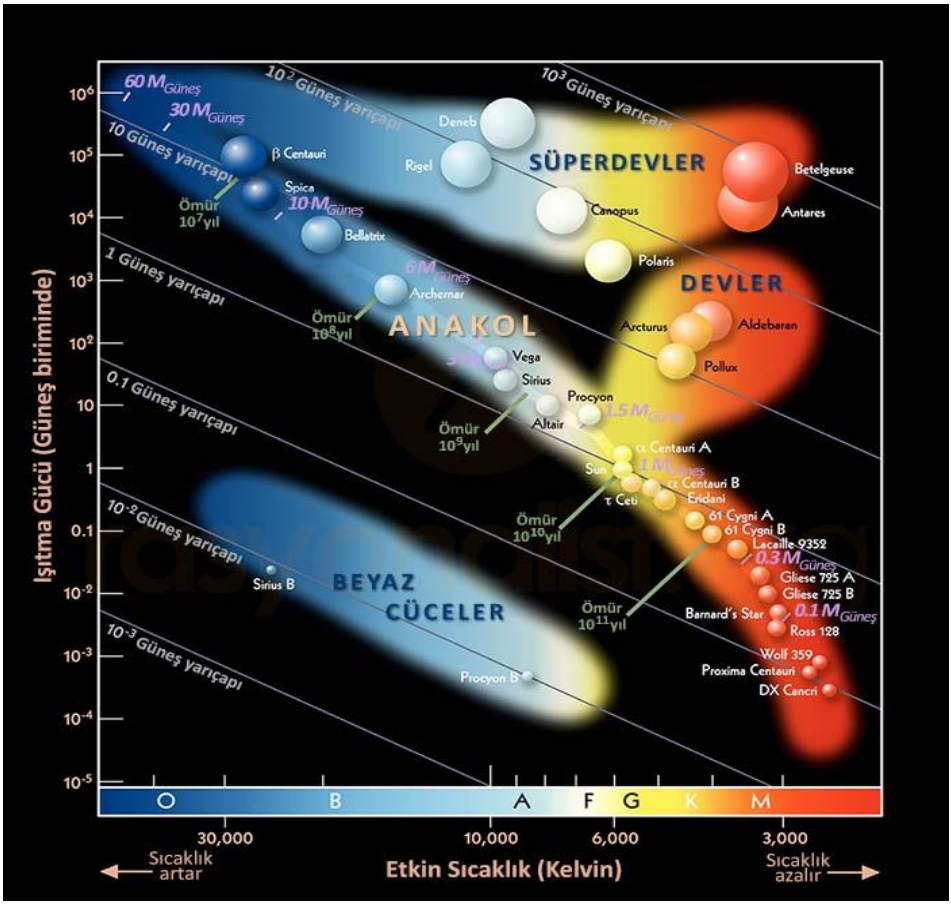
Diagram örnekleri



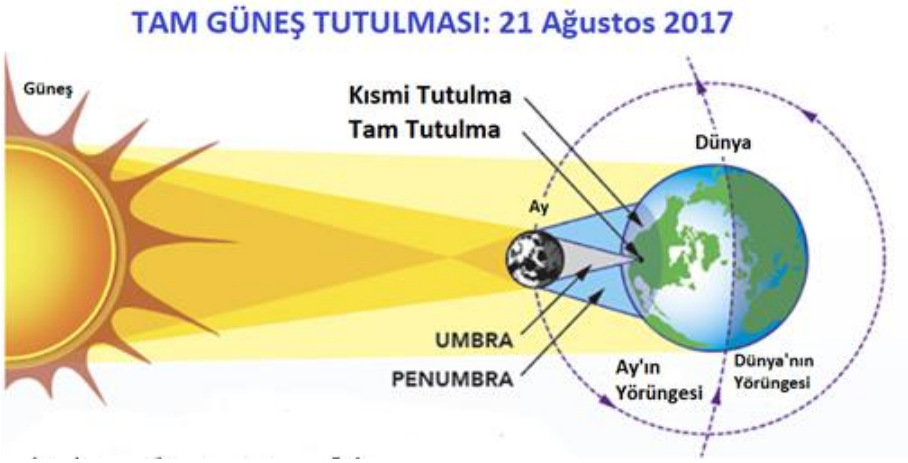
Şekil 1. a) Güneş-Dünya sisteminin Kuzey kutbundan görünüşü b) eliptik yörüngeden görünüşünü ifade eden bir sistem diyagram örneği (Padalgar and Ramadas, 2011).



Şekil 2. Güneş sisteminden uzaklaşarak elde edilen görüntüleri veren bir akış diyagramı (Astronomi ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı, MEB, 2010)



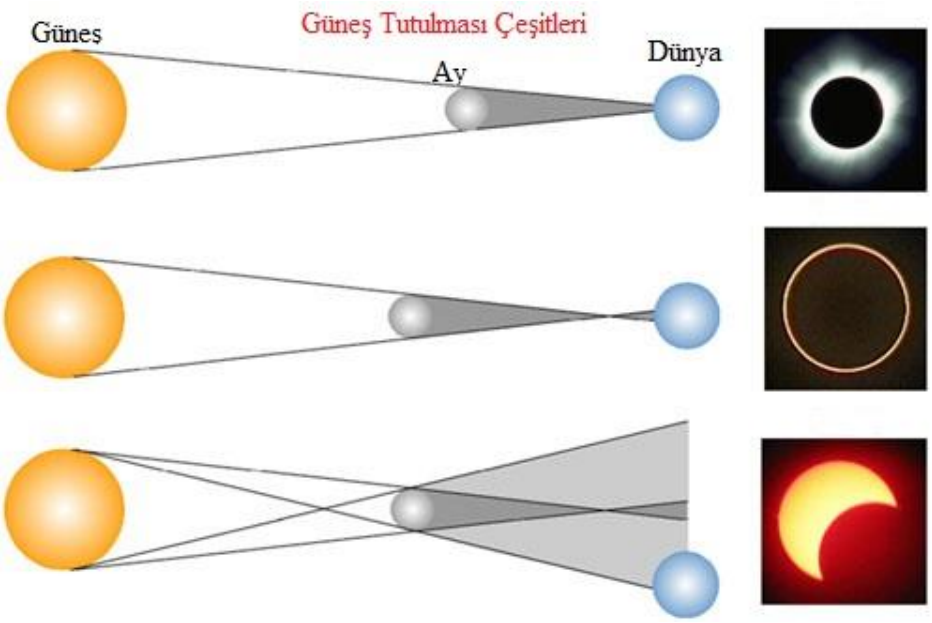
Şekil 3. Hertzsprung-Russell diyagramı (HRD). Yıldızların mutlak parlaklıkları ile etkin sıcaklıkları arasındaki ilişkiyi veren bir ilişki diyagramıdır (rasyonalist.org, 2019).



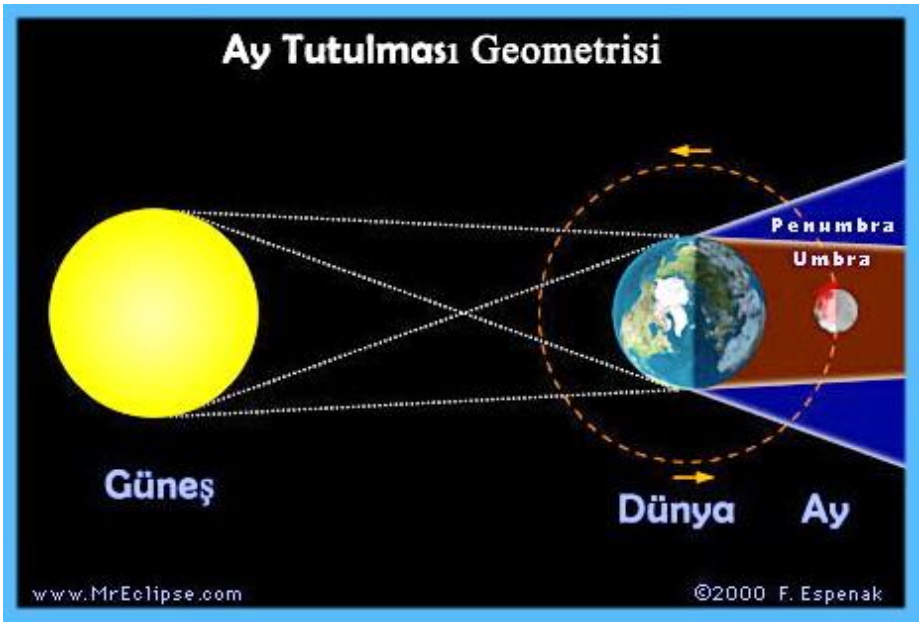
Şekil 4. Tam Güneş tutulmasını ifade eden bir görsel diyagramıdır. (bilimiletisimi.com, 2019)



Şekil 5. Güneşten sonra dünyaya en yakın yıldız olan Sirius yıldızının hareketini ifade eden bir çizgi diyagramı. (i.pinimg.com, 2019)



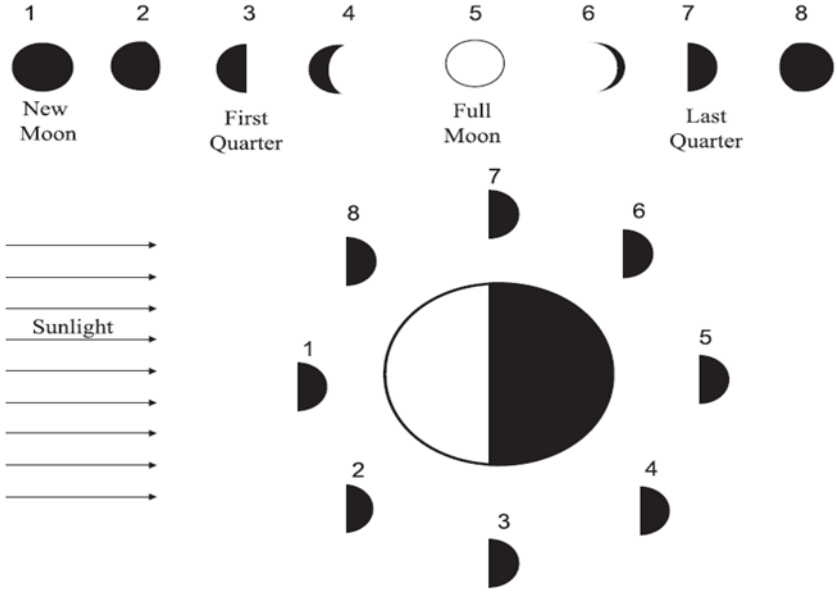
Şekil 6. Güneş tutulması türlerini ve tutulma sonucu oluşan görüntüleri gösteren bir diyagram. (nkfu.com, 2019)



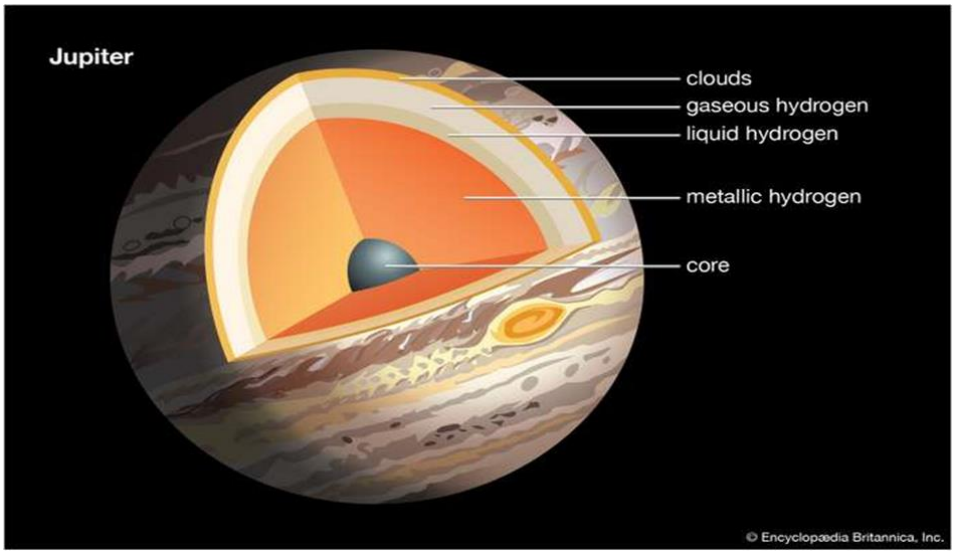
Şekil 7. Ay tutulması geometrisi (canerinevreni.blogspot.com, 2013).



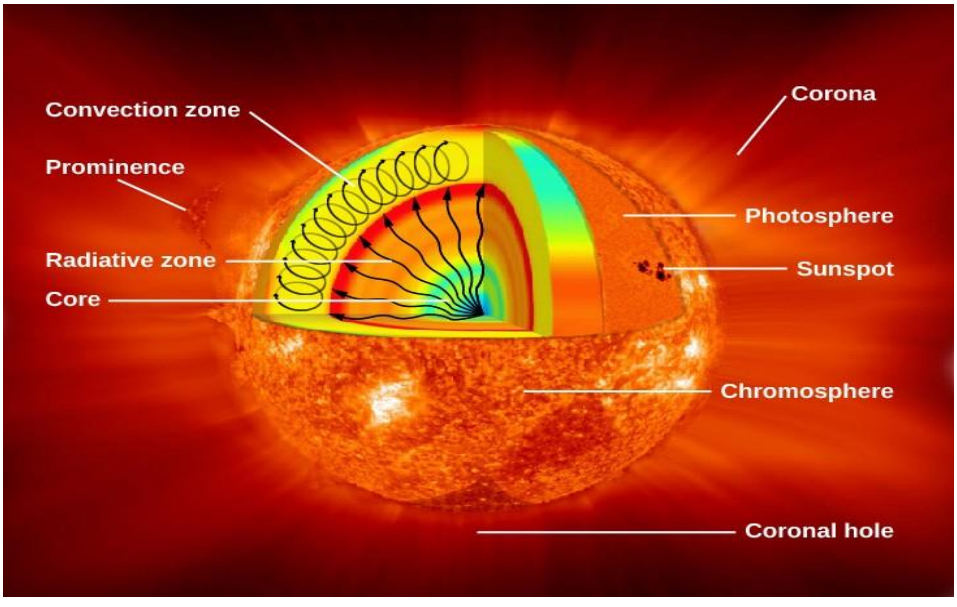
Şekil 8. Ayın Dünya ve Güneşe olan mesafelerinin temsili diyagramı (Gazit *et al.* 2005)



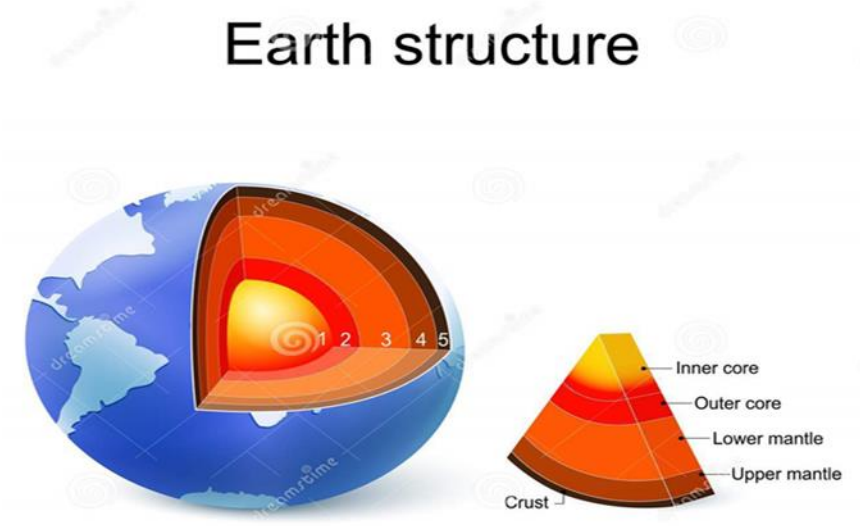
Şekil 9. Ayın evrelerini gösteren bir diyagram (Galano *et al,* 2005).



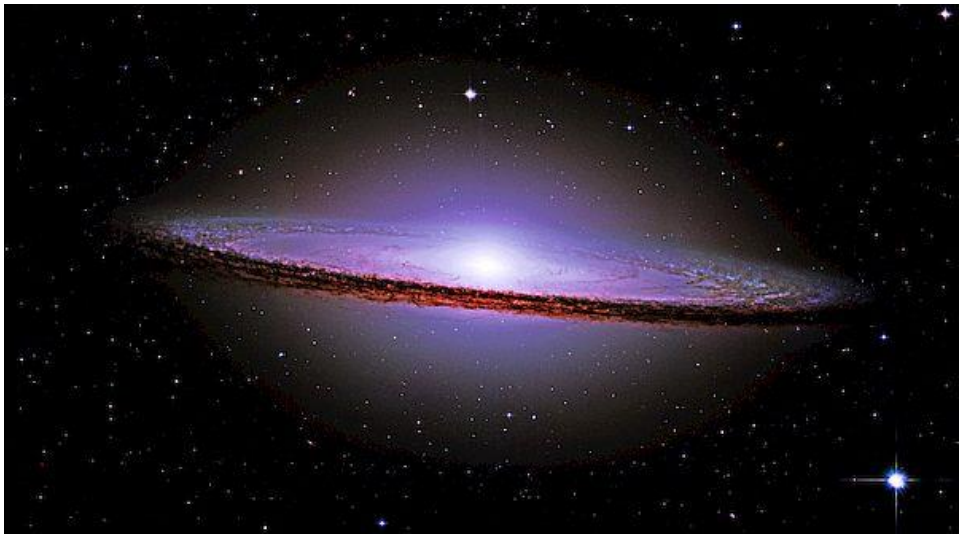
Şekil 10. Jüpiter'in içi kesit diyagramı (britannica.com, 2019)



Şekil 11. Güneşin değişik kesimlerini gösteren iç ve dış kesit diyagramı (courses.lumenlearning.com, 2019)



Şekil 12. Dünyanın iç kesitlerini gösteren bir diyagram (dreamstime.com, 2019)

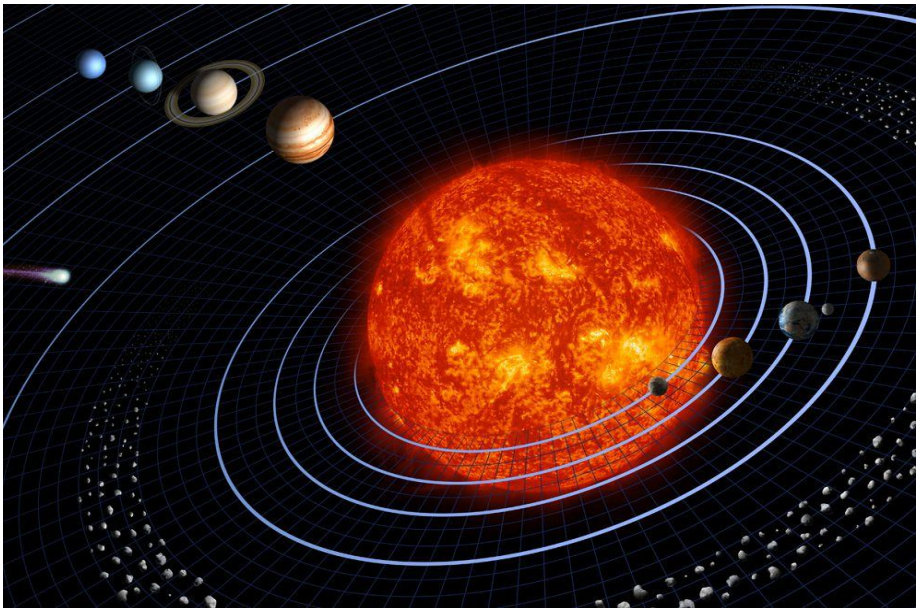


Şekil 13. Sonbero galaksisi dış kesit diyagramları (khosann.com, 2019)

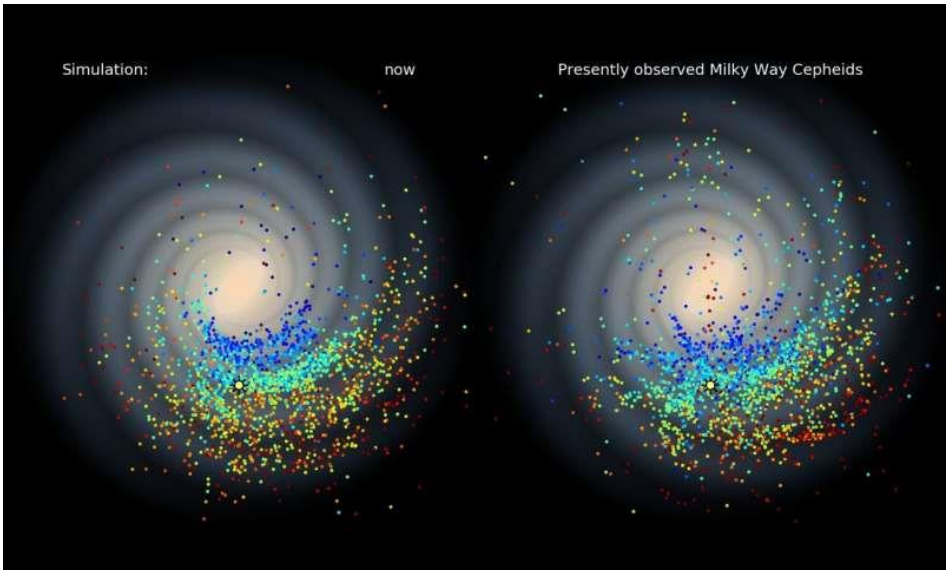
Modeller

Modeller doğanın nasıl işlediğini ifade eden fakat eksik bir anlayışa dayanan inşat icatları olarak tanımlanabilir. Model, bir fikir, nesne, olay, süreç veya sistemin temsilidir. Modeller ve modelleme fen uygulamalarında çok önemli bir rol oynamaktadır. İlgili olgunun tüm boyutlarını mikro boyutta yansıttığı için fen eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Modeller bilinen nesneleri kullanarak

bilinmeyen veya gözle algılanamayan bir olgunun benzerini inşa ederler. Eğitim öğretim sürecinde bu materyallerin kullanımı bazı sorunları da içerisinde barındırır. Model ile modelin temsil ettiği olgu arasındaki boyut ve gerçekliğin farkında olamamak, modelin temel özelliklerini yanlış anlaşılmalardan ve mekânsal farklılıktan dolayı fark edememek model kullanılarak yapılan fen eğitimi sürecinde karşılaşılabilecek temel sorunlardır. Bu zorluklar öğrenciyi modelleme sürecine katarak, modellemenin belli ölçülerde olguyu temsil ettiğini söyleyerek, model kullanımı sırasında modelin gerçek olgu ile arasındaki farkları belirterek, modelin pozitif, negatif ve tarafsız yönlerini dile getirerek bu zorluklar aşılabilir. Astronomi eğitiminde kullanılan modellere bakıldığında bu süreçlerin daha önemli olduğu görülmektedir. Çünkü çoğu astronomik olguyu üç boyutlu ve gerecek boyut değerleri ile analiz etme, çıplak gözle göreme ve dokunma şansımız yoktur. Öğrencinin düzlemsel özelliklede hacimsel algı becerisi yeterince gelişmiş olmayabilir. Direkt olarak deneyimleyemediğimiz olguları gösteren modellere zihinsel (mental) model denir. Zihinsel modeller, eylem, konuşma ve yazma yoluyla kamusal alana girdiklerinde ifade edilen modeller haline gelir. Genellikle analojiler ve metaforlar olarak temsil edilirler. Diğer bir model türü de ifade modelleridir. Ders kitaplarında yer alan iki boyutlu diyagramlar, büyük yapıların ölçeklendirilirmiş üç boyutlu minyatürleri ve yine çok küçük boyutlu yapıların ölçeklendirilerek büyütülmüş halleri bu model tanımına girer. (scienceonline.tki.org.nz, 2019; Waiti, 2005).



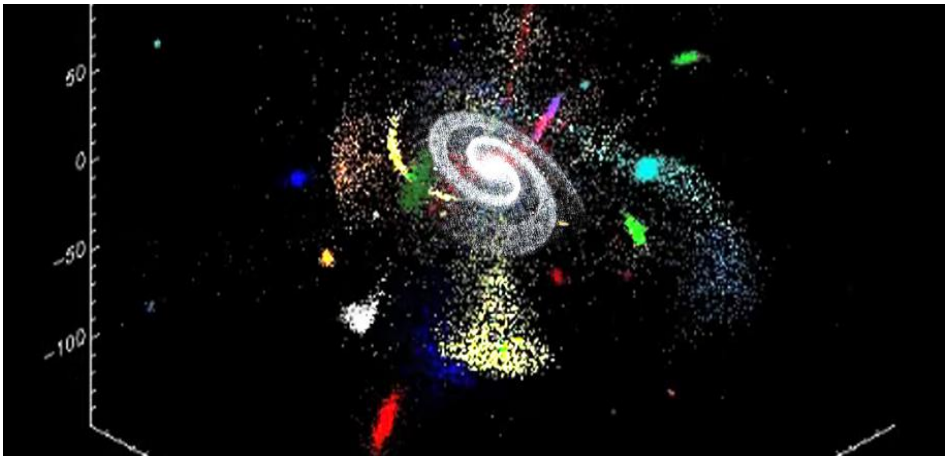
Şekil 14. Güneş sisteminin boyutsal model gösterimi. (nationalgeographic.org, 2019)



Şekil 15. Sefeidlerden gelen verileri kullanarak Samanyolu Gökadasının 3 Boyutlu bir modeli (bilimselveri.com, 2019)



Şekil 16. Dünya ve gezegen boyutları gerçek boyutların kıyaslanması ile oluşturulmuş bir model. (space.com, 2019)

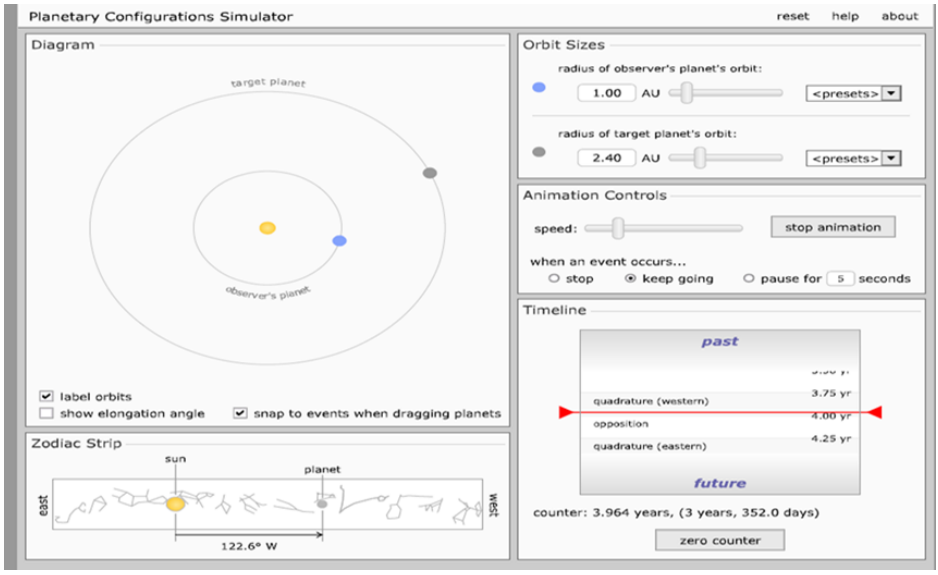


Şekil 17. Kozmolojik geçmişin bir modeli (cosmotography.com, 2019)

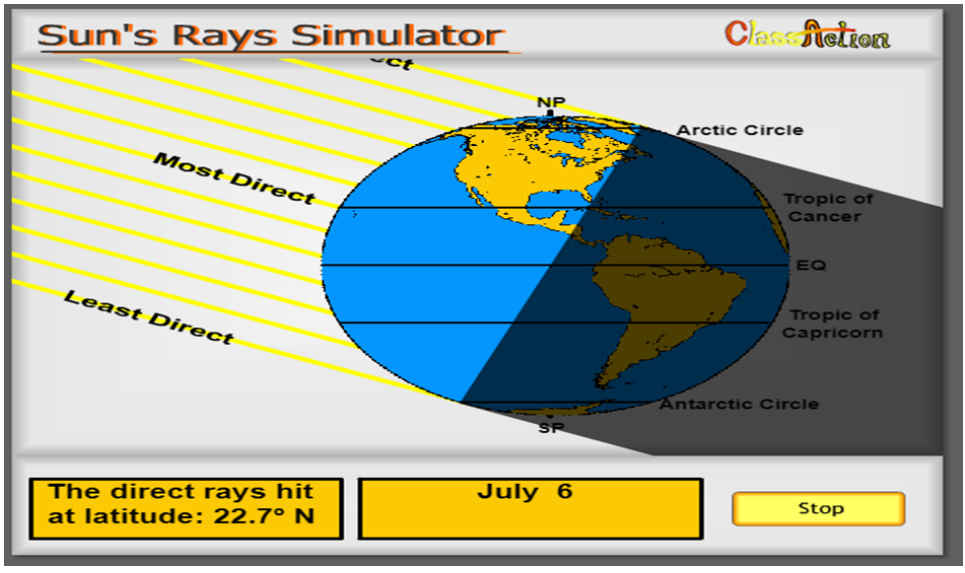
Simülasyonlar ve Animasyonlar

Simülasyonlar gerçek hayatta yer alan ve büyük boyutlu sistemlerin küçültülmüş örnekleridir. Okullarda sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan araçların sistemlerin küçültülmüş benzerleri sümüle ederek getirilmesi öğretmen ve öğrenci acısından kolaylıklar sağlar (Dağdelen ve Taş, 2017). Bunun yanında bilgisayar ortamında simüle edilen sistemlerde etkili birer öğretim materyalidir. Simülasyonlar animasyonlarla da desteklendiğinde çoklu duyu organına hitap eden güdüleyici öğretim materyalleri olarak kullanılabilirler. Öğrenenle simülasyonlar arasında etkileşim imkânı vardır. Değişkenlik gösteren süreçleri izleme imkânı verir (Gredler, 2004). Zamandan tasarruf, değişik zekâ ve öğrenme düzeylerine hitap etme, karmaşık durumları sadeleştirme, kazanıma kolay ulaşma imkânı verme simülasyonun sağladığı avantajlardır (Hegarty, 2004; Adams et al. 2008; Minaslı, 2009; Dağdelen ve Taş, 2017). Astronomideki sistemeler ve nesnelerde devasa boyutta olduğundan sistemleri simüle etmek eğitim sürecine önemli katkı sağlarlar.

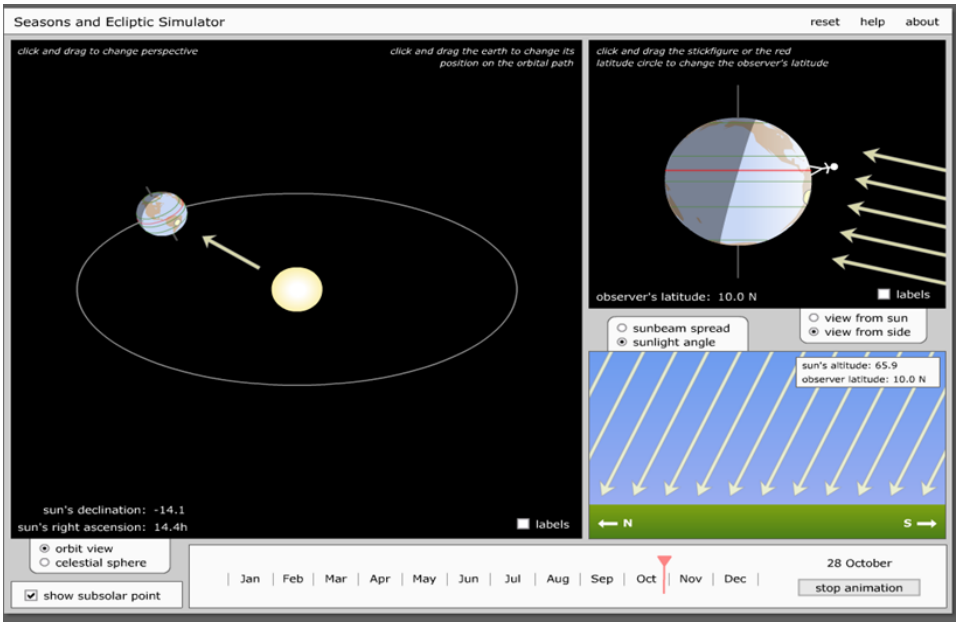
Resim ve grafiklerin belli bir bütünlük dâhilinde hareketlendirilmesi ile oluşan hareketli görsele animasyon denir. Animasyon, birçok resim ve grafiğin senaryolar içerisinde hareketlenmesidir (Çelik, 2007) Görseller arasındaki bağlantı sürekliliği animasyonun temelini teşkil eder. Algılanması zor, boyut algı sorunu yaşanan karmaşık sistemlerin ve konuların öğretilmesinde kullanılırlar. Astronomi öğretiminde de yoğun olarak kullanılan bir materyaldir.



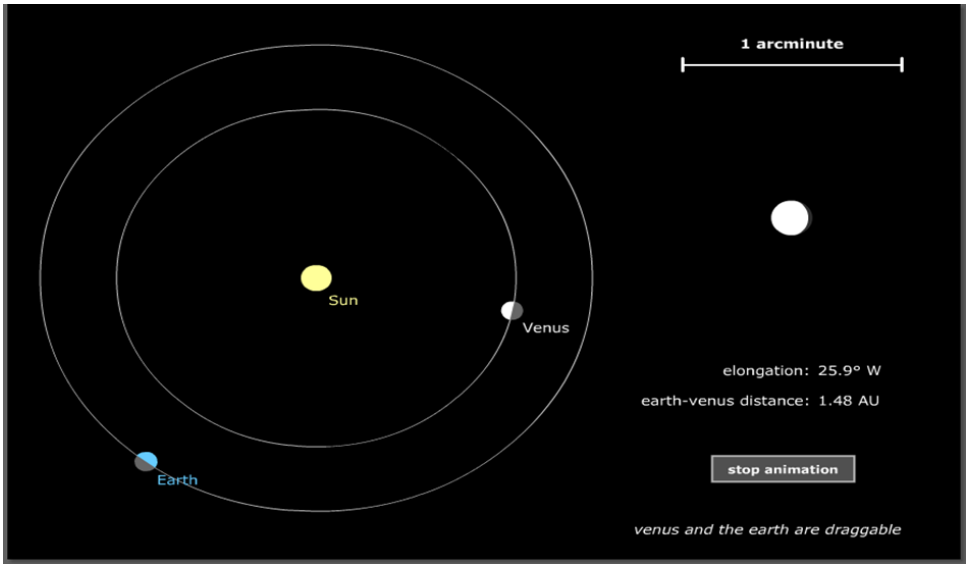
Şekil 18. Gezegen konfigürasyonlarını simule eden bir animasyonun ekran görüntüsü. (astro.unl.edu, 2019)



Şekil 19. Güneş ışınlarının yıl içerisinde dünyaya gelme acılarını gösteren simülasyonun ekran görüntüsü.(astro.unl.edu, 2019)



Şekil 20. Mevsimlerin oluşumu için oluşturulan simülasyon ekranı (astro.unl.edu, 2019).



Şekil 21. Venüs'ün evrelerini gösteren bir simülasyonun ekran görüntüsü (astro.unl.edu, 2019).

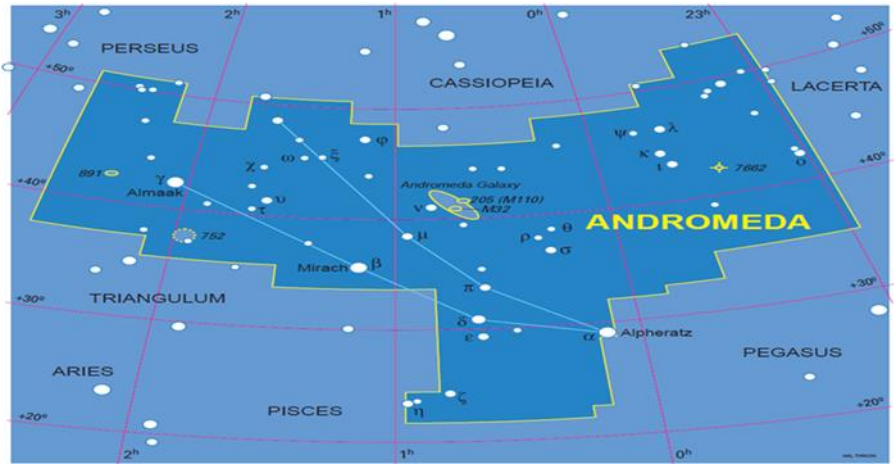
Bu simülasyon ve animasyon örneklerinde de görüldüğü tahtaya çizimi zor olan, çizilse de hareket sistematiğini resimlemenin mümkün olmadığı astronomi

olgularını çoklu duyu organı hitap ederek veren simülasyon ve animasyonlar astronomi öğretiminde mekânsal algıyı ve hareket dinamiğini aktarmada oldukça işlevseldir.

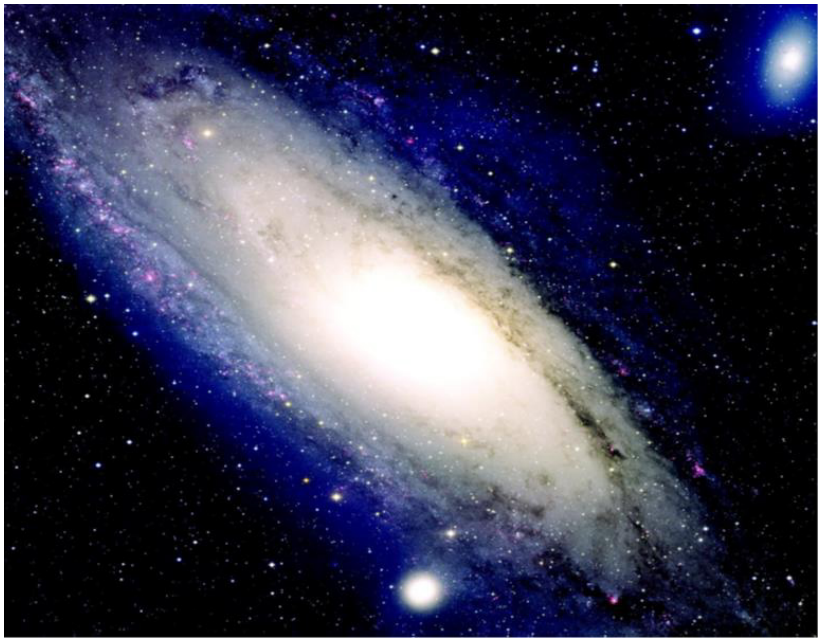
Resimli Sözlükler

Kavramların anlamlarını göstermek için resimleri kullanan sözlük türüdür. Tema odaklı bir sözlüktür. Tema tanımında her resim doğru bir kelime ile eşleştirilir. Görsel kullanımı özellikle fen eğitiminde oldukça yaygın ve etkindir. Kaynak ile alıcı arasındaki etkileşimi artırarak öğretim sürecine katkıda bulunurlar. Resimli sözlük kullanımı astronomide olay ve olgu algısı acısından oldukça önemlidir. Bilinmeyen bir kavramı daha açık ve anlaşılır bir hale getirir. Söz konusu kavrama olan ilgiyi artırır. Anlamlı ve etkin öğrenmeye katkı yapar (Yerlikaya ve Yerlikaya, 2016). Resimli sözlük içeriğinde bulunan birkaç kavram ve resimlerini incelersek bu işe yararlılığı daha net kavrayabiliriz.

Kavram: Andromeda Gökadası; Çıplak gözle görülebilen sisli bir takımyıldızıdır. Samanyolu galaksisine benzer, fakat daha küçük ve aydınlıktır. Kütlesi 300-400 milyar Güneşin kütlesine denk gelir.



Şekil 22. Andromeda'nın haritası (epdf.pub-cambridge p. 12)



Şekil 23. Andromeda Gökadasının merkez bölgesi (epdf.pub-cambridge p. 13, 14)

Şekil 22 ve şekil 23 Andromeda galaksi tanımı ile verilen ve temayı destekleyen iki resimdir. Sözlükte kavramın altında verilir.

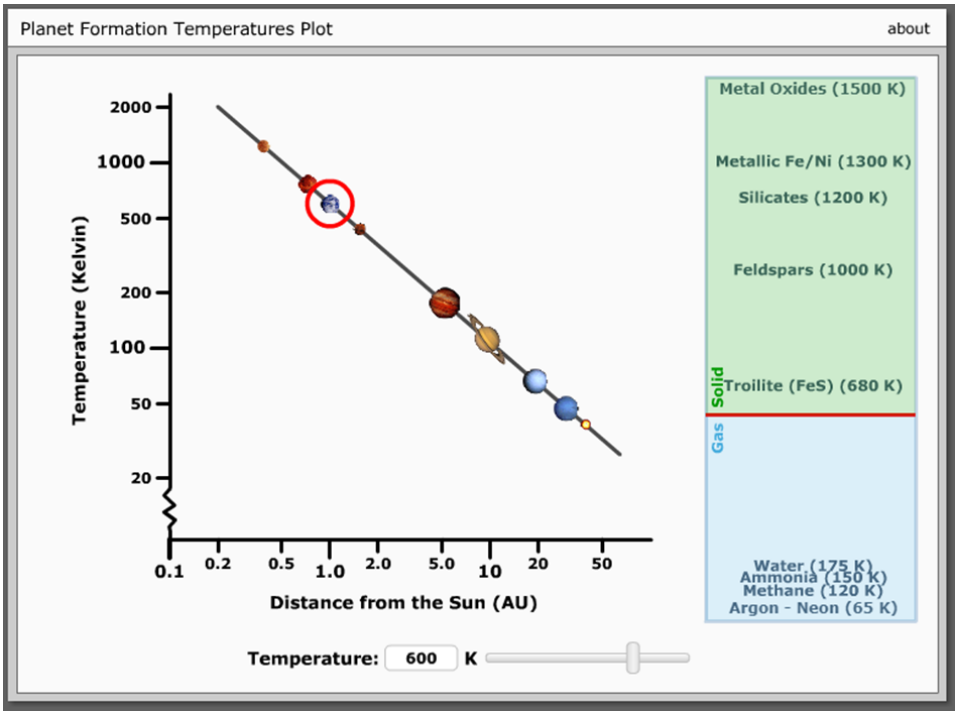
Koni Bulutsusu (Nebula): NGC 2264 takımyıldızının içinde bulunan koni şeklindeki karanlıktır bulutsudur. Yanında S Monocerotis yakınındaki yıldızlar vardır.



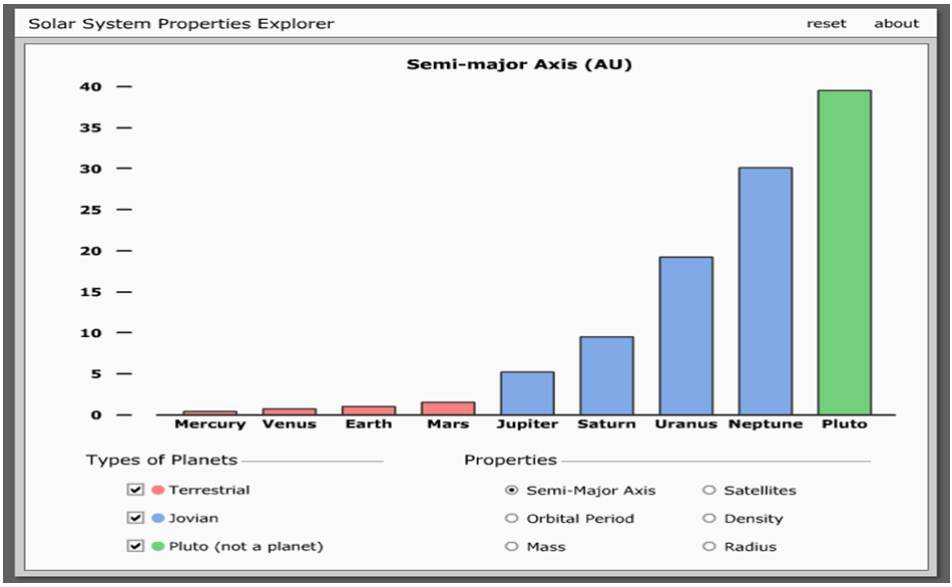
Şekil 24. Hubble Uzay teleskobu tarafından çekilmişi koni bulutsusu görüntüsü (epdf.pub-cambridge 68, 69)

Çubuk ve çizgi grafikleri

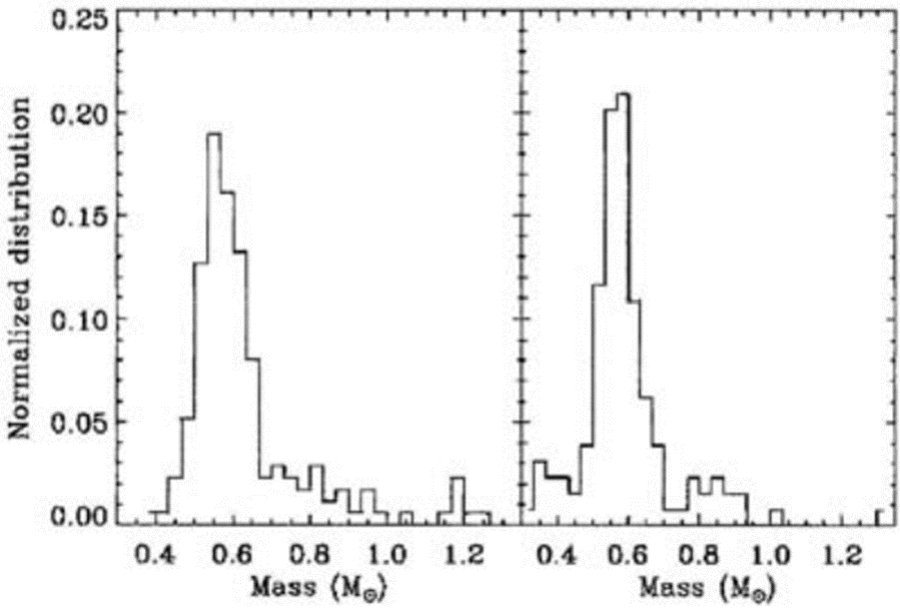
Görüntünün iki boyuta indirgenmesine grafik denir. Çizimler, diyagramlar, haritalar ve resimler aslında birer grafiktir. Yazı gösterim ve renk içerir. Çubuk grafikleri verileri temsil ettikleri değerlerle orantılı yükseklikte dikdörtgen çubuklarla gösteren bir grafiktir. Çubuklar dikey yâda yatay çizilebilir. Çizgi grafiği ise benzer mantıkla verilerle karşılık geldiği değerleri birer sayı ile kesiştiren ve kesişme noktalarını bir çizgi ile birleştiren bir veri gösterim ve kıyaslama aracıdır (vikipedi, 2019). Kısacası verilerin görsel simgeleridir diyebiliriz. Sözel, sayısal ya da cebirsel ifadeleri görsel hale getirir ve daha kolay anlaşılmasına yararlar. (Oruç ve Akgün, 2010; Çelik ve Arslan, 2012; Yayla ve Özseven, 2014) Astronomi eğitim ve öğretiminde kullanılan grafik örneklerine bakalım.



Şekil 25. Güneşten uzaklaştıkça elde edilen bir çizgi grafiği. (astro.unl.edu, 2019)



Şekil 26. Güneş sisteminin özelliklerini gösteren bir sütun grafiği örneği. (astro.unl.edu, 2019)



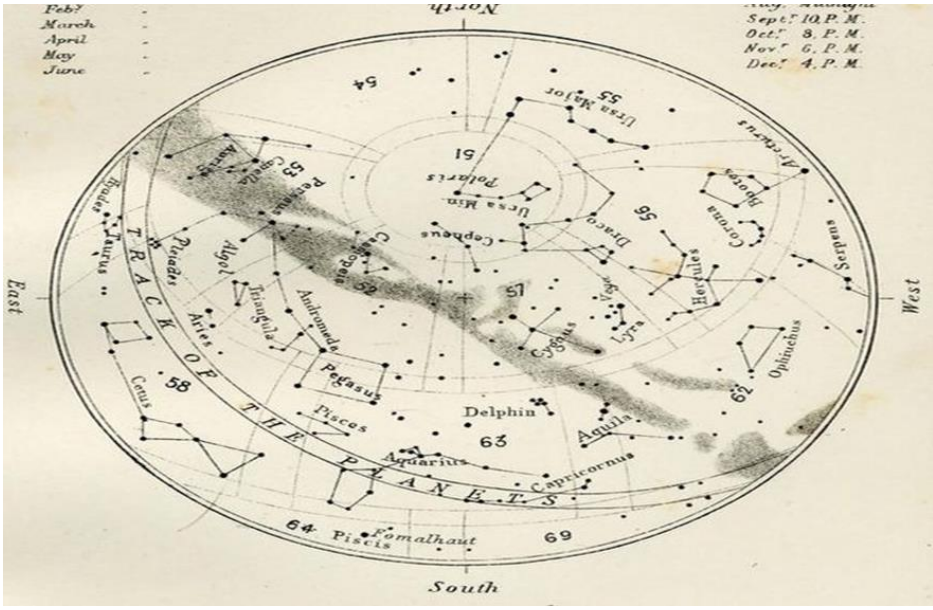
Şekil 27. DA türü beyaz cücelerin kütle dağılımı. Soldaki Finley et al. (1997), sağdaki Bergeron et al. (1992)'ye ait örnekleri göstermektedir (aktaran, Göker, 2004).

Kuşbakışı görünüm haritaları, çevresel ve akış haritaları

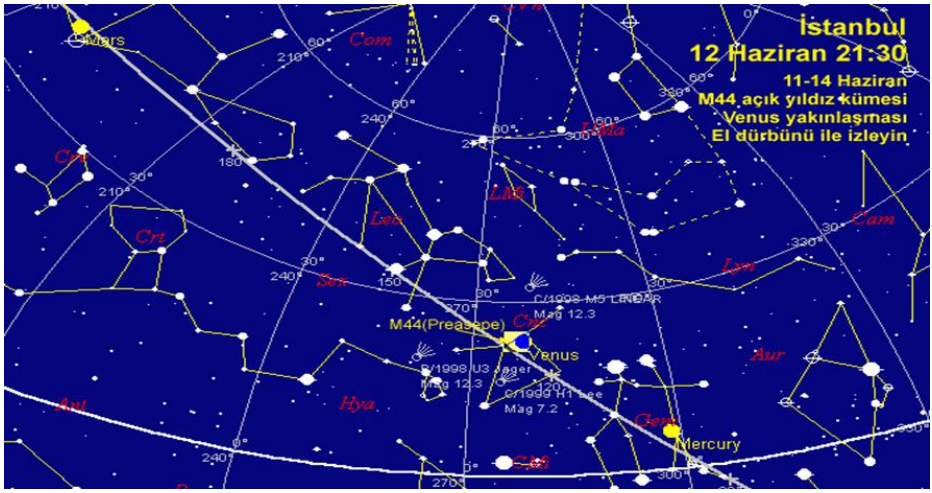
İlgilendiğimiz gök cisminin bir parçasının yâda imkânlar dâhilinde tümünün kuşbakışı görünümünü matematik yöntemlerle küçülterek ve işaretleyerek bir düzlem üzerine aktarılması ile oluşan görsele harita denir. Nesnelerin bir konumdan diğerine hareketini gösteren haritalara akış haritası denir. Yansıtıcı yüzeyler kullanılarak herhangi bir objenin görüntüsünü yakınlaştıran ve mekânsal bir algı yaratan haritalama tekniğine çevresel harita denir (Wikipedia). Eğitimde harita çeşitleri yoğun olarak kullanılır.



Şekil 28. Astronomik ay haritası (tr.depositphotos.com, 2019)



Şekil 29. 1892 yılında yapılmış ağustos ayı yıldız haritası (tr.pinterest.com, 2019)



Şekil 30. 1999 yılına aiti bir gök haritası (koeri.boun.edu.tr, 2019)

Görsel Temsileri İçeren Bir Etkinlik Örneği

Etkinliğin Adı: Ben, Gece ve Ay

Etkinliğin Amacı: Dünyadan bakan bir gözlemci olarak ayın hareketlerini tespit etmek ve kayıt altına almak.

Hedeflenen Kazanımlar:

1. Ayı daha yakından tanımak.

2. Gökyüzünün bize göre en belirgin cismini inceleyerek Astronomiye ilgiyi artırmak.

3. Hareketlerini bir akış halinde gözlemlemek.

4. Evre kavramına ve nedenlerine hâkim olmak.

5. Gerçek hareket ve algılanan hareket ayrımını kavramak.

6. İzleme sürecini kurgulayarak süreç yönetme ve planlama yeteneğini kazanmak.

7. Gözlemlerini yazarak olay ve olguları sözel olarak anlatma yeteneği kazanmak.

8. Gözlemlerinin çizime aktararak görsel okuryazarlık yeteneğini geliştirmek.

9. Ayın günlük ve aylık hareketlerini hissetmek.

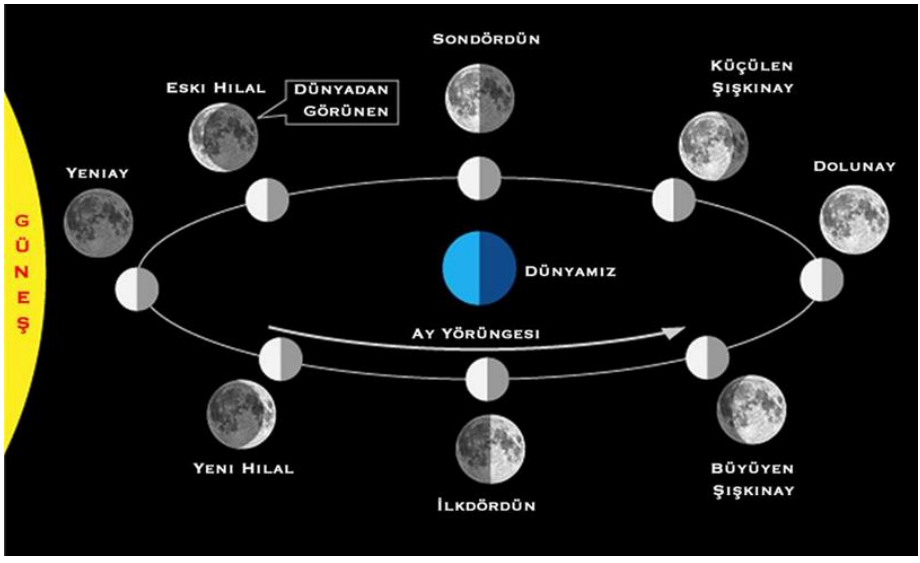
10. Yazılı bilgileri gözlemleyerek test etmek.

Ön Bilgilendirme: Ay Dünyamız için çok önemli bir gökcismidir. Ay her şeyden çıplak önce gözle görebildiğimiz en tanıdık gökcismidir. İkincil bir ışık kaynağıdır. Dünyamızın tek doğal uydusudur. Güneş sistemi içinde 5. büyük doğal uydudur. Dünya ile Ay arasında ortalama merkezden merkeze uzaklık 384.403 km'dir. Ay'ın çapı 3.474 km'dir. Dünyanın çapı ise bu değerin hemen hemen 4 katı kadardır. Yaşı $4{,}53 \times 10^9$ yıldır. Kendi etrafında ve dünyanın etrafında eşit sürede dolanır buna kitlenmiş yörünge hareketi denir. Bir tam dönüşü tamamlama süresi yaklaşık 27,8 gündür. Yüzey Alanı: $3{,}793 \times 10^7$ km² olup Dünyaya göre oldukça küçüktür (0,074 x Dünya). Bize muhtemelen dünyamızın oluşumundan beri eşlik eden (eş zamanlı oluşum teorilerine göre), Dünyamızdaki dengeli yaşamı da bire bir etkileyen bir cisimdir. Dünyamız ile arasındaki etkileşim nedeniyle Dünyamızın dönüş hızını ayarlayan bir fren vazifesi görür. Yörünge hareketi sırasında enberi ive enöte noktalara geldiğinde Dünya üzerindeki su kütlesine uyguladığı çekim kuvveti farklı olacağından gel-git hareketine neden olur. Bu hareket dünyadaki su kütlelerinin oksijen miktarı için önemlidir. Bilimden Edebiyata, dini inançlardan müziğe kadar hayatımızda geniş bir yeri olan bu gökcismini daha iyi tanıyalım.

Etkinliğin Senaryosu: Gökyüzünün açık olduğu dönemlerde ışık kirliliğinin az olduğu bölgelerden çıplak gözle ay gözlemi yapmak için gerekli planlamalar yapılır. Etkinliğin süresi bir aydır. Etkinliğin gözlem saatleri öğrencinin bulunduğu yere göre belirlenir. Öğrenci belirlediği ayın başından itibaren ayı her gün aynı saatler arasında bir yetişkin eşliğinde gözlemleyecektir. Ders kitaplarında gördüğü resimlerin gerçeğini göreceğini motivasyonu kullanılacaktır. Yaklaşık 28 günde dünya etrafında bir turunu tamamlıyorsa yani 360^0 açı tarıyorsa bir günde ay yaklaşık 13^0 acı tarar. Bu nedenle görülen bir yıldızı referans alarak ayı gözlemlersek 4-5 saat sonra bile ayın konumundaki değişimi gözlemleyebiliriz. Bir saatte yaklaşık $0{,}54^0$ acı taradığına göre 4-5 saati içinde 2.7^0 acı tarar. Buda gözle görülebilir. Ayın günlük yer değişimini görmesi öğrencinin ayın hareketleri ile ilgili somut bilgilere götürecektir. Öğrenci bu

takibi uzun menzilli yeşil lazerleri kullanarak yapabilir ve çizgi ile ifade edebilir. Yine günlük hareketlerin takibi ile her gün ayın şeklini çizerek kayıt ettiğinde ayın evrelerini somut bir şekilde algılayacaktır. Gözlemleri çizerek ve kayıt ederek bir süreci görsel anlamda ifade etme yeteneği kazanacaktır. Günlük yer değiştirmelerini açısal olarak ifade ederek çizgi grafiği oluşturabilir. Ayın görünür yüzünün görünür porsiyonlarını ölçüp zamanın bir fonksiyonu olarak çizgi ve sütun grafiğin haline getirebilir. Böylece verileri daha özet ve net bir şekilde sunma ve özetleme yeteneği kazanacaktır. Her gün ayın batış zamanının değişeceğini algılayacaktır. Bu gözlemlerle kitlenmiş yörünge hareketinde dolayı ayın hep aynı yüzünü gördüğümüzü algılayacaktır. Evreler gördüğümüz kısmın değişik porsiyonlarıdır bilgisine ulaşacaklardır. Gündüzde ayı görme durumu olacağını fark edecektir bu durumun ancak ilkdördün ve son dördün evresi arasında olacağını belirleyecektir. Ayın görünen kısmının %59'luk kısmı olduğunu ifade edersek bu gözlemlerle daha anlamlı bir öğrenme olacaktır. Hatta öğrencinin seviyesine göre neden %50 değil de %59'luk kısmını gördüğümüz bilgisine verilebilir. Ayın gündüzde görülebileceği fakat güneş ışığının daha baskın olduğundan dolayı ayın görülemeyeceği bilgisi anlam kazanır.

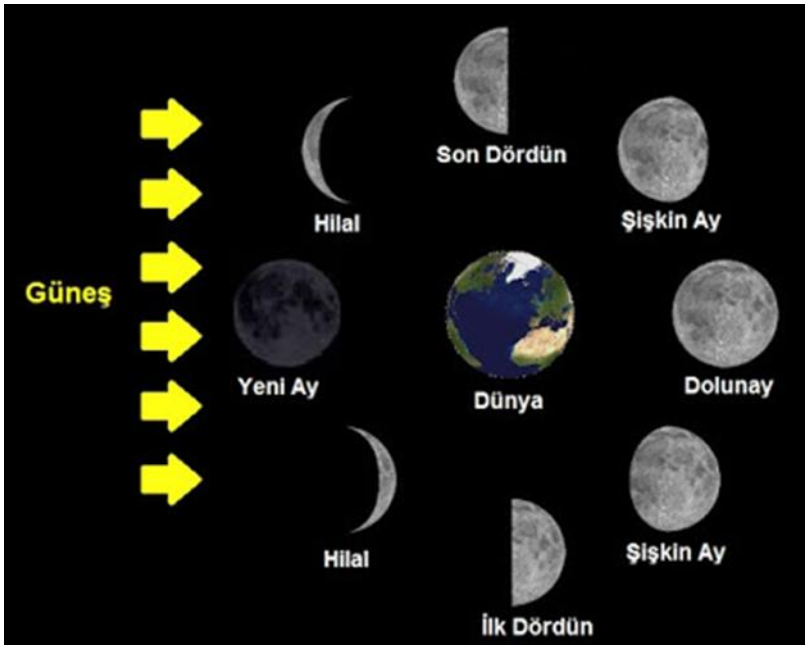
Bu gözlemlerden sonra öğrencinin kafasında oluşması beklenen görseller aşağıda verilmiştir.



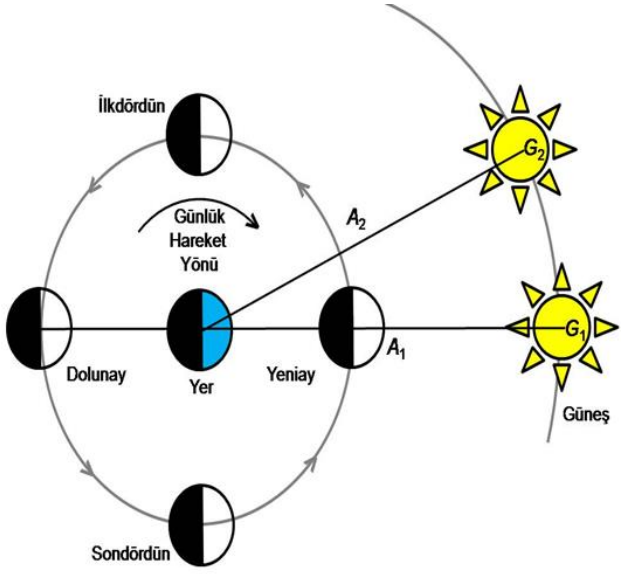
Şekil 31. Evre oluşum dinamiği (ethemderman.com)



Şekil 32. Evrelerin değişik bir acıdan görünüşü (fennotlari.com)



Şekil 33. Ay diyagramı (fennotlari.com)



Şekil 34. Ay evereli ile Güneş ilişkisi (gokbilimci.wordpress.com)

Referanslar

1. Adams, W., Reid, S., LeMaster, S., McKagan, S., Perkins, K., Dubson M. & Wieman C. E. (2008). A study of educational simulations part ii – interface design. Journal of Interactive Learning Research. 19(4), 1-38.
2. Ainsworth, S. (2006). DeFT: A conceptual framework for considering learning with multiple representations. Learning and instruction, 16(3), 183-198.
3. Ainsworth, S. (2008). The educational value of multiple-representations when learning complex scientific concepts. In Visualization: Theory and practice in science education (pp. 191-208). Springer, Dordrecht.
4. Astronomi ve Uzay Bilimleri Dersi Öğretim Programı, MEB, 2010.
5. Ballard, W. L. (1980). MAK Halliday, Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978. Pp. 256. Language in Society, 9(1), 84-89.
6. Çelik, D. ve Arslan, A. (2012). Öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri kullanma becerilerinin analizi. Elementary Education Online, 11(1), 239-250.
7. Çelik, E. (2007). Ortaöğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
8. Dağdalan, G., & Erol, T. A. Ş. (2017). Simülasyon Destekli Fen Öğretiminin Öğrencilerin Başarısına ve Bilgisayar Destekli Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına Etkisi (Effect of Simulation–Based Science Teaching on Students' Achievement and Attitudes towards Computer–Based Science Teaching). Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 5(2), 160-172.
9. Demirci, F., & Özyürek, C. (2017). The effects of using concept cartoons in astronomy subjects on critical thinking skills among seventh grade student. International Electronic Journal of Elementary education, 10(2), 243-254.
10. epdf.pub_cambridge-illustrated-dictionary-of-astronomy (pp -68, 69)
11. epdf.pub_cambridge-illustrated-dictionary-of-astronomyp-(pp-12-14)
12. Fraknoi, A. (1996). The state of astronomy education in the US. In Astronomy education: Current developments, future coordination (Vol. 89, p. 9).
13. Galano, S., Colantonio, A., Leccia, S., Marzoli, I., Puddu, E., & Testa, I. (2018). Developing the use of visual representations to explain basic astronomy phenomena. Physical Review Physics Education Research, 14(1), 010145.
14. Galano, S., Colantonio, A., Leccia, S., Marzoli, I., Puddu, E., & Testa, I. (2018). Developing the use of visual representations to explain basic astronomy phenomena. Physical Review Physics Education Research, 14(1), 010145.

15. Gazit, E., Yair, Y., & Chen, D. (2005). Emerging conceptual understanding of complex astronomical phenomena by using a virtual solar system. Journal of Science Education and Technology, 14(5-6), 459-470.
16. Gilbert, J. K. (2005). Visualization: A metacognitive skill in science and science education. In Visualization in science education (pp. 9-27). Springer, Dordrecht.
17. Göker, ÜD. (2004). Beyaz cüce ve kırmızı cüce içeren çift sistemler. Yüksek lisan Tezi, Ege Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Astronomi ve Uzay Bilimleri Bölümü Bilim Dalı, İzmir.
18. Gredler, M. E. (2004). Games and simulations and their relationships to learning. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology, s. 571-581, 2. Baskı, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Hegarty, M. (2004). Dynamic visualizations and learning: getting to the difficult questions. Learning and Instruction. 14, 343–351
20. http://canerinevreni.blogspot.com/2013/04/ay-tutulmasi-25-nisan-2013-ve-degisim.html
21. http://ethemderman.com/gokbilimi/gokbilim-yazilarim/item/804-ay-hangi-evrede-ne-zaman-dogar-ne-zaman-batar (Erişim tarihi: 23.12.2019)
22. http://fennotlari.com/haber/ay-in-hareketleri-ve-evreleri-429 (Erişim tarihi: 23.12.2019)
23. http://fennotlari.com/haber/ay-in-hareketleri-ve-evreleri-429 (Erişim tarihi: 23.12.2019)
24. http://www.bilimiletisimi.com/show.php?id=24613 (Erişim tarihi: 12.12.2019)
25. http://www.koeri.boun.edu.tr/astronomy/buay/buay01.html (Erişim tarihi: 21.12.2019)
26. https://astro.unl.edu/classaction/animations/coordsmotion/eclipticsimulator.html (Erişim tarihi: 20.12.2019)
27. https://astro.unl.edu/classaction/animations/coordsmotion/sunsrays.html (Erişim tarihi: 20.12.2019)
28. https://astro.unl.edu/classaction/animations/renaissance/configurationssimulator.html (Erişim tarihi: 20.12.2019)
29. https://astro.unl.edu/classaction/animations/renaissance/venusphases.html (Erişim tarihi: 20.12.2019)
30. https://courses.lumenlearning.com/astronomy/chapter/the-structure-and-composition-of-the-sun/ (Erişim tarihi: 19.12.2019)
31. https://gokbilimci.wordpress.com/astronomi/gorunenhareketler/ (Erişim tarihi: 23.12.2019)

32. https://i.pinimg.com/originals/66/04/5e/66045e8eab1013f15db8b30c95c4016a.jpg (Erişim tarihi: 12.12.2019)
33. https://khosann.com/spaceengine-gercek-uzay-simulasyon-oyunu/ Erişim tarihi: 19.12.2019)
34. https://rasyonalist.org/yazi/yildiz-astrofizigi-hertzsprung-russell-diyagrami/ (Erişim tarihi: 12.12.2019)
35. https://scienceonline.tki.org.nz/Teaching-science/Teaching-strategies/Teaching-with-models; (Erişim tarihi: 19.12.2019)
36. https://tr.depositphotos.com/121687980/stock-illustration-astronomical-lunar-map.html (Erişim tarihi: 21.12.2019)
37. https://tr.pinterest.com/pin/155303887171977246/ (Erişim tarihi: 21.12.2019)
38. https://www.bilimselveri.com/2019/08/sefeid-verileri-ile-samanyolu-gokadasinin-en-dogru-3-boyutlu-modeli.html (Erişim tarihi: 20.12.2019)
39. https://www.britannica.com/place/Jupiter-planet/The-interior (Erişim tarihi: 19.12.2019)
40. https://www.cosmotography.com/images/cosmological_modeling_overview.html (Erişim tarihi: 12.12.2019)
41. https://www.dreamstime.com/earth-internal-structure-cross-section-layers-plan-earth-internal-structure-cross-section-layers-planet-image121603869 (Erişim tarihi: 19.12.2019)
42. https://www.kozmikanafor.com/ (Erişim tarihi: 08.12.2019)
43. https://www.nationalgeographic.org/activity/planetary-size-and-distance-comparison/ (Erişim tarihi: 19.12.2019)
44. https://www.nkfu.com/gunes-tutulmasi-nasil-olur/ (Erişim tarihi: 12.12.2019)
45. https://www.space.com/41001-astroreality-solar-system-mini-ar-models.html (Erişim tarihi: 12.12.2019)
46. Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). Reading images: The grammar of visual design. Psychology Press.
47. Lemke, J. (1998). Multiplying meaning. Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science, 87-113.
48. Minaslı, E. (2009). Fen ve teknoloji dersi maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretilmesinde simülasyon ve model kullanılmasının başarıya, kavram öğrenmeye ve hatırlamaya etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
49. Oruç, Ş. ve Akgün, İ. H. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuma becerisini kazanma düzeyleri. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), 51-58.

50. Padalkar, S., & Ramadas, J. (2011, January). Using diagrams as an effective pedagogic tool in elementary astronomy. In Proceedings of epiSTEME-4 Conference, Mumbai, India (pp. 159-164).
51. Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie, 45(3), 255.
52. Pena, B. M., & Gil Quilez, M. J. (2001). The importance of images in astronomy education. International Journal of Science Education, 23(11), 1125-1135.
53. Percy, J. R. (1998). Astronomy education: An international perspective. In International Astronomical Union Colloquium (Vol. 162, pp. 2-6). Cambridge University Press.[a]
54. Percy, J. R. (1998). Astronomy education: An international perspective. Astrophysics and Space Science, 1, 347-355.[b]
55. Percy, J. R. (2005). Why astronomy useful and should be included in the school curriculum?. J. M. Pasachoff ve J. R. Percy (Editörler), Teaching and learning astronomy effective strategies for educators worldwide (s. 10-13). Cambridge, US: Cambridge University Press.
56. Schnotz, W. (2002). Commentary: Towards an integrated view of learning from text and visual displays. Educational psychology review, 14(1), 101-120.
57. Tytler, R., White, P., and Mulligan, J. (2019). Visualisation and spatial thinking in primary (elementary) students' understandings of astronomy, ESERA conference, Bologna, Italy, 26 to 30 August 2019.
58. Unat, Y. (2001). Astronomi Tarihi, Ankara, Nobel Yayınları
59. Van Meter, P. & Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. Educational Psychology Review, 17(4), 285-325.
60. vikipedi (Erişim tarihi: 20.12.2019)
61. Waiti, P. (2005). Evaluation of kaupapa ara whakawhiti mätauranga (KAWM). New Zealand Council for Educational Research. Wellington, NZ: http://www. educationcounts. govt. nz/__data/assets/pdf_file/0011/6959/kawm. pdf.
62. Yayla, G., & Özsevgeç, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin grafik becerilerinin incelenmesi: Çizgi grafikleri oluşturma ve yorumlama. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(3), 1381-1400.
63. Yerlikaya, A., & Yerlikaya, M. Models Usage in Teaching Astronomy and Visual Literacy. Participatory Educational Research (PER) Special Issue 2016-III, pp., 77-94 November, 2016

Bölüm 28

İNSANDA DOLAŞIM SİSTEMİNDE YER ALAN BAZI KAVRAMLARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ DÜŞŞÜNCELERİ[1]

Ekrem CENGİZ[2], İkramettin DAŞDEMİR[3]

1 Bu çalışma 1.Uluslararası Fen, Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresinde özet olarak sunulmuştur.

2Doç.Dr; Erzurum Mehmetçik Ortaokulu, Fen Bilimleri Öğr., E mail: ec385893@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-7620-9543.
3 Doç. Dr, Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F. Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü,
E mail:ikramettindasdemir@gmail.com Orcid No: 0000-0002-4007-7614.

Giriş

Hayatımızın her aşamasında gerekli olan fen eğitimi kültürünün, öğrencilere sağlıklı bir şekilde aşılanabilmesi için, fen bilimleri derslerinde verilecek olan kavram öğretimi etkinlikleri ile doğru orantılıdır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Kavramlar bilgi bütününü oluşturan yapı taşlarıdır (Ayas, 2010). Bilginin öğrenci zihninde anlamlı olarak yapılandırabilmesi için kavramların doğru öğretilmesi gerekir. Özellikle fen bilimleri dersi, içerdiği farklı alanlara ait (fizik, kimya ve biyoloji gibi) kavramlar bakımından oldukça zengindir. Fen bilimleri alanı içinde yer biyoloji, bireylerin gelişimi, beslenmesi, sağlığı, çevresi ve günlük yaşamda karşılaştığı birçok önemli ve ilginç olayların altında yer alan bilimsel gerçeklerin açıklamasının temelini oluşturmaktadır (Sezen ve Çimer, 2009). Bu bilimsel gerçekler açıklanırken öğrenciler biyoloji konu alanıyla ilgili olarak birçok kavramla karşılaşmaktadır. Biyoloji dersinin hem konu içeriği hem de terminolojisinde birçok soyut kavram yer almakta olup, bu durum öğrencilerin biyoloji ile ilgili kavramların ve terimlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır(Sezen ve Çimer, 2009). Diğer yandan biyoloji kavramlarının içeriği ve karmaşıklığı ile doğal olayların soyut veya gizli yönlerinden, biyolojinin öğretilmesi ve öğrenilmesi özellikle zor bir konu olmasına neden olmaktadır (Brown ve Schwartz, 2009; Sesli ve Kara, 2012).

Bu noktada Türkiye'de farklı öğrenim kademlerindeki öğrencilerin biyoloji kavram ve konularıyla ilgili bilgi seviyeleri ve kavram yanılgıları ile ilgili olarak çok sayıda çalışma yapılmıştır. Biyoloji eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların analiz edildiği bir araştırma da çevre, ekoloji, hücre bölünmesi ve genetik konularının daha yaygın olarak çalışılan alanlar olduğu ifade edilmiştir (Kumandaş, 2015). Buradan hareketle insanda dolaşım sistemi ile ilgili olarak çok fazla çalışmanın yapılmadığı söylenebilir. Oysaki yapılan araştırmalarda, öğrencilerin insanda dolaşım sistemini anlamakta zorlandığı ve kavran yanılgılarına sahip olduğu biyoloji konuları arasında yer aldığı tespit edilmiştir (Tekkaya, Özkan ve Sungur, 2001). Nitekim Özgür (2013) 5. ve 7. sınıflar ile sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği 1. ve 4. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada ilkokul öğrencilerinden üniversite öğrencilerine kadar tüm kademelerde öğrencilerin dolaşım sistemiyle ilgili kavram yanılgılarına sahip olduklarını ve bu durumun ilkokuldan üniversiteye doğru azalma eğilimi gösterdiğini bulmuştur.

Dolaşım sistemi konusunu anlamayan öğrencilerin boşaltım sistemi, sindirim sistemi, solunum sistemlerini de anlamadıkları görülmüş olup, dolaşım sisteminin nasıl çalıştığını anlayan öğrenciler, vücudun diğer sistemlerinin nasıl çalıştığını daha iyi anlamışlardır (Şengül, 2007). Dolayısıyla dolaşım sistemini konusu

ilk olarak gören öğrencilerin bu sistemde yer alan kavramları ve yapıları nasıl anladıkları araştırılması gereken bir konudur. Ülkemizde dolaşım sistemi konusu ilk olarak ortaokul 6. sınıfta işlenmektedir (MEB, 2018). Bu araştırma ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dolaşım sistemi konusunda geçen bazı kavramalara ilişkin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma; nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan durum çalışması yöntemiyle gerçekleşmiştir. Durum çalışması yöntemi bir grup insan, bir konu, bir sorun veya bir program yakından incelenebildiği gibi bir eğitim programının nitelikleri konu, içerik ve karakter bakımından da özgün olarak incelenebilir (Marrais ve Lapan, 2004). Çalışma Erzurum şehir merkezinde bir ortaokulda eğitim gören 61 altıncı sınıf öğrenciyle yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerine dört adet açık uçlu soru sorularak bu soruların cevaplarının yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilirken içerik analizi ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan birinci soruda öğrencilerden bir kalp modeli çizmeleri ve bu model üzerinde kalbin kısımlarını göstermeleri istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar analiz edilirken ilgili literatürde Bahar, Özel, Prokop ve Uşak (2008) tarafından yapılan çalışmada kullanılan Seviye 1, Seviye 2 ve Seviye 3 kullanılmıştır.

Seviye 1: Kalbin istenilen bölümlerine yer vermeyen çizimler
Seviye 2: Kalbin bölümlerine kısmen yer veren çizimler
Seviye 3: Kalbin bölümlerine tam ve doğru bir şekilde veren çizimler.

Çalışma kapsamında yer alan diğer iki soruda ise (2. ve 3. sorular) ise öğrencilerden büyük ve küçük kan dolaşımının hangi amaçla yapıldığını ve bu sırada kanın izlediği yolu yazmaları istenmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar araştırmacılar tarafından analiz edilerek belli kategorilerde sunulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin cevapları doğru anlama ve doğru sıralama başlıklarında analiz edilmiştir. Buna göre yapılan analizde kullanılan ana başlıklar ve bu başlıklara ait açıklamalar aşağıdaki gibidir:

D.A- D.S: Doğru anlama, doğru sıralama
D.A.- E.S: Doğru anlama, eksik sıralama
D.A- Y.S: Doğru anlama, yanlış sıralama,

D.A.- S.Y: Doru anlama, sıralama yok
Y.A, Y.S: Yanlış anlama, yanlış sıralama
Y. A, S.Y: Yanlış anlama, sıralama yok
C.Y: Cevap yok

Çalışma kapsamındaki son soruda ise öğrencilerden kirli ve temiz kan kavramlarını açıklamaları istenmiş ve verilen cevaplar bilimsel anlama, eksik anlama, yanlış anlama ve cevap yok başlıklarında analiz edilmiştir.

Bilimsel Anlama: Kavram ile ilgili olarak bilimsel olarak doğru kabul edilecek ifadeler.
Eksik Anlama: Kavramla ilgili olarak eksik bilimsel ifadelerin yer aldığı cevaplar.
Yanlış Anlama: Kavramla ilgili olarak bilimsel ifadeleri içermeyen cevaplar.
Cevap Yok: Kavramla ilgili olarak hiçbir cevabın olmadığı durumlardır.

Bulgular

Bu çalışma kapsamında öğrencilere sorulan 4 açık uçlu soru ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma kapsamındaki 1. soruya verilen cevaplar ve öğrenci sayıları

Öğrenci cevapları için seviyeler	Öğrenci sayıları
Seviye 1	39
Seviye 2	21
Seviye 3	1

Tablo 1 incelendiği zaman öğrencilerin kalp ile ilgili çizimlerinin yeterli olmadığı görülmektedir.

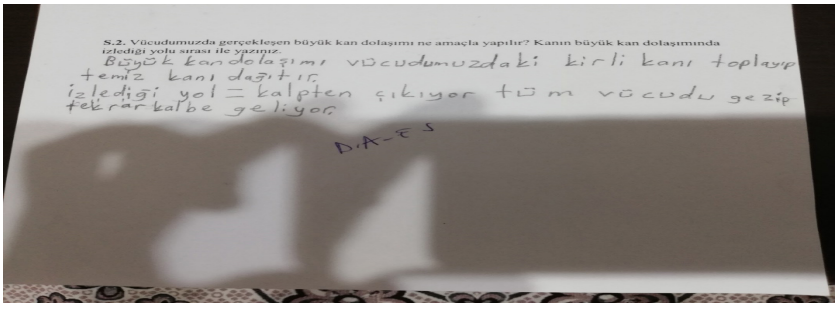
Çalışma kapsamında yer alan 2. soruya ilişkin öğrenci cevapları ve bu cevapların oranları aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin 2. Soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular

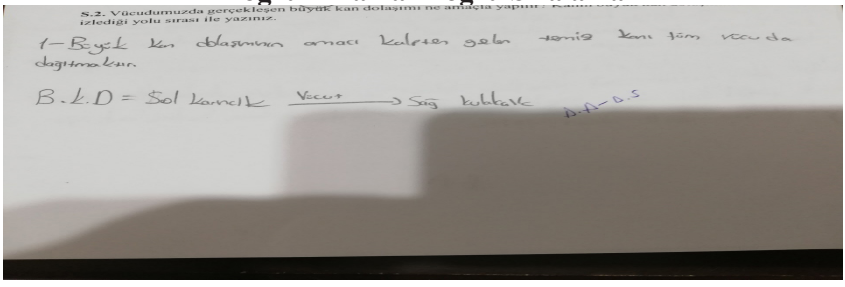
Öğrenci cevapları başlıklar	Öğrenci sayıları
D.A- D.S	13
D.A.- E.S.	3
D.A.- S.Y.	8
D.A.- Y.S.	5
Y.A.- Y.S	5
Y.A.- S.Y.	17
C.Y.	10

Tablo 2 incelendiği zaman öğrencilerin büyük kan dolaşımına ilişkin verdikleri cevapların yeterli olmadığı görülmektedir. Aşağıda her bir başlık için öğrencilerin verdikleri cevaplara ait örnekler verilmiştir.

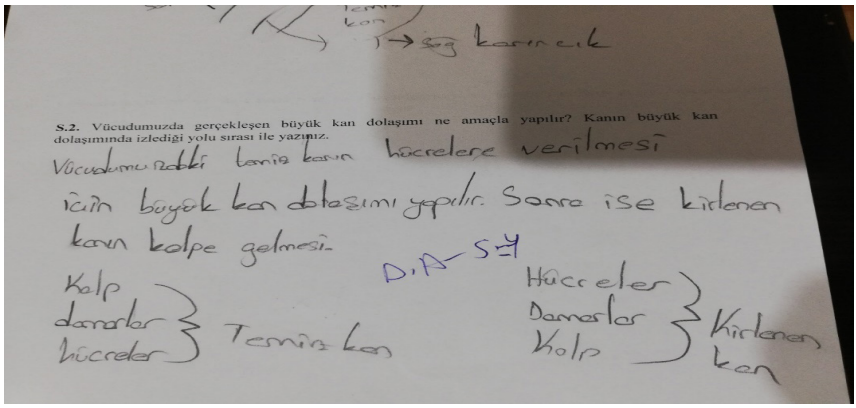
Doğru Anlama- Eksik Sıralama



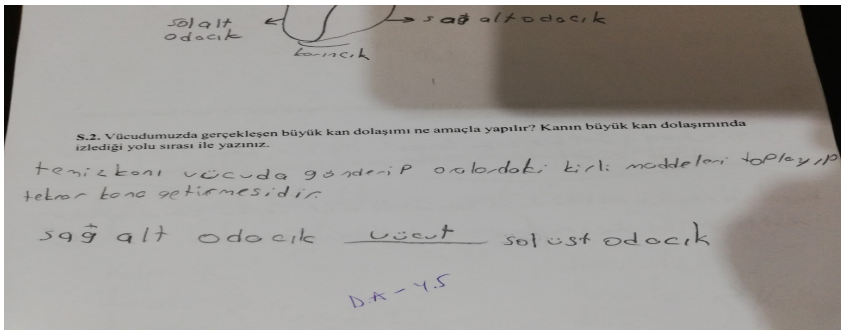
Doğru Anlama- Doğru Sıralama



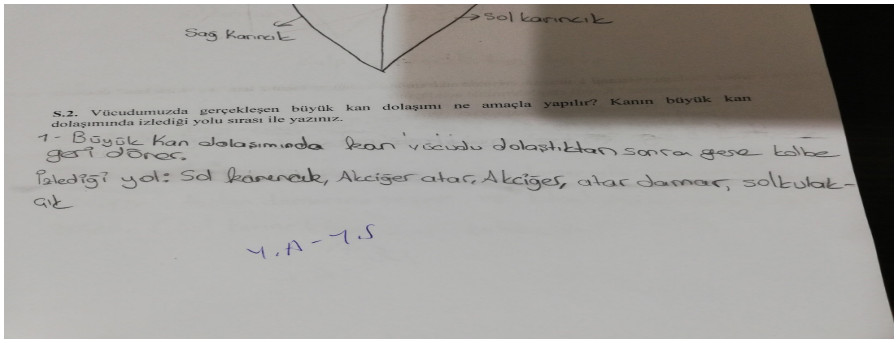
Doğru Anlama- Sıralama Yok



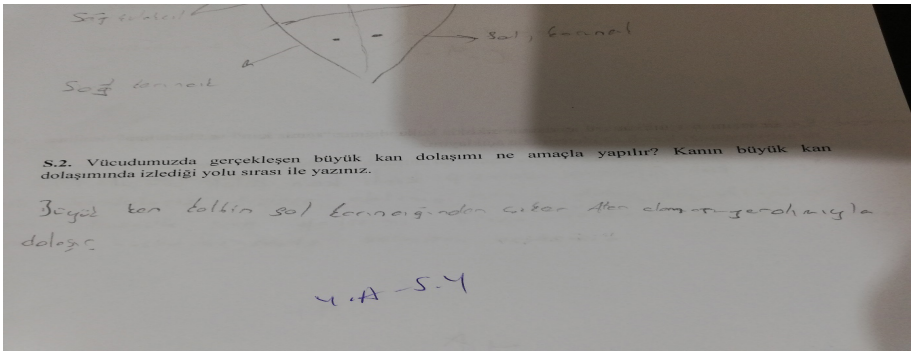
Doğru Anlama- Yanlış Sıralama



Yanlış Anlama- Yanlış Sıralama



Yanlış Anlama- Sıralama Yok



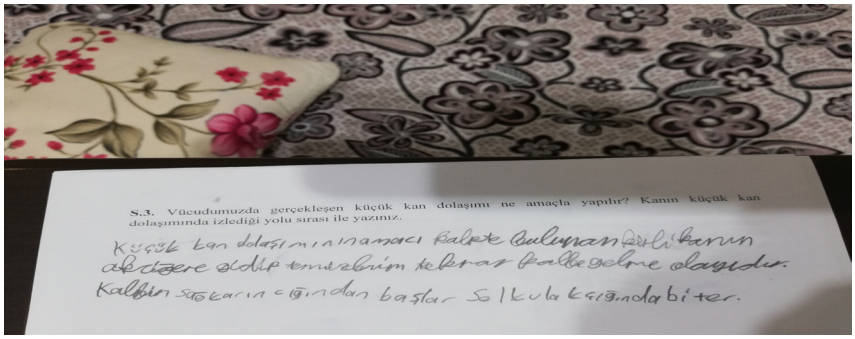
Çalışma kapsamında yer alan 3. soruya ilişkin öğrenci cevapları ve bu cevapların oranları aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin 3. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular

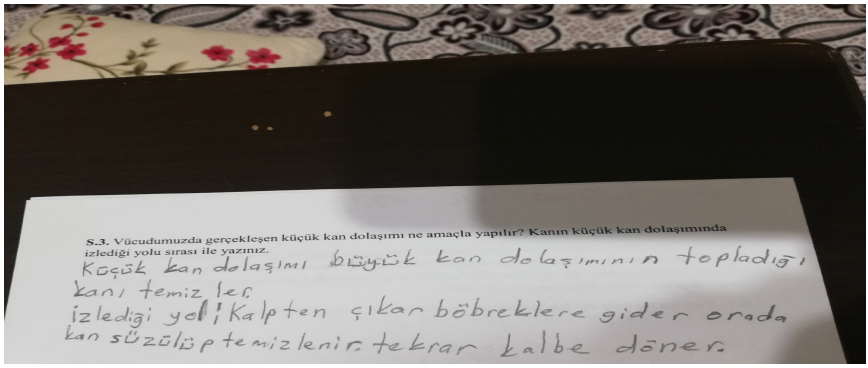
Öğrenci cevapları başlıklar	Öğrenci sayıları
D.A- D.S:	19
D.A.- S.Y.	10
D.A.- Y.S.	3
Y.A.- Y.S	1
Y.A.- S.Y.	18
C.Y.	10

Tablo 3 incelendiği zaman öğrencilerin küçük kan dolaşımına ilişkin verdikleri cevapların yeterli olmadığı görülmektedir. Aşağıda her bir başlık için öğrencilerin verdikleri cevaplara ait örnekler verilmiştir.

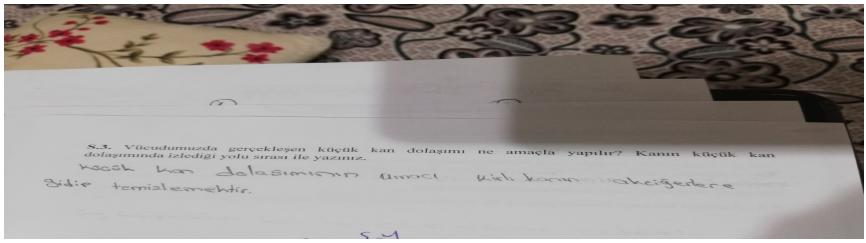
Doğru Anlama- Doğru Sıralama



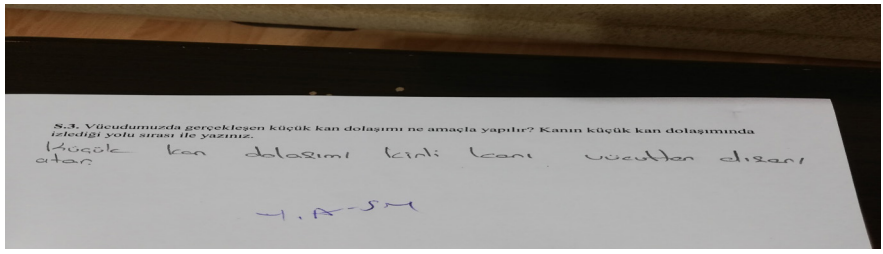
Doğru Anlama- Yanlış Sıralama


S.3. Vücudumuzda gerçekleşen küçük kan dolaşımı ne amaçla yapılır? Kanın küçük kan dolaşımında izlediği yolu sırası ile yazınız.
Küçük kan dolaşımı büyük kan dolaşımının topladığı kanı temizler.
İzlediği yol; Kalpten çıkar böbreklere gider orada kan süzülüp temizlenir tekrar kalbe döner.

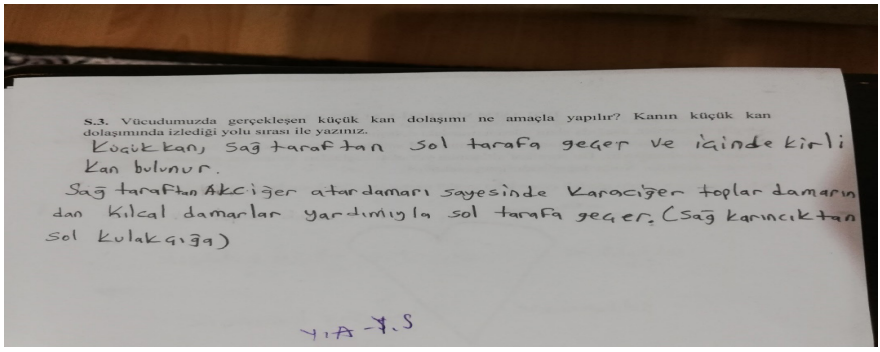
Doğru Anlama- Sıralama Yok


S.3. Vücudumuzda gerçekleşen küçük kan dolaşımı ne amaçla yapılır? Kanın küçük kan dolaşımında izlediği yolu sırası ile yazınız.
küçük kan dolaşımının amacı kirli kanı akciğerlere
Bilgi temizlemektir.

Yanlış Anlama- Sıralama Yok


S.3. Vücudumuzda gerçekleşen küçük kan dolaşımı ne amaçla yapılır? Kanın küçük kan dolaşımında izlediği yolu sırası ile yazınız.
Küçük kan dolaşımı kirli kanı vücuttan dışarı atar.

Yanlış Anlama- Yanlış Sıralama


S.3. Vücudumuzda gerçekleşen küçük kan dolaşımı ne amaçla yapılır? Kanın küçük kan dolaşımında izlediği yolu sırası ile yazınız.
Küçük kan, sağ taraftan sol tarafa geçer ve içinde kirli kan bulunur.
Sağ taraftan Akciğer atardamarı sayesinde karaciğer toplar damarından kılcal damarlar yardımıyla sol tarafa geçer. (Sağ karıncıktan sol kulakçığa)

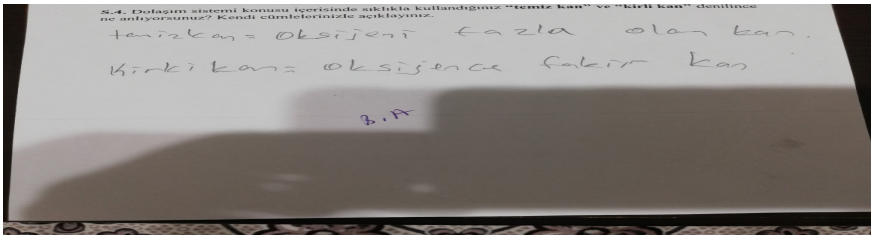
Çalışma kapsamında yer alan 4. soruya ilişkin öğrenci cevapları ve bu cevapların oranları aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin 4. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular

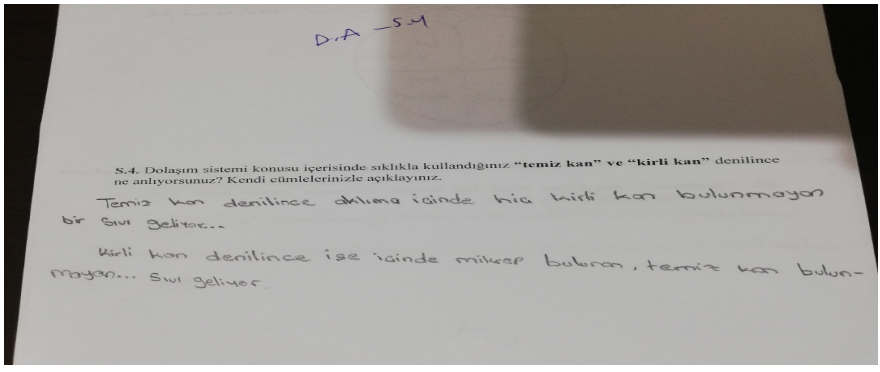
Öğrenci cevapları başlıklar	Öğrenci sayıları
Bilimsel Anlama	25
Eksik Anlama	27
Yanlış Anlama	7
Cevap yok	2

Tablo 4 incelendiği zaman öğrencilerin temiz- kirli kan kavramlarına ilişkin verdikleri cevapların büyük oranda bilimsel anlama ve eksik anlama kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin bu kavramlara ilişin bilgi düzeylerinin diğer kavramlara göre daha iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Aşağıda her bir başlık için öğrencilerin verdikleri cevaplara ait örnekler verilmiştir.

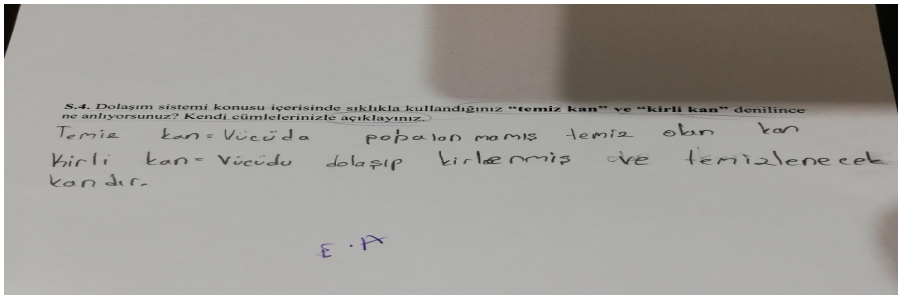
Bilimsel Anlama



Yanlış Anlama



Eksik Anlama



Tartışma , Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dolaşım sistemine ilişkin bazı kavramlara ait öğrencilerin düşüncelerini belirlemektir. Bu kapsamda yer alan birinci soruda öğrencilerden bir kalp modeli çizmeleri istenmiş ve öğrencilerin çizdikleri modellerin yarıdan fazlasının en alt seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Bahar, Özel, Prokop ve Uşak (2008) tarafından fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin kalbin iç yapısı ile ilgili bilgi eksiklerinin ve kavram yanılgılarının olduğu ortaya konulmuştur. Akkuş (2013) tarafından 6. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin 'kalbin bölümleri yoktur' şeklinde bir kavram yanılgısına sahip oldukları ifade edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin çoğunun kalbi gerçek şeklinden farklı çizmeleri, kalbin çevrelerinde bu şekilde resmedilmesinden kaynaklanabilir. Diğer taraftan kalbin sağ tarafı ile sol tarafının da birbiri ile karıştırıldığı görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin kalbi ders kitaplarında gördükleri gibi çizmeleri ile ilgili olabilir.

Bu araştırmanın 2. ve 3. sorusu büyük ve küçük kan dolaşımı ile ilgilidir. Büyük kan dolaşımı ile ilgili soruya sadece 13 öğrenci tam doğru cevap verirken, küçük kan dolaşımı ile ilgili olan soruya sadece 19 öğrenci tam doğru cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin büyük ve küçük kan dolaşımı kavramlarına ilişkin hem kavram yanılgılarının hem de bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Özgür (2013) tarafından farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler ile ilgili yapılan bir çalışmada 7. sınıf öğrencileri arasında '*büyük kan dolaşımının işlev bakımından küçük kan dolaşımına göre daha önemli olduğu*' şeklinde bir kavram yanılgısına rastlanmıştır. Aynı çalışmada diğer taraftan üniversite öğrencilerinin '*küçük kan dolaşımının amacının büyük kan dolaşımına yardımcı olmak'* şeklinde bir kavram yanılgısına sahip oldukları ifade edilmiştir. Dolayısıyla kanın bu farklı yollarla dolaşımı işlenirken hem model üzerinde gösterilmeli hem de amaçları açıkça ifade edilmelidir.

Bu çalışma kapsamında yer alan son soruda ise öğrencilere temiz ve kirli kan kavramları sorulmuştur. Öğrencilerden yarıdan daha azı bu kavramlara ilişkin bilimsel anlamda doğru cevaplar vermişlerdir. Bu soruya verilen doğru cevap oranları diğer sorulara kıyasla daha yüksek olmasına rağmen yeterli değildir. Özgür (2013) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin *'temiz kan vücudun sol tarafında, kirli kan ise sağ tarafında dolaşır'* şeklinde bir kavram yanılgısına sahip oldukları ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin bu kavramları tam olarak öğrenmeden bu kavramlarla ilişkili diğer kavramları da öğrenmeleri zorlaşacaktır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir;

1- Özellikle konu içerisinde geçen kavramlar ile günlük yaşamdaki kullanımları arasında ilişki kurulmalıdır,

2- Dolaşım sistemi konusu işlenirken özellikle modellerden ve animasyonlardan faydalanılmalıdır,

3- Dolaşım sistemi içerisinde gerçekleşen olayların nedenleri ve sonuçları açıkça ifade edilmelidir,

Kaynakça

1. Bahar, M., Özel, M., Prokop, P. & Uşak, M. (2008). Science Student Teachers' Ideas of The Heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), 78-85.
2. Brown M.H. & Schwartz, R.S.(2009). Connecting photosynthesis and cellular respiration: Preservice teachers' conceptions. *Journal of Research Science Teaching*, 46, 791-812.
3. Kumandaş, B. (2015). Misconceptions in Biology Education: A Review of Relevant Research. Master's Thesis. İhsan Doğramacı Bilkent University. Ankara.
4. Marrais, K. B.,& Lapan, S. D. (2004) *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social services*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
5. Sezen, G. & Çimer, A., "Fen bilgisi öğretmen adaylarının insanda dolaşım sistemi konusundaki kavramları anlama seviyelerinin kavram haritası ve kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi.", The First International Congress of Educational Research "Trends and Issues of Educational Research" , *Çanakkale,* Türkıye, 1-3 Mayıs 2009, pp.11-16.
6. Tekkaya C., Özkan Ö. & Sungur S. (2001). Lise öğrencilerinin zor olarak algıladıkları biyoloji kavramları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21: 145-150.
7. *Şengül, S. H.(2007). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Çoklu* Zeka Kuramı Temelli Öğretimin İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dolaşım Sistemi Başarıları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi.
8. ***Özgür, S. (2013).*** The Persistence of Misconceptions about the Human Blood Circulatory System among Students in Different Grade Levels. *International Journal of Environmental & Science Education*. 8(2), 255-268.
9. Yağbasan, R., & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karekteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(13), 102- 120.

Bölüm 29

İLKOKUL 1. SINIFLAR İÇİN S-s, Ş-ş ve F-f SESİNİN/ HARFİNİN ÖĞRETİM SÜRECİ

Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR[1]

1 Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği, hatice.bayraktar@izu.edu.tr, ORCİD NO:0000-0002-0458-340

3. Grup Harflerden "S-s" Sesinin/Harfinin Öğretimi

1-Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

a. Sesi Hissetme

"S-s" sesinin sık geçtiği, vurgulandığı kelimeler, öyküler, şarkılar, maniler, tekerlemeler, görseller ve videolar kullanılarak veya canlandırma etkinlikleri ile öğrencilere söz konusu ses hissettirtilmeye çalışılır.



Öğretmen sınıfa öğrencilerin dikkatini çekmek için kendisinin hazırladığı yılan maketi ile girer. Yılanın çıkardığı sesi öğrencilere sorar. "Nasılmış? Tıssssssss değil mi?" der. Tıssssss sesinden "s" sesini hissetmeleri sağlanır. (Materyali hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)

Öğretmen "S-s" sesine vurgu yaparak şu **tekerlemeleri** sınıfa okur. "Sandıklı'da sepetleri sıralı simitçi sofrada sökülen sucukları süpürdü."; "Siyah sineklerle sivrisinekler sihirli sinemada sivilceli sivil sipahileri sinirlendirdiler." Öğretmen ardından "S-s" sesi ile başlayan ve içinde "S-s" sesi olan kelimelerin olduğu bilmeceleri öğrencilere sorar. **Bilmece: "**Sıra sıra söğütler, birbirini öğütler (Diş) (Z. Eyüboğlu)"; "Sabah sabah elini öper (Havlu) (Z. Eyüboğlu)"; "Su üstünde ıslanmaz, yere düşer paslanmaz (Gün ışığı) (Z. Eyüboğlu)". Öğretmen ipuçlarıyla öğrencilerin "S-s" sesi çıkarmasını ve söylemesini bekler. "S-s" sesi değil mi? Hangi sesmiş? "S-s" diyerek tüm sınıfın sesi doğru telaffuz etmelerini ister.

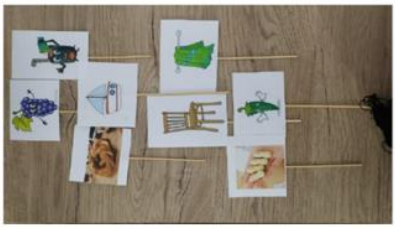
b. Sesi Tanıma:

"Bu ses başka nerede geçiyor? Sınıfımızda kimlerin adında "S-s" var?" sorusu öğrencilere yöneltilir. Kendi isimlerinde ve sınıftaki arkadaşlarının veya ebeynlerinin isimlerinde "S-s" harfini bulmaya çalışırlar. Sümeriye, Sinan, Sakine, Songül, Salih, Aysun, Samet, Mesut, Mustafa, vb. cevaplar alınır.

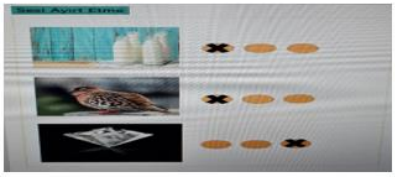
Öğretmen daha sonra öğrencilerden "S-s" sesinin geçtiği isim, hayvan, bitki, yiyecek, kıyafet, eşya vb. *(saat, sınıf, sincap, solucan, soğan, sümbül, saksı, sıra, usta, otobüs, sahne, suluk, saray, kasaba, masal* vb.) düşünüp bulmalarını ister. Bulunulan yiyecek, eşya vb. sınıfa getirilebilir veya görselleri gösterilebilir. Poster, sunu, video gibi olanaklardan da yararlanabilir.

c. Sesi Ayırt Etme:

Öğrencilere aşağıdaki sunuda yer alan görseller gösterilir ve "S-s" sesinin kelimelerde neresinde yer (sonda, ortada, başta) yer aldığı sorulur ve buldurulur. Sesi ayırt etme çalışmalarında sessiz harfleri öğretirken öncelikle sessiz harfin en sonda olduğu kelimeler örnek olarak verilmelidir (makas, ders, otobüs, elmas, tas, vb.). Daha sonra "S-s" harfinin ortada (masal, kasaba, hasta, asker, kasa, tepsi, aslan, askı, vb.) ve başta (sal, sil, sel, sıra, saat, sabun, salıncak, sümbül, vb.) geçtiği kelimelere yer verilebilir. Sesin birden fazla olduğu kelimeler (prenses, sansar, ses, vb.) ayrıca buldurulur. Bu kelimelerde de "S-s" sesi başta mı ortada mı sonda mı olduğu öğrencilere hissettirilir. Böylelikle öğrencilerin sesi ayırt edip edemedikleri belirlenir. Öğretmen kelimeleri örnek seslendirme yaparak öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmesi sağlanır.



Öğretmen tarafından yandaki gibi materyal hazırlanır. Bu materyalde içinde s sesi geçen ve geçmeyen kelimelerin yer aldığı görseller çomak kukla şeklinde hazırlanır. Karşılaştırmalı olarak nesnenin resimleri gösterilir. Hangisinde s sesinin olduğu sorulur. (Materyali hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)



Öğrencilere yandaki slaytlardaki görseller gösterilir ve ne gördükleri ve hangi varlıkta "s" sesinin geçtiği sorulur. Görsellerdeki varlıklarda "s" sesinin başta mı, ortada mı, sonda mı olduğu öğrencilere sorularak etkinlik tamamlanır.



Nesnelerin resimleri gösterilir ve S-s sesinin kaç defa olduğu ve başta mı ortada mı sonda mı olduğu sorulur. (Materyali hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)



Öğretmen tarafından şeker şeklinde hazırlanan elişi kağıtlarının üzerine "S" sesi geçen kelimeler yazılır. Somut materyal bulunması için kelimelerin üzerine ilgili görseller hazırlanıp yapıştırılır. Öğrencilere kelimelerin görselleri gösterilir. Kelimelerde "s" sesi başta mı, ortada mı, sonda mı yoksa birden fazla mı olduğu öğrencilere sorulur. Öğrencilerin s sesini ayırt etmesi beklenir. (Materyali Hazırlayan: Senanur Karadağ)



Köpek balığı oyunu oynatılır. Öğrenci tahtaya çağırılır ve içinde s sesi geçen nesnelerin resimlerini köpek balığının yemesi gerektiği söylenir ve oyun başlatılır. (Materyali hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)

2. Harfi Okuma/Yazma

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme sağlandıktan sonra, ses harf ilişkisi kavratılır. Öğrencilerin zihninde oluşan bu sesin yazı dilindeki karşılığı sembolü gösterilir. Öncelikle öğretilecek harfe dair merak uyandırmak ve dikkatini harfe çekmek önemlidir. "Az önce öğrendiğimiz sesin yazıdaki karşılığı nedir acaba?" gibi sorular yöneltilebilir.

Öğretmen "S-s" harfinin yazılışını ilk olarak oyun hamuru, tel, ip, şönil vb. kullanarak hazırladığı materyalle veya kum havuzu, un, şeker üzerine parmakla yazma vb. şeklinde gösterir. Ardından öğretmen sırtı sınıfa dönük şekilde tüm sınıf birlikte havada parmakları ile yazarlar. Öğrenciler sıra üzerinde makarna ve çubuklarla yazabilirler. Öğrenciler un, mercimek, toz şeker üzerinde parmakları ile harfi kendileri yazabilirler. Daha sonra öğretmen tahtada "S-s" harfinin yazımını gösterir.





Öğretmen ilk olarak tahta üzerine pamuk ile hazırladığı; boncuk ve ponponlarla hazırladığı aşağıdaki görsellerdeki gibi büyük ve küçük "S-s" harfinin yazılışını sınıfa gösterir.

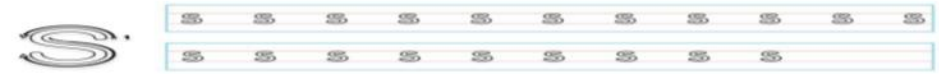


Birinci sınıf öğretmenin sınıf tahtasını dört çizgi ve üç aralıktan oluşan dik klavuz çizgili defter gibi sabit olacak şekilde hazırlaması gerekir. Öğretmen önce büyük "S" harfi ve sonra küçük "s" harfinin yazılışını tahtada yanda gösterildiği yazım yönlerini kullanarak tüm sınıfa yazarak gösterir.

Büyük "S" harfinin yazılışı: Tek aşamada yazılır. En üst çizgiden başlayan harf, üst aralığı ve orta aralığı kullanarak yazılır. Üst aralığa sağı açık yarım ay, orta aralığa ise solu açık yarım ay şeklinde çizilir.

Küçük "s" harfinin yazılışı: Tek aşamada yazılır. Büyük harf gibi aynı şekilde orta aralığı tam dolduracak şekilde yazılır.





Öğrenciler önce çalışma kitabındaki noktalı çizgiler üzerinden giderek harfi yazarlar. Daha sonra noktasız olarak kendi başına yazarlar. Daha sonra öğretmen her öğrencinin defterine kırmızı pilot kalemle büyük ve küçük harfin yazılışını örnek olacak şekilde yazar. Öğrencilerden de bu şekilde harfi defterlerine yazmasını ister. Yazım sırasında öğretmen öğrencilerin kalem tutuş biçimini ve harflerin yazım yönlerini kontrol etmesi önemlidir.

3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler, Cümlelerden Metin Oluşturma

d. Hece Oluşturma

Sesin yazımı öğrenildikten sonra öğrenilen tüm sesli harflerle "s" harfi birleştirilerek heceler oluşturulur. (S harfinden önce tüm sesli harfler öğrenilmiştir.) Önce kapalı heceler verilir (es, as, is, os, us, üs, ös, ıs).

Kapalı hecelerden sonra açık hecelere geçilir (se, sa, si, so, su, sü, sö, sı gibi). Bunlar da gösterildikten sonra üç harfli heceler oluşturulur (sel, sal, sil, ses, sus, son, ast, üst, kurs, vb.).



Öğretmen hece oluşturmak için yandaki kelebekler üzerine yazılmış hece materyalini kullanabilir. (Materyali hazırlayan: Merve Naz Arı)



Üç harfli heceler için de öğretmen yandaki gibi lego parçaları üzerine hece ve sesleri yazıp yeni hece oluşturabilir (Materyali hazırlayan: Senanur Karadağ).

e. Kelime oluşturma

Elde edilen kapalı ve açık hecelerden çeşitli kelimeler türetilebilir. Kelime türetirken birinci ve ikinci ses gruplarında yer alan seslerden ve hecelerden yararlanılacaktır. Örnek kelimeler Sıra, saat, sarı, eski, usta, makas, kısa, kasa, vb.



Öğretmen yandaki sunuyu tahtaya yansıtarak kelimeyi oluşturan kapalı ve açık heceleri bir arada hızlıca birleştirerek kelimeleri okur, öğrencilere okutur ve yazdırır.



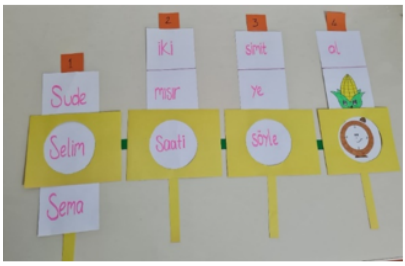
Yandaki etkinlikteki gibi kutunun içinde saklanmış gizli sözcükler öğrencilere tek tek buldurulur. Öğrenciler kelimeleri sesli bir şekilde okuyup defterine yazarlar. (Etkinliği hazırlayan Senanur Karadağ)



Bu etkinlikte öğretmen tarafından hazırlanan labirent kuyruklu bir yılan ve yılanın her bir kuyruk parçasında 2'şer kelime bulunur. Ön yüzde içinde "S" harfi olmayan kelimeler arka yüzde "s" harfi olan kelimeler yazılır. Öğrencilere her bir parça okutulur. "S" sesi olup olmadığı sorulur. "s" sesi bulunmayan parçaları arka yüzüne çevrilir. Yeni kelime tekrar okutulur. "S" sesi olup olmadığı sorulur. Bu şekilde yılanın baş kısmına kadar gelinir. Öğrenciler tüm kelimeleri doğru bulup kuyruğu tamamlarsa yılan fareyi yiyebilecektir. (Materyali Hazırlayan: Senanur Karadağ)

f. Cümle Oluşturma

Oluşturulan kelimeler ile anlamlı cümleler oluşturulur. Cümlenin anlamı üzerinde konuşulur. Cümleler okutulur yazdırılır. Dikte ile defterlerine yazmaları sağlanır. "S" sesi ile ilgili örnek cümleler: "Soner asker oldu."; "Asiye ineklere, koyunlara saman attı."; "Suna elmayı soydu."; "Sadık salatalık ye, say say ye, soy soy ye."



Öğretmen tarafından üzerinde "s" harfi ile ilgili kelimelerden oluşan cümlelerin yazılı olduğu yanda görselleri gösterilen "Cümle Penceresi" materyali hazırlanır. Materyaldeki cümleler oyun şeklinde öğrencilerle oynanarak okutulur. Cümleler defterlerine yazdırılır. Dikte çalışması yaptırılır. (Materyali Hazırlayan: Merve Naz Arı)

Bir diğer etkinlikte de küplerle öğrenciler cümleler oluşturur. Sarı küp öznelerden, Yeşil küp nesnelerden, Pembe küp fiillerden oluşur. Öğrenciler öğretmen rehberliğinde küpleri çevirerek cümleler oluşturup, sesli bir şekilde okur. Defterlerine kurdukları cümleleri yazarlar. (Materyali Hazırlayan: Senanur Karadağ)

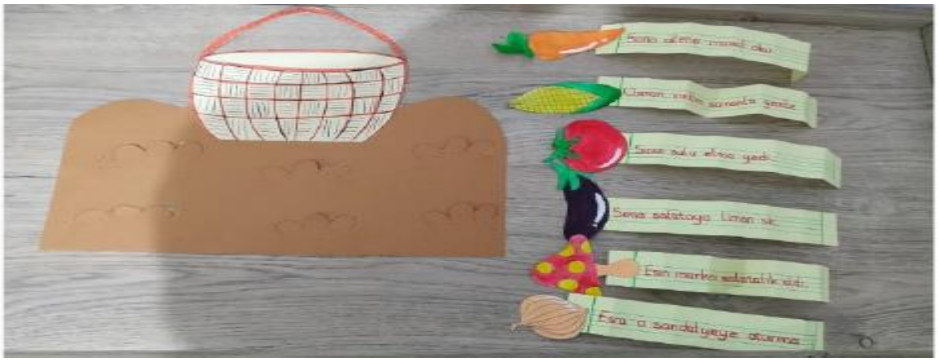








Öğretmen tarafından yandaki görsellerdeki gibi bir sebze sepeti materyali hazırlanır. Sebze sepeti oyunu oynatılır. Sebzeler seçilir arkasında yazan cümleler okunur ve sebzenin içinde "s" sesi geçiyorsa sepete koyulur. (Materyali Hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)



Öğretmen tarafından aşağıdaki gibi bir ilkyardım çantası materyali hazırlanır. İlkyardım çantası etkinliği yapılır. İçinde s sesi olan ilkyardım malzemeleri arkasındaki cümleleri okuduktan sonra ilkyardım çantasına konulur. (Materyali Hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)





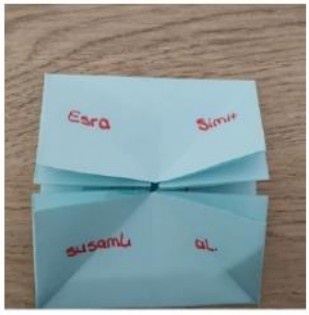
Öğretmen tarafından aşağıdaki görsellerdeki cümleler okutulur deftere yazdırılır. (Materyali Hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)

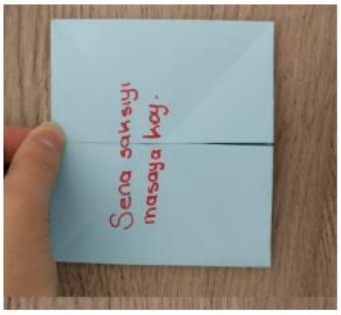




Öğretmen kâğıtlardan katlayarak aşağıda görsellerde gösterildiği gibi tuzluk materyali hazırlar. Tuzluk üzerinde her bir bölümde ayrı ayrı kelimeler yazar. Öğrenciler tuzluk ile sayışma yaparak oyun oynarlar. Sayışma sonucunda çıkan tuzluk üzerindeki karışık hâlde olan kelimelerden anlamlı cümle oluşturulması istenir. (Materyali Hazırlayan: Seda Nur Selimoğlu)







g. Metin oluşturma


SALATA

Seda domates aldı.

Dilim dilim kesti.

Sonra salatalık soydu.

Üstüne limonu sıktı.

Salata tamam oldu.

Dedesi de salatayı yedi.

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeler ve cümlelerden yola çıkarak öğrenciler için anlam taşıyan metinler oluşturup okutulur ve yazdırılır. Öğrencilerin metni tekrarlı okumaları istenerek akıcı okumaları sağlanır. Metin önce bakarak sonra bakmadan dikte ettirilerek yazdırılır.

4. GRUP HARFLERDEN "Ş-ş" SESİNİN/HARFİNİN ÖĞRETİMİ

1-Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

a. Sesi Hissetme

"Ş-ş" sesinin sık geçtiği, vurgulandığı kelimeler, öyküler, şarkılar, maniler, tekerlemeler, görseller ve videolar kullanılarak veya canlandırma etkinlikleri ile öğrencilere söz konusu ses hissettirtilmeye çalışılır.



Öğretmen yandaki gibi elinde bir kukla ile sınıfa girer. Kuklanın ismini merak edip etmediklerini sorar. Kukla isminin "Şenay" olduğunu söyler. Daha sonra öğretmen kukla eşliğinde aşağıdaki tekerlemeleri önce yavaş bir şekilde sonra da hızlandırılmış bir şekilde okur. Öğrencilere hangi sese vurgu yapıldığını sorar. (Materyali Hazırlayan: Rümeysa Seylan)

Öğretmen daha sonra "ş" sesine vurgu yaparak şu **tekerlemeleri** okur. "Şemsiyeli Şerbetçi Şefik, şehirli şekercinin şebboylarını şezlongunun şeritlerine astı."; "Şom ağızlı şoför şosede şoförlük yapıyor."; "Şu dağda beş boş eşek, beşi de bez yüklü besili beş boz eşek.". Öğretmen tekerlemelerin ardından ş sesine vurgu yaparak şu bilmeceleri sorar. **Bilmece: "**Şıp demeden dala konar (Güneş) (Z. Eyüboğlu)"; "Şakı şakı şakılar, şakı benim elimde, ulu kavak titrer, kökü benim elimde (Dokuma tezgâhı) (Z. Eyüboğlu)."

Öğretmen daha sonra aşağıdaki **"Şaşkın Arı"** adlı hikâyeyi okur. Hikâye ile ilgili 5N1K soruları sorulur ve yanıtlar alınır. Hikâyede hangi sesin vurgulandığı sorulur. Öğretmen ipuçlarıyla öğrencilerin "Ş-ş" sesi çıkarmasını ve söylemesini bekler. "Ş-ş" sesi değil mi? Hangi sesmiş? "Ş-ş" diyerek tüm sınıfın sesi doğru telaffuz etmelerini ister.

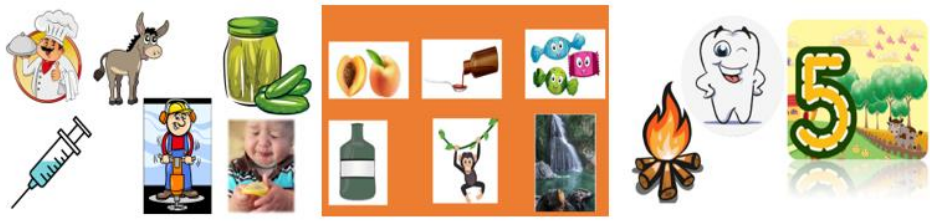
"Kocaman bir ormanda şaşkın isimli bir arı bal tatmak istemiş. İşte bu şaşkın arı komşu komşu sormuş ama bal bulamamış. Sonra dolaşırken karşısına bakmış bir şişe, şişede kaşık kaşık bal. Mutlu olmuş ama bal tadarken kanadına bal bulaşmış. Bakmış ileride bir şişman bir kuş boş boş ona bakmakta. Şirin kuş beni kurtar demiş şaşkın arı. Şirin kuş şaşkın arının başını tutmuş onu kurtarmış. İkisi arkadaş olmuş. Masal da burada bitmiş."

b. Sesi tanıma

"Bu ses başka nerede geçiyor? Sınıfımızda kimlerin adında Ş-ş var?" sorusu öğrencilere yöneltilir. Kendi isimlerinde ve sınıftaki arkadaşlarının veya ebeynlerinin isimlerinde Ş-ş harfini bulmaya çalışırlar. Şakir, Şamil, Şaziye, Barış, Şener, Şeref, Şermin, Şenay, Şebnem, Şükran, Ayşe, vb. cevaplar alınır.

Öğretmen daha sonra öğrencilerden Ş-ş sesinin geçtiği isim, hayvan, bitki, yiyecek, kıyafet, eşya vb. *(arkadaş, aşçı, dişçi, tişört, şort, beş, kumaş, tavşan, şapka, şemsiye, aşure, şeker, şeftali, turşu* vb.) düşünüp bulmalarını ister. Bulunulan yiyecek, eşya vb. sınıfa getirilebilir veya görselleri gösterilebilir. Poster, sunu, video gibi olanaklardan da yararlanabilir.

Öğretmen "Ş-ş" harfi geçen kelimelerin resimlerini aşağıdaki görseller ile slayt üzerinden gösterir.



c. Sesi Ayırt Etme

Öğrencilere aşağıdaki sununun ikinci etkinliğinde yer alan görseller gösterilir ve "Ş-ş" sesinin kelimelerde neresinde yer (sonda, ortada, başta) yer aldığı sorulur ve buldurulur. Sesi ayırt etme çalışmalarında sessiz harfleri öğretirken öncelikle sessiz harfin en sonda olduğu kelimeler örnek olarak verilmelidir (barış, arkadaş, vatandaş, kumaş, taş, kardeş, bakış, dikiş, baş, kaş, kuş, boş, afiş, vb.). Daha sonra "Ş-ş"" harfinin ortada (kaşık, akşam, turşu, kaşar, aşçı, ışık, aşı, meşe, beşik, hemşire, nişan, poşet, yeşil vb.) ve başta (şal, şeker, şarkı, şemsiye, şans, şeftali, şekerleme, şerbet, şapka, şoför, şurup vb.) geçtiği kelimelere yer verilebilir. Sesin birden fazla olduğu kelimeler (şaşkın, şimşek, şişe, şaşmaz, şiş, vb.) ayrıca buldurulur. Bu kelimelerde de "Ş-ş" sesi başta mı ortada mı sonda mı olduğu öğrencilere hissettirilir. Böylelikle öğrencilerin sesi ayırt edip edemedikleri belirlenir. Öğretmen kelimeleri örnek seslendirme yaparak öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmesi sağlanır.



2. Harfi Okuma/Yazma

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme sağlandıktan sonra, ses harf ilişkisi kavratılır. Öğrencilerin zihninde oluşan bu sesin yazı dilindeki karşılığı sembolü gösterilir. Öncelikle öğretilecek harfe dair merak uyandırmak ve dikkatini harfe çekmek önemlidir. "Az önce öğrendiğimiz sesin yazıdaki karşılığı nedir acaba?" gibi sorular yöneltilebilir.

Öğretmen "Ş-ş" harfinin yazılışını ilk olarak oyun hamuru, tel, ip, şönil vb. kullanarak hazırladığı materyalle veya kum havuzu, un, şeker üzerine parmakla

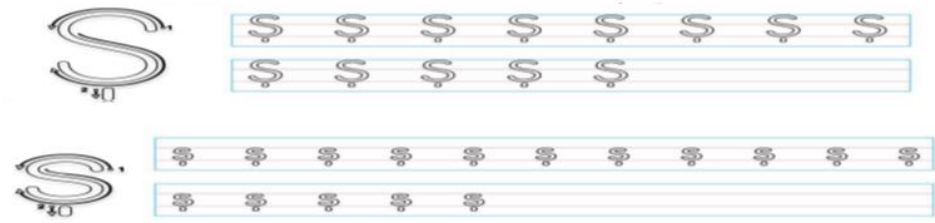
yazma vb. şeklinde gösterir. Ardından öğretmen sırtı sınıfa dönük şekilde tüm sınıf birlikte havada parmakları ile yazarlar. Öğrenciler sıra üzerinde makarna ve çubuklarla yazabilirler. Öğrenciler un, mercimek, toz şeker üzerinde parmakları ile harfi kendileri yazabilirler. Daha sonra öğretmen tahtada "Ş-ş" harfinin yazımını gösterir.



Birinci sınıf öğretmenin sınıf tahtasını dört çizgi ve üç aralıktan oluşan dik klavuz çizgili defter gibi sabit olacak şekilde hazırlaması gerekir. Öğretmen önce büyük A harfi ve sonra küçük "a" harfinin yazılışını tahtada yanda gösterildiği yazım yönlerini kullanarak tüm sınıfa yazarak gösterir.

Büyük "Ş" harfinin yazılışı: İki aşamada yazılır. En üst çizgiden başlayan harf, üst aralığı ve orta aralığı kullanarak yazılır. Üst aralığa sağı açık yarım ay, orta aralığa ise solu açık yarım ay şeklinde çizilir. İkinci aşamada harfin altına noktası konur.

Küçük "ş" harfinin yazılışı: İki aşamada yazılır. Büyük harf gibi aynı şekilde orta aralığı tam dolduracak şekilde yazılır. İkinci aşamada harfin altına noktası konur.



Öğrenciler önce çalışma kitabındaki noktalı çizgiler üzerinden giderek harfi yazarlar. Daha sonra noktasız olarak kendi başına yazarlar. Daha sonra öğretmen her öğrencinin defterine kırmızı pilot kalemle büyük ve küçük harfin yazılışını örnek olacak şekilde yazar. Öğrencilerden de bu şekilde harfi defterlerine yazmasını ister. Yazım sırasında öğretmen öğrencilerin kalem tutuş biçimini ve harflerin yazım yönlerini kontrol etmesi önemlidir.

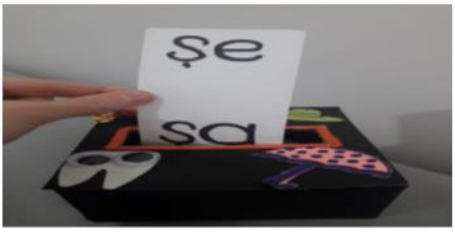
3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler, Cümlelerden Metin Oluşturma

d. Hece Oluşturma

Sesin yazımı öğrenildikten sonra öğrenilen tüm sesli harflerle "ş" harfi birleştirilerek heceler oluşturulur. (Ş harfinden önce tüm sesli harfler öğrenilmiştir.) Önce kapalı heceler verilir (eş, aş, iş, oş, uş, üş, öş, ış). Kapalı hecelerden sonra açık hecelere geçilir (şe, şa, şi, şo, şu, şü, şö, şı gibi).

Öğretmen kapalı hece ve açık heceleri kavratmak için aşağıdaki kelebekler üzerine yazılmış hece materyalini kullanabilir. (Materyali hazırlayan: Rümeysa Seylan)





Kapalı ve açık heceler gösterildikten sonra aşağıdaki sunudaki gibi üç harfli heceler oluşturulur (şal, şut, taş, koş, kuş, şiş, şok, düş, vb.). Aynı zamanda dört harften oluşan tek heceler de gösterilir. (şart, şort, vb). Bu heceler aynı zamanda anlamlı birer kelimedir.



e. Kelime Oluşturma

Elde edilen kapalı ve açık hecelerden çeşitli kelimeler türetilir. Kelime türetirken daha önce öğrenilen ses gruplarındaki ses ve hecelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen kelimeleri tahtaya yazarken heceleri farklı renk kalem veya tebeşir ile yazmalıdır. Örnek: aşı, ateş, aşure, köşe, Işık, akşam, şeker, kardeş, arkadaş, şelale, Şule, şiir, şarkı, şömine, kuşak, beşik, kaşık, kumaş, alkış, bulaşık, boşluk

Öğretmen tarafından aşağıdaki gibi materyal hazırlanır. Zarf içine renkli kartonlar üzerine heceler yazılır. Hecelerden anlamlı kelimeler oluşturulur.

Kelimeler okutulur ve yazdırılır. Kelimler dikte ettirilerek yazdırılır. (Materyali Hazırlayan: Rümeysa Seylan)







f. Cümle Oluşturma

Oluşturulan kelimeler ile anlamlı cümleler oluşturulur. Cümlenin anlamı üzerinde konuşulur. Cümleler okutulur yazdırılır. Dikte ile defterlerine yazmaları sağlanır. "*Ş-ş" harfi ile örnek cümleler:*

Neşe beş şişe süt al.

Çarşamba günü Şule ile Şenay'ı çarşıya çıkaralım.

Çok çalış Ayşe çok.

Aşı zamanı gelince korkma, alış.

Ulaş erken kalkmış.

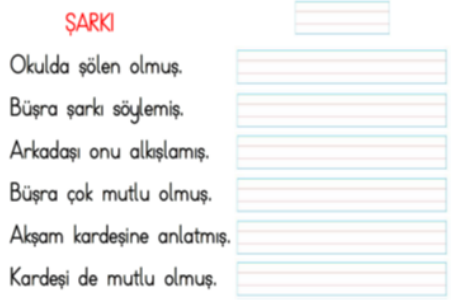
Taşı kaldırmaya çalış.

Barış başarılı oldu, onu alkışla.

Şaşkın ördek şişeyi kırmış.

g. Metin oluşturma

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeler ve cümlelerden yola çıkarak öğrenciler için anlam taşıyan metinler oluşturup okutulur ve yazdırılır. Öğrencilerin metni tekrarlı okumaları istenerek akıcı okumaları sağlanır. Metin önce bakarak sonra bakmadan dikte ettirilerek yazdırılır.


ŞARKI

Okulda şölen olmuş.

Büşra şarkı söylemiş.

Arkadaşı onu alkışlamış.

Büşra çok mutlu olmuş.

Akşam kardeşine anlatmış.

Kardeşi de mutlu olmuş.


ŞİŞE

Yeşim şu yeşil şişe ,

Ne şık duruyor bu köşede,

İkişer ikişer ekşi limonu sık,

Şeker ekle şaşırma,

Karıştır kaşıkla,

Tazeyken içme unutma.

5. GRUP HARFLERDEN "F-f" SESİNİN/HARFİNİN ÖĞRETİMİ

1-Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

a. Sesi Hissetme

Öğrencilere "F-f" sesini hissettirmek için aşağıdaki görseldeki tren maketi ve mum gösterilir. Trenin nasıl ses çıkardığı (çuf çuff), gösterilen trende bulunan hayvanın ne olduğu (fare) sorulur. Pastanın üzerine konan mumu söndürmek için nasıl ses çıkarıldığı da (üf) sorulur. Bu pastayı yerken birbirimize ne dendiği sorulur (afiyet olsun), bunun görgü kurallarından biri olduğu söylenerek öğrencilere hatırlatma yapılır. Çıkan sesler tekrar ettirilir.





Öğretmen "F-f" sesine vurgu yaparak şu tekerlemeleri okur. "Fermanlı fabrikatör farmason Fuat, filden, fiilden, fısıltıdan, fosildan, flütten, filitten, fötrden fellik fellik kaçar."; "Fındıklı'da fıçıları fırçalayan fıçıcı, fıçıları fırıl fırıl fırlattı."; "Fingir firgir fingirdeyen fıkırdak fare, Ferhat'ın fokurdayan kafasına kafesinden ufak ufak fındıkları fırlattı." Tekerlemelerde hangi sese vurgu yapıldığını öğrencilere sorar. Öğretmen ipuçlarıyla öğrencilerin "F-f" sesi çıkarmasını ve söylemesini bekler. "F-f" sesi değil mi? Hangi sesmiş? "F-f" diyerek tüm sınıfın sesi doğru telaffuz etmelerini ister.

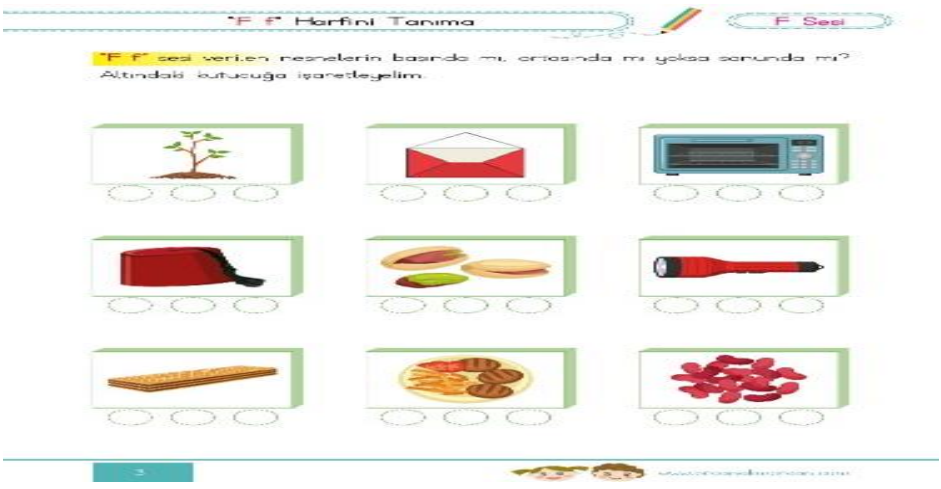
b. Sesi Tanıma

"Bu ses başka nerede geçiyor? Sınıfımızda kimlerin adında "F-f" var?" sorusu öğrencilere yöneltilir. Kendi isimlerinde ve sınıftaki arkadaşlarının veya ebeynlerinin isimlerinde "F-f" harfini bulmaya çalışırlar. Fatih, Fatma, Füsun, Ferdi, Fikriye, Fahriye, Fikret, Furkan, Ferit, Mustafa, Yusuf vb. cevaplar alınır.

Öğretmen daha sonra öğrencilerden "F-f" sesinin geçtiği isim, hayvan, bitki, yiyecek, kıyafet, eşya vb. *(fincan, flamingo, fil, fare, fasulye, şeftali, bonfile, künefe, fındık, fıstık, karanfil, fular, fermuar, flüt, fırça* vb.) düşünüp bulmalarını ister. Bulunulan yiyecek, eşya vb. sınıfa getirilebilir veya görselleri gösterilebilir. Poster, sunu, video gibi olanaklardan da yararlanabilir.

c. Sesi Ayırt Etme

Öğrencilere yandaki sunuda yer alan görseller gösterilir ve "F-f" sesinin kelimelerde neresinde yer (sonda, ortada, başta) yer aldığı sorulur ve buldurulur. Sesi ayırt etme çalışmalarında sessiz harfleri öğretirken öncelikle sessiz harfin en sonda olduğu kelimeler örnek olarak verilmelidir (harf, zarf, sınıf, zayıf, telgraf, hoşaf, raf, tef, laf, vb.). Daha sonra "F-f"" harfinin ortada (afiş, defter, alfabe, çiftlik, karanfil, hafta, misafir, şeftali, şoför, köfte, nefes, telefon, vb.) ve başta (fok, fil, fare, film, fincan, fistan, forma, file, fırın, fındık, fıstık, fidan, film, fesleğen, feribot vb.) geçtiği kelimelere yer verilebilir. Sesin birden fazla olduğu kelimeler (hafif, fotoğraf, affedilmek, fırfır, şeffaf, fosfor, fosfat, Gaffar, Saffet, vb.) ayrıca buldurulur. Bu kelimelerde de "F-f" sesi başta mı ortada mı sonda mı olduğu öğrencilere hissettirilir. Böylelikle öğrencilerin sesi ayırt edip edemedikleri belirlenir. Öğretmen kelimeleri örnek seslendirme yaparak öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmesi sağlanır.



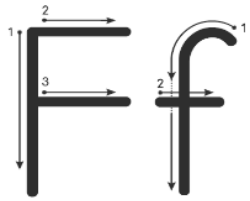
2. Harfi Okuma/Yazma

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme sağlandıktan sonra, ses harf ilişkisi kavratılır. Öğrencilerin zihninde oluşan bu sesin yazı dilindeki karşılığı sembolü gösterilir. Öncelikle öğretilecek harfe dair merak uyandırmak ve dikkatini harfe çekmek önemlidir. "Az önce öğrendiğimiz sesin yazıdaki karşılığı nedir acaba?" gibi sorular yöneltilebilir.

Öğretmen "F-f" harfinin yazılışını ilk olarak oyun hamuru, tel, ip, şönil vb. kullanarak hazırladığı materyalle veya kum havuzu, un, şeker üzerine parmakla yazma vb. şeklinde gösterir. Ardından öğretmen sırtı sınıfa dönük şekilde tüm sınıf birlikte havada parmakları ile yazarlar. Öğrenciler sıra üzerinde makarna ve

çubuklarla yazabilirler. Öğrenciler un, mercimek, toz şeker üzerinde parmakları ile harfi kendileri yazabilirler. Daha sonra öğretmen tahtada "F-f" harfinin yazımını gösterir.

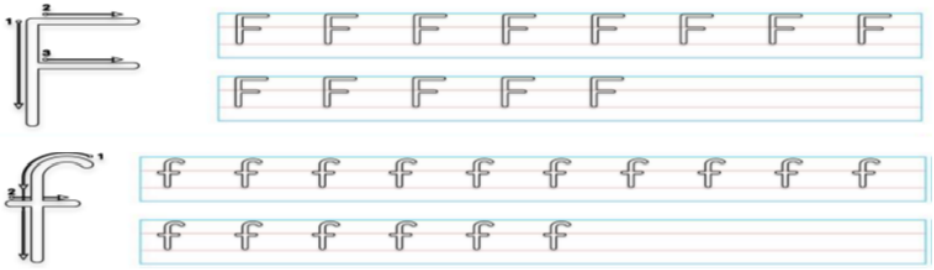




Birinci sınıf öğretmenin sınıf tahtasını dört çizgi ve üç aralıktan oluşan dik klavuz çizgili defter gibi sabit olacak şekilde hazırlaması gerekir. Öğretmen önce büyük F harfi ve sonra küçük "f" harfinin yazılışını tahtada yanda gösterildiği yazım yönlerini kullanarak tüm sınıfa yazarak gösterir.

Büyük "F" harfinin yazılışı: Üç aşamada olur. Dört çizgi ve üç aralıktan oluşan satırda, yukarıdaki ilk satır çizgisinden üçüncü satır çizgisine kadar dik bir çizgi çizilir. Sonra soldan sağa doğru en üst ve ikinci çizgi üzerinde sağa doğru yatay kısa çizgi çizilir. F harfi, E harfine benzer sadece en alttaki yatay çizgisi yoktur.

Küçük "f" harfinin yazılışı: İki aşamada yazılır. Üst satır çizgisinden sola doğru uzanan baston sapı şeklinde kıvrımla başlar. Daha sonra üçüncü çizgiye kadar düz çizgi çizilir. İkinci aşamada ilk çizgiyi ortalayacak şekilde ikinci satır çizgisi üzerine sağa doğru yatay kısa çizgi çizilir.



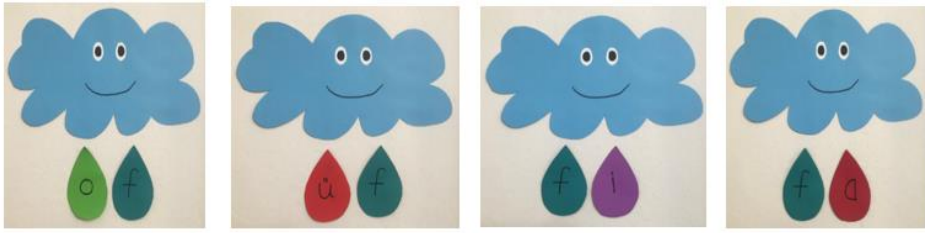
Öğrenciler önce çalışma kitabındaki noktalı çizgiler üzerinden giderek harfi yazarlar. Daha sonra noktasız olarak kendi başına yazarlar. Daha sonra öğretmen her öğrencinin defterine kırmızı pilot kalemle büyük ve küçük harfin yazılışını örnek olacak şekilde yazar. Öğrencilerden de bu şekilde harfi defterlerine yazmasını ister. Yazım sırasında öğretmen öğrencilerin kalem tutuş biçimini ve harflerin yazım yönlerini kontrol etmesi önemlidir.

3. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler, Cümlelerden Metin Oluşturma

d. Hece Oluşturma

Sesin yazımı öğrenildikten sonra öğrenilen tüm sesli harflerle "f" harfi birleştirilerek heceler oluşturulur. (F harfinden önce tüm sesli harfler öğrenilmiştir.) Önce kapalı heceler verilir (ef, af, if, of, uf, üf, öf, ıf). E ve f sesi ayrı ayrı okunur. Sonra hızlıca birleştirilerek okunur ve "ef" hecesi elde edilir. Tüm yeni heceler bu şekilde okutulur. Kapalı hecelerden sonra açık hecelere geçilir (fe, fa, fi, fo, fu,fü, fö, fı gibi).

Öğretmen kapalı hece ve açık heceleri kavratmak için aşağıdaki kelebekler üzerine yazılmış hece materyalini kullanabilir. (Materyali hazırlayan: Şule Öztürk)



Kapalı ve açık heceler gösterildikten sonra aşağıdaki materyaldeki gibi üç harf ve dört harften oluşan tek heceler oluşturulur (fil, far, fark, fiş, raf, laf, çift, zarf, harf, film vb.). Bu heceler aynı zamanda anlamlı birer kelimedir (Materyali hazırlayan: Şule Öztürk).



e. Kelime Oluşturma

Elde edilen kapalı ve açık hecelerden çeşitli kelimeler türetilir. Kelime türetirken daha önce öğrenilen ses gruplarındaki ses ve hecelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen kelimeleri tahtaya yazarken heceleri farklı renk kalem veya tebeşir ile yazmalıdır. Örnek: file, fare, fincan, fatura, fırtına, futbol, telefon, şoför, öfke, fayton, şeftali, ofis, harf, zarf, fidan, sınıf, telefon, fındık, defter, yufka

Aşağıda yer alan materyal ile hecelerden kelime oluşturma etkinliği yapılır. Heceler beyaz kartona yazılır. Beyaz karton parçaları da ilgi çekici metalik kâğıda konur. Öğrenciye gösterilir. Öğrenciler karışık heceleri birleştirerek doğru kelime elde edince karton parçaları ağaçtaki doğru yerlerine konur. Böylece öğrenciler kelime oluşturma etkinliğini tamamlamış olur. (Materyali Hazırlayan: Şule Öztürk)



f. Cümle Oluşturma

Oluşturulan kelimeler ile anlamlı cümleler oluşturulur. Cümlenin anlamı üzerinde konuşulur. Cümleler okutulur yazdırılır. Dikte ile defterlerine yazmaları sağlanır. *"F-f" harfi ile örnek cümleler:*

Fatih fareden korkuyor. Furkan fındık, fıstık getirdi.
Mustafa fidan dikti.
Filiz zarfı babana verdin mi? Füsun köfte yoğurdu.
Fatma faytona bindi.
Efe, Ufuk ile futbol maçı izliyor. Fare fındık, fıstık yedi.

Öğretmen tarafından cümle oluşturma aşaması için aşağıdaki gibi bir materyal hazırlanır. Kelebek, arı ve yengeç görselleri üzerine karışık olarak kelimeler

yazılır. Öğrencilerden bu kelimelerle anlamlı ve kurallı cümle oluşturmaları istenir. Yazılan kelimeler doğru telaffuzla okunur ve cümle haline getirilir. Böylece öğrenciler doğru kelimelerle düzgün cümleler kurarlar. (Materyali Hazırlayan: Şule Öztürk)



g. Metin Oluşturma

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeler ve cümlelerden yola çıkarak öğrenciler için anlam taşıyan metinler oluşturup okutulur ve yazdırılır. Öğrencilerin metni tekrarlı okumaları istenerek akıcı okumaları sağlanır. Metin önce bakarak sonra bakmadan dikte ettirilerek yazdırılır.





Öğretmen tarafından hazırlanan metin okuma ile ilgili aşağıdaki materyal kullanılabilir. Metin okutma için dağ etkinliği yapılır. Dağdan inerek köyüne ulaşmak isteyen Gözlüklü Şirin metindeki cümlelerin okunmasıyla aşağı inebilecektir. Böylece arkadaşlarına ulaşabilecektir. Öğrencilerden metni okuyarak Gözlüklü Şirin'e yardım etmeleri istenir. Metindeki her bir cümle okundukça Gözlüklü Şirin bir alttaki basamağa inebilecektir. Metin okunduktan sonra öğrencilere metinle ilgili sorular sorulur. Bu etkinlikte metin okuma oyunlaştırılarak öğrenciler okumaya heveslendirilir. (Materyali Hazırlayan: Şule Öztürk)



KAYNAKÇA

1. https://ilkokulluyum.com/1-sinif/ilk-okuma-yazma/3.-grup-sesler-oridsb
2. https://ilkokulluyum.com/1-sinif/ilk-okuma-yazma/4.-grup-sesler-zcgscp
3. https://ilkokulluyum.com/1-sinif/ilk-okuma-yazma/5.-grup-sesler-hvgfj
4. https://okuletkinlikleri.com/1-sinif-dosyalari/
5. https://www.kirtkirtla.com/s-harfi-tekerlemeler-2/
6. https://www.kirtkirtla.com/?s=tekerlemeler
7. https://www.frmtr.com/zeka-sorulari-and-bilmeceler/530908-e-harfi-ile-baslayan-bilmeceler.html
8. https://www.egitimhane.com/1-sinif-ilkokuma-s-sesi-hikaye-calismasi-d229732.html
9. https://wordwall.net/tr/resource/8251037/%C3%BC-sesi-bilmeceler

Bölüm 30

TÜRK MİLLÎ EĞİTİM SİSTEMİ DENETİMİ İLE POLONYA EĞİTİM SİSTEMİ PEDAGOJİK DENETİMİNİN KARŞILAŞTIRMASI

Zuhal İNCE[1]
Renata Ochoa-Daderska[2]

1 Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, zuhalince27@gmail.com. 0000-0002-9873-252X

2 Prof. Dr. Instytut Badań i Innowacji w Edukacji, Częstochowa, Poland, Project Management. r.ochoa@inbie.pl. 0000-0003-2838-3296

Giriş

Toplumlar kendi kültürel, manevi, sosyal ve politik değerleri esasında bulunduğu coğrafi ve stratejik konumun getirdiği gerçeklikler doğrultusunda, kendine özel bir eğitim sistemi geliştirme çabası içinde olsalar da evrensel normlara, gerçekliklere ve değerlere tamamen kapalı bir sistem oluşturmaları mümkün değildir. Çünkü küreselleşme ve teknolojideki ilerlemelerle birlikte pedagoji alanında yaşanan dönüşüm kaçınılmaz olmuş ve beraberinde eğitimin işlevleri de değişmeye başlamıştır. Küreselleşme, evrensel kültür mirası oluşumunu başlatmış ve insanlık için bu mirasa yönelik eğitim yatırımlarının yani evrensel değerler bütününün göz önünde bulundurulması gerekliliğini doğurmuştur. Tüm zamanların eğitimle şekillendiği ve yön bulduğu düşünüldüğünde eğitimin belirlenmiş hedeflerine eksiksiz ulaşması için gerekli bütün tedbirlerin alınarak işevuruk müdahale ve programlamalarla nihai sonuca yönelinmesi gerekliliği doğmaktadır.

Eğitim kurumlarının eğitsel ve yönetsel anlamda gelişimi üzerine denetim sisteminin oldukça etkili ve önemli bir faktör olduğu görüşü kendisini doğrular şekilde deneyimlerin incelenmesinde etkili olmaktadır. Her ülke kendi eğitim sistemi ile belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmak için farklı denetim modelleri geliştirmekte, geliştirdiği bu modelleri çağın, değişimin ve yeni eğitim yaklaşımlarının gereği çerçevesinde revize etmekte ve uygulamaktadır. Denetim faaliyetlerinin farklı yöntemlerle yapılabildiği ve bu yöntemlerin okulların eğitsel ve yönetsel anlamda gelişimini destekleyerek söz konusu faaliyetlerin zenginleştirileceği ön görülmektedir. Eğitim sisteminin hedeflerine optimum seviyede ve en az hata ile ulaşabilmesi için; insan kaynağının doğru seçimi ve organizasyonu, eğitim uygulamalarının her aşamasında gerçekleştirilebilirlik kontrollerinin yapılması, eğitime hizmet sunan insan kaynağı ile eğitim faaliyetlerinin bütüncül bir anlayışla izleme değerlendirmelerinin sürdürülmesi gerekmektedir.

Eğitimin sadece gelişmekte olan ülkeler için değil ileri düzeyde gelişmiş ülkeler için de toplumun geleceğini biçimlendirme hususunda önemli bir araç olduğu artık kuşku götürmez bir gerçek olarak kabul edilmiştir (Başaran, 1983: 2). Eğitim sisteminin kendi toplumunun değerlerine sahip çıkması ile birlikte evrensel değerleri de benimsemesi yani "kür yerel" olması gerekmektedir. Bir ülkenin eğitim sistemi içinde bulunduğu toplumun kıymetlerini ve kurallarını yansıtmak, ayrıca o toplumun eğitimden beklediklerine de hazır olmak zorundadır (Azar, 2011: 36).

Okullarda verilen eğitim, dünyanın her yerinde sadece bir sorun olmayıp ayrıca bu sorunların çözümü olarak da kendini göstermektedir. Her ülke kendine has değerleri göz önüne alarak bir eğitim sistemi oluşturmaktadır.

Ayrıca eğitim sistemini denetlemek için de çok farklı denetim modelleri geliştirmektedir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Francaise Caillods "Eğitimin sosyal bariyerleri kırmak için iyi bir araç olduğuna" inanmaktadır. Bundan dolayıdır ki eğitim uygulamalarının kapsayıcı olması ve herkese ulaştırılması için istikrarlı bir yol izlenmesi gerekmektedir. Bunu en belirgin şekilde yapılabilmesi ise okul denetimleri ile mümkündür (De Grauwe, 2008).

Taymaz'ın (1982) ifade ettiği gibi; bir yapının hedeflerine ulaşma derecesinin değerlendirilmesi, o yapıya ait sistemin tümü ve çıktıları için de çok önemlidir. Bir sistemin alt sistemlerinin arasında bütünlüğün sağlanması ve her bir birimin amaçları doğrultusunda yapının tümüne yönelik parçalamadan denetim yapılması esas koşuldur. Çünkü denetim amaçlanan ve yapılan arasındaki farkı ortaya çıkaracak, böylece amaçlanan hedefe ne derecede ulaşıldığı ve hedefin ne oranda gerçekleştiği anlaşılacaktır. Geleceğe yönelik plan ve programlar da buna göre şekillenecektir (Dinçer, 1986: 2).

Rizzo (2004), denetimi değerlendirmedeki şekliyle eksik ve yanlış arama amacıyla değil eğitim sürecini, beraberinde personeli zaman içerisinde kişisel ve mesleki yönden şekillendiren bir işlemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlere sağlanan mesleksel desteğin esas amacı daha etkili bir eğitimin gerçekleştirilmesi içindir. Denetim, örgütsel kaynaklanan en verimli ve yararlı bir şekilde kullanılmasının, örgütlerin yaşaması ve gelişmesinde temel koşullardan biridir (Başar, 1998: 5). Aydın'a (2018) göre; eğitimde eşitsizlikler ve okullar arasındaki nitelik farklılıkları en büyük sorunlardan birisidir. Temel standartların her okulda tavizsiz bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu durumda eğitim denetiminin çok hassas bir görevi bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticilerinin görevlerini gerçek anlamda yerine getirip getirmediklerini denetleme salahiyetine ve değerlendirme kapasitesine tam olarak sahip değillerdir. Bu sorumluluğun profesyonel kişiler tarafından üstlenilmesi gerekmektedir (Çetin ve Konan, 2020). Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim süreci içerisindeki eğitim denetimine ilişkin paradigmaları eğitim denetiminin sağlıklı, uygulanabilir, kültürüne bağlı ve çağdaş bir değişim süreci geçirmesine yardımcı olacaktır (Kel, 2020).

Eğitim denetiminin asıl işlevi, öğrencilerin eğitim öğretim ortamlarından en etkili şekilde faydalanmaları için gerekli koşulları sağlamaktır. Bu anlamda denetim, personelin özellikle öğretmenlerin misyonlarını daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri amacıyla verilen hizmetler bütünüdür (Wiles, 1963: 10). Günümüzde bireye ve onun gelişimine değer veren hesap verebilir, akılcı ve çağdaş bir denetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu yeni anlayış birlikteliğe dayanan, mantıklı, objektif, teknolojiden faydalanan, eğitim ve öğretim ortamlarını iyileştirmeyi hedefleyen yeni ve çağcıl bir yaklaşımdır. Fakat

görülmektedir ki bu yeni denetim yaklaşımı toplumdan topluma algılar ve uygulamalar doğrultusunda farklılık göstermektedir (Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş, 2016).

Ülkeler kendi eğitim sistemleri içinde farklı denetim modelleri geliştirmekte, dolayısıyla denetim faaliyetleri farklı yöntemlerle yapılabilmektedir. Bu çalışmanın amacı; Polonya Eğitim Sisteminde yer bulan pedagojik denetim sistemi ile Türk Millî Eğitim Sistemi denetimini karşılaştırarak iki ülkenin bu alanda yapı ve işleyiş bakımından benzer ve farklı yönlerini belirlemek, çağın gerekliliklerine uygun ve yeni eğitim yaklaşımlarını destekleyecek geliştirici uygulamalara yönelik öneriler getirmektir. Bu kapsamda eğitim ortamı geliştiricileri arasında bulunan denetim modellerini karşılaştırmaya odaklanmış bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır.

1. Türk Millî Eğitim Sistemi ile Polonya Eğitim Sistemine İlişkin Temel Yasalar

Polonya Cumhuriyeti'nde eğitim, toplumun tüm vatandaşlarının ortak faydasına yönelik olarak; Polonya Cumhuriyeti Anayasası'nda yer alan ilkelerin yanı sıra İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Uluslararası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan göstergelere uygun düzenlenmiştir (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997; Powszechna Deklaracja praw Człowieka, 1948; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, 1966; Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, 1991; Prawo oświatowe, 2016).

Aynı şekilde Türk Millî Eğitim Sistemi, vatandaşların ve özellikle çocukların faydasına yönelik olarak; T.C. Anayasası, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan göstergelere uygun bir şekilde düzenlenmiştir (T.C. Anayasası, 1982). Tüm vatandaşlar için geçerli olacak şekilde Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın III. Bölüm: Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler başlığı altında, II. Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi alt başlıklı 42. maddesinde özel olarak: "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz (...)" şeklindeki açıklama ile başlamaktadır.

Polonya Eğitim Sisteminin yasal temeli Polonya Cumhuriyeti Anayasası'nın II. Bölümünde "İnsan ve vatandaşın özgürlükleri, hakları ve yükümlülükleri" başlığı altında özel olarak açıklanmaktadır. Polonya Cumhuriyeti Anayasası'na göre; eğitimle ilgili hükümler aşağıda tabloda gösterildiği şekildedir (Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997):

Tablo 1. Türkiye ve Polonya Eğitim Sisteminin Temel Hükümleri

Türkiye	Polonya
Herkesin eğitim hakkı vardır. Zorunlu eğitimin uygulama şekli kanunla belirlenmiştir.	Herkesin eğitim hakkı vardır. Zorunlu eğitimin uygulama şekli kanunla belirlenmiştir.
Eğitim 12 yıl zorunlu olup mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar.	Eğitim 9 yıl ve 18 yaşına kadar zorunludur.
Okul öncesi eğitim zorunlu değildir.	6 yaşındaki çocuklar için bir yıllık okul öncesi hazırlık eğitimi zorunludur.
Çocuklar 6 yaşında (31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran) ilkokula başlar.	Çocuklar 7 yaşında ilköğretime başlar.
Eğitim devlet okullarında ücretsizdir.	Eğitim devlet okullarında ücretsizdir. Bunun yanında bazı eğitim hizmetlerinin devlet üniversiteleri tarafından belirli bir ücret karşılığında sağlanmasına izin verilmektedir.
Veliler, çocukları için devlet okulları dışındaki özel okulları seçmekte serbesttir.	Veliler, çocukları için devlet okulları dışındaki özel okulları seçmekte serbesttir.
Vatandaşlar ve kuruluşlar ilkokul, ortaokul ve yüksek okulların yanı sıra diğer eğitim kurumlarını (Askerî okullar, emniyet teşkilâtına bağlı okullar ve din eğitimi-öğretimi yapan kurumların aynı veya benzeri özel öğretim kurumları hariç) kurma hakkına sahiptirler.	Vatandaşlar ve kuruluşlar ilkokul, ortaokul ve yüksek okulların yanı sıra diğer eğitim kurumlarını kurma hakkına sahiptirler.
Özel eğitim kurumlarının açılışı Anayasa, kanun, yönetmelik, yönerge ve resmi yazılara bağlı olarak müfettiş (denetçi) raporu ile yapılır. Bu kurumların işleyişi Anayasa, kanun, yönetmelik, yönerge ve resmi yazılara bağlı olarak denetime tabidir.	Devlete ait olmayan okulların kuruluşu, işleyişi ve finansmanı kamu yetkililerinin katılımı ile okullar ve eğitim kurumlarının pedagojik denetiminin esasları kanunla belirlenir.
Kamu yöneticileri, vatandaşların tümünün evrensel ve eşit eğitimine erişimini sağlamakla yükümlüdür. Bu amaçla, ihtiyacı olan öğrenciler için belirli yardımlar sağlanır (Burs, şartlı eğitim yardımcı). Yardım sağlama şartları kanunla belirlenir.	Kamu yöneticileri, vatandaşların tümünün evrensel ve eşit eğitimine erişimini sağlamakla yükümlüdür. Bu amaçla, öğrenciler için bireysel finansal ve organizasyonel yardım sistemleri oluşturur ve desteklerler. Yardım sağlama şartları kanunla belirlenir.
Yükseköğretim kurumlarının özerktir ve özerklikleri Kanun hükümleri ile sağlanır (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, 1981).	Yükseköğretim kurumları özerktir ve özerklikleri Kanun hükümleri ile sağlanır. Polonya'nın yükseköğretim ve yükseköğretim altında yer alan tüm seviyelerde eğitim sisteminin temeli anayasal normlardır (Eurydice, 2021).

Polonya Eğitim Sistemini düzenleyen ayrıntılı yasalar aşağıda sıralanmaktadır:

a) 14 Aralık 2016 tarihli Kanun- Eğitim Kanunu (Dz. U. 2017: poz. 59),

b) 14 Aralık 2016 tarihli Kanun- Eğitim Kanununu Tanıtan Yönetmelik (Dz. U. 2017: poz. 60),

c) 7 Eylül 1991 tarihli Eğitim Sistemi Yasası (Dz. U. 2020:1327 oraz z 2021: poz. 4'i 1237),

d) 26 Ocak 1982 tarihli Öğretmen Beyannamesi Yasasıdır (Dz. U. z 2021: poz. 1762).

Türk Millî Eğitim Sistemini düzenleyen ayrıntılı yasalar ise şunlardır:

a) 12 Ocak 1961 tarihli 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu,

b) 24 Haziran 1973 tarihli 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,

c) 4 Kasım 1981 tarihli 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu,

d) 13 Temmuz 1982 tarihli 2698 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Okul Pansiyonları Kanunu,

e) 19 Haziran 1982 tarihli 2684 Sayılı İlköğretim ve Orta Öğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun

f) 19 Haziran 1986 tarihli 3308 Sayılı Meslekî Eğitim Kanunu,

g) 14 Şubat 2007 tarihli 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve a), b), c), d), e), f), g) ve h) maddelerinde sıralanan Kanun'ların uygulanmasına yönelik yönetmelikler.

2. Türk Millî Eğitim Sistemi ile Polonya Eğitim Sistemi Kademeleri

Polonya Eğitim Sisteminde eğitimin belirlenen hedeflerinin uygulanması kişinin yaşına ve kişisel özelliklerine göre düzenlenmiştir. Polonya'da zorunlu eğitim, okul öncesi eğitimin son yılını ve 8 yıllık ilkokulu kapsar, toplam 9 yıldır. Zorunlu eğitim ilkokul çocukları ve 7-15 yaş arası ergenler içindir (18 yaşına kadar zorunludur). Bireysel özelliklere göre eğitimin aşamaları; 8 yıllık ilkokul, 4 yıllık genel orta öğretim, 5 yıllık teknik orta öğretim, 3 yıllık endüstri birinci seviye okulu, 2 yıllık ikinci aşama endüstri okulu, işe hazırlanan 3 yıllık özel okul, lise sonrası okullar şeklinde sıralanabilir (Eurydice, 2019-2020).

Türkiye ve Polonya'daki eğitimin aşamaları analiz edilecek olursa bu aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

Polonya - Aşama 1) Erken çocukluk eğitimi ve bakımı:

Bu aşama zorunlu olmayıp kreşleri ve çocuk kulüplerini kapsar. Bakım ve eğitim dönemi 0-3 yaş arası ve 3-6 yaş arası çocuklara yönelik olup, bu eğitimin gerçekleştirilme görevi; anaokulları, ilkokulların okul öncesi birimleri, okul öncesi eğitim ekiplerinden oluşan kurumlara tahsis edilmiştir. Polonya da 2016

yılından itibaren sadece 6 yaşındaki çocuklar için bir yıllık okul öncesi hazırlık eğitimi zorunlu olmuştur.

Türkiye - Aşama 1) Okul öncesi eğitimi:

Zorunlu olmamasına rağmen çocukların okul öncesi eğitim almaları yüksek düzeyde teşvik edilmektir.

a) Anasınıflarına; "Kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Bir sonraki eğim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra fiziki imkânları yeterli olan yerlerde 45-56 aylık çocukların da kaydı yapılabilir."

b) Anaokulu ve uygulama sınıflarına; "Kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Bir sonraki eğim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra fiziki imkânları yeterli olan yerlerde 36-56 aylık çocukların da kaydı yapılabilir" (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2019).

Polonya - Aşama 2) İlköğretim (ISCED 1, ISCED 2)

İlkokulun ilk yılında 7 yaşındaki çocuklar zorunlu eğitime başlamaktadır. 8 yıllık ilkokul aşamasında (7-15 yaş arası öğrenciler) eğitim iki bölüme ayrılır:

a) 1-3. Sınıflar (erken okul eğitimi),

b) 4-8. Sınıflar (bireysel konulara bölünmüş öğretim), bu aşamada eğitim ülke çapında yapılan kurum dışı bir sınavla sona erer (Eurydice, 2019-2020).

Türkiye - Aşama 2) İlköğretim (ISCED 1, ISCED 2)

"Mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. İlkokulların birinci sınıflarına o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. İlköğretim kurumları dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur."

a) 1-4. Sınıflar (İlkokul)

b) 4-8. Sınıflar (Ortaokullar), bu aşamada eğitim ülke genelinde yapılan merkezi bir sınavla sona erer, ancak sınavsız okul tercihi yapmak da mümkündür (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

c) Açık Öğretim Ortaokulu: "Mecburi öğrenim çağını girdiği ders yılı sonuna kadar ortaokul veya imam-hatip ortaokulunda öğrenimlerini tamamlayamayan öğrenciler, öğrenimlerini tamamlamak üzere en çok iki eğitim ve öğretim yılı daha okullarına devam ettirilir. Bu iki yıllık uzatma sonunda da öğrenimini tamamlayamayanlar ders yılı sonunda Açık Öğretim Ortaokuluna yönlendirilir."

Polonya - Aşama 3) Orta öğretim (ISCED 3)

Orta öğretim (ilköğretim sonrası) aşağıdaki alanlarda eğitim yoluyla uygulanabilir:

a) 4 yıllık genel ortaöğretim,
b) 5 yıllık teknik ortaöğretim,
c) 3 yıllık endüstri okulları (1. aşama),
d) 2 yıllık meslek okulları (2. aşama).

Bu aşamada, 1. derece ticaret okulu ve teknik ortaokul öğrencileri, eğitimlerini tamamladıktan sonra belirli bir meslekteki niteliklerini belirleyen sınavlara girebilirler. Ayrıca genel ortaokul ve teknik ortaokul öğrencileri (İkinci derece endüstri okulu mezunları da bu seçeneğe sahip olacaktır.) okuldan mezun olduktan sonra harici bir yeterlilik sınavına girebilirler. Bu sınavdan başarılı olanlar ortaokul bitirme belgesi alır, öğrencilerin bu belgeye sahip olması onlara yükseköğretimde ileri düzey eğitim alma olanağı sağlar.

Genel orta öğretim düzeyinde eğitime sahip kişiler de aynı zamanda mesleki nitelikleri onaylayan bir diploma alabilirler. Bu aşama genel orta öğretime sahip kişilere yönelik orta öğretim sonrası eğitimi de içerir. Bunun için belirlenen bir sınavı geçmeleri gereklidir ve bu eğitim genel ortaöğretim sonrası 1 ile 2,5 yıl arası sürmektedir (Eurydice, 2019-2020).

Türkiye - Aşama 3) Orta öğretim (ISCED 3)

Orta öğretim, ortaokuldan sonra dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren okullar olup, bu okulları bitirenlere bitirdikleri programın özelliğine göre diploma verilir. Fakat mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin diploma alabilmeleri Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen fark derslerini tamamlamaları şartına bağlıdır. Nüfusu az ve dağınık olan ve Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen yerlerde orta öğretimin, genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Orta öğretim aşağıdaki alanlarda eğitim yoluyla uygulanır:

a) 4 yıllık genel orta öğretim kurumları: Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri,

b) 4 yıllık Anadolu imam hatip liseleri,

c) 4 yıllık mesleki ve teknik öğretim kurumları: Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, meslek ve teknik eğitim merkezleri, çok programlı Anadolu liseleri, özel eğitim meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezleri,

d) Bünyesinde özel ortaöğretim programı uygulanan ARGEM'ler; özel yetenekli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları ve üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.

e) Açık öğretim liseleri: Orta öğrenim içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin ders yılı sonunda okulla ilişiği kesilerek Açık

Öğretim Lisesine, Mesleki Açık Öğretim Lisesine veya Açık Öğretim İmam Hatip Lisesine kayıtlarının yapılması sağlanır.

Ayrıca, mesleki eğitim merkezi; kalfalık ve ustalık eğitimi ile mesleki ve teknik kurs programlarının uygulandığı eğitim kurumudur. Burada öğrencilerinin teorik eğitimi haftada en az bir, en fazla iki gün olacak şekilde planlanır ve ders yılı süresi 36 haftadır. Bunun yanında güzel sanatlar liseleri, spor liseleri ile musiki, hafızlık, geleneksel ve çağdaş görsel sanatlar ve spor programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerine girebilmek için bir yetenek sınavını geçmek gerekir (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2020).

Polonya - Aşama 4) Yüksek Öğretim

Bu öğretim aşaması akademik ve meslek yüksekokulları tarafından yürütülür. Bu üniversitelerin her ikisi de yüksek öğrenimin birinci aşaması olan lisans derecesi durumunda 3-4 yıl ve mühendislik unvanı veren okullar durumunda 3.5-4 yıl arası öğrenim veren kurumlardır. Yükseköğretimin ikinci aşama çalışması olan yüksek lisans, lisans veya mühendis unvanına sahip kişiler için olan öğrenimdir. Bu çalışmaların süresi, çalışma alanına bağlı olarak 1,5 ile 2 yıl arasında değişmektedir. Ek olarak, tek tip yüksek lisans çalışmalarının yapıldığı ve çalışma alanına bağlı olarak 4 ile 6 yıl arasında süren ana dallar da bulunmaktadır. Akademik üniversitelerde mühendislik alanında yüksek lisans veya diğer yüksek lisans derecesine sahip olduktan sonra doktora eğitimine devam etmek mümkündür.

Polonya'daki Eğitim Sisteminin bir diğer unsuru da ilk ve orta okul düzeyinde eğitimlerini tamamlamak isteyen yetişkinlere yönelik yapılan eğitimdir. Bu eğitimle aynı zamanda mesleki ve kişisel nitelik ve becerileri tamamlama fırsatı sağlayan eğitim faaliyetleri de yürütülmektedir. Yetişkin eğitimleri sürekli ve uygulamalı eğitim kurumlarında, eğitim ve mesleki gelişim merkezlerinde veya üniversitelerde lisansüstü eğitimin bir parçası olarak gerçekleştirilir. Polonya'da işsizlere veya sosyal dışlanma riski altındaki belirli kategorilerdeki kişilere veya iş arayanlara yönelik olarak eğitim sistemi içerisinde programlar bulunmaktadır (Eurydice, 2019-2020).

Türkiye - Aşama 4) Yüksek Öğretim

Bu öğretim aşaması üniversiteler tarafından yürütülür.

a) 2 yıllık ön lisans öğrenimi; ortaöğretim yeterliliklerine dayalı, nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yükseköğretimdir.

b) 4 yıllık lisans öğrenimi; ortaöğretime dayalı, en az sekiz yarı yıllık bir programı kapsayan bir yükseköğretimdir.

c) Lisans üstü öğrenim; yüksek lisans ve doktora ile tıpta, diş hekimliğinde, eczacılıkta ve veteriner hekimlikte uzmanlık ve sanatta yeterlik eğitimini kapsar. Yükseköğretim türleri: "örgün, açık, dışarıdan (ekstern) ve yaygın eğitim" olarak sınıflandırılabilir. (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981).

3. Polonya Eğitim Sisteminin Amaçları ve İşlevleri

Polonya'nın zorunlu eğitim sistemi, amaçlarını gerçekleştirmek için birçok işlevi yerine getirir. Bunların başında her yurttaşın Anayasa'da yer alan eğitim hakkının olduğu gibi uygulanması ve yetiştirilmesi için sorumlu olan aileye yardımcı olmak gelir. Bu çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal, entelektüel, ruhsal ve sosyal gelişiminin desteklenmesi olarak da vurgulanabilir. Ayrıca Polonya Eğitim Sistemi, çeşitli kuruluşlara da okulların açılması ve işletilmesi imkanını sağlamaktadır. Öğretimin içeriği, yöntemleri, özel didaktik çalışma biçimleri ve organizasyonu öğrencilerin psiko-fiziksel yeteneklerine göre ayarlanırken psikolojik ve pedagojik yardım sağlar. Böylelikle yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin sosyal olarak uyumsuzlukları ve bireysel farklılıklarına göre her okul türünde eğitim almaları mümkün olur. Ayrıca eğitim sistemi, özellikle üstün yetenekli çocuklar ve gençler için özel (ek) eğitim programları oluşturma veya onların eğitimlerini daha kısa sürede tamamlama olanağı da sağlamaktadır. Bunların yanında ders dışı çalışmaları ve özel ders dışı etkinlikler de bulunmaktadır (Eurydice, 2021).

Polonya Eğitim Sisteminin ana hedeflerinden bir diğeri, eğitimi yaygınlaştırmak ve üniversitelerde ileri düzeyde eğitime olanak sağlamaktır. Yetişkinler için yeni veya değişen mesleki ve uzmanlık nitelikleri edinebilmek de dahil olmak üzere eğitim olanakları sağlanır. Eğitimdeki esas hedef Polonya topraklarındaki eğitimi standartlaştırmak, kentsel ve kırsal alanlardaki eğitim niteliği arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmaya odaklanmaktır. Bunun yanında eğitim sistemi, öğrencilerin toplum yanlısı tutumlarını teşvik etmek ve onlara bilgi aktarmanın yanı sıra kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımlarını da teşvik edecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca sürdürülebilir kalkınma ve yerel, ulusal ve uluslararası hayata aktif katılım konularına büyük önem verilmektedir. Bu tür faaliyetlerin amacı gençleri şekillendirme, onları gelecekteki profesyonel çalışma hayatına hazırlama ve işgücü piyasalarında yerlerini bulmalarını sağlamaktır. Bu faaliyetlere girişimci tutumların teşvik edilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin doğru kullanımı örnek olarak verilebilir (Eurydice, 2021).

4. Polonya Eğitim Sistemi Pedagojik Denetimi

Polonya, eğitimde çağdaşlarıyla eş değer bir vizyona sahip olmasından kaynaklı olarak son zamanlarda ön plana çıkmayı başarmıştır. Bu başarının altında eğitimde niteliği yükseltmek amacıyla sağladıkları denetim uygulamaları yatmaktadır (Çetin ve Konan, 2020). Polonya'da 1990'lı yıllarda planlanan eğitim sisteminde Bakanlık adına okulları denetleyen 16 bölgesel denetim konseyi oluşturulmuştur. Bu konseyler bütünlük içinde değil de çoğunlukla özerk bir denetim gerçekleştirmiş, dolayısıyla eğitim uygulamalarının ulusal düzeyde oluşturulması çok güç olmuştur (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014: 15; Çetin ve Konan, 2020:13). Bu çabaların sonucunda 2009 yılında Polonya hükümetinin eğitimde yeniden yapılanmaya gitmesiyle ülkenin eğitim sistemi yönetimden denetime pek çok yönünle değişmiştir. Bu değişimle eğitim sisteminin ülke genelinde ulusal kapsayıcılık sağlanmak için yeni bir denetim sistemi öngörülmüştür. Yeni sistem eskiden de olduğu gibi iç ve dış denetimden oluşturulmuş ve bunlardan her ikisinin de gerekli olduğu kabul edilmiştir (Çetin ve Konan, 2020:13).

4.1. Polonya Pedagojik Denetiminin Amaçları

a) Eğitim ve yetiştirme süreçlerinin seyrinin, okul ve kurumların diğer yasal faaliyetlerinin, ayrıca; öğretme, yetiştirme ve bakım faaliyetlerinin etkilerini gözlemlemek, analiz etmek ve değerlendirmek,

b) Okul ve kurumların eğitim, öğretim ve bakım faaliyetleri ile diğer yasal faaliyetlerinin durum ve koşullarını değerlendirmek,

c) Okullar, kurumlar ve öğretmenlere eğitim, öğretim ve bakım görevlerinin yerine getirilmesinde yardım sağlamak,

d) Öğrencilerin yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan yenilikçi müfredat, organizasyonel veya metodolojik faaliyetler kullanarak öğretmenlere eğitim sürecinde mevcut olanı iyileştirme veya yeni çözümler uygulama konusunda ilham vermektir (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021).

Pedagojik denetim sırasında özellikle öğretmenlerin kendilerine verilen dersleri yürütmek için gerekli niteliklere sahip olup olmadıkları kontrol edilir, ayrıca çekirdek müfredat ve çerçeve müfredatın uygulanma durumu da izlenir. Pedagojik denetim sırasındaki diğer görevler; öğrencileri değerlendirme, sınıflandırma ve yükseltme kurallarına uyulup uyulmadığını, sınavların uygun şekilde yapılıp yapılmadığını ve zorunlu eğitim ve öğretim yükümlülüklerinin yerine getirilip getirilmediğini kontrol etmeyi içerir. Beraberinde; okul statüsüne uygunluk, çocuk ve öğrenci haklarına saygı (bu alandaki bilginin yayılması dahil) ve öğrencilerdeki öğrenme, onların yetiştirilmesi ve bakımı için

güvenli ve hijyenik koşulların sağlanması da kontrole tabidir (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021).

4.2. Denetimin Çeşitleri

Pedagojik denetim, dışardan denetim ve iç denetim şeklindedir ve şöyle gruplanır:

a) Okulların denetimi, Bakanlık tarafından belirlenen bölge müfettişler bürosu tarafından konusunda yetkin olan okul müfettişleri tarafından yürütülür.

b) İç denetim, belirli bir okul müdürü veya belirli bir eğitim kurumu başkanı tarafından gerçekleştirilir.

c) Eğitim ve yetiştirme konusunda yetkili bakan dışındaki diğer bakanlar tarafından sadece yetkisi altındaki eğitim kurumları ve okullar üzerinde pedagojik denetim uygulanır.

Polonya'da pedagojik denetim; değerlendirme, kontrol, yardım ve izleme şeklinde sürdürülür. Polonya pedagojik denetiminde değerlendirme; eğitim kurumlarında eğitim, yetiştirme ve bakım süreçlerinin kaliteli organizasyonunu sağlamayı amaçlayan çözümler sunma ve bunun yanı sıra okullardaki veya kurumlardaki etkileri ortaya koyma süreci olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme bilgi toplama, analiz etme ve bunu iletme sürecidir. Değerlendirme;

- Dış değerlendirme; pedagojik denetim yapan kurum tarafından gerçekleştirilen değerlendirme,
- Dahili değerlendirme; okul veya kurum müdürü tarafından yapılan değerlendirme,
- Bütünsel değerlendirme; tüm sınırlar içinde gerçekleştirilen dışsal değerlendirme,
- Problem değerlendirmesi; seçilen sınırlar içinde yürütülen dış değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

4.2.1. Okul ve Kurumların Dış Denetimi

Pedagojik denetimde dış denetim amaçları doğrultusunda bölgesel yönetimin bir parçasını oluşturan ve özel kurumlar olan bölge müfettişler büroları (bölgesel müfettişlikler) tarafından yürütülmektedir. Bölgesel müfettişlikler bölgelerde Başbakanı temsil eden bir voivode'nin (bir ilin yöneticisi) denetimi bünyesindedir ve Polonya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da bölgesel müfettişlerin çalışmaları denetlenmektedir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015).

4.2.2. Okul ve Kurumların Mevzuata Uygunluk Denetimi

Pedagojik denetim sürecindeki bir diğer unsur bir okulun mevcut yasal gereksinimleri karşılayıp karşılamadığını kontrol etmektir. Eğitim denetçisi

tarafından yürütülen ve pedagojik gözetim planı tarafından sağlanan izleme çalışmaları Eğitim ve Öğretim Bakanı tarafından onaylanan kontrol levhaları kullanılarak gerçekleştirilir. Denetimler, Bakanlığın internet sitesinde Bakan tarafından her yıl yayımlanan denetim sayfaları kullanılarak yapılır (Avrupa Komisyonu/EACEA/ Eurydice, 2015). Ayrıca yapılan çalışmalara yönelik bir platform oluşturulmuş olup bu platform altında elektronik pedagojik gözetim de yapılmaktadır.

Mevzuata uygunluk denetimleri (bir okul ziyareti şeklinde), okul veya kuruma yedi gün önceden duyurulur ve genellikle bir gün sürer. Yasal uygunluk denetimleri yasal belgelerle sonuçlandırılır. Okul müdürü, bölgedeki eğitim müfettişliğine bu belgelerin içeriğine yönelik itiraz edebilir. Denetimden altı ay sonra okul müdürü öz-değerlendirmeyi desteklemek ve okul tarafından kabul edilen iyileştirme önlemlerinin uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için bir anket uygulamayı kabul eder. Müfettişler, bir okulun yasal uygunluk denetimi sonucunda yasanın ihlali ile ilgili herhangi bir durumu rapor ederlerse okul müdürünün belirli bir tarihe kadar gereken önerileri (denetimde belirlenen) uygulama zorunluluğu bulunmaktadır (Avrupa Komisyonu/EACEA/ Eurydice, 2015).

4.2.3. Okul ve Kurumların İç Denetimi

Devlet okullarının iç denetimi öğretim yılı başında belirtilen bir yıllık programa dayanır. Okul veya kurum müdürü, yönetim pozisyonlarında bulunan diğer öğretmenlerle iş birliği içinde yürütülen pedagojik gözetim çerçevesinde bir iç denetim yapar ve sonuçlarını okul veya kurumun çalışma kalitesini artırmak için kullanır. Bu denetim sürecinde; öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetleriyle ilgili yasalara uygunluğu ile okulun veya kurumun faaliyetlerinin yasalara uygunluğu incelenir. Öğretmenlerin özellikle görevlerini tamamlamalarına yardımcı olunur ve okulun veya kurumun çalışmalarının teşhisi yapılır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik motivasyonları da dahil olmak üzere gelişim etkinliklerinin planlaması sağlanır. Bu konuda eğitim ve toplantılar ile kalkınma etkinliklerinin düzenlenmesi gerçekleştirilir; okul veya kurumun çalışmaları izlenir (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020).

İç denetime ilişkin prosedürlerin seçiminde okullar özerktir. Mevzuat, okul müdürünün iç denetimi öğretmenlerle iş birliği içinde yürütmesi gerektiğini belirtir. Okul müdürü ihtiyaç duyarsa, öğretmenlere iç denetim konusunda eğitim sağlamakla yükümlüdür. Okulların kendi iç denetimlerine ilişkin bir cevap geliştirmelerine rağmen bir rapor hazırlama zorunlulukları yoktur. Bulguların kullanımı ile yayımlanıp yayımlanmaması okula bağlıdır ve okul müdürü, iç denetim bulgularını dış denetim için kullanılan kaynaklardan biri olarak sunabilir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015).

Polonya'da, öğretmen eğitim merkezleri, rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri, eğitim kütüphanelerinin çalışanları (örneğin, öğretmenler, psikologlar, eğitim uzmanları, kütüphaneciler, vb.) okulların iç denetimine yönelik destek sağlamaktadır. Merkezi bir yönetmelikle düzenlenmek üzere pedagojik denetime yönelik okul gelişim sürecini desteklemek bu kurumların görevidir. Okullar ihtiyaç duymaları halinde söz konusu kurumlardan destek isteyebilmektedirler.

4.3. Denetleme (Değerlendirme) Usul ve Esasları

Polonya Millî Eğitim Bakanlığının pedagojik denetime ilişkin yönetmeliğinde tanımlanmış olduğu üzere (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020); pedagojik denetim Polonya Eğitim Kanunu'nda öngörülen görev ve eylemlerin yerine getirilmesi için planlı veya acil eylem modunda gerçekleştirilmektedir. Esas amaç devletin eğitim politikasının uygulanmasına yönelik talimatlarının gözlenmesini sağlanmaktadır. Denetimler sonunda hedefe ulaşılıp ulaşılmadığı kontrol edilir.

Pedagojik denetimi yapan kurum, önceki öğretim yılında yapılan pedagojik gözetimin bulguları ve ana konularını dikkate alarak her okul yılı için pedagojik denetim planı geliştirir. Dış değerlendirme, pedagojik denetim yapan kurum tarafından atanan grup tarafından (okul müfettişleri) gerçekleştirilir. Okulun pedagojik denetimini yapan kurum ve eğitim küratörü okulların dış değerlendirmesini yapmak için ortak bir ekip de atayabilir. Bu sırada pedagojik denetim yapan kurumun, okul veya kurumda değerlendirme sonuçlarının doğruluğunu etkileyen herhangi bir durum veya faaliyetle ilgili bilgi edinmesi durumunda dış değerlendirmeyi durdurabilir.

Pedagojik denetimi yapan kurum, değerlendirmeye başlamadan en az 30 gün önce okul/kurum müdürüne ve okul/kurumun yönetim organına dış değerlendirmeyi, süresini, kapsamını ve gerçekleştirme niyetini bildirir (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020). Okul/kurumda dış değerlendirme faaliyetleri yürütülürken okul veya kurumun çalışmasına müdahale edilmemelidir. Yapılan dış değerlendirme faaliyetleri iki hafta içinde ve 5 günden fazla sürdürülmemelidir. Dış değerlendirmeye öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynleri, okul veya kurumla iş birliği yapan kurum ve kuruluşların temsilcileri de dahil olabilir, bu kişiler değerlendirme için görevlendirilen ekip veya kişiler tarafından seçilir.

Değerlendirme raporunu hazırlamadan önce dış değerlendirmeyi yapan ekip veya kişi, değerlendirmenin sonuçlarını ve ön bulgularını pedagojik konsey toplantısında, pedagojik konseyin oluşturulmadığı okul veya kurumlarda ise müdürün ve öğretmenlerin katılımıyla yapılan toplantıda sunar. Bu toplantıya

okul veya kurumda görev yapan öğretmenler dışında yasal görevi olmayan kişiler de katılabilir (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020).

Okul veya kurumdaki faaliyetin başlamasından itibaren 25 iş günü içinde dış değerlendirme raporu hazırlanır. Okul veya kurum müdürü, denetim raporunun alındığı tarihten itibaren 3 iş günü içinde eğer okulda ebeveynler, öğrenci yönetimi ve okul konseyinin bulunduğu bir kurul oluşturulmuşsa, dış değerlendirmenin tamamlanmasıyla ilgili olarak ve değerlendirme raporunu gözden geçirmek amacıyla Kurul'a rapor verir. Okul veya kurum müdürü, değerlendirme raporunun alındığı tarihten itibaren 7 iş günü içinde pedagojik denetimi yapan ve denetleyen kuruluşa bu raporla ilgili yazılı olarak itirazda bulunabilir. İtiraz edilmesi durumunda, pedagojik denetimi yapan kurum itirazları kabul eder ve 14 gün içinde okul veya kurumun müdürüne veya yönetim organına yazılı olarak cevap verir (Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020). Raporun sonuçlarına yönelik okul müdürü tarafından raporun aksi ispatlanabilir. Bunun üzerine bölge müfettişlik bürosu tarafından elde edilen verilerin yeniden analiz edilmesi istenebilir. Denetçiler, bu durumda öneride bulunmaz, okul raporu analiz edildikten sonra kendi cevabını oluşturur.

Okul veya kurum, eğitim süreçlerinin düzenlenmesi, çekirdek müfredatın uygulanması, öğrenci faaliyeti ve sosyal normlarla ilgili standartlara ilişkin düşük/yetersiz puan (Düzey E) alırsa, okul veya kurum hakkında resmi bir süreç ve takip başlatılır. Takip, okula verilen değerlendirme düzeyine bağlıdır. Diğer herhangi bir standartta E düzeyinde yapılan değerlendirmelere yönelik takip başlatılmaz, bu okul gelişimi için kendi planlamasını hazırlar. Bir okulun belirtilen standartları için düşük/yetersiz puanı (Düzey E) varsa okul müdürünün, daha sonra bunun uygulanması için bir iyileştirme planı ve takvimi hazırlaması gerekir. Takvime bağlı iyileştirme planının taslağı müfettişlik bürosunca (bölgesel müfettişlik) kabul edilir. Böyle bir plan hazırlanıp büroya gelmezse, müfettişlik bürosu okul müdürünün görevden alınması için çağrıda bulunabilir. Bu işlem okulun yürütme organı tarafından gerçekleştirilir. Ayrıca bir sonraki denetleme gelecek üç yıl içinde gerçekleştirilir ve bu denetim mevcut tüm gereksinim/standartların denetimini kapsar. Bir okulun veya kurumun bazı standartlarına çok yüksek puanlar verilirse, değerlendiriciler tarafından bu standartlara yönelik iyi uygulama formu hazırlanarak bu uygulamaların müfettişlik internet sitesinde sunulması gerekir (Avrupa Komisyonu/EACEA/ Eurydice, 2015; Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020).

4.4. Müfettişlerin (Denetçiler) Görevleri

a) Gerçek durumu güvenilir ve objektif bir şekilde belirler,

b) Gerçek ve doğrulama sonuçlarının altında yatan gerekli kanıtları toplar,

c) Okul veya kurum müdürünün denetimde aktif rol almasını sağlar,

d) Yapılan kontrol faaliyetlerini belgeler.

Ayrıca müfettişler okulların denetiminde dokuz (9) gereksinim/standarda sahip bir çerçeve kullanırlar. Bunlar:

1) Eğitim süreçleri, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenir,

2) Öğrenciler çekirdek müfredatta belirtilen bilgi ve becerileri kazanırlar,

3) Öğrenciler aktiftir,

4) Tutumlar şekillendirilir ve sosyal normlara saygı gösterilir,

5) Okul veya tesis, öğrencilerin bireysel durumlarını dikkate alarak gelişimini destekler,

6) Ebeveynler okulun veya tesisin ortaklarıdır,

7) Okulun veya kurumun kaynakları ile yerel çevre karşılıklı gelişim için kullanılır,

8) Okul veya kurum, eğitim süreçlerini düzenlerken, test, ortaokul sınavı, matura sınavı (lise bitirme sınavı) ve meslekteki nitelikleri doğrulayan sınavın yanı sıra diğer dış ve iç sınavların sonuçlarının analizinden elde edilen sonuçları dikkate alır,

9) Okulun veya kurumun yönetimi gelişimi içindir, şeklinde sıralanabilir (Lıcznık Raportow z Ewaluacjı, 2017).

Müfettişler okulları çerçevede belirtilen her bir gereksinim/standart için beş puanlık: A'dan (en yüksek) E'ye (en düşük=yetersiz) bir ölçeğe göre değerlendirirler. Okulların standartlar çerçevesinde hangi düzeye uygun olduğunu değerlendirmelerine yardım edecek bir dizi ölçek (değerlendirme araçları) kullanırlar. Geresinim/standartların detaylı olarak açıklaması yapılmış ve her bir standardın en uygun düzeyine yönelik değerlendirilmesi için anketler, göstergeler hazırlanmıştır (Lıcznık Raportow z Ewaluacjı, 2017). Bölgesel müfettişlik her sene standartların tamamının mı yoksa belli bir kısmının mı değerlendirileceğine karar verir. Standartların seçiminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öncelikler dikkate alınır (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015).

Pedagojik denetimi yapan kurum, özellikle okul ve kurumlara yardımcı olmak için:

a) Dış değerlendirmelerden ve kontrollerden elde edilen bulgular da dahil olmak üzere, yürütülen pedagojik gözetim sonuçlarının analizini ilgili kurumun web sitesinde yayımlatarak halka sunulmasını,

b) Okul ve kurum müdürleri için konferanslar ve toplantılar düzenlenmesini,

c) Okul ve kurumların işleyişi hakkında eğitim sistemi ve mevzuattaki değişikliklerle ilgili önemli konular hakkında ilgililere bilgi verilmesini sağlar.

4.5. Müfettişlerin (Denetçilerin) Seçimi

Pedagojik denetim, bölge müfettişler bürosu tarafından işe alınan (bir sözleşme esasına göre) ve kamu idaresi çalışanları statüsüne sahip olan okul müfettişleri tarafından gerçekleştirilir. Müfettişler; en az beş yıl öğretmenlik ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış öğretmenler, en az iki yıl müdürlük yapmış yöneticiler veya üniversitelerin ilgili alanlarında en az beş yıl ders anlatmış adaylar arasından seçilmektedirler. Ayrıca müfettişlerin her iki yılda bir mesleki gelişim kursu almaları da gerekmektedir (Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, 2015; Dakowicz Nawrocka, 2018; Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej, 2020).

5. Türk Millî Eğitim Sisteminde Denetim

Türk Milli Eğitim Sisteminde kurumların denetimine yönelik; eğitim öğretim ortamlarını, eğitim öğretim faaliyetlerini ve okulların gelişimini en üst düzeye çıkarabilmek amacıyla çok fazla yeniliğe gidilmiştir. 2021 yılı 1 Nolu Cumhurbaşkanlığı kararnamesinde yapılan değişiklik ile denetim sistemi nihai şeklini almıştır (Resmî Gazete, 2021).

Türk Millî Eğitim Sistemi içinde eğitim kurumlarının denetimi dış denetim şeklindedir. Bu denetim;

a) Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli Bakanlık müfettişleri tarafından,

b) İl millî eğitim müdürlüklerinde görevli eğitim müfettişleri tarafından yapılmaktadır.

Ayrıca; öğretmenlerin denetimi aynı okulda birlikte çalıştıkları okul müdürleri tarafından da yapılmaktadır.

5.1. Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatında Görevli Bakanlık Müfettişlerinin Görevleri

Müfettişler, Türk Milli Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçlarının tam anlamıyla gerçekleştirilmesi için; rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma ve araştırma görevlerini gerçekleştirirler.

Yasal düzenlemelerde yer aldığı şekliyle (Resmi Gazete, 2011): “Bakanlığın görev alanına giren konularda (…) rehberlik etmek, kontrol ve denetimini yapmak (…) sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek” ve “Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun

faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, (…) denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak" görevleriyle sorumludurlar.

5.1.1. Denetim Görevinin Usul ve Esasları

Bakanlık Müfettişleri tarafından yapılan tüm denetimler Bakanlık Onayı ile Bakanlığın uzun vadeli planlarına uygun olarak yıllık hazırlanmış bir plan ve program dahilinde, belirli standartlar ve rehberler doğrultusunda yapılmaktadır. Söz konusu standartlar ve rehberler Teftiş Kurulu Başkanlığının web sayfasında kamuya açık olarak sunulmaktadır (http://tkb.meb.gov.tr/www/denetim-rehberleri/icerik/137). Denetime esas tüm eğitim kurumları, kendi sorumluluklarını ve bunların yasal dayanağını ilgili web sayfasında yer alan yayınlar ve rehberlerde görebilmektedirler. Türk Milli Eğitim Sisteminde kurumların gelişimi merkeze alınarak denetim kriterleri açıkça ilan edilmekte ve denetim uygulamalarına ilişkin rehberler ve esaslar erişilebilirlik ilkesi doğrultusunda tüm paydaşlarla paylaşılmaktadır. Denetim rehberleri her türden eğitim kurumu için özel olarak ayrı ayrı düzenlenmekte, kurumlara yol göstermesi ve öz denetimlerini geliştirmesi amacıyla ilgili kanun, yönetmelik vb. yasal dayanaklara atıf yapılmaktadır. Yapılan her türlü değişiklik ilgili web sayfasında ve ilgili rehberlerde eş zamanlı olarak revize edilmektedir.

Denetim faaliyetleri, müfettişlerden oluşan ekipler tarafından eğitim sisteminin genel amaçları ve kurumların özel amaçları doğrultusunda, insan hakları ve çocuğun üstün faydası gözetilerek, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine yönelik ortak fikirle gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda Bakanlık taşra teşkilatı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okulların denetimi için en az üç müfettişten oluşan denetim grupları oluşturulmaktadır. Diğer kurumlar için ise grupların en az iki müfettişten oluşması esastır (TKB, 2019).

Bir denetim faaliyetinin (turnesinin) iki hafta ile üç haftalık süreler içinde yapılması esastır. İl milli eğitim müdürlüğü birimleri ile ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve okulların denetimleri ortalama üç iş günü, okullar dışındaki diğer kurumların denetimleri ise ortalama iki iş gününde tamamlanacak şekilde planlanmaktadır. Denetim hizmetlerinin gerekleri doğrultusunda denetim sürelerinin uzatılması veya kısaltılması mümkündür. Söz konusu denetimler iki hafta içinde aralıklı olarak da yapılabilmektedir (TKB, 2019).

Denetlenen okul/kurumun denetim rehberlerinde belirlenen alanlardaki mevcut durumu, iş, işlem ve uygulamalarına yönelik incelemeler yapılır, gerekli bilgiler alınır ve belgeler kontrol edilir. Yapılan denetim ve kontrollerde eksik/hatalı görülen durumlar tespit edilerek bunlarla ilgili bulgu ve öneriler rapora yansıtılır. Denetim sonunda ulaşılan veriler dikkate alınarak okul veya kurumda çalışan tüm personelin katılımı ile denetim faaliyetine katılan tüm

müfettişler ile birlikte denetim sonu değerlendirme toplantısı yapılır (TKB, 2019). Denetimin bitiminde denetime katılan tüm müfettişlerin ortak kanaati ile hazırlanan denetim raporu gerektiğinde ek yapılarak denetim bittikten sonraki hafta içinde Teftiş Kurulu Başkanlığına sunulur. Denetim sürecinde acil olarak önlem alınması gereken bir durum oluşursa Teftiş Kurulu Başkanlığına ara rapor verilebilir (TKB, 2019).

Denetim esnasında müfettişler sadece evrak üzerinde inceleme yapmakla yetinmez, çevre ve paydaşlar ile iletişim kurarak görüşmeler yapar; denetlenen birim veya kişiler hakkında bilgi alırlar. Bilgi toplamak amacıyla görüşme yapma, anket uygulama ve benzeri teknikleri kullanabilirler. Müfettişler okulda/kurumda daha önce yapılan denetimlere yönelik raporlarda tespit edilen durumlar ve önerilerin yerine getirilip getirilmediğini inceler; önceki denetimlere yönelik hazırlanan gelişim planlarını kontrol ederek, gerektiğinde gelişim planlarının güncellenmesini sağlarlar (TKB, 2019).

Denetlenen okul veya kurumun denetim raporu Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından ilgili kuruma gönderilir. Denetlenen kurum tarafından, denetim raporu alındıktan sonra bir ay içerisinde raporda belirtilen eksikliklerin giderilmesi için takvime bağlanmış bir "gelişim raporu" hazırlanır ve okul veya kurumun bağlı bulunduğu müdürlüğe gönderilir. Gelişim raporunun takibi taşra teşkilatı milli eğitim müdürlüklerince yürütülür ve bir sonraki denetime kadar belirtilen eksikliklerin giderilmesinin takibi yapılır.

5.1.2. İnceleme Soruşturma Usul ve Esasları

Bakanlığa bağlı kurumların veya kişilerin eylemlerinin yasal düzenlemelere uygun olmaması yönünde alınan ihbar, şikâyet veya tespit durumunda söz konusu kurum veya kişiler hakkında Bakanlık tarafından inceleme ve/veya soruşturma başlatılır. Bu inceleme ve soruşturmalar müfettişler marifetiyle yürütülür.

5.2. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde Görevli Eğitim Müfettişlerinin Görevleri

Eğitim müfettişleri, il millî eğitim müdürlüklerinde eğitim müfettişleri başkanına bağlı olarak görev yaparlar. "Eğitim müfettişleri başkanı; eğitim müfettişleri arasından, Başkanın önerisi ve Bakan onayı ile görevlendirilir, aynı usulle görevden alınır." Eğitim müfettişleri, grup başkanı ile birlikte yıllık faaliyet planını hazırlayarak eğitim müfettişleri başkanına sunar ve bu plana uygun olarak görevlerini yürütürler. Eğitim müfettişleri; "İldeki her derece ve türden resmî ve özel örgün ve yaygın eğitim kurumları ile özel öğrenci barınma hizmetleri kurumlarının rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve

değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme çalışmalarını yapmakla yükümlüdürler." (MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022).

5.2.1. Eğitim Müfettişlerinin Görev Planlaması ve Yürütülmesi

Eğitim müfettişleri; "Rehberlik ve denetim, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkili, ekonomik ve verimli yürütülmesini sağlamak amacıyla Bakanlığın hedef, plan ve programları dikkate alınarak, Başkanlıkça belirlenen ilkeler doğrultusunda hazırlanır. (…) Eğitim müfettişleri başkanlıklarınca; yıllık faaliyet programı, üç yıllık çalışma planı çerçevesinde öğretim yılı başlamadan en az on iş günü öncesine kadar hazırlanarak eğitim müfettişleri başkanının önerisi, il millî eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayı ile uygulamaya konulur ve bir örneği Başkanlığa gönderilir. Yıllık faaliyet programı birinci dönem sonunda yapılacak değerlendirme sonuçlarına göre gözden geçirilir ve gerektiğinde güncellenir." "Rehberlik ve denetim, izleme ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve ön inceleme hizmetleri; ilgili mevzuat, üç yıllık çalışma planı, yıllık faaliyet programı, usul, esas ve rehberler ile görev talimatları dikkate alınarak Başkanlığın belirlediği koordinasyon ve bütünlük çerçevesinde e-Teftiş modülü kullanılarak yürütülür. Çalışmalarda Başkanlıkça yayımlanan görev standartlarına uyulur." Şeklindedir (MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022).

5.3. Müfettişlerin (Denetçilerin) Seçimi

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli Bakanlık müfettişleri; Bakanlık tarafından merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarı göstermiş olan adaylar arasından ayrıca bir sözlü sınav yapılarak iki aşamada seçilir. Sınava başvuru koşulları arasında; yaş sınırını aşmamış olmak, en az sekiz yıl ve daha fazla öğretmenlik hizmeti bulunmak ve Bakanlık kadrolarında görev yapıyor olmak veya en az dört yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakültelerinden mezun olmak yer alır. Müfettişler yazılı ve sözlü sınavda başarılı olduktan sonra üç yıl müfettiş yardımcısı olarak yetiştirilme süresine tabi tutulurlar. Bu döneminin sonunda ayrıca yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalı yeterlilik sınavında da başarı gösterenler müfettiş olarak atanırlar (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 2020).

İl millî eğitim müdürlüklerinde görevli eğitim müfettişleri; belirli başvuru şartlarını sağlayan öğretmen ve okul yöneticilerinden sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar arasından; öğretmenlik görevinde bulunmayanlar ise ilan edilen KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) puan türlerinden belirlenen taban puanı veya üzerinde puan almış olanlar arasından yazılı ve sözlü sınavda başarı gösteren adaylardan seçilir. Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olanlar eğitim

müfettiş yardımcısı olarak atanır ve müfettiş yardımcılarının yetiştirilme süresi üç yıldır. "Üç yıllık yetiştirme programı; hazırlayıcı eğitim, görev başında yetiştirme ve yeterlik eğitimi olmak üzere üç bölümden oluşur. Hazırlayıcı eğitim; Bakanlık birimleri, diğer bakanlıklar, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılarak eğitim müfettiş yardımcılarının göreve başlamalarını takip eden birinci yıl içinde yüz yirmi saat, ikinci yıl içinde yüz yirmi saat olmak üzere Bakanlıkça hizmet içi eğitim faaliyeti şeklinde yapılır. Bu eğitim, eğitim müfettişliği mesleğini tanıma ve uyum, kamu idare sistemini, yönetim ve işleyişini tanıma, protokol, bilimsel çalışma yöntem ve teknikleri, bilimsel çalışmalar ve teknolojik kaynaklardan yararlanma, Türk Millî Eğitim Sistemi, öğretim programları, mevzuat, stratejik planlar, kalkınma plan ve programları, Bakanlığın temel politikaları, misyon ve vizyonu ile disiplin hukuku, ceza hukuku, rehberlik, denetim, izleme ve değerlendirme çalışmaları ve gerekli görülmesi halinde ilgili diğer konuları kapsayacak şekilde yapılır." "Görev başında yetiştirme; eğitim müfettiş yardımcılarına rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, ön inceleme, araştırma yapma, tutum, davranış ve temsil gibi eğitim müfettişliği mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak amacıyla yapılır… Bu dönem uygulamalı eğitim sürecidir." "Yeterlik eğitim programı; eğitim müfettiş yardımcılarına rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, izleme ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, ön inceleme ve araştırma yapma ile tutum, davranış ve temsil gibi eğitim müfettişliği mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak amacıyla, yetiştirme döneminin üçüncü yılı içerisinde uygun görülen tarihlerde ve yerlerde Başkanlık tarafından oluşturulacak program dahilinde bakanlık birimleri, diğer bakanlıklar, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılarak hizmet içi eğitim programları düzenlemek suretiyle gerçekleştirilir. Yeterlik eğitiminin süresi 120 saatten az olamaz." "Eğitim müfettiş yardımcılarının, rehberlik, denetim, izleme ve değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme gibi konularda rehber eğitim müfettişleri ile birlikte çalışmaları esastır." "Yeterlik sınavı yazılı ve sözlü sınav olmak üzere iki aşamadan oluşur. Yeterlik sınavı; eğitim müfettiş yardımcılarının, yetiştirme döneminde eğitim amacıyla verilen mevzuat bilgilerini ve buna ilişkin uygulamaları, rehberlik, denetim, izleme ve değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme gibi konularla anlatım ve yorumlama yeteneği, tutum ve davranış, temsil yeteneği gibi konularda edindikleri kazanımları, ölçmek amacıyla yapılır." Eğitim müfettiş yardımcıları üç yıllık yardımcılık süresini tamamlayıp yazılı ve sözlü yeterlilik sınavlarında başarılı olmaları durumunda yardımcılıkları kaldırılarak eğitim müfettişi olarak atanırlar (MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022).

6. Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkiye ve Polonya Eğitim Sistemi ve eğitim denetimi sisteminin yapılanma ve işleyiş bakımından benzerlik ve farklılıkları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Her iki ülkenin eğitim sistemi ve denetim uygulamaları arasında oldukça benzer yönler bulunduğu anlaşılmakta olup iki ülkenin de eğitim sistemi toplumun tüm vatandaşlarının ortak faydasına Anayasa, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan göstergelere uygun olarak düzenlenmiştir. Eğitim zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olmakla beraber ebeveynler çocukları için devlet okulları dışındaki özel okulları seçmekte serbesttirler. Ayrıca hem devlet okulları hem de özel okul ve diğer eğitim kurumları denetime tabidir. Bu ülkelerde yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin, sosyal olarak uyumsuzlukları ve bireysel farklılıklarına göre her okul türünde eğitim almaları, ayrıca üstün yetenekli çocuklar ve gençler için özel eğitim programları ile daha iyi eğitim görmelerine yönelik faaliyetler mevcuttur.

Denetim çalışmaları iki ülkede de Kanun'larda belirtilen amaç, görev ve eylemlerin yerine getirilmesi için planlı ve gerekli durumlarda acil eylem modunda gerçekleştirilmekte olup, asıl amaç devletin eğitim politikasının uygulanmasına yönelik talimatların yerine getirilmesinin gözlenmesini sağlanmaktır. Eğitim denetimi planlanırken önceki yıllarda yapılan denetim bulguları ve esas konular dikkate alınarak planlanmaktadır.

Polonya'da pedagojik denetim sırasında özellikle öğretmenlerin derslerini yürütmek için gerekli niteliklere sahip olup olmadığı kontrol edilmekte ve çekirdek müfredat ile çerçeve müfredatın uygulanma durumu izlenmektedir. Pedagojik denetim ile mevzuata uygunluk denetimi ayrı ayrı yapılmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi denetiminde okul veya kurumların genel denetimi yapılmakta, okul veya kurumların hem yasalara uygun faaliyette bulunup bulunmadıkları hem de uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği birlikte denetlenmekte ve böylelikle senkronize bir şekilde bütün olarak değerlendirme yapılabilmektedir.

Polonya pedagojik denetimi, dışardan denetim, mevzuat denetimi ve iç denetim şeklinde yapılmaktadır. Okulların denetimi bölge müfettişlik bürosunca görevlendirilen okul müfettişleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Bölge müfettişlik büroları da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Okul veya kurumların iç denetimi ise belirli bir okul müdürü veya belirli bir eğitim kurumu başkanı tarafından gerçekleştirilmektedir. Polonya'da okulların iç denetimine öğretmen eğitim merkezleri, rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri ile eğitim kütüphanelerinin çalışanları destek vermektedir.

Türkiye'de okul veya kurumların denetimi doğrudan Milli Eğitim Bakanına bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesindeki Bakanlık Müfettişleri ile taşra teşkilatı içinde yer alan il milli eğitim müdürlüklerinde görevli eğitim müfettişleri tarafından dış denetim şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Polonya'da denetime başlamadan en az 30 gün önce okul veya kurum müdürüne denetim hakkında bilgi verilmektedir. Dış denetim faaliyetleri iki hafta içinde ve en fazla beş gün sürmektedir. Dış denetime öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynleri, okul veya kurumla iş birliği yapan kurum ve kuruluşların temsilcileri de katılabilmektedir. Denetim raporunu hazırlanmadan önce yapılan bir toplantı ile değerlendirme sonuçları ve ön bulgular okul konseyi, okul veya kurum müdürü, öğretmenler ve kurumda yasal görevi olmayan kişilerin katılımı ile değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Türkiye'de denetim faaliyetlerinden önce okul veya kurumlara haber verilmekte ve denetimler ortalama üç iş günü sürmektedir. Denetim sırasında gerekli görüldüğünde diğer paydaşlarla görüşme yapılabilmekte ve denetim sonrası değerlendirme toplantısına okulun tüm çalışanları ile denetim yapan müfettişler katılmaktadır.

Polonya'da denetim raporu okul veya kuruma gönderildikten sonra okul veya kurum müdürü denetim raporunu öğrenci yönetimi ve okul konseyinin bulunduğu Kurul'a gözden geçirme amacıyla sunmakta ve bölge müfettişlik bürosuna gerekiyorsa itiraz ederek raporun aksini ispatlayabilmektedir. Polonya'da okul veya kurumların eğitim süreçlerinin düzenlenmesi, çekirdek müfredatın uygulanması, öğrenci faaliyeti ve sosyal normlarla ilgili standartlara ilişkin düşük/yetersiz puan alınması durumunda okul veya kurum hakkında resmi bir süreç ve takip başlatılmaktadır. Türkiye'de denetim sırasında yasalara aykırı ve/veya çocuğun zararına herhangi bir durum tespit edildiğinde konu ile ilgili yasal işlem başlatılmakta ve sorumlular tespit edilmektedir.

Polonya'da denetim esnasında okulun veya kurumun bazı standartlarına çok yüksek puan verilmesi durumunda bu standartlara yönelik iyi uygulama formu hazırlanmakta ve müfettişlik internet sitesinde yayımlanmaktadır. Türkiye'deki denetim çalışmalarında okul veya kurumların çok iyi uygulamalarıyla karşılaşıldığında bu durum denetim raporuna yansıtılmakta ve "iyi örnekler" olarak sunulmaktadır.

Polonya denetim uygulamalarında değerlendirmeler, okul veya kurumların gerçekleştirmesi beklenen gereksinim/standartlara özel beş puanlık: A'dan (en yüksek) E'ye (en düşük=yetersiz) bir ölçeğe göre yapılmaktadır. Okulların standartlar çerçevesinde hangi düzeye uygun olduğunu değerlendirmeye yardım edecek bir dizi anket, ölçek (değerlendirme araçları) kullanılmaktadır. Değerlendirilecek her gereksinim/standardın detaylı olarak açıklaması

yapılmakta her bir standardın hangi düzeye en uygun olduğunun değerlendirilmesi için anketler ve göstergeler hazırlanmaktadır. Söz konusu anket ve göstergeler denetim platformunda da bulunmaktadır. Ayrıca Polonya'da okul veya kurumların mevzuata uygunluk denetimi ile ilgili yapılan çalışmalara yönelik bir platform oluşturulmuş olup bu platform altında elektronik olarak pedagojik gözetim yapılmaktadır. Türkiye'de Teftiş Kurulu Başkanlığının web sayfasında yayımlanmakta olan denetim rehberleri hazırlanmakta, okul veya kurumların neye göre denetleneceği kamuya açık olarak sunulmaktadır. Ayrıca müfettişlerin denetimler esnasında görüşme formları ve anketler kullanması da mümkündür.

7. Öneriler

Bulgulardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Her iki ülkenin eğitim denetimi planlamaları önceki yıllarda yapılan denetim bulguları dikkate alınarak yapıldığından; yıllar içerisinde tekrar eden sorunların ve gereksinim duyulan alanların analitik olarak saptanması ve bu alanlarda tematik denetimlere ağırlık verilmesi;

Müfettişlerin okul veya kurumlarda eğitim öğretim sürecini daha iyi gözlemleyebilmeleri, daha fazla görüşme yapabilmeleri ve gerektiğinde eğitim öğretim uygulamalarına katılım sağlayabilmeleri amacıyla denetim sürelerinin uzatılması;

Müfettişler tarafından yapılan dış denetimlere daha fazla paydaş katılımı (öğrenci, veli, okul çevresi) sağlamak amacıyla görüşme formları, etkinlik kağıtları, çevre çalışmalarına yönelik zengin bir dokümantasyon oluşturulması ve bunların uygulanması ile değerlendirilmesi için elektronik bir sistem kurulması;

Okul veya kurumların amaçlarına ulaşma derecelerinin daha somut görülebilmesi için değerlendirme araçlarının (ölçekler) denetlenenlerle birlikte araştırılması, geliştirilmesi ve arttırılması; okul veya kurumların güçlü yönlerinin, gelişime açık alanlarının ve çalışmalarının takip edilebileceği bir denetim platformunun geliştirilmesi;

Okul veya kurumların iç denetim uygulamalarının geliştirilmesine yönelik; okullarda otokontrol sistemi oluşturularak kanunlarla belirlenen hedefler ve pedagojik açıdan kabul edilen ilkeler doğrultusunda okul yöneticisi ve öğretmenlerin önce öz denetim yapması, sonra öğretmenler tarafından zümre içi ve zümreler arası eğitsel çalışmalarda görülen olumlu yönlerin ortaya çıkarılması, bu çalışmaların daha da iyileştirilmesi yönünde öneriler getirilmesi, daha sonra aynı bölgede çalışan okul veya kurumların benzer şekilde birbirine

destek sağlaması ve okul/kurumların gelişimine yönelik bir iç denetim modeli oluşturulması;

Eğitimin öğretim ve yönetim anlayışına "öğrenci kişilik hizmetleri" kavramının eklenmesiyle birlikte bu hizmetlerin eğitim ortamlarında gerçekleşen sürece ve eğitim sonuçlarına katkısı pedagojik ve mevzuat denetiminin de konusu olmuştur. Ayrıca bu kişilik hizmetlerinin sadece öğrenciyi değil eğitimin tüm çalışanlarını da geliştirici nitelikte olacağı ön görüsüyle öğrenci ve eğitim çalışanlarının kişilik hizmetlerine denetim çalışmalarında destek verilmesi; bununla beraber müfettişlerin de mesleki ve kişilik hizmetleri kapsamında sürekli yenilenerek yapılan denetim çalışmalarının, dolayısıyla okul ve kurumların denetime esas gelişiminin sağlanması gerekmektedir.

Teşekkür

Bu belge, 2021-1-PL01-KA220-ADU-000033465 no'lu "Elders Learning English for Europe" Avrupa projesi tarafından desteklenmiştir.

Bu belge yazarların sadece görüşlerini yansıtmaktadır ve Komisyon burada yer alan bilgilerin herhangi bir şekilde kullanılmasından sorumlu tutulamaz.

Kaynakça

1. Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice (2015). Eğitimde Kalite Güvencesi: Avrupa'da Okul Değerlendirmesine İlişkin Politikalar ve Yaklaşımlar. Eurydice Raporu. Lüksemburg Avrupa Birliği'nin Yayınlar Bürosu.
2. Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 36-38.
3. Başar, H. (1998). Eğitim Denetçisi: Rolleri, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi. Pegem:Ankara.
4. Başaran, İ. E. (1983). Eğitime Giriş. Ankara.
5. Çetin, R. B. ve Konan, N. (2020). Farklı Ülkelerin Eğitim Denetimi Sistemlerine İlişkin Bir İnceleme. Scientific Educational Studies.
6. Çiçek Sağlam, A. ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkelerin Eğitim Sistemlerinin Denetim Yapıları Karşılaştırıldığında Türkiye Eğitim Sisteminin Denetimi Ne Durumdadır? Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
7. De Grauwe, A. (2008). Directions in educational planning: Symposium to honour the work of Francaise Caillods: School supervision: a tool for standardization or for equity?,International Institute for Educational Planning, Working Document.3-4 July.
8. Dinçer, A. (1986). Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve DeğerIendirme. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
9. Eurydice (2019/2020). *Krótka informacja o polskim systemie edukacji.* https://eurydice.org.pl/krotka-informacja-o-polskim-system ie -edukacji (16.10.2021).
10. Eurydice, *Polska. Zasady i podstawy prawne systemu edukacji*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/fundamental-principles-and-national-policies-56_pl (14.10. 2021 r.).
11. Kel, M. A. (2020). Maarif Müfettişleri, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Değişim Sürecindeki Eğitim Denetimine İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
12. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia (1997 r., Dz.U. 1997) nr 78, poz. 483 ze zm.
13. Konwencja o Prawach Dziecka z dnia (20 listopada 1989 r.) przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526).
14. Lıcznık Raportow z Ewaluacjı (2017). Wymagania państwa wobec szkół.https://www.npseo.pl/action/requirements/wymagania_panstwa_wobec_szkol

15. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167).
16. Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Nadzór pedagogiczny*, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nadzor-pedagogiczny (16.10.2021 r.).
17. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2019). http://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_07/19160328_meb-okul-oncesi-egitim-ve-ilkogretim-kurumlari-yonetmeligi.pdf.
18. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2020). http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/16095651_OrtaoYretimKurumlarYYonetmeliYiDeYiYiklik_Renkli.pdf
19. MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2017). https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/08/ 20170820-1.htm
20. MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm
21. Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf
22. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia (14 sierpnia 2020 r.) w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2020 r. poz. 1551).
23. *Powszechna Deklaracja praw Człowieka* (rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) przyjęta i proklamowana w dniu 10 grudnia 1948 r.), http://www.bb.po.gov.pl/images/Prawa/PNZ/PD PCZ .pdf (14.10.2021 r.).
24. Resmi Gazete (2011). MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm
25. Resmi Gazete (2021). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, Sayı: 31678 https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211203.pdf
26. Resmi Gazete (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, Sayı: 31765
27. Rizzo, John F. (2004). Teachers' and supervisors' perceptions of current and ıdeal supervision and evaluation practices." Doctoral Dissertation. Graduate School of the University of Massachusetts, School of Education.
28. Taymaz, H. (1982). Teftiş: Kavramlar, ilkeler, Yöntemler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

29. T.C. Anayasası (1982). https://www.mevzuat.gov.tr /mevzuat?MevzuatNo=2709&Mevzuat Tur=1&MevzuatTertip=5
30. TKB (2019). MEB Bakanlık Maarif Müfettişleri Görev Standartları http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/19145017_BakanlYk_Maarif_MuYfettisYleri_GoYrev_StandartlarY.pdf
31. Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327 oraz z 2021 r. poz. 4 i 1237).
32. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
33. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 60).
34. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
35. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762).
36. Yükseköğretim Kanunu (1981). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat ?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5
37. Wiles, K. (1963). Supervision For Better Schools. Prentice-Hall Inca Englewood Cliffs, N. J Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.bsk.) Seçkin:Ankara.

Bölüm 31

KAMU EĞİTİM KURUMLARINDA İŞGÖRENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGI DÜZEYLERİ, ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ[1]

Emrah GÜNGÖRMEZ[2]

1 Bu Kitap Bölümü Örgütsel Adalet Algısının Performans Üzerindeki Etkisi: Adıyaman İli Örneği Adlı Yüksek Lisans Tezinden Türetilmiştir.

2 Öğretmen, Hüsnü M.Özyeğin Anadolu Lisesi, emrah0026@gmail.com.

İnsanoğlu, yaratılışından itibaren örgütleri hayatına fiili olarak koymuştur. Bütün yaşantımız örgütlerde (aile, okul, iş vb.) geçtiği için örgütsel hayat ve örgütsel davranışlarımız önemlidir. Bireysel davranışlarımızın büyük bir çoğunluğunu örgüt içinde öğrendiğimizden, içinde yer aldığımız örgüt, bireysel davranışlarımızı etkilemektedir.

Örgütler, yönetim alanının konuları arasında yer almaktadır. Örgütler üzerine bilimsel araştırmaların yapıldığı tarih tam olarak bilinmemekle beraber klasik yönetim yaklaşımlarıyla beraber gelişim gösterdiği söylenebilir. Örgüt kavramıyla ilgili değişik tanımlar yapılmaktadır.

Geniş anlamıyla örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının koordine edildiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003:147).

Adalet Kavramı

Adalet kavramı, ilk olarak psikolojik bir kavram olarak ele alınmış ve daha sonra sosyal psikoloji literatürüne girmiştir (Demirel ve Seçkin, 2011: 99). Adalet kavramı köken olarak Arapça'daki "adl" sözcüğünden Türkçeye geçmiştir. Yabancı dillerdeki karşılığında ortaya koyduğu gibi, hak, hukuk ve haklılıkla iç içe kenetlenmiş bir kavramdır (Günce, 2013:7). Adalet konusunda birçok tanım yapılmaktadır.

Antik Çağ düşünürlerinden, adaleti, toplum düzeninin sağlanmasının bir aracı ve bir erdem ölçüsü olarak ele alan Platon, adaletin gerçekleşmesi için bütün bireylere aynı şeyin verilmesi gerektiği (mutlak eşitlik) düşüncesini benimsemiştir (Demir, 1987:41). Antik çağ düşünürlerinden bir diğeri Aristo ise adaletin toplum ve devlet hayatı bakımından önemi üzerinde durmuştur. Aristo, adalet konusunda genel bir açıdan değinmenin yeterli ve doyurucu olmayacağı sonucuna ulaşmakta gecikmemiştir. Adalet kavramının iki ayrı yönden değerlendirilmesi gerektiğine inanan Aristo, "dağıtıcı" ve "denkleştirici" adaleti birbirinden ayırmanın zorunluluğu üzerinde durmuştur. Dağıtıcı adalet; makam ve malların paylaştırılmasında herkesin yeteneğine ve toplum içindeki statüsüne göre kendine düşeni başka bir ifadeyle payına düşeni almasını ön görür. Bununla birlikte dağıtıcı adaletteki eşitlik, "mutlak" değil "göreli" nitelik taşımaktadır. Denkleştirici veya düzeltici adalet ise hukuki ilişkilerde taraf olanların eşit muamele görmesini gerektirir. Bu uygulamada kişisel ve subjektif durumların nazara alınmamasını gerekli görmektedir (Güriz, 1990:13).

Adalet algı boyutuyla bireyi, davranış boyutuyla da örgütleri yakından ilgilendirmektedir. Dolayısıyla adaleti, örgüt ve birey psikolojisini etkileyen ve

iş yaşamında belirleyici bir kavram olarak değerlendirmek mümkündür (Tuna, 2013:999).

İnsanlar için adalet üç nedenle önemlidir (Yılmaz, 2004:6-7). Bunlar;

1. Performans etkinliği: Adalete dikkat edilmesi çalışanlarda olumlu tutumlar ortaya çıkarabilir ya da arttırabilir ve bu yolla onların performanslarını olumlu olarak etkilemektedir.
2. Topluluk duygusu: Adil olmak topluluk duygusunun oluşmasını garanti altına alır.
3. Bireyin saygınlığı: Adalet bireyin saygınlığını koruma duygusunu güvence altına almaktadır

Adalet, toplumlar ve devletler için olduğu gibi örgütler için de önemli bir erdemdir. Bu nedenle adalet ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve sonraları örgütsel adalet kavramı gündeme gelmiştir (Yıldırım ve diğ., 2012:331). Adaletin içeriği, hakları vermekten ibarettir. Bu bağlamda, bireyler ya da insan grupları belli haklara sahiptir. En açık haklar; hizmetler, çıkarlar ya da paradır (Tan, 2006:14).

Gillespie ve Greenberg, adalet kavramının çalışma yaşamında önemli bir yere sahip olmasının sebebini üç farklı görüş etrafında toplamıştır (Berber, 2010:4). Bunlar;

1. Adalet algısı, benlik değerini etkiler; diğerleri tarafından kabul edildiğinin bir göstergesi olarak algılanır.
2. Adalet değerlendirmesi, bireyin emeğinin karşılığını alıp almadığını kontrol etmesini sağlar.
3. Adalet algısı, o iş ortamında ahlaki değerlere saygı gösterildiği sonucuna varmayı sağlar.

Adalet, insana saygı duyulduğuna ve değer verildiğine işaret eder. Adalet, toplumsal bir varlık olan insanın bir toplumun üyesi olarak nasıl yaşayacağını düzenleyen rehber olması yönüyle, çağdaş toplumlardaki en önemli konulardan biri olarak önemini devam ettirmektedir. Toplumlar için önemli olan "adalet" ve "hakkaniyet" kavramları, işyerinde "örgütsel adalet" olarak ifade edilmektedir (Babaoğlan ve Ertürk, 2013:87).

Örgütsel adalet boyutlarının bileşenlerini aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çelik, 2011:15).

1.Dağıtım adaleti: Sonuçların uygunluğu
    1. Hakkaniyet: Çalışanların katkılara dayalı ödüllendirilmesi
    2. Eşitlik: Her bir çalışana yaklaşık aynı ücretin ödenmesidir.
    3. İhtiyaç: Bireylerin kişisel gereksinimlerine dayalı yarar sağlaması.
2. İşlemsel adalet: Dağıtım sürecinin uygunluğu
    1. Tutarlılık: Tüm çalışanlara aynı şekilde davranma

2. Ön yargıdan uzaklılık: Hiçbir kişi ya da grup ayrımcılık ve kötü muameleye tabi tutulamaz.
3. Doğruluk: Doğru bilgiye dayalı kararlar.
4. Tüm ilgililerin temsili: Uygun tarafları karara katma.
5. Düzeltme: Hataları düzeltmek için uygun bir süreç veya başka bir mekanizma vardır.
6. Etik: Mesleki davranış normları ihlal edilmez.

3. Etkileşimsel adalet: Otorite şahıslardan görülen davranışların uygunluğu
   1. Kişiler arası adalet: Çalışana onurlu, saygılı ve nazikçe davranma.
   2. Bilgi adaleti: Çalışanlarla ilgili bilgilerin paylaşımıdır.

Örgütsel adalet, işgörelerin örgüt ortamında ödül ve cezaların, kuralların, işlemlerin, iletişim ve etkileşimlerin adil yapılıp yapılmadığına ilişkin algıların sonucudur (Polat, 2007: 12).

Örgütsel Adalet İle İlgili Teorilerin Sınıflandırılması

Örgütsel adalet ile ilgili bu zamana kadar ortaya atılan teoriler Greenberg tarafından derlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Yapılan çalışmalarda örgütsel adalet teorileri genel olarak kendi içinde "reaktif ve proaktif boyut" ile "süreç ve içerik boyutu" olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Bazı çalışmalarda da iki boyut türetilerek dört kategoriye ayrılmıştır (Tuna, 2013:1001).

Bunlar; reaktif-içerik teorileri, proaktif- içerik teorileri, reaktif-süreç teorileri ve proaktif-süreç teorileridir (İçerli, 2010:71).

Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Adalet

Örgütsel adalete ilişkin araştırmalar eğitim dışındaki örgütlerde (askeri, sanayi vb.) uzun süreden beri var olmasına rağmen, eğitim örgütlerindeki çalışmaların çok yeni olduğu belirtilebilir. Örgütsel adaleti eğitim örgütlerine uyarlayan ilk çalışmalardan biri Hoy ve Tarter'ın çalışmasıdır (Titrek, 2009:555).

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin karşılıklı adaletli davranışları okul iklimine ve eğitimin kalitesinin yükselmesine katkıda bulunacaktır. Okul liderinin adaletli uygulamalarını gören öğretmenler; okula, yöneticilere, öğrencilere ve velilere karşı olan örgütsel adalet algısını artırır. Örgütsel adalet algısı yüksek olan öğretmenlerin pozitif davranışları artıracağı ve eğitim- öğretim etkinliklerine daha çok motive olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı, Önemi ve kapsamı

Bu çalışmanın amacı, Adıyaman il merkezinde, Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ile

kişisel özellikleri, cinsiyetleri, medeni durumları, sendika üyelikleri, branşları, aylık ücretleri, okuldaki öğretmen sayıları, okul türleri, okul türleri, yaşları, meslekteki hizmet süreleri, çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri ve öğrenim durumları arasında anlamlı farklıkları tespit etmektir.

Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden önemli bir farkı girdi-işlem-çıktı süreçlerinin hepsinde insan faktörünün bulunması ve burada meydana gelecek olumsuzlukların düzeltilmesinin biraz daha zor olacağı inancıdır (Günce, 2013:5). İşin uygulama kısmında olan öğretmenlerin örgütsel adalet algısının yüksek olması öğretmenleri, işlerini yapmada motive edeceği gibi, örgütsel adalet algısının düşük olması da sistemle, kurumla veya örgütle çatışmaya götürebilecektir.

Eğitim- öğretimin yapıldığı dört kademede; okul öncesi, birinci kademe (ilkokul), ikinci kademe (ortaokul) ve orta öğretim (Lise) öğretmenleri üzerinde yapılmıştır

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiş, betimsel- ilişkisel tarama modeli kullanılarak veriler elde edilmiştir. Kamu okullarında görev yapan 222 okul öncesi, 816 ilkokul, 1077 ortaokul ve 1185 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örgütsel Adalet Ölçeği: Adıyaman il merkezinde araştırmaya katılan öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını belirlemek amacıyla Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen ve Gürpınar (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan örgütsel adalet ölçeği kullanılmıştır (EK:B). Örgütsel adalet ölçeğinin orijinal formu 20 maddeden, 3 boyuttan ve 5'li likert tipi bir ölçekten oluşmaktadır. Bu boyutlar dağıtımsal adalet (5 soru), işlemsel adalet (6 soru) ve etkileşimsel adalet (9 soru) olarak ölçülmüştür (Kara, 2011:70).

Tablo 1: Öğretmenlere ait kişisel değişkenler.

Cinsiyet			**Medeni durum**		
Değişken	N	%	Değişken	N	%
Kadın	130	37.7	Evli	300	87.0
Erkek	215	62.3	Bekar	45	13.0
Toplam	**345**	**100.0**	**Toplam**	**345**	**100.0**
Yaş			**Öğrenim durumu**		
Değişken	N	%	Değişken	N	%
20-30	63	18.3	Ön lisans	12	3.5
31-40	182	52.8	Lisans	303	87.8

41-50	74	21.4	Yüksek	27	7.8
51daha	26	7.5	Doktora	3	.9
Toplam	**345**	**100.0**	**Toplam**	**345**	**100.0**
Meslekteki hizmet süresi			**Okuldaki hizmet süresi**		
Değişken	N	%	Değişken	N	%
1-5yıl	51	14.8	1-2	106	30.7
6-10yıl	84	24.3	3-4	85	24.6
11-15yıl	96	27.8	5-6	53	15.4
16 ve daha	114	33.0	7 yıl ve	101	29.3
Toplam	**345**	**100.0**	**Toplam**	**345**	**100.0**
Branşınız			**Sendikaya Üyelik durumunuz**		
Değişken	N	%	Değişken	N	%
Okul	30	8.7	Üyeyim	266	77.1
Sınıf	70	20.3	Üye	79	22.9
Branş	245	71.0	Toplam	345	100.0
Toplam	**345**	**100.0**			

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenler "cinsiyet" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 130'un (% 37.7) bayan, 230'un (% 62.3) da "erkek" olduğu, toplamda 345 katılımcı olduğu görülmektedir. Bayan öğretmen sayısının 1298 (% 39.3), erkek öğretmen sayısının 2002 (% 60.7) olduğu göz önünde bulundurulursa yapılan çalışmanın cinsiyete göre geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "medeni durum" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 300'ün (% 87) evli, 45'i (% 13) bekâr olduğu gözlenmektedir. Bu verilere bakıldığında il merkezinde çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evli olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenler "yaş" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 63'ün (% 18.3) 20-30 yaş arasında, 182'sinin (% 52.8) 31-40 yaş arasında, 74'ünün (% 21.4) 41-50 yaş arasında ve 26'sının (% 7.5) 51 ve üzeri yaşlarda olduğu görülmektedir. Bu verilerden ışığında Adıyaman il merkezinde çalışan öğretmenlerin yarısından fazlası genç öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

"Öğrenim durumu" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 12'sinin (% 3.5) ön lisans, 303'ün (% 87.8) lisans, 27'sinin (% 7.8) yüksek lisans ve 3'ün (% 0.9) doktora düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Öğrenim durumu

tablosuna bakıldığında öğretmenlerin 30'un (% 8.7) yüksek lisan düzeyinde eğitim gördüğü söylenebilir.

"Meslekteki hizmet süresi" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 51'i (% 14.8) 1-5 yıl, 84'ü (% 24.3) 6-10 yıl, 96'sı (% 27.8) 11-15 yıl, 114'ü (% 33) 16 ve daha fazla süre hizmet edenlerden oluştuğu gözlenmektedir. Çalışan öğretmenlerin 210'u (% 60) en az on yıllık iş deneyimine sahip olduğu söylenebilir.

"Okuldaki hizmet süresi" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 106'sı (% 30.7) 1-2 yıl, 85'i (% 24.6) 3-4 yıl, 53'ü (% 15.4) 5-6 yıl, 101'i (% 29.3) 7 yıl ve daha fazla sürede aynı okulda hizmet ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 244'ü (% 70) çalıştığı kurumda yedi yıl dolmadan değişik nedenlerde dolayı okul değiştirdiği söylenebilir.

"Branşınız" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 30'u (% 8.7) okul öncesi, 70'i (% 20.3) sınıf öğretmeni ve 245'i (% 71.0) branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

"Herhangi bir sendikaya üyelik durumu" değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerden 266'sı (% 77.1) üyeyi, 79'u (% 22.9) üyede değilim seçeneğini işaretlemiş. Adıyaman il merkezinde çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümünün sendikalı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı düzeyi

Tablo 2: Öğretmenlerin etkileşimsel adalet ve örgütsel adalet ifadelerine ilişkin algı düzeyleri.

Örgütsel Adalet Ölçeği	**N**	**Ort.** ($\overline{X}$)	**St. Sapma**	**Katılma Düzeyi**
Örgütsel Adalet Algısı Ortalaması	345	3.57	0.82	Katılıyorum

Tablo 2'ye göre Örgütsel adalet algısını ölçen sorulara verilen cevapların ortalaması ($\overline{X}$ =3.57) 3.41 – 4.20 aralığında ve "Katılıyorum" düzeyinde olduğu ve örgütsel adalet algısı yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki **(***p< .01, **p< .05)

Ölçek	Cinsiyet	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	df	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	Kadın	130	3.57	0.87	0.79	343.00	.965
	Erkek	215	3.56	0.79		251.15	.966

Öğretmenlerin Örgütsel adalet algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklıkları belirlemek amacıyla yapılan T testi sonucunda örgütsel adalet algısı (P=.965 ve P= .966) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki **(***p< .01, **p< .05).

Ölçek	Medeni durum	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	df	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	Evli	300	3.58	0.84	1.774	343	.423
	Bekar	45	3.47	0.72		63.510	.372

Tablo 4'de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklıkları belirlemek amacıyla yapılan T testi sonucunda örgütsel adalet algısı ile (P=.423 ve P= .372) medeni durum arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin sendika üyelik durumları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki.

Ölçek	Sendikaya Üyelik durumunuz	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	df	Sig.(P)
Örgütsel Adalet	Üyeyim	266	3.57	0.80	.709	343	.835
	Üye değilim	79	3.55	0.91		116.075	.846

Tablo 5' te öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile sendikaya üyelik durumu değişkeni arasında anlamlı farklıkları belirlemek amacıyla yapılan T testi sonucunda örgütsel adalet (P=.835 ve P= .846) algısı ile sendikaya üyelik durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin branşları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki **(***P<0.01, **p<0.05**)**.

Ölçek	Branş Türü	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	Okul öncesi	30	3.98	0.82	5.121	.006*
	Sınıf öğretmeni	70	3.41	0.75		
	Branş öğretmeni	245	3.56	0.83		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 6'da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları branş değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin branş ile örgütsel adalet (P=.006) algısı ile branşları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlılığın hangi okul türleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Örgütsel adalet ile branş arasındaki anlamlı farklılığın (p=.006) hangi branş öğretmenlerinden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Tukey HSD testine göre farkın okul öncesi ile sınıf ve branş öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet faktörlerine ilişkin ifadelere katılım düzeyleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin ortalaması $\overline{X}$ =3.98, sınıf öğretmenleri $\overline{X}$ =3.41 ve branş öğretmenleri ise $\overline{X}$ =3.56 olduğu görülmüş, farklılığın okul öncesi öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel adalet ölçeği ifadelerine katılım ortalaması en düşük sınıf öğretmenlerinde olmasına rağmen diğer branşlara göre performans ifadelerine katılım oranı yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Öğretmenlerin aylık ücretleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki **(***P<0.01, **p<0.05**).**

Ölçek	Aylık ücret	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	0-2000 TL	9	3.68	0.64	2.354	.072
	2001-2500 TL	150	3.47	0.88		
	2501-3000 TL	169	3.61	0.78		
	3000 TL ve daha fazla	17	3.98	0.73		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 7'de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları aylık ücretleri değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin aylık ücretleri ile örgütsel adalet (P=.184) algısı ile aylık ücretleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayıları ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki **(***P<0.01, **p<0.05)

Ölçek	Okuldaki Öğretmen Sayıları	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)	
Örgütsel Adalet	10-20 öğretmen	29	4.11	0.76	5.771	**.001***	
	21-40 öğretmen	55	3.59	0.92			
	41-60 öğretmen	130	3.57	0.77			
	61 ve fazla öğretmen	131	3.43	0.80			
	Total	345	3.57	0.82			

Tablo 8'de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayıları değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin branş ile örgütsel adalet (P=.001) algısı ile okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlılığın hangi okul türleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey HSD testi uygulanmıştır.

Tukey HSD testine göre farkın, 10-20 arası öğretmeni olan okullar ile 21-40 arası öğretmeni olan, 41-60 arası öğretmeni olan ve 61 ve daha fazla öğretmeni olan okullar arasında olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet faktörüne ilişkin ifadelere katılım düzeyleri incelendiğinde 10-20 arası öğretmeni olan okulların

ortalaması $\overline{X}$ =4.11, 21-40 arası öğretmeni olan okulların $\overline{X}$ =3.59, 41-60 arası öğretmeni olan okulların ortalaması $\overline{X}$ =3.57 ve 61 ve daha fazla öğretmeni olan okulların ise $\overline{X}$ =3.43 olduğu görülmüştür. Farklılık 10-20 arası öğretmeni olan okullar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin okul türleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki (*P<0.01, **p<0.05).

Ölçek	Okul türü	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	Okul Öncesi	25	3.99	0.88	2.642	**.049****
	İlkokul	88	3.48	0.74		
	Orta Okul	111	3.57	0.87		
	Lise	121	3.54	0.80		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 9'da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin okul türleri ile örgütsel adalet algısı (P=.049) ile okul türleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Örgütsel adalet ile okul türü arasındaki anlamlı farklılığın (p=.049) hangi okul türlerinden kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Tukey HSD testine göre farkın okul öncesi ile ilkokullarda çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet faktörüne ilişkin ifadelere katılım düzeyleri incelendiğinde okul öncesi okullarda çalışan öğretmenlerin ortalaması $\overline{X}$ =3.99 ve ilkokullarda çalışanların ise $\overline{X}$ =3.48 olduğu görülmüştür. Okulöncesi kurumlarda çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğine ilişkin ifadelere ilkokullarda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Örgütsel adalet ölçeğindeki ifadelere katılım düzeyleri incelendiğinde okul öncesi okullarda $\overline{X}$ =3.99, ilkokullarda $\overline{X}$ =3.48, ortaokullarda $\overline{X}$ =3.57, lisede ise $\overline{X}$ =3.54 olduğu görülmüş, Adıyaman il merkezinde çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ise $\overline{X}$ =3.57 ortalama ile yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adalet algısı en yüksek olan okul türünün anaokulu olduğu, en düşük okul türü ise ilkokul olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Öğretmenlerin yaş değişkeni ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki (*P<0.01, **p<0.05).

Ölçek	Yaş düzeyleri	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	20-30	63	3.69	0.86	.925	.429
	31-40	182	3.52	0.85		
	41-50	74	3.54	0.76		
	51 ve daha fazla	26	3.70	0.67		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 10'da öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Mesleğe yeni başlamış 20-30 yaş grubu öğretmenler ile 51 ve daha fazla yaşta olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları diğer öğretmen gruplarına göre okul idarecilerini daha adil gördükleri söylenebilir.

Tablo 11: Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki (*P<0.01, **p<0.05).

Ölçek	Meslekteki hizmet süresi	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	1-5yıl	51	3.80	0.82	2.367	.071
	6-10yıl	84	3.55	0.83		
	11-15yıl	96	3.42	0.89		
	16ve daha fazla	114	3.59	0.74		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 11'de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki hizmet süreleri değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri değişkeni ile örgütsel adalet algısı (P=.071) ile mesleki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki (*P<0.01, **p<0.05).

Ölçek	Okuldaki hizmet süresi	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	1-2	106	3.70	0.76	1.924	.125
	3-4	85	3.59	0.90		
	5-6	53	3.43	0.76		
	7 yıl ve daha fazlası	101	3.48	0.84		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 12'de öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ile örgütsel adalet algısı (P=.125) ile çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki (*P<0.01, **p<0.05).

Ölçek	Öğrenim durumu	N	Ort. ($\overline{X}$)	St. Sapma	F	Sig. (P)
Örgütsel Adalet	Ön lisans	12	3.59	0.77	.338	.798
	Lisans	303	3.55	0.84		
	Yüksek lisans	27	3.71	0.75		
	Doktora	3	3.40	0.30		
	Total	345	3.57	0.82		

Tablo 13'te öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri değişkeni ile örgütsel adlet algısı (P=.798) ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

SONUÇ

Adalet, genel anlamıyla insanların toplumda nasıl yaşayacağını düzenleyen rehber olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel adalet, işgörenlerin iş yerinde kendilerine ne denli adil davranıldığına ilişkin algılarından ve bu algılamaların

bir sonucu olarak ortaya çıkan çeşitli tutum ve davranışlardan meydana gelen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2004: 205).

Öğretmenlerin genel olarak örgütsel adalet algısını ölçen sorulara verilen cevapların ortalaması ($\overline{X}$ =3.57) 3.41 – 4.20 aralığında ve "Katılıyorum" ifadesini onayladığı ve "yeterli düzey" de örgütsel adalet algısına sahip olduğu görülmüştür. Daha önce bu alanda çalışma yapana Polat (2007) öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları ortalamasını ($\overline{X}$ =3.66) "yeterli", Çelik (2011), ($\overline{X}$ =3.59) "yeterli", İçerli (2009), ($\overline{X}$ =3.70) "yeterli", Kılıç (2013), ($\overline{X}$ =3.64) "yeterli", Tan (2006), ($\overline{X}$ =3.13) "orta", Günce (2013), ($\overline{X}$ = 3.20) "orta" düzeyde olduğunu çalışmalarıyla tespit edilmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ($\overline{X}$ =3.57) "yeterli" düzey olarak tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel adalet algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklıkları belirlemek amacıyla yapılan T testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Dündar, (2011), , Doğan, (2008) ve Kara, (2011) öğretmenlerin cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı farklıkları belirlemek amacıyla yapılan T testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir

Kılıç, (2013), Dündar, (2011) ve Kara, (2011) örgütsel adalet ile medeni durum bağlamda anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmış bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile sendikaya üyelik durumu değişkeni arasında anlamlı farklıkları belirlemek amacıyla yapılan T testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Kara, (2011)'de yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile sendikaya üyeliği bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmış bu sonuçlar çalışmamızı desteklemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kılıç, (2013) öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. Kara, (2011) ve Çelik, (2011) öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile aylık ücretleri değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları okuldaki öğretmen sayıları değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kara, (2011) öğretmenlerinin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okuldaki öğretmen sayısı değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kara, (2011) öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile okul türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Kılıç, (2013) Örgütsel adaletin dağıtımsal boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Dündar, (2011), Kara, (2011), Çelik, (2011) ve Günce, (2013) öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki hizmet süreleri değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Gülşah, (2011), Dündar, (2011), Kara, (2011) ve Günce, (2013) öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile meslekteki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Çelik, (2011) etkileşimsel adalet algısının meslekteki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Kılıç, (2013) meslekteki kıdem değişkeni açısından örgütsel adalet alt boyutlarından dağıtımsal adalet boyutu algılamalarında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Çelik, (2011) öğretmenlerin dağıtımsal ve işlemsel adalet algıları ile meslekteki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Kara, (2011) dağıtımsal adalet ve işlemsel adalet algıların ile okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varmışlardır. Ancak öğretmenlerinin etkileşimsel adalet algıları ile okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu vurgulamıştır. Günce, (2013)

bulunduğu okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, örgütsel adaletin üç alt boyutta da anlamlı bir farklılığın olmadığını vurgulamıştır. Dündar, (2011) öğretmenlerin örgütsel adalet alt boyutlarından etkileşimsel adalet ve işlemsel adalet boyutlarında bulundukları okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan anova testi sonucunda anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Kılıç, (2013), Kara, (2011), Çelik, (2011) ve Günce, (2013) öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

KAYNAKÇA

1. Berber, A. (2010). Çalışanların Örgütsel Adalet Algılamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Yönetimi, İstanbul.
2. Çelik, O.T. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi,
3. Doğan, H. (2002). İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim ve İşlemsel Bilgilendirmenin Rolü, *Ege Akademik Bakış, 2/2*, 71–78.
4. Doğan, A. (2008). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi (Elazığ İli Örneği) , Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
5. Demir, F. (1987). Sosyal Düşünceler Tarihi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Resmi Teksir Yayını, No: 246, İzmir.
6. Dündar, T. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
7. Güçlü, N (2003). Örgüt Kültürü, Kırgızistan Manas Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi, 6,* 147-159.
8. Günce, S. (2013). İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim
9. Demirel, Y., Seçkin, Z. (2011). Örgütsel Adaletin Bilgi Paylaşımı Üzerine Etkisi: İlaç Sektörü Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, Bilig Türk Dünyası, *Sosyal Bilimler Dergisi, 56*, 99-119.
10. Güriz, A., (1990), Adâlet Kavramı, *Anayasa Yargısı Dergisi, 7*, 13-20.
11. İçerli, L. (2010, Haziran). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 5/1*, 67-92.
12. Kara, M., (2011). Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Şanlıurfa.
13. Kılıç, Y. (2013). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Elazığ.

14. Polat, S. (2007). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, Doktora Tezi,
15. Tan, Ç. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Konusundaki Algıları, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
16. Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6/2,* 551-573.
17. Tuna, M. (2013, October). " Örgütsel Adalet: Kamu ve Özel Sektör Kuruluşlarında Bir Araştırma. *International Journal of Social Science Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1967, Volume .6, Issue 8,* 997-1023.
18. Yılmaz, G. (2004). İnsan kaynakları uygulamalarına ilişkin örgütsel adalet algısının çalışanların tutum ve davranışları üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
19. Yıldırım, M. C. , Ekinci, A. , Öter Ö., M. (2012). The effect of education supervisor assistants' organizational justice perceptions on their level of professional burnout . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 45 (1) , 327-346 . DOI: 10.1501/Egifak_0000001248*