

# EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Editör: Rasim Erol DEMİRBATIR



**DUVAR**

# EĞİTİM BİLİMLERİNDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Editör

Prof. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR



*Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar*  
*Editör: Prof. Dr. Rasim Erol DEMİRBATIR*

**Genel Yayın Yönetmeni:** Berkan Balpetek  
**Kapak ve Sayfa Tasarımı:** Duvar Design  
**Baskı:** EKİM 2023  
**Yayıncı Sertifika No:** 49837  
**ISBN:** 978-625-6585-03-4

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

[www.duvar yayinlari.com](http://www.duvar yayinlari.com)  
[duvarkitabevi@gmail.com](mailto:duvarkitabevi@gmail.com)

## **İÇİNDEKİLER**

### **Bölüm 1.....7**

Türk Halk Müziğinde Yapılan Derleme  
Çalışmalarının Eğitim Müziğine Etkisi  
Ahmet Mutlu TERZİOğLU

### **Bölüm 2.....41**

Evde Eğitim Hizmetlerine İlişkin  
Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Kırşehir İli rneği)  
Yurdal DİK MENLİ, Emir KAYHAN

### **Bölüm 3.....59**

Piyano Eğitiminde Parmak Numaralandırmaları ve Güncel Yaklaşımlar  
Eren LEHİMLER

### **Bölüm 4.....73**

Okul ncesi Dönem Müzik Eğitiminde Bilmeceler  
Esra YÜCESAN

### **Bölüm 5.....97**

Çocuk Disiplininde Modern Yaklaşımlar: Pozitif Disiplin rneği  
Fatih ÇINAR

### **Bölüm 6.....119**

Dünyada ve Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Gelişim Süreci  
Haydar ÖZDEMİR

### **Bölüm 7.....141**

5-6 Yaş Çocukların Pedagojik Sanat Eleştirisi Yapabilme  
Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Dereceli Puanlama  
Anahtarı Geliştirme  
Kazım BİBER, Mehriye KOPUK İLHAN

### **Bölüm 8.....161**

z-şefkat ile Ruminasyon Arasındaki İlişkide Yalnızlığın Aracı Rolü  
Lokman KOÇAK

**Bölüm 9.....177**

Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde  
Kullanılabilecek Yöntem ve Araçlar  
Didem ALSANCAK SIRAKAYA, Mustafa SIRAKAYA

**Bölüm 10.....193**

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Örgütsel Körlük Üzerine  
Bir İnceleme  
Olgun BÜLBÜL, Gökhan KAHVECİ

**Bölüm 11.....213**

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üslü İfadelerle Çarpma ve  
Bölme İşlemlerinde Yaptıkları Hata ve Kavram Yanılgılarının İncelenmesi  
Osman BİRGİN, Esra UÇAR

**Bölüm 12.....237**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçme  
Yeterliklerine İlişkin Algıları ve Görüşleri  
Ayşe KAYABAŞ, Seda KERİMGİL ÇELİK

**Bölüm 13.....259**

Ortaokul Öğrencilerinde Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı  
Sedat AKDENİZ, Hasan Yücel ERTEM

**Bölüm 14.....281**

MEB'in 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Yayınlamış Olduğu  
Türkçe Dersi Örnek Soruları ile 2022 LGS Türkçe Sorularının  
Karşılaştırılması  
Ahmet AKÇAY, Serdar SAFALI, Damla ÇAĞRITEKİN

**Bölüm 15.....301**

Öğretmen Adaylarının Yaşam Memnuniyeti İle  
Beyin Göçü Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
Mehmet Tahir KARABOĞA, Naim ARIKAN

**Bölüm 16.....345**

Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamalarının  
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi  
Dursun AKSU, Murat AŞICI

**Bölüm 17.....369**

İlkokul Matematik Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı  
Öğrenme Ortamı Düzenleme Yeterliliklerinin İncelenmesi  
Tunahan FİLİZ

**Bölüm 18.....391**

Web of Science'da Eğitim Bilimlerinde Eylem Araştırmalarının  
Bibliyometrik Analizi: Fizik Eğitime Yönelik Öneriler  
Ahmet KUMAŞ

**Bölüm 19.....421**

İşitme Kayıplı Öğrenciler İçin Matematik Öğretimi  
Ayşe TANRIDİLER

**Bölüm 20.....437**

İşitme Kayıplı Öğrencilerin Matematik Öğretmenlerine  
Uygulama Önerileri  
Ayşe TANRIDİLER

**Bölüm 21.....459**

Öğretmenler, Okul Yöneticileri, Eğitim Müfettişleri ve  
Eğitim Uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Görüşleri  
Kemal KAYIKÇI, Evrim İNCEOĞLU

**Bölüm 22.....499**

Orff Çalgıları Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi  
Selin ÖZDEMİR

**Bölüm 23.....513**

İlkokul Matematik Dersinde Öğretim Sürecinin İşleyişi  
Ayşegül BÜYÜKKARCI

**Bölüm 24.....529**

Matematik Derslerinde Sınıf İçi ğrenci Katılımı  
Işıl BOZKURT

**Bölüm 25.....555**

Fen Alanı ğretmenleri İçin ğrenme evikliği leği:  
Geçerlik ve Güvenirlik alışması  
Servan USLU, Mrşet ÇAKMAK

**Bölüm 26.....577**

Viyolonsel ile İlgili Yk Ulusal Tez Merkezi  
Veri Tabanında Yayınlanan Araştırmaların  
Eğilimlerinin Belirlenmesi  
Beril KAHRAMAN, Rasim Erol DEMİRBAİR

## **Bölüm 1**

# **Türk Halk Müziğinde Yapılan Derleme alışmalarının Eğitim Müziğine Etkisi**

**Ahmet Mutlu TERZIOğLU<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi; Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü  
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı. mutlu.terzioğlu@alanya.edu.tr ORCID No: 0000-0002-3464-722X*





## **GİRİŞ**

Her alanda kendini sürekli yenileyen, gelişen ve değişen dünyada toplumların kültürel varlık ve etkilerini sürdürebilmeleri için kültür ürünlerini belirli bir sistematik dahilinde derinlemesine araştırma, geliştirme, kayıt altına alma ve gelecek nesillere aktarma gibi belli başlı sorumlulukları vardır. Bu araştırma ve kayıt altına alma işlemlerine genel olarak derleme adı verilmektedir. Yaman (1961) derlemeyi “ülkelerin kültürel mirasını oluşturan yayınların çeşitli amaçlar ile devlet elinde toplanması ve korunması” olarak tanımlamıştır. Araştırma, toplama, kayıt altına alma ve koruma işlemleri yapılmadığı takdirde kültür ürünlerinin tespit edilip ve gelecek kuşaklara aktarılması teknik olarak kolay değildir. Aksu (2011) kültür ürünlerinin derlenmesinin önemini ve gerekliliğini “ekonomik, kültürel ve toplumsal olayları, değişen koşulları içerisinde halkımızın, kültür ürünlerini tespit etme, yaşatma ve değerlendirme isteği folklorik ürünlerimizin derlenmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır” şeklinde ifade etmiştir.

Derlenmediği takdirde kaybolması ve aktarılmadığı için unutulmaya yüz tutacak alanlardan birisi de diğer sanat dalları gibi insan eliyle ve evrensel değerler yaratması aynı zamanda toplumların örf, kültür ve geleneklerini yansıtmak, tanıtmak, yakın ve uzak kültürlerle ait olduğu toplum hakkında bilgi vermek amacıyla oluşturulmuş müzik sanatı alanındaki ürünlerdir. Çünkü müzik sanatı; işitsel, görsel ve yazınsal bir sanat dalıdır. Bundan ötürü müzik sanatında derleme çalışmaları kültür taşımacılığı/aktarımı açısından büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde müzik derleme çalışmaları ilk olarak Cumhuriyet öncesi dönemde, günümüzde İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı olarak eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden “Darülelhan” bünyesinde başlatılmıştır. Cumhuriyet sürecine geçiş döneminde kurulan Dârülelhan, gerçekleştirdiği eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında Türk müziğinin kuşaktan kuşağa aktarılması görevini ifâ etmek üzere önemli derleme ve yayım faaliyetlerinde de bulunmuştur (Kolukırık, 2014).

Alpyıldız (2012) ülkemizde yapılan derleme çalışmalarından şöyle söz etmiştir;

Folklorun araştırma alanlarından biri olan halk müziği üzerindeki ilk çalışmalar, halk ezgilerinin yalnızca sözlü unsurlarının metin merkezli bir yöntemle derlenmesi yoluyla yapılmıştır. Toplanan bu sözel varlığı anlama ve anlamlandırma çabası, halk müziğinin yerinde derlenmesinin gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Türkiye’de cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk’ün kültürel unsurlar içindeki çalışmalarda önceliğin müzik üzerine yoğunlaştırılmasını istemesi, Türk halk müziği tarihinde birbirinin devamı

niteliğinde sayılan iki büyük derleme faaliyetinin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda, ilk büyük derleme alışmaları Darü'ı Elhan tarafından 1926, 1927, 1928 ve 1929 yıllarında yapılmıştır. İkinici büyük derleme çalışması ise Ankara Devlet Konservatuarı tarafından 1937 ile 1952 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Darü'ı Elhan'ın çalışmalarına oranla daha nitelikli ve zengin olan bu derlemelerde dikkati çeken bir başka nokta ise, halk müziği üzerinde yetkin bir kişi olan Muzaffer Sarisözen'in bu çalışmalara katılmasıdır. Sarisözen'in bu çalışmalardaki yol göstericiliğiyle ezgilerin derlenme ve notaya alınma süresi hızlanmış; titiz ve dikkatli tutumuyla ise ezgilerin tekrar kaydedilmesi nlenmiştir. Ankara Devlet Konservatuarı tarafından düzenlenen bu gezilerde 10.000'e yakın ezgi derlenmiştir. Derlenen bu ezgiler ise Yrttan Sesler Korosu'nun repertuarını oluşturmuştur (s.85).

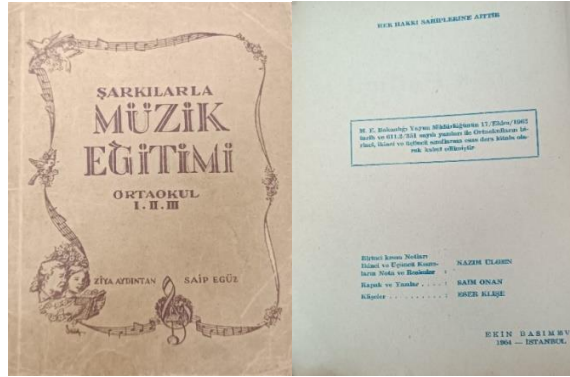
Osmanlının son dönemlerinden itibaren uzun yıllar batı müziğinin etkisinde kalan Türk müziğinin gelecek kuşaklara "oluşturulduğu gibi-bozulmadan aktarılamaması" gibi oldukça haklı ve milli bir tedirginlik sonucunda başlatılan halk müziği alanındaki derleme çalışmaları günümüzdeki TRT Türk Halk Müziği repertuarının temellerini oluşturmuş, kayıt altına alınan eserlerin "milli müzik eğitiminde" (Ergin, 1977) kullanılması için de çalışmalar başlatılmıştır.

Milli müziğimizin temelini ise; Türk Milletinin farklı zaman aralıklarında, Orta Asya'dan Anadolu'ya kadar yaşadığı her coğrafyada, her toplumun kendi sosyolojik ve kültürel dinamiklerini yansıtan, farklı makam, usul ve icra biçimleriyle üretilmiş olan türküler oluşturmaktadır. Türkülerin müzikal bir ürün olmasının yanı sıra toplumlar arası kültürel iletişim/etkileşim ve eğitim aracı olarak önemli bir rolü vardır. Egüz'n (?) "bugün pek çok ülkede halk müziği eğitim müziğinin en büyük dayanağıdır" cümlesinden de anlaşılacağı gibi halk müziğimizin bir eğitim aracı olarak kullanılması önemli bir durumdur.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve sürekli güncellenen bir ğretim programı mevcuttur. Bu ğretim programı gerek duyulduğunda yeni eklemeler ve çıkarmalarla günümüz eğitim durumları ve geri dntlerine göre şekillendirilmektedir (Adar, 2021). Ders kitapları ise hazırlanan ğretim programlarında hedeflenen kazanımlara göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlatılır. Bu bağlamda, yapılan bu çalışmada Cumhuriyet döneminin farklı zaman aralıklarında, dönemlerinin ğretim programlarına göre hazırlanan ve MEB tarafından ders kitabı olarak kabul edilen müzik ders kitaplarındaki derlenmiş türkülerin kullanım durumları ortaya konulmuştur. Çalışmada incelenen müzik ders kitapları sırasıyla 1964, 1970, 1973, 1994, 2008 ve 2018 yıllarına aittir.

## 1. Müzik Ders Kitapları

## 1.1. Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Ders Kitabı



**Şekil 1:** Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Ders Kitabına Ait Görseller

**Tablo 1:** Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III	Ziya Aydıntan Saip Egüz	1964

Ziya Aydıntan ve Saip Egüz tarafından hazırlanan ve 1964 yılında Ekim Kitabevi tarafından basılan “Şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III” isimli kitap Millî Eğitim Bakanlığı Yayım Müdürlüğü tarafından 1964 yılında alınmış karara istinaden ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 2.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Koyun Gelir Yata Yata	Adana-Gaziantep	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Çekin Halay Dizilsin	Sivas	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Ekin Ekilen Yere	Yozgat	Muzaffer Sarısözen	20.12.1944
Çanak kale İçinde	Kastamonu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Arpa Buğday Çeç Olur	Orta Anadolu	Muzaffer Sarısözen	26.9.1941
O Süsem O Sünbül	Van	Muzaffer Sarısözen	17.09.1946
Manastır'ın Ortasında	Rumeli	İzmir TRT Rad. THM Müd.	Bilinmiyor
İzmirin Kavakları	İzmir	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Ay Doğar Giresun'dan	Orta Anadolu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor

Kitapta eğitim müziği aracı olarak ortaokul 1. sınıf için 53 şarkı, 3 türkü; 2. sınıf için 25 şarkı, 2 türkü ve 3. sınıf için 33 şarkı, 4 türkü olmak üzere toplamda 120 eser kullanılmıştır. Kullanılan türkülerin künyesi yukarıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Ders Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu / Makamı	Ders Kitabındaki	Sayfa Numarası
1	Koyun Gelir Yata Yata	Uşşak	3/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	2/4	11
2	ekin Halay Dizilsin	Arazbar	4/4, 10/8, 2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	4/4	14
3	Ekin Ekilen Yere	Uşşak	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	4/4	14
4	Arpa Buğday e Olur	Uşşak	2/4	Ortaokul 2. sınıf	Re Minör	4/4	41
5	Çanakkale İçinde	Gülizar	4/4	Ortaokul 2. sınıf	ift Sesli La minör/ Re Minör	4/4	46
6	O Ssem O Sünbül	Karcığar	4/4	Ortaokul 3. sınıf	Mi Minör	2/4	72
7	Manastır'ın Ortasında	Buselik	4/4	Ortaokul 3. sınıf	Re Minör	4/4	73
8	İzmirin Kavakları	Segâh	9/8	Ortaokul 3. sınıf	Mi Minör	9/8	82
9	Ay Doğar Giresun'dan	Hüseyini	2/4, 5/4	Ortaokul 3. sınıf	Kanon/Re Minör	4/4, 2/4	84

Yapılan inceleme sonucu türkülerin tamamının minör etkisi oluşturacak makamlarda olduğu, ders kitabında da minör tonlara aktarılarak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

## 1.2. Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi – Ortaokul I-II-III



Şekil 3. Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ders Kitabına Ait Görseller

**Tablo 7.** Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III	Ziya Aydınan Saip Egüz	1970

Ziya Aydınan ve Saip Egüz tarafından hazırlanan ve 1970 yılında Helvacıoğlu Yayınevi tarafından basılan “Türkü ve Şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi” isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınmış karara istinaden 1971-1972 eğitim öğretim yılından itibaren ortaokul 1., 2. Ve 3. Sınıflarda okutulmak üzere müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 8.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

<b>Türkü Adı</b>	<b>Yöresi</b>	<b>Derleyen</b>	<b>Derleme Tarihi</b>
Ak Koyun Meler Gelir	Yozgat	Nida Tüfekçi	30.05.1967
Ekin Ekilen Yere	Yozgat	Muzaffer Sarısözen	20.12.1944
Çekin Halay Dizilsin	Sivas	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Süt İçtim Dilim Yandı	Kilis	Muzaffer Sarısözen	06.12.1947
Saray Yolu İncedir	Elâzığ	Muzaffer Sarısözen	30.10.1949
anakkale İçinde	Kastamonu	Nida Tüfekçi	Bilinmiyor
Ha Bu Diyar	Erzurum	TRT Ankara Radyosu	Bilinmiyor
O Ssem O Sünbül	Van	Muzaffer Sarısözen	17.09.1946

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca eğitim müziği aracı olarak ortaokul 1. Sınıf için 34 şarkı, 5 türkü; ortaokul 2. Sınıf için 29 şarkı, 1 marş, 2 türkü ve ortaokul 3. Sınıf için 38 şarkı, 3 marş, 1 türkü olmak üzere toplamda 103 eser kullanılmıştır.

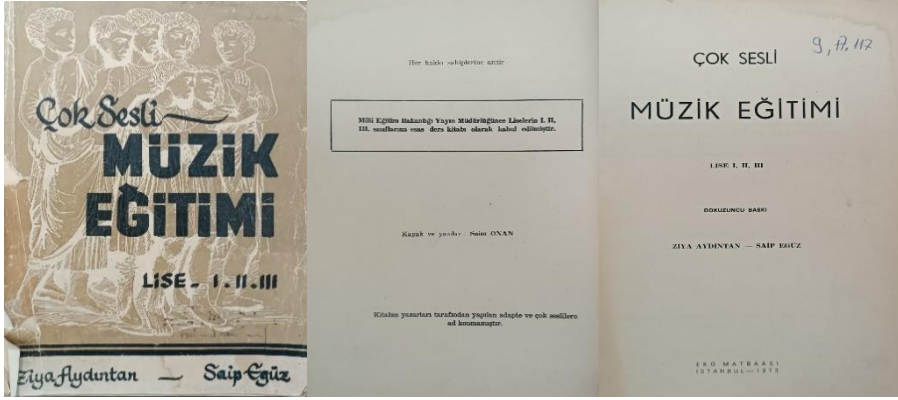
**Tablo 9.** Türkü ve şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi Ders Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Ak Koyun Meler Gelir	Uşşak	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	4/4	7
2	Ekin Ekilen Yere	Uşşak	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	2/4	9
3	Çekin Halay Dizilsin	Arazbar	4/4, 10/8, 2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	4/4	11
4	Süt İçtim Dilim Yandı	Uşşak	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	2/4	13
5	Saray Yolu İncedir	Hüseyini	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	2/4	19
6	Çanakkale İçinde	Gülizar	4/4	Ortaokul 2. sınıf	Re Minör	4/4	44
7	Ha Bu Diyar	Çargâh	6/8	Ortaokul 2. sınıf	Fa Majör	6/8	54
8	O Ssem O Sünbül	Karciğar	4/4	Ortaokul 3. sınıf	Mi Minör	2/4	83

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 7 türkünün minör tonlara, 1 türkünün ise majör tona aktararak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.



### 1.3. Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III Ders Kitabı



Şekil 2. Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III Ders Kitabına Ait Görseller

Tablo 4. Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Çok Sesli Müzik Eğitimi	Ziya Aydıntan	1973
Lise I-II-III	Saip Egüz	(9. Baskı)

Ziya Aydıntan ve Saip Egüz tarafından hazırlanan ve 1973 yılında Eko Matbaası tarafından dokuzuncusu basılan “Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III” isimli kitap ilk olarak 1971 yılında basılmış ve aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınmış karara istinaden müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 5. Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Çarşıya Vardım	Kayseri	Muzaffer Sarısözen	23.10.1950
Sarı Mendil Eldedir	Sivas	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Zeytinyağlı Yiyemem	Bursa	Muzaffer Sarısözen	02.11.1954
Ağlama Yar	Diyarbakır	Bilinmiyor	Bilinmiyor
Ben Bir Yeşil Fenerim	Denizli	Ahmet Yamacı	1954
Karadür Kaşların Ferma Yazdırır	Zonguldak	Ahmet Yamacı	Bilinmiyor
Yârim Gitti Çeşmeye	İstanbul	Ahmet Yamacı	Bilinmiyor
Şu Dalma'dan Geçtin m	Aydın	Muzaffer Sarısözen	1954
Al Almayı Daldan Al	Elâzığ	Neriman Tüfekçi	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca lise 1. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 23 şarkı, 3 türkü; lise 2. Sınıf için 27 şarkı, 2 marş, 2 türkü ve lise 3. Sınıf için 24 şarkı, 4 türkü olmak üzere toplamda 85 eser kullanılmıştır.

**Tablo 6.** Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III Ders Kitabında Kullanılan Türküleme İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Sevi	Ders Kitabındaki	Ders Kitabındaki	Sayfa Numarası
1	Çarşıya Vardım	Hüseyini	4/4	Lise 1 sınıf	Re Minör	2/4	9
2	Sarı Mendil Eldedir	Uşşak	4/4	Lise 1 sınıf	Re Minör	4/4	12
3	Zeytinyağlı Yiyemem	Segâh	4/4	Lise 1 sınıf	Re Minör	4/4	14
4	Ağlama Yar	Uşşak	4/4	Lise 2 sınıf	Sib Majör	8/8	74
5	Ben Bir Yeşil Fenerim	Saba	9/8	Lise 2 sınıf	Fa# Minör	9/8	79
6	Karadır Kaşların Ferman Yazdırır	Hüseyini	4/4	Lise 3 sınıf	İk Ses Mi Minör	2/4	116
7	Yarım Gitti Çeşmeye	Hicazkar	4/4	Lise 3 Sınıf	Mi Minör	2/4	117
8	Şu Dalma'dan Geçtin mi	Gülizar	9/8	Lise 3 sınıf	Mi Minör	9/8	120
9	Al Almayı Daldan Al	Hüseyini	10/8	Lise 3 sınıf	Mi Minör	10/8	123

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 8 türkünün minör tonlara, 1 türkünün ise majör tona aktararak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir

### 1.4. Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3



Şekil 4. Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3 Ders Kitabına Ait Görseller

Tablo 10. Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3 Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3	Selçuk Yıldırım Besim Akkuş Cinuçen Tanrıkorur	1994 (Beşinci Baskı)

Selçuk Yıldırım, Besim Akkuş ve Cinuçen Tanrıkorur tarafından hazırlanan ve 1994 yılında MEB Yayınları tarafından beşinci baskısı çıkarılan “Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3” isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 1994-1995 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 8.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü Adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Tinyaban'ın Taşları	Ordu	Tuğrul şan	28.08.1975
Ha Un Ele	Çankırı	Muzaffer Sarısözen	26.08.1951
Entarisi Dım Dım Yar	Sivas	mer şan	Bilinmiyor
Mavi Yeleğin Oğlan	Tokat	İbrahim Karataş	Bilinmiyor
Maça Yolları Taşlı	Trabzon	TRT İstanbul Rad. THM řb.	14.08.1975
Pencerenin Altında	Çankırı	Muzaffer Sarısözen	10.09.1951
Ben Çaya İndim	Erzurum	Yücel Paşmakçı	06.06.1971
Hayriye'nin Boyu daUzun (Canım Nanay)	Erzincan	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Kavurma Koydum Tasa	Erzurum	Muzaffer Sarısözen	1950
Dağları Dağlasınlar	Erzincan	Nida Tüfekçi	Bilinmiyor
Sabahın Yemişi	Kuzey DoğuAnadolu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Dere Kenarında Taş Ben Olaydım	Giresun	Ahmet Yamacı	Bilinmiyor
Bülbüller Düğün Eyler	şanlıurfa	Muzaffer Sarısözen	14.11.1942
Hoş Gelişler Ola	Kars	Muzaffer Sarısözen	1950
Bana Cevreyleyip	Amasya	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Yarimin Kaşları Kalem	Sivas	Muzaffer Sarısözen	09.03.1954
Ağasar Dereleri	Rize	Yücel Paşmakçı	1981
Dramanın İçinde	Tekirdağ	Yücel Paşmakçı	05.08.1972
Kerpiç Duvar Yan Uçtu	Sivas	Arif Meşhur	12.06.1974
Ak Koyunum Yüz Olsa	Burdur	Hamdi zbay	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca ortaokul 1. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 14 şarkı, 1 marş, 9 türkü; ortaokul 2. Sınıf için 18 şarkı, 3 marş, 6 türkü ve ortaokul 3. Sınıf için 24 şarkı, 1 marş, 5 türkü olmak üzere toplamda 81 eser kullanılmıştır.

**Tablo 9.** Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3 Ders Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makam	Uslu	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Sayfa Numar.	Ders Kitabındaki Sayfa Numar.
1	Tinyaban'ın Taşları	Çargâh	4/4	Ortaokul 1. sınıf	Fa Majör	4/4 25
2	Ha Un Ele	Segâh	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Mi Minör	2/4 31
3	Entarisi Dim Dim Yar	Nişabur	4/4	Ortaokul 1. sınıf	Fa Majör	4/4 36
4	Mavi Yeleğin Oğlan	Uşşak	4/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	4/4 37
5	Maçka Yolları Taşlı	Uşşak	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	2/4 44
6	Pencerenin Altında	Segâh	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Mi Minör	2/4 47
7	Ben Çaya İndim	Uşşak	3/8	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	3/8 51
8	Hayriye'nin Boyu da Uzun (Canım Nanay)	Buselik	2/4	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	4/4 58
9	Kavurma Koydum Tasa	Buselik	12/8,1 8/8	Ortaokul 1. sınıf	Re Minör	3/4 60
10	Dağları Dağlasınlar	Uşşak	12/8	Ortaokul 2. Sınıf	Re Minör	6/8 93
11	Sabahın Yemişi	Mahur	9/8	Ortaokul 2. Sınıf	Do Majör	9/8 103
12	Dere Kenarında Taş Ben Olaydım	Uşşak	12/8	Ortaokul 2. Sınıf	Re Minör	12/ 8 104
13	Bülbüller Düğün Eyler	Uşşak	3/8	Ortaokul 2. Sınıf	Re Minör	3/8 106
14	Hoş Gelişler Ola	Mahur	12/8	Ortaokul 2. Sınıf	Fa Majör	12/ 8 111
15	Bana Cevreyleyip	Uşşak	2/4	Ortaokul 2. Sınıf	Mi Minör	4/4 125
16	Yarimin Kaşları Kalem	Hüseyni	5/8	Ortaokul 3. Sınıf	Re Minör	5/8 149
17	Ağasar Dereleri	Hüseyni	7/8	Ortaokul 3. Sınıf	Re Minör	7/8 155

18	Dramanın İçinde	Uşşak	7/16	Ortaokul 3. Sınıf	Re Minör	7/8	156
19	Ak Koyunum Yüz Olsa	Hüseyini	9/16	Ortaokul 3. Sınıf	Mi Minör	9/8	160
20	Kerpiç Duvar Yan Uçtu	Çargâh	2/4	Ortaokul 3. Sınıf	Fa Majör	2/4	162

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 15 türkünün minör tonlara, 5 türkünün ise majör tona aktarılarak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

### 1.5. Müzik 1 Öğretmen Kılavuz Kitabı



Şekil 5. Müzik 1 – Öğretmen Kılavuz Kitabına Ait Görseller

Tablo 10. Müzik 1 – Öğretmen Kılavuz Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Müzik 1 – Öğretmen Kılavuz Kitabı	Neşem Yaşar Aziz Özdemir Emine Özel Eren Suna Öztürk	2008 (İkinci Baskı)

Neşem Yaşar, Aziz Özdemir, Emine Özel Eren ve Suna Öztürk tarafından hazırlanan ve 2008 yılında MEB Yayınları tarafından ikinci baskısı çıkarılan Müzik 1 – Öğretmen Kılavuz Kitabı isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 11.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künye Bilgileri

Türkü Adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Kara Basma İz Olur	Bayburt	Nida Tüfekçi	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca ilköğretim 1. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 20 şarkı, 1 marş ve 1 türkü olmak üzere toplamda 22 eser kullanılmıştır.

**Tablo 12.** Müzik 1 – Öğretmen Kılavuz Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makam	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Kara Basma İz Olur	Segâh	2/4	İlköğretim 1. sınıf	Mi Minör	2/4	31

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında verilen türkünün ritmik yapısı değiştirilmeden minör tona aktarılarak verildiği gözlemlenmiştir.

### 1.6. Müzik 2 – Öğretmen Kılavuz Kitabı



**Şekil 6.** Müzik 2 – Öğretmen Kılavuz Kitabına Ait Görseller

**Tablo 13.** M¼zik 2 ¼đretmen Kılavuz Kitabına Ait Bilgiler

<b>Kitap Adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Basım Yılı</b>
M¼zik 2 ¼đretmen Kılavuz Kitabı	Neşem Yaşar Aziz ¼zdemir Emine ¼zel Eren Suna ¼zt¼rk	2008 (¼kinci Baskı)

Neşem Yaşar, Aziz ¼zdemir, Emine ¼zel Eren ve Suna ¼zt¼rk tarafından hazırlanan ve 2008 yılında MEB Yayınları tarafından ikinci baskısı ¼ıkarılan M¼zik 2 – ¼đretmen Kılavuz Kitabı isimli kitap, Mill¼ Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2007-2008 eğitim ¼đretim yılından itibaren m¼zik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 14.** Kitapta Kullanılan T¼rk¼lerin K¼nyesi

<b>T¼rk¼ Adı</b>	<b>Y¼resi</b>	<b>Derleyen</b>	<b>Derleme Tarihi</b>
Tren Gelir Hoş Gelir	Malatya	Ahmet Yamacı	Bilinmiyor
Maçka Yolları	Trabzon	TRT İstanbul Rad. THM M¼d.	14.08.1975
Toycular	Van	H¼samettin Subaşı	28.03.1972
¼sk¼dar'a Gider İken	İstanbul	Muzaffer Sarıs¼zen	08.11.1945
Birini de Yavrum Birini	Kastamonu	Muzaffer Sarıs¼zen	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan t¼rk¼lerin k¼nyesi verilmiştir. Ayrıca ilköğretim 2. Sınıf i¼in eğitim m¼ziđi aracı olarak 20 şarkı, 1 marş ve 5 t¼rk¼ olmak üzere toplamda 26 eser kullanılmıştır.



**Tablo 15.** Müzik 2 – Öğretmen Kılavuz Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Tren Gelir Hoş Gelir	Uşşak	4/4	İlköğretim 2. sınıf	Re Minör	4/4	31
2	Maçka Yolları Taşlı	Uşşak	2/4	İlköğretim 2. sınıf	Re Minör	4/4	57
3	Toyçular	Uşşak	4/4	İlköğretim 2. sınıf	Re Minör	4/4	59
4	Üsküdar'a Gider iken	Uşşak	4/4	İlköğretim 2. sınıf	Re Minör	2/4	61
5	Birini de Yavrum Birini	Mahur	2/4	İlköğretim 2. sınıf	Do Majör	2/4	71

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 5 türkünün minör tonlara, 1 türkünün ise majör tona aktararak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

### 1.7. Müzik 3 Öğretmen Kılavuz Kitabı



**Şekil 7.** Müzik 3 – Öğretmen Kılavuz Kitabına Ait Görseller

**Tablo 16.** M¼zik 3 ¼ğretmen Kılavuz Kitabına Ait Bilgiler

<b>Kitap Adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Basım Yılı</b>
M¼zik 3 ¼ğretmen Kılavuz Kitabı	Neşem Yaşar Aziz ¼zdemir Emine ¼zel Eren Suna ¼zt¼rk	2008 (İkinci Baskı)

Neşem Yaşar, Aziz ¼zdemir, Emine ¼zel Eren ve Suna ¼zt¼rk tarafından hazırlanan ve 2007 yılında MEB Yayınları tarafından ıkarılan M¼zik 3 – ¼ğretmen Kılavuz Kitabı isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2007-2008 eğitim ¼ğretim yılından itibaren m¼zik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 17.** Kitapta Kullanılan T¼rk¼lerin K¼nyesi

<b>T¼rk¼ Adı</b>	<b>Y¼resi</b>	<b>Derleyen</b>	<b>Derleme Tarihi</b>
Bu Dere Buz Bağlamış	Bing¼l	TRT M¼zik Daire Bşk.	Bilinmiyor
şeftali Ağaçları (Tinimini Hanım)	Sinop	Muzaffer Sarıs¼zen	Bilinmiyor
Ata Barı	Artvin	Muzaffer Sarıs¼zen	Bilinmiyor
ayda ıra Yanıyor	El¼zıđ	Muzaffer Sarıs¼zen	17.04.1944
Hoş Gelişler Ola	Kars	Muzaffer Sarıs¼zen	1950

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan t¼rk¼lerin k¼nyesi verilmiştir. Ayrıca ilköğretim 3. Sınıf için eğitim m¼ziđi aracı olarak 21 şarkı, 3 marş ve 5 t¼rk¼ olmak üzere toplamda 29 eser kullanılmıştır.

**Tablo 18.** Müzik 3 Öğretmen Kılavuz Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Bu Dere Buz Bağlamış	Hüseyni	4/4	İlköğreti m 3. sınıf	Fa Majör	2/4	27
2	Şeftali Ağaçları (Tinimini Hanım)	Çargâh	2/4	İlköğreti m 3. sınıf	Do Majör	2/4	48
3	Ata Barı	Uşşak	12/8	İlköğreti m 3. sınıf	Re Minör	6/8	64
4	Çayda Çıra Yanıyor	Uşşak	10/8	İlköğreti m 3. sınıf	Mi Minör	5/8	65
5	Hoş Gelişler Ola	Mahur	12/8	İlköğreti m 3. sınıf	Fa Majör	6/8	71

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 2 türkünün minör tonlara, 3 türkünün ise majör tona aktarılarak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

### 1.8. Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı



**Şekil 8.** Müzik 4-5 – Öğretmen Kılavuz Kitabına Ait Görseller

**Tablo 19.** Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabı	Neşem Yaşar Aziz Özdemir Emine Özel Eren Suna Öztürk Gamze Yücesoy	2008 (İkinci Baskı)

Neşem Yaşar, Aziz Özdemir, Emine Özel Eren ve Suna Öztürk tarafından hazırlanan ve 2007 yılında MEB Yayınları tarafından çıkarılan Müzik 4-5 – Öğretmen Kılavuz Kitabı isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 20.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü Adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Çanakkale İçinde	Kastamonu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Bingöl Halayı (Deliley)	Bingöl	TRT Müzik Daire Bşk. THM Müd.	Bilinmiyor
Manastırın Ortasında	Rumeli	TRT İzmir Rad. THM Müd.	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca ilköğretim 4. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 14 şarkı, 3 marş, 1 türkü; 5. Sınıf için ise 13 şarkı, 1 marş ve 2 türkü olmak üzere toplamda 34 eser kullanılmıştır.

**Tablo 21.** Müzik 4-5 Öğretmen Kılavuz Kitabında Kullanılan Türküleri İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Çanakkale İçinde	Gülizar	4/4	İlköğretim 4. sınıf	Re Minör	4/4	28
2	Bingöl Halayı (Deliley)	Hüseyini	4/4	İlköğretim 5. sınıf	Fa Majör	2/4	83
3	Manastırın Ortasında	Buselik	4/4	İlköğretim 5. sınıf	Re Minör	2/4	90

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında verilen 2 türkünün minör tonlara, 1 türkünün ise majör tona aktarılarak verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

### **1.9. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı – 5. Sınıf**



**Şekil 9.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Görseller

**Tablo 22.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Bilgiler

<b>Kitap Adı</b>	<b>Yazar</b>	<b>Basım Yılı</b>
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Müzik Ders Kitabı	Metin Çelik Yüce Efendioğlu Hasan Özer İdil Özkan	2019 (İkinci Baskı)

Metin Çelik, Yüce Efendioğlu, Hasan Özer ve İdil Özkan tarafından hazırlanan ve 2019 yılında MEB Yayınları tarafından ikinci baskısı çıkarılan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Müzik Ders Kitabı” isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 23.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü Adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Kara Basma İz Olur	Bayburt	Nida Tüfekçi	Bilinmiyor
Hey Onbeşli	Tokat	Nida Tüfekçi	Bilinmiyor
Bu Dere Buz Bağlamış	Bingöl	TRT Müzik Daire Bşk. THM Müd.	Bilinmiyor
Havada Bulut Yok	Muş	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Meşeli Dağlar Meşeli	Bursa	TRT Müzik Daire Bşk. THM Müd.	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca 5. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 11 şarkı, 2 marş, 6 türkü olmak üzere toplamda 19 eser kullanılmıştır.

**Tablo 24.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Müzik Ders Kitabında Kullanılan Türküle İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabında ki	Tonu/Mak	Ders Kitabında ki Usulü	Sayfa Numarası
1	Kara Basma İz Olur	Segâh	2/4	5. Sınıf	Mi Minör	2/4	34	
2	Hey Onbeş	Hüseyni	4/4	5. Sınıf	Re Minör	4/4	58	
3	Bu Dere Buz Bağlamış	Hüseyni	4/4	5. Sınıf	Fa Majör	2/4	73	
4	Havada Bulut Yok	Hüseyni	10/8	5. Sınıf	Hüseyni	10/8	74	
5	Meşeli Dağlar Meşeli	Hüseyni	9/8	5. Sınıf	Hüseyni	9/8	75	

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 2 türkünün minör tonlara, 1 türkünün ise majör tona aktarılarak, 2 türkünün ise orijinal makamında verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

1.10. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı – 6. Sınıf



Şekil 10. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Görseller

Tablo 25. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Müzik Ders Kitabı	Elvan Vural Akçalı Duygu Topal Burcu Yamaner Özgül Çakar	2019

Elvan Vural Akçalı, Duygu Topal, Burcu Yamaner ve Özgül Çakar tarafından hazırlanan ve 2019 yılında MEB Yayınları tarafından çıkarılan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Müzik Ders Kitabı” isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 26.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü Adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Şu Dalma'dan Geçtin mi (Yörük Ali)	Aydın	Muzaffer Sarısözen	1954
Deniz Üstü Köpürü	Muğla	Şerafettin Civelek	Bilinmiyor
Sevdan Olmasaydı (Nar Danesi)	Kırşehir	TRT İstanbul Rad. THM Müd.	29.02.1972
Tiridine Bandım	Kastamonu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Çanakkale İçinde	Kastamonu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Meşeli Dağlar Meşeli	Ankara	Muzaffer Sarısözen	19.09.1945
Çemberimde Gül Oya	Çanakkale	Ahmet Yamacı	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca 6. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 24 şarkı, 1 marş, 7 türkü olmak üzere toplamda 32 eser kullanılmıştır.

**Tablo 27.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Müzik Ders Kitabında Kullanılan Türküleri İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Şu Dalma'dan Geçtin mi (Yörük Ali)	Gülizar	9/8	6. Sınıf	Re Minör	9/4	31
2	Deniz Üstü Köpürü	Muhayyerkürdi	2/4	6. Sınıf	Mi Minör	4/4	53
3	Sevdan Olmasaydı (Nar Danesi)	Hicaz	4/4	6. Sınıf	Mi Majör	4/4	67
4	Tiridine Bandım	Rast	4/4	6. Sınıf	Do Majör	4/4	68
5	Çanakkale İçinde	Gülizar	4/4	6. Sınıf	Re Minör	4/4	72
6	Meşeli Dağlar Meşeli	Hüseyni	9/8	6. Sınıf	Hüseyni	9/8	74
7	Çemberimde Gül Oya	Segâh	9/8	6. Sınıf	La Majör	9/8	78



Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 3 türkünün minör tonlara, 3 türkünün ise majör tonlara aktarılarak, 1 türkünün ise orijinal makamında verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

### 1.11. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı – 7. Sınıf



**Şekil 11.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Görseller

**Tablo 28.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Müzik Ders Kitabı	Zülküf Baştürk Pınar Candan Mehmet Ali Gönül Ö. Menderes Öztürk Hatice Tezcan	2019 (İkinci Baskı)

Zülküf Baştürk, Pınar Candan, Mehmet Ali Gönül, Özgür Menderes Öztürk ve Hatice Öztürk tarafından hazırlanan ve 2019 yılında MEB Yayınları tarafından ikinci baskısı yayınlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Müzik Ders Kitabı” isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 29.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

Türkü Adı	Yöresi	Derleyen	Derleme Tarihi
Kavurma Koydum Tasa	Erzurum	Muzaffer Sarısözen	1950
Ayletme Beni	Rumeli	Kayıttan	Bilinmiyor
Kiremide Su Düştü	Rize	Muzaffer Sarısözen	10.11.1941
Toycular	Van	Hüsamettin Subaşı	28.03.1972
Entarisi Dım Dım Yar	Sivas	mer şan	Bilinmiyor
İndim Havuz Başına	İstanbul	Ahmet Yamacı	1946
Altın Hızma Mlayım	Kerkük	Nida Tüfekçi	11.02.1970
Dere Geliyor Dere	Kırklareli	Muzaffer Sarısözen	06.07.1949
Havada Bulut Yok	Muş	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Bitlis'te Beş Minare	Bitlis	Nazmi Zülfikar	Bilinmiyor
Geçti Dost Kervanı	Erzincan	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Uzun İnce Bir Yoldayım	Sivas	TRT Müzik Dai. Bşk. Thm. Md.	Bilinmiyor
Bahada Yeşil ınar	Diyarbakır	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Bülbülüm Altın Kafeste	Rumeli	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Erik Dalı	Burdur	Yücel Paşmakçı	Bilinmiyor
Manastır'ın Ortasında	Rumeli	İzmir TRT Rad. THM Müd.	Bilinmiyor
Nemrut'un Kızı	şanlıurfa	Arif elik	Bilinmiyor
Sevda Olmasaydı	Kırşehir	TRT İstanbul Rad. Thm. Md.	29.02.1972
Vardar Ovası	Rumeli	TRT Müzik Dai. Bşk. Thm. Md.	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca 7. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 15 şarkı, 7 marş, 19 türkü olmak üzere toplamda 41 eser kullanılmıştır.

**Tablo 30.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Müzik Ders Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Kavurma Koydum Tasa	Buselik	12/8, 18/8	7.Sınıf	Re Minör	3/4	17
2	Ayletme Beni	Kürdi	5/8	7.Sınıf	Kürdi	5/8	20
3	Kireme Su Dşti	Uşşak	7/8	7.Sınıf	Re Minör	7/8	21
4	Toycular	Uşşak	4/4	7.Sınıf	Re Minör	2/4	24
5	atarisi Dım Dım Y	Nişabur	4/4	7.Sınıf	Re Minör	4/4	40
6	adım Havuz Başın	Hüzzam	4/4	7.Sınıf	Hüzzam	4/4	54
7	Altın Hızma Mlayım	Çargâh	10/8	7.Sınıf	Çargâh	10/8	69
8	Dere Geliyor Dere	Uşşak	9/8	7.Sınıf	Re Minör	9/8	73
9	Havada Bulut Yok	Hüseyini	10/8	7.Sınıf	Hüseyini	10/8	80
10	itliste Beş Minarı	Hicaz	6/4	7.Sınıf	Hicaz	6/4	81
11	geçti Dost Kervan	Uşşak	10/8	7.Sınıf	Uşşak	10/8	86
12	Uzun İnce Bir Yoldayım	Hüseyini	4/4	7.Sınıf	Re Minör	4/4	88
13	ahçada Yeşil Çınar	Segâh	10/8	7.Sınıf	Mi Minör	10/8	100
14	Bülbülüm Altın Kafeste	Kürdi	9/8	7.Sınıf	Sol Minör	9/8	101
15	Erik Dalı	Hüseyini	4/4	7.Sınıf	Hüseyini	4/4	102
16	Manastır'ın Ortasında	Buselik	4/4	7.Sınıf	Re Minör	2/4	105
17	Nemrut'un Kızı	Hicaz	10/8	7.Sınıf	Hicaz	10/8	106
18	Sevda Olmasaydı	Hicaz	4/4	7.Sınıf	Hicaz	4/4	107
19	Vardar Ovası	Hicaz	5/8	7.Sınıf	Hicaz	5/8	108

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 9 türkünün minör tonlara aktarılarak, 10 türkünün ise orijinal makamında verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir.

### 1.12. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı – 8. Sınıf



Şekil 12. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Görseller

Tablo 31. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Müzik Ders Kitabına Ait Bilgiler

Kitap Adı	Yazar	Basım Yılı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı	Zülküf Baştürk Pınar Candan Mehmet Ali Gönül Ö. Menderes Öztürk Hatice Tezcan	2019 (İkinci Baskı)

Zülküf Baştürk, Pınar Candan, Mehmet Ali Gönül, Özgür Menderes Öztürk ve Hatice Öztürk tarafından hazırlanan ve 2019 yılında MEB Yayınları tarafından ikinci baskısı yayınlanan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Müzik Ders Kitabı” isimli kitap, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren müzik ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 32.** Kitapta Kullanılan Türkülerin Künyesi

<b>Türkü Adı</b>	<b>Yöresi</b>	<b>Derleyen</b>	<b>Derleme Tarihi</b>
İzmir'in Kavakları	İzmir	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Kahveyi Kavururlar	Eskişehir	Ali Fuat Aydın	Eskişehir
Çambaşı'na Çıktım	Ordu	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Şu Dalma'dan Geçtin mi	Aydın	Muzaffer Sarısözen	1954
Seherde Bir Bağa Girdim	Erzincan	Nida Tüfekçi	13.10.1969
Kara Üzüm Salkımı	Denizli	Özay Gönülüm	Bilinmiyor
Ordu'nun Dereleri	Ordu	Ahmet Yamacı	1946
Gesi Bağları	Kayseri	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor
Garip Bir Kuştu Gönülüm	Şanlıurfa	Muzaffer Sarısözen	Bilinmiyor

Yukarıdaki tabloda kitapta kullanılan türkülerin künyesi verilmiştir. Ayrıca 8. Sınıf için eğitim müziği aracı olarak 9 türkü, 15 şarkı ve 6 marş olmak üzere toplamda 30 eser kullanılmıştır.

**Tablo 32.** Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Müzik Ders Kitabında Kullanılan Türkülere İlişkin Bilgiler

Sıra No	Türkü Adı	Makamı	Usulü	Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Tonu/Makamı	Ders Kitabındaki Usulü	Sayfa Numarası
1	Kavurma Koydum Tasa	Buselik	12/8, 18/8	7.Sınıf	Re Minör	3/4	17
2	Ayletme Beni	Kürdi	5/8	7.Sınıf	Kürdi	5/8	20
3	Kiremide Su Düştü	Uşşak	7/8	7.Sınıf	Re Minör	7/8	21
4	Toyular	Uşşak	4/4	7.Sınıf	Re Minör	2/4	24
5	Entarisi Dım Dım Yar	Nişabur	4/4	7.Sınıf	Re Minör	4/4	40
6	İndim Havuz Başına	Hüzzam	4/4	7.Sınıf	Hüzzam	4/4	54
7	Altın Hızma Mlayım	Çargâh	10/8	7.Sınıf	Çargâh	10/8	69
8	Dere Geliyor Dere	Uşşak	9/8	7.Sınıf	Re Minör	9/8	73
9	Havada Bulut Yok	Hüseyini	10/8	7.Sınıf	Hüseyini	10/8	80

Yapılan inceleme sonucu ders kitabında 5 türkünün minör tonlara aktarılarak, 4 türkünün ise orijinal makamında verildiği ve bazı türkülerin ritimlerinin bu aktarım işlemi sırasında değiştirildiği gözlemlenmiştir

## **DEĞERLENDİRME**

Eğitim müziği içerisinde türkülerin kullanılmasını önemli kılan belli başlı sebepler vardır. Toplumun kültürel mirasının önemli parçalarından birisi olan türküler, öğrencide milli kültür bilincinin oluşmasına ve yerleşmesine katkı sağladığı gibi öğrencinin Türk Halk Müziğindeki farklı makam ve ritim yapılarını öğrenmesine de yardımcı olur.

Cumhuriyet döneminde yapılan derleme çalışmaları sonucu ortaya çıkarılan kültür hazinesi niteliğindeki türkülerimizin eğitim müziğinde ne seviyede kullanıldığını ortaya çıkarma amacıyla yapılan bu çalışma kapsamında ele alınan ve 6 farklı öğretim programına göre hazırlanan ilköğretim, ortaokul ve lise müzik ders kitaplarında toplamda 17 farklı Türk Müziği makamında yazılmış 98 türkü örneği bulunmaktadır. Türkülerin repertuardaki makam yapıları ile kitapta verilen tonları arasında genel itibariyle bir benzerlik bulunmamaktadır. Eğitim müziği aracı olarak nitelendirdiğimiz ders kitaplarının genelinde türküler “sadeleştirme” yapılarak verilmiştir. Sadeleştirme işlemi kısaca “türkünün ritmik-makamsal yapısını öğrencinin algı seviyesine göre yeniden düzenlemek, uygun tondan/karar sesinden okuyabilmesi için gerekli kısaltma ve kolaylaştırmayı yapmak” olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin yaş aralıkları, ses genişlikleri ve teknik müzik bilgileri göz önünde bulundurulduğunda, yapılan sadeleştirerek aktarma işleminin, öğrencinin türküyü öğrenme ve söyleme sırasında zorluk yaşamaması için oldukça önemli ve gerekli bir işlem olduğunu söylemek mümkündür. Türkülerin notalarında sadeleştirme yapılmadan öğretilmesi için içeriğinde bu kazanımlara yer verilen yeni öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu düşüncüyü destekleyici bilgi ise araştırmanın konusuna paralel olduğu için incelediğimiz, ilgili yıllara ait öğretim programlarında karşımıza çıkmaktadır. Bahsedilen öğretim programlarında doğrudan “makam” ile ilgili bir kazanıma yer verilmediği için türkülere sadeleştirerek yer verilmesi eğitim açısından olumlu bir durumdur.

Nota sadeleştirme işleminin ekseriyetle 1964, 1970, 1973, 1994 ve 2008 yıllarında hazırlanan ve çalışma kapsamında incelenen müzik ders kitaplarında yapıldığı görülmektedir. 2018 yılında ilköğretim için yazılan müzik ders kitaplarındaki bazı örneklerde ise türkülerin TRT repertuarındaki notasıyla verildiği belirlenmiştir. Bu durumun sebebi ise 2018 yılı müzik dersi öğretim programında “makam” konusuyla ilgili kazanımlara yer verilmesidir.

İncelenen ders kitaplarında, piyano veya gitar eşliklemesi yapıldığı zaman minör duyum etkisi yaratan uşşak, hüseyini, arazbar, gülizar, karcıgar, buselik, saba, muhayyerkürdi, kürdi, buselik, segâh ve hüzzam makamlarındaki türkülerin hem icra kolaylığı hem de öğrencilerin ses genişliklerine daha yakın olması sebebiyle genellikle “re minör ve mi minör” tonlarına aktarılarak verildiği ortaya

ıkmıştır. Aynı durum majör tonlar içinde geçerlidir. Piyano veya gitar eşliklemesi yapıldığı takdirde majör etkisi yaratan hicaz, hicazkar, rast, argāh ve mahur makamındaki türkülerin ise genellikle “fa majör ve do majör” tonlarına aktarılarak verildiği belirlenmiştir.

Bazı ders kitaplarında, türkülerin ritmik yapılarında da düzenlemeye gidilmiştir. Türküyü öğrenciye daha yalın ve sade bir şekilde aktarmak, ölçülerdeki nota sayısını azaltmak ve dolayısıyla öğrenmeyi daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek amacıyla yapıldığı düşüncesinde olduğumuz ritim sadeleştirme işleminde ise duyum olarak fazla farklılık göstermeyen/benzer olan ritim kalıpları arası geçişler yapılmıştır. Örneğin, ok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III Ders Kitabında verilen “arşıya Vardım” türküsünü ele alırsak, TRT notasında 4/4’lk ritim kalıbının kullanıldığı türkü, aktarım işlemi sırasında 2/4’lk ritim kalıbına dönüştürülerek aktarılmıştır.

Çalışmaya konu olan ve farklı yılların eğitim ğretim programlarına göre hazırlanan tüm ders kitaplarında trklerimize yer verildiği görülmüştür. Bu durum kültürümüzün aktarımında eğitim araçlarının işlevsel kullanıldığının bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Türkülerin ğretiminde hem Türk Müziği makamlarının kullanılması hem de Batı Müziğinde kullanılan tonlara aktarılması, öğrencinin türküyü öğrenirken farklı müzik türleri hakkında da bilgi sahibi olmasına da yardımcı olmaktadır.



## **KAYNAKÇA**

- Adar, . (2021). Atatürk Üniversitesi Kzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 43.
- Akçalı Vural, E., Topal, D., Yamaner, B. ve akar, . (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 6, Devlet Kitapları, Ankara.
- Aksu, C. (1999). Folklorumuzda türkü derlemeciliği. Millî Folklor Dergisi, 11(41), 66-69.
- Aydıntan, Z., Egüz, S. (1964). şarkılarla Müzik Eğitimi Ortaokul I-II-III, Ekin Basımevi, İstanbul.
- Aydıntan, Z., Egüz, S. (1970). Ortaokul I-II-III Türkü ve şarkılarla Yeni Müzik Eğitimi, Helvacıoğlu Yayınevi, İstanbul.
- Aydıntan, Z., Egüz, S. (1973). Çok Sesli Müzik Eğitimi Lise I-II-III, Eko Matbaası, İstanbul.
- Alpyıldız, E. (2012). Yerelden ulusala taşınan müzik belleği ve yurttan sesler. Milli Folklor, 24, (96).
- Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, M.A., ztrk, M.. ve Tezcan, H. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 7 (İkinci Baskı), Devlet Kitapları, Ankara.
- Baştürk, Z., Candan, P., Gönül, M.A., ztrk, M.. ve Tezcan, H. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 8 (İkinci Baskı), Devlet Kitapları, Ankara.
- elik, M., Efendioğlu, Y., zer, H. ve zkan, İ. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Müzik Ders Kitabı 5 (İkinci Baskı), Devlet Kitapları, Ankara.
- Egüz, S. (Bilinmiyor). Türkü ve Oyun Havalarımızdan Bir Demet, GEE Müzik Bölümü Yayınları: 5
- Ergin, O. (1977). Türkiye Maarif Tarihi, Eser Matbaası, İstanbul.
- Kolukırık, K. (2014). Osmanlı Devleti'nde ilk resmî konservatuvar olan Drlelhan'da derleme ve yayım faaliyetleri. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1(35), 479-798.
- Yaman, M. (1961). Derleme ve Derleme Kanunu. TKDB, 10(3-4), 129-134.
- Yıldırım, S., Akkuş, B. ve Tanrıkorur, C. (1994). Ortaokullar İçin Müzik 1-2-3, Eğirim Web Ofset Tesisleri, İstanbul.
- Yaşar, N., zdemir, A., Eren zel, E. ve ztrk, S. (2008). İlköğretim Müzik 1 ğretmen Kılavuz Kitabı (İkinci Baskı), Bediralp Matbaacılık, İstanbul.
- Yaşar, N., zdemir, A., Eren zel, E. ve ztrk, S. (2008). İlköğretim Müzik 2 ğretmen Kılavuz Kitabı (İkinci Baskı), Bediralp Matbaacılık, İstanbul.
- Yaşar, N., zdemir, A., Eren zel, E. ve ztrk, S. (2007). İlköğretim Müzik 3 ğretmen Kılavuz Kitabı, Tavaslı Matbaacılık, İstanbul.

## **Bölüm 2**

# **Evde Eğitim Hizmetlerine İlişkin ğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Kırşehir İli rneği)**

**Yurdal DİKMENLİ<sup>1</sup>, Emir KAYHAN<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD.  
dikmenliy@hotmail.com ORCID No: 0000-0003-3738-3095*

*<sup>2</sup>Yüksek Lisans ğrencisi; Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim ABD Sınıf  
Eğitimi Bilim Dalı. rehber.403842@gmail.com ORCID No: 0000-0001-8227-2752*



## **ÖZET**

Evde eğitim hizmetleri, sağlık sorunları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin sağlık durumlarını gösteren rapor ile birlikte aldıkları eğitim hizmetidir. Bu eğitim hizmetinde her öğrenciye bir ğretmen görevlendirilir ve eğitim ğretinden geri kalmaması için süreç devam eder. Evde eğitim hizmetlerinin en önemli faktörü öğretmenlerdir. Süreci yönlendirme ve akademik başarıyı kazandırmada ğretmen en belirleyici faktördür. Bu araştırmada evde eğitim hizmeti yürüten öğretmenlerin, evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın alışma grubu Kırşehir ili Merkez ilçede farklı okullarda kayıtlı iken sağlık durumu nedeniyle evde eğitim gören öğrencilerin eğitiminde görevli 9 tanesi sınıf ğretmeni 3 tanesi ise branş ğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; literatür taraması yapılarak önce problemin erevesi oluşturularak kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde yarı yapılandırılmış 7 tane soru hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, evde eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun bedensel engelli öğrenciler olduğu, evde eğitimde ev ortamının çoğunlukla uygun olduğu, evde eğitimde ailelerinin tutumunun olumlu olduğu, aile eğitimi ve danışmanlığı verilmesi gerektiği, öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde genellikle gönüllü görev aldıkları ve büyük bir kısmının evde eğitime yönelik hizmet içi eğitim almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Evde eğitim, ğretmen görüşleri, Ierik analizi

## **GİRİŞ**

Eğitim öğretim sürecinde çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için çok sayıda seçenek ve süreç uygulanmaktadır. Örgün eğitim ve yaygın eğitim dışında son yıllarda destek eğitim odaları, özel rehabilitasyon merkezleri, uzaktan eğitim ve hibrit eğitim süreçleri ortaya atılan bu yöntemlerden ve seçeneklerden bazılarıdır. Bunun dışında son yıllarda süregelen hastalığı olan, zihinsel, fiziksel vb. engel durumu olan veya otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencilerin eğitim öğretim haklarından faydalanmaları için evde eğitim bir seçenek olarak ortaya atılmıştır (Parsons ve Lewis, 2010).

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin okula devamlılık durumları oldukça önemli ve etkili bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Öğrencilerin özellikle yaparak yaşayarak öğrenme süreçleri de bu devam durumuna bağlıdır. Ancak öğrencilerin yaşadıkları sağlık sorunları veya engel durumları onların okula devamlarını mümkün kılmamaktadır. Bu durum eğitim öğretim ortamlarında yeni çözümleri beraberinde getirmiştir (Kara, 2017). Davranış bozuklukları, hastalıklar ve sakatlıklar gibi bedensel veya zihinsel sorunları olan çocukların eğitim öğretim sürecinden kopmamaları ve akranlarından geri kalmamaları için evde eğitim hizmetleri önemli bir çözüm olarak ortaya atılmıştır. Bu hizmet çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Evde eğitim, öğrencilere geleneksel okullardan farklı bir öğrenme deneyimi ve öğrenme ortamı da sunmaktadır (Isenberg, 2007).

Evde eğitim bu hizmetten yararlanan öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu yöntemi seçerken göz önünde bulundurdıkları bazı önemli faktörler bulunmaktadır (Aslan, 2017). Yapılan çalışmalar incelendiğinde evde eğitim hizmetlerinin bazı önemli avantajları olduğu vurgulanmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim imkânının sağlanması, öğrenci odaklı ortam yaratılması, ebeveynlerin eğitim sürecine daha etkin katılması, esnek öğrenme ve öğretim sürecinin işe koşulması gibi önemli avantajlardan bahsedilmektedir (Arora, 2006). Yapılan çalışmaların diğer boyutları incelendiğinde ise evde ve hastane de eğitim çalışmalarının bazı önemli dezavantajları da bulunduğu belirtilmiştir. Sosyallik azalması, akranlarla bir arada vakit geçirme sürecinin olmaması, öğretmenlerin ve eğitimcilerin evde eğitim konusunda bilgi ve tecrübe eksikliği, evde eğitimde ortam ve materyal sorunları, kaynak ve kullanım sorunları bu dezavantajlı sorunlardan bazılarıdır (Saygı, 2007).

Türkiye’de evde eğitim hizmetleri bakımından en önemli gelişme Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 25.11.2009 tarihli ve 5212 sayılı yazıları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurulunda

görüşülerek Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi olarak 03.02.2010 tarihinde kabul edilmesi olmuştur (MEB,2010). Evde Eğitim hizmeti 2010 tarihli Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi 'ne göre şu şekilde tanımlanmıştır; “zorunlu öğrenim çağındaki bireylerden sağlık problemi nedeniyle okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitim hizmetlerinin evde sunulması esasına dayanan eğitimidir” (MEB, 2010). Böylece öğrenciler yasal mevzuat gereği süregelen bir hastalığa ya da örgün eğitime devam edemeyecek bir engel durumuna sahip ise evde eğitim hizmetinden yararlanabilmektedir. Engel durumu ile ilgili ailesi tarafından milli eğitim müdürlüklerine başvurusu yapılan ve durumu değerlendirilip uygun görülen öğrenci evde eğitim almaya hak kazanır. Evde eğitim alan öğrencinin devam etmesi gerektiği sınıf düzeyinin müfredatı esas alınarak bireysel eğitim planı hazırlanır ve doğrultuda eğitim verilir. Evde eğitim hizmetlerinde görevlendirilen öğretmenler, öncelikle sınıf öğretmenleri daha sonra branş öğretmenleridir (Yıldırım vd, 2015).

Evde eğitim mekânsal anlamda çeşitli sorunlar veya zorunluluklardan dolayı akranlarından ayrı olarak bireysel planlar çerçevesinde yapılan faydalı bir uygulama olmasına rağmen bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple evde eğitim hizmetleri, öğrenme ortamları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yapılan çalışmalar evde eğitimde yaşanan zorlukların giderilmesine veya iyileştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı evde eğitim hizmeti yürüten öğretmenlerin, evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerin genel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin evin eğitim ortamına uygunluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik ailelerin yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetleri esnasında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
6. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görevlendirilmelere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik kurs veya seminer almaya ilişkin görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Yöntemi***

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Karasar (2009)'a göre olgubilim sosyal bilimlerde özellikle insan davranışlarını anlamlandırmak için kullanılan bir araştırma desendir. Olgubilim araştırmalarda araştırılan konuyu deneyimleyen bireylerin yaşantılarını ve tecrübelerini aktarmaları ön planda tutulmuştur. Bu sayede bireylerin tecrübeleri ve duyguları derinlemesine bir şekilde betimlenecektir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Connelly (2010) ise fenomeni deneyimleyen kişinin bakış açısı bilinen yaşanmış deneyim olarak tanımlamıştır. Bu nedenle fenomenoloji çalışmalarının odak noktasını bireyin yaşanmışlıkları oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin evde eğitim hizmetleri olgusuna yönelik görüşlerinin derinlemesine ve detaylı olarak ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır.

### ***Araştırma Grubu***

Araştırmanın alışma grubu Kırşehir ili Merkez ilçede farklı okullarda kayıtlı iken sağlık durumu nedeniyle evde eğitim gören öğrencilerin eğitiminde görevli 9 tanesi sınıf ğretmeni 3 tanesi ise branş ğretmeni olmak üzere toplam 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın alışma grubunun belirlenmesinde kolay rneklemeye yöntemi kullanılmıştır. Kolay rneklemeye yönteminde araştırmacı zaman, emek ve ulaşılabilirlik bakımından en ekonomik olan veri ve çalışma grubuna ulaşmaya çalışmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017).

### ***Veri Toplama Aracı***

Literatür taraması yapılarak önce problemin erevesi oluşturularak kapsam geçerliğini sağlayacak şekilde yarı yapılandırılmış 7 tane soru hazırlanmıştır. Daha sonra bu sorular bir sınıf eğitimi bir de lme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonucuna göre bazı sorularda düzenleme ve birleştirme yapılmış ve bir soruda kapsamı bozmayacak şekilde çıkarılmış ve dokuz sorudan oluşan n uygulama formu oluşturulmuştur. Üç sınıf ğretmeni ile n uygulama yapılmış ve n uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Görüşme soruları görüşme öncesi sınıf öğretmenlerine gsterilmıştir. Görüşmelere katılmanın gönüllük esasına göre olacağı ifade edilmiş ve katılımcılardan ve okul idarelerinden izin alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 15-20 dakika srmştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmada toplanan nitel verilerin sistematik ve güvenilir bir şekilde analiz edilmesini ve böylece araştırmacının ilgilendiği kategorilerle ilgili olarak bunlardan genellemeler yapılabilmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Haggarty,1996). Katılımcıların söylemleri kategorik olarak gruplanmış ve kategorilerin frekans ve yüzde değerleri oluşturularak nicelleştirilmiştir. Analizlere açıklık getirmek için doğrudan alıntılara yer verilerek betimselleştirilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait kodlamalar Ö1,...Ö12 şeklinde oluşturulmuş ve bulgularda doğrudan alıntılar bölümünde bu şekilde verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş, kodlanmış, farklılıklar ve benzerlikler gözetilerek gruplandırılmış, ardından birbiri ile ilişkisi bulunanlar kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Aynı dokümanı aynı amaç doğrultusunda analiz eden her bir araştırmacının benzer sonuçlara ulaşılabilme düzeyi içerik analizinin güvenilirliği açısından önemlidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için kodlayıcıları arasındaki uyumu bulmada kullanılan uyum değerlerine bakılmıştır. Uyuşum oranının hesaplanmasında "görüş ortaklığı / (görüş ortaklığı + görüş ayrılığı) x100" formülü kullanılmış (Miles ve Huberman, 1994), iki araştırmacı arasındaki uyuma oranı 0,92olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olduğu durumlar yeterli bulunduğundan (Şencan, 2005) veri analizi açısından güvenilirlik sağlanmıştır.

### **BULGULAR**

Bulgular bölümünde öğretmenlerinin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşlerini belirleyebilmek için 7 tane alt probleme cevap aranmıştır.

Tablo 1’de öğretmenlerin evde eğitim alan öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 1.** Evde Eğitim Hizmeti Alan Öğrencilerin Özellikleri

<b>Öğrenci Özelliği</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Bedensel Engelli	7	58
Bedensel ve Zihinsel Engelli	2	17
Uzun süreli sağlık sorunu	2	17
Düşük Bağışıklık Sistemi	1	8
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>



Tablo 1 ğretmenlerin evde eğitim alan öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin 7 tanesinin (%58) bedensel engelli, 2 tanesinin (%17) bedensel ve zihinsel engelli, 2 tanesinin (%17) uzun süreli sağlık sorunu (kanser) ve 1 tanesinin (%8) ise düşük bağışıklık sistemine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim alan öğrencilerin bedensel engelli oldukları yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Aşağıda evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin özelliklerine ilişkin ğretmenlerinin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

12: “ğrencim bedensel engel türüne sahip. Bu sebeple yürüyemiyor, tekerlekli sandalye kullanıyor. Rehabilitasyon merkezine devam ediyor. Zihinsel açıdan bir engeli bulunmuyor. Yaşıtları düzeyine eğitim alabiliyor. Kitap okumayı, resim yapmayı ve el becerisi gerektiren aktiviteleri seviyor.”

3: “ğrencimin bedensel engeli mevcuttu. Yryemiyor, tuvalet ihtiyacını tek başına halledemiyor ve çok kolay unutuyordu.”

5: “12 yaşında, 6 yıldır evde eğitim alan bir erkek öğrencidir. Evde eğitim alma sebebi cilt kanseridir. Güneşe alerjisi olup iyileşmeyen ve sürekli tekrar eden yaraları bulunuyor.”

7: “Evde eğitim için gittiğim ğrenci hem bedensel hem hafif düzeyde zihinsel engeli bulunan bir öğrencidir. Mental olarak öğrenmede güçlük yaşıyor, öğrenilenleri çok çabuk unutmaya eğilimi var. Bedensel engelinden ötürü tekerlekli sandalye ile hareket edebiliyor. Buna bağlı olarak duygusal ve hassas bir yapıya sahiptir. İletişim yönünden kısıtlı, içe kapanık, asosyal ve çekimser özellikleri var.”

11: “ğrencimin düşük bağışıklık sistemi var. Bu nedenle çoğunlukla hastanede yatarak tedavi görüyor. Dışarı çıktığında bağışıklık sistemi zayıf çabuk hastalanıyor ve iyileşmesi için yoğun tedavi gerekiyor.”

Tablo 2’de öğretmenlerin eğitim ortamının evde eğitim hizmetlerine uygunluğuna ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 2.** ğretmenlerin Eğitim Ortamının Evde Eğitim Hizmetlerine Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

<b>ğrenme Ortamı Uygunluğu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Eğitim ortamı uygun: Fiziksel düzenleme yapılmadı	9	75
Eğitim ortamı uygun değil: Fiziksel düzenlemeye ihtiyacı var	3	25
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de öğretmenlerin evde eğitim alan öğrencilerin evin eğitim ortamına uygunluğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde 9 tanesinin (%75) eğitim ortamı uygun ve 3 tanesinin (%25) eğitim ortamı uygun değil şeklinde ifade etmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim hizmetinde eğitim ortamının uygun olduğu ve fiziksel düzenlemeye ihtiyaç olmadığı yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Aşağıda evde eğitim hizmetinde eğitim ortamının uygunluğuna ilişkin öğretmenlerinin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

Ö7: “Evde eğitim hizmeti uygulaması ev ortamı uygunluğu ailemizin sosyo-ekonomik durumunun iyi olması sebebiyle ev ortamı uygunluğu eğitimi olumlu etkilemiştir.”

Ö10: “Öğrenci bedensel engelli olduğu için ev içinde tekerlekli sandalye ile rahat dolaşabileceği geniş bir odada derslerimizi yapıyorduk. Bu nedenle ev ortamı evde eğitim için uygundu.”

Ö4: “Öğrencimize fiziksel bir düzenleme yapmadım. Çünkü öğrenci eğitim öğretim hayatı boyunca evde eğitim hizmetinden faydalandığı için aile odasını sınıf ortamına çevirmişti. Bu nedenle ev ortamı evde eğitim için uygundu.”

Ö9: “3 çocuk, anne, baba, büyükbaba ve büyükannenin de birlikte yaşadığı bir aile olduğu için her çocuğa 1 oda imkânı sağlanamıyordu. Bu nedenle ev ortamı evde eğitim için uygun değildi.”

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik ailenin tutumuna ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Evde Eğitime Yönelik Aile Tutumuna İlişkin Görüşleri

Aile Tutum ve Yaklaşımı	n	%
Olumlu Tutum (Mutlu/Hoşgörülü)	10	84
Olumsuz Tutum (Bilinçsiz ve İlgisiz)	1	8
Kararsız Tutum (Koruyucu ve Tedirgin)	1	8
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik aile tutumuna yönelik görüşler incelendiğinde 10 ailenin (%84) olumlu tutum gösterdiği, 1 ailenin (%8) olumsuz tutum gösterdiği ve 1 ailenin (%8) de kararsız tutum gösterdiği şeklinde ifade etmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim hizmetinde aile tutumunun olumlu olduğu (mutlu/hoşgörülü) yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Aşağıda evde

eğitim hizmetinde aile tutumlarına ilişkin öğretmenlerinin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

Ö2: “Çocuk aile ile çatışma yaşadığı için onlarla ders yapmaktan hoşlanmıyordu ve anlamadığını ifade ediyordu. Benimle ders çalışırken çok mutlu bir şekilde ayrılıyor ve bunu aileye de ifade ediyordu. Çocuklarındaki ilerleme ve tebessüm ailenin olumlu bir tutum içerisinde olmasını sağlıyordu.”

Ö3: “Evde eğitimin, öğrenme sürecini öğrencinin özel eğitim ihtiyacına uygun hale getirmesi, öğrencinin eğitim öğretimden geri kalmamasını sağlaması ve fırsat eşitliğine imkân vermesi dolayısıyla ailenin bundan oldukça memnun olduğunu gördüm. Bu nedenle aile evde eğitime yönelik olumlu bir tutum içerisindeydi.”

Ö4: “Çocuklarının eğitim alabilmesi ve başarı göstermesi ailenin gözlerindeki sevinçten anlaşılabilir. Bu nedenle ailenin evde eğitime yönelik olumlu tutumu olduğunu söyleyebiliriz.”

Ö5: “Evde eğitim hizmeti uygulamasında aile tutumunda en belirgin özellik annelerin ön planda olup babaların öğrenci eğitimde aktif rol almamasıdır. Ayrıca öğrencimin özel bir çocuk olması sebebiyle annesi daha koruyucu ve tedirgin olduğu belli oluyor. Ayrıca annesinin duygu durumları öğrencimin gün içerisindeki sağlık durumuna göre değişmektedir.”

Ö9: “Aileler özellikle bilinçlendirilmelidir. Bu konuda yetersiz, çocuğa karşı ilgisiz ve bu çocuklar hakkında yeterince bilgisi yok. Aile, çocuğu ile sağlıklı iletişim kuramamakta, ev ortamında gerekli koşulları sağlayamamaktadır. Bu eksiklikleri gideremedikleri ve yetersiz kaldıkları için ailenin evde eğitime yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini söyleyebilirim.”

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Evde Eğitimde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Evde Eğitimde Yaşanan Sorunlar	n	%
Aile müdahalesi ve beklentisi	6	50
Öğrencinin sağlık sorunları	3	26
Ders saatleri ve etkinlik eksikliği	1	8
Öğrencinin sosyalleşmek istemesi	1	8
Sorun yaşanmadı	1	8
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te öğretmenlerin evde eğitimde yaşanan sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde 6 tanesinin (%50) aile müdahalesi ve beklentisi konusunda, 3

tanisinin (%26) öğrencinin sağlık sorunları konusunda, 1 tanesinin (%8) ders saatleri ve etkinlik eksikliği konusunda, 1 tanesinin (%8) öğrencinin sosyalleşmek istemesi konusunda ve 1 tanesi de (%8) sorun yaşanmadı yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu evde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunun aile müdahalesi ve beklentisi olduğu yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Aşağıda evde eğitim hizmetinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerinin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

Ö1: “Karşılaştığım sorunlar oldu. Mesela resmî tatillerde ve ara tatillerde aile eğitime devam etmemi istiyordu. Çoğu zaman aile işime müdahale edebiliyordu. Bir de ailenin beklentisi çok yüksek oluyor. Çocuğu hemen ilerleme kaydetsin istiyordu.”

Ö12: “Gürültü, eve gelip gidenler olması ve en büyük problem de ailesinin yakında olmasından dolayı öğrenci derse adapte olmakta zorlanıyor. Aile sürece çok fazla müdahale ediyordu.”

Ö5: “Evde eğitim ders saatlerinde problem yaşıyordum. Dersler 40 dakika olmasına rağmen raporda haftalık alabileceği ders saati 26 saat yazıyordu. Aileye bir ders saatinin 40 dakika olduğunu anlatmakta güçlük çekiyorum.”

Ö6: “Evde eğitim hizmetinde karşılaştığım sıkıntı çocuğun hastalığından dolayı geçirdiği nöbetler ve iyileşme sürecinin uzaması karşılaştığım en büyük sorundu.”

Ö11: “Evde eğitim çalışmalarını yürütürken dikkatimi çeken en önemli sorunlardan biri dinlenme aralarıdır. Gerçek anlamda okul ortamının sahip olduğu teneffüs aralarının yarattığı sosyalleşme, akranlarla iletişim kurma gibi olanaklara sahip olmaması sebebiyle öğrenci çabuk sıkılmakta, derse olan ilgisi ve motivasyonu azaltabilmektedir.”

Ö9: “Ben herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Evde eğitim hizmetleri sürecim verimli geçti.”

Tablo 5’te araştırmaya katılan öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Evde Eğitim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Evde Eğitimde Yaşanan Sorunlara Çözüm Önerileri	n	%
Aile danışmanlığı ve eğitimi verme	5	42
Öğrenciye sosyal ortamlar yaratma	4	34
Tatil sürelerinin kısaltılması	1	8
Öğretmen motivasyonunu artırma	1	8
Uzaktan eğitim desteği sağlama	1	8
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 5'te öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, 5 tanesinin (%42) aile danışmanlığı ve eğitimi verilmesi, 4 tanesinin (%34) öğrencilere sosyal ortamlar yaratılması, 1 tanesinin (%8) tatil sürelerinin kısaltılması, 1 tanesinin (%8) öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve 1 tanesinin de (%8) uzaktan eğitim desteği sağlanması yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu evde eğitim hizmetlerinde yaşanan sorunlara çözüm olarak aile danışmanlığı ve eğitimi verilmesi yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Aşağıda evde eğitim hizmetinde yaşanan sorunlara çözüm önerilerine ilişkin öğretmenlerinin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

Ö3: *“Ailesi ile iletişime geçerek herkesin aynı olmadığını bazı insanların uzman yardımına ihtiyacı olduğunu ve bu uzman yardımlarının da özellikle küçük yaşlarda başlanması gerektiğinin önemli olduğunu söyledim. Çocuğun ileriki yaşlarda yaşatlarından geri kalmamak ve kendine yetecek düzeye gelmesi için çabaladığımızı uygun ve anlayacağı dilde anlattım.”*

Ö8: *“Öncelikle çocukların problemleri ister fiziksel olsun ister zihinsel olsun ayırt edilmeksizin tüm ebeveynlerin bilinçlendirilmesi ve çocuklarının durumuna yönelik farkındalık oluşturulması gerekir. Çünkü aileler çocuklarını durumunu kabullenmek sıkıntı yaşamakta, toplumdan soyutlamaya çalışmakta veya kendi eksikliklerinden dolayı çocuklara ilgileri azalmaktadır.”*

Ö6: *“Evde eğitim hizmeti öğrenciyi doğal olarak sosyal yaşamdan soyutlamaktadır. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi açısından öğrencilerin özel durumu baz alınarak ayda bir gerçekleştirilecek sosyal faaliyetlere yer verilmelidir. Bu çocuklar toplumdan soyutlanmadan tam tersine topluma adapte edilmeye çalışılmalıdır.”*

Ö12: *“Bu öğrencilerimizin bir kısmı bedensel engeli olduğu için okula gidemiyorlar. Zihinsel hiçbir sıkıntıları olmamasına rağmen fiziksel engellerinden dolayı evde eğitim alıyorlar. Bu da onların akran gruplarından uzak kalmaları açısından ciddi sıkıntılar oluşturuyor. Bu sıkıntıların giderilmesi adına bazı planlamalar ile sosyal etkinlikler planlanarak uygulanabilir.”*

Ö9: *“Zihinsel engelli çocuklarda genel olarak gözlemediğim durum çabuk unutulmalarıdır. Okul döneminde kazandıklarını yaz tatili uzun olduğu için neredeyse her şeyi unutuyorlar. Zihinsel engelli çocukların yaz tatillerinin kısaltılarak çocukların kazanımlarının kaybedilmemesi ve öğretmenlerin çabalarının heba olmaması adına iyi olacaktır diye düşünüyorum.”*

Ö11: *“Çocukların evde eğitim hizmetlerine uzaktan eğitim dahil edilerek öğretim harmanlanabilir. Bu şekilde evde eğitim hizmetlerinde verim artacaktır.”*

Ö2: “Kadrolu öğretmenlerimiz zorda kalmadıkça evde eğitim hizmetlerinde görev almayı kabul etmiyorlar. Evde eğitim hizmetlerinde görev alan öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak için ücretlendirmede ve puanlamada destek sağlanması evde eğitim hizmetlerinin verimini artıracaktır.”

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde görevlendirilme durumlarına ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Evde Eğitim Hizmetlerinde Görevlendirilme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin Durumları	Görevlendirme	n	%
Gönüllü		8	67
Resen		4	33
<b>Toplam</b>		<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerinde görevlendirilme durumları incelendiğinde, 8 tanesinin (%67) gönüllü olarak görev aldığı, 4 tanesinin (%33) ise resen görevlendirildiği yönünde görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim hizmetlerinde gönüllü olarak görev aldıkları saptanmıştır. Aşağıda evde eğitim hizmetinde görevlendirilme durumlarına ilişkin öğretmenlerinin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

Ö4: “Evde Eğitim hizmetleri öğretmenliğinde gönüllü olarak görev aldım.”

Ö7: “Evde eğitim hizmetine yönelik görevlendirmem gönüllü esasına bağlı gerçekleşmiştir.”

Ö1: “Bulduğum ilçenin Milli eğitim müdürlüğü tarafından resen görevlendirildim.”

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik kurs veya seminer alma durumlarına ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Evde Eğitim Hizmetlerine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Eğitim Alam Durumu	n	%
Hayır almadım	7	58
Evet aldım	5	42
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik hizmet içi kurs/seminer alma durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde 7 tanesinin (%58) hizmet içi kurs/seminer almadıkları, 5 tanesinin (%42) hizmet içi kurs/seminer aldıkları yönünde görüş ifade etmişlerdir. Bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim hizmetlerine yönelik hizmet içi kurs/seminer almadıkları saptanmıştır. Aşağıda evde eğitim hizmetinde hizmet içi kurs/seminer alma durumlarına ilişkin öğretmenlerin betimsel ifadelerine yer verilmiştir.

Ö12: *“Evet aldım. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde iken ve aile ve sosyal politikalar bakanlığında Sınıf öğretmeni olarak görev yaparken evde eğitim hizmetlerine yönelik birçok katılım belgem mevcuttur.”*

Ö2: *“Evde eğitim hizmetine yönelik hizmet içi eğitime katıldım.”*

Ö10: *“Evde eğitim hizmetlerine yönelik doğrudan bir kurs ya da seminere katılmadım.”*

Ö8: *“Evde eğitim hizmetlerine yönelik herhangi bir hizmet içi kurs ya da seminer almadım.”*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada, evde eğitim hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri incelenmiştir ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Evde eğitim hizmetlerinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunda bedensel (fiziksel) engel durumu olduğu tespit edilmiştir. Bolat (2018)’a göre de evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin büyük çoğunluğunu bedensel (fiziksel) engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin bir kısmının bedensel engelinin yanı sıra zihinsel engelleri de bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bir kısmında sürekli sağlık sorunu ve düşük bağışıklık sistemi bulunduğu sonucu da belirlenmiştir. Öğretmenlerin evde eğitim hizmeti alan öğrencilerin genel özelliklerini bildikleri ancak bunu daha çok kendi gözlem ve sorgularıyla öğrendikleri söylenebilir. Öğrencilerin evde eğitim alma nedenlerine bakıldığında tedavisi mümkün olmayan hastalıklar, sürekli tekrar eden hastalıklar, ağır bedensel rahatsızlıklar ve bağışıklık sistemi zayıflığı olan çocuklardan oluştuğu söylenebilir.

Evde eğitim hizmetlerinde eğitim ortamının uygunluk durumu incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim ortamının uygun olduğu ve fiziksel düzenlemeye ihtiyaç olmadığı yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı evde eğitim ortamının uygun olmadığını ve fiziksel düzenlemelere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Kirk ve

Winthrop'a (2006) göre de evde eğitim ortamında fiziksel düzenlemenin kesinlikle yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Evde eğitim hizmetlerinin amacına ulaşabilmesi ve ğrenci-ğretmen motivasyonunun artırılabilmesi için eğitimi ortamında gerekli düzenlemelerin yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Evde eğitim hizmetlerinde ailenin tutum/yaklaşımları incelendiğinde; ailelerin büyük çoğunluğunun olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Susam ve diğerlerine (2018) göre de evde eğitim hizmetlerine yönelik ailelerin tutumları genellikle olumlu olarak belirtilmiştir. Bunun dışında bir kısım ailenin evde eğitim hizmetlerine yönelik olumsuz tutumları olduğu, bir kısmının ise koruyucu ve tedirgin bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Evde eğitim hizmetlerinde ailelerin çoğunluğunun olumlu tutum sergilemelerinde çocuklarına yönelik birebir ilgi gösterilmesi ve onların akademik olarak ilerlemelerine şahit olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Evde eğitim hizmetleri esnasında yaşanan sorunlara yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla aile müdahalesi ve beklentisinin en önemli sorun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ğrencilerin sağlık sorunları, ders saatleri ve etkinlik eksikliği, öğrencinin sosyalleşememesi sorunları da belirlenmiştir. Kızılkaya ve diğerine (2020) göre evde eğitim hizmetlerinde yaşanan en önemli sorunlardan birisi engelli bireylere yönelik materyal yapımı ve kullanım eksikliği olarak ifade edilmiştir. Evde eğitim hizmetlerinde ailelerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarına rağmen eğitim sürecine müdahale etmeleri ve alınan eğitimin çocukların akademik başarısını beklentileri düzeyinde artıracadı yönündeki yanlış algıları evde eğitimin başarısının önündeki önemli bir engel olduğu söylenebilir.

Evde eğitim hizmetlerine yönelik yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik öğretmenleri incelendiğinde aile danışmanlığı ve eğitiminin verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca ğrencilere sosyal ortamlar yaratma, uzaktan eğitim desteği sağlama, tatil sürelerini kısaltma ve öğretmenleri motive etmeninde sorunlara çözüm getirebileceği belirlenmiştir. Medlin (2013) tarafından yapılan çalışmada evde eğitim hizmetlerinde, aile-ğretmen ve okul iş birliğinin etkili çözümler sunabileceği belirtilmiştir. Evde eğitim konusunda aile danışmanlığı ve eğitimi marifetiyle ailelerin çocuklarının eğitim ve gelişim sürecine dahil edilmeleri gerektiği söylenebilir.

Evde eğitim hizmetlerine yönelik öğretmenlerin görevlendirilme durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitime yönelik gönüllü oldukları tespit edilmiştir. Ancak ğretmenlerin bir kısmı ise evde eğitime yönelik hizmetlerde resen görevlendirildikleri belirlenmiştir. Türkiye'de evde eğitim hizmetlerinde görevlendirilen öğretmenlerin norm fazlası olan ve aktif



okuttukları sınıf olmayan öğretmenlerden gvlendirilmektedir. Norm fazlası olan öğretmenlerin önemli bir bölümü çeşitli nedenlerle (ders creti alma, lisans üstü eğitim yapmak için zaman bulma gibi) evde eğitim hizmetlerinde gönüllü görev almak istemektedirler. Zaten gönüllü yeterli gönüllü ğretmen göreve talip olmamışsa norm fazlası olan öğretmenler içinden resen gvlendirme yapılmaktadır. Evde eğitim hizmeti veren öğretmenlerin hem bu alanda uzmanlaşmış olmaları hem de gönüllü olarak görev almaları evde eğitim hizmetlerine yönelik verimi ve motivasyonu arttıracakđı söylenebilir.

Öğretmenlerin evde eğitim hizmetlerine yönelik hizmet içi kurs/seminer alma durumları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun evde eğitim hizmetlerine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümünün ise evde eğitime yönelik kurs aldıkları belirlenmiştir. Peker ve Taş (2017) tarafından evde eğitim hizmetleri kapsamında görev yapan öğretmenlerin evde eğitime ve özel eğitime yönelik hizmet içi eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin eğitim almadan evde eğitim vermeleri eğitim hizmetlerinin kalitesini olumsuz yönde etkileyecekđi gibi ğrenci ve veli iletişiminde de sıkıntılar oluřturacakđı söylenebilir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- ❖ Evde eğitim hizmetlerinde görev alacak öğretmenler öğrencilerin özelliklerini önceden bilerek, buna göre evde eğitim planı yapabilirler.
- ❖ Evde eğitim sürecinde verimliğin ve motivasyonunu artırılabilmesi için ailelerin bilinçlendirilmesi ve sürecin içinde aktif rol almaları sağlanabilir.
- ❖ Evde eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin eğitim ortamlarının mümkün olduğu kadar uygun hale getirilmesi (oda, yazı tahtası, masa, sandalye, bilgisayar, materyal vs.) sağlanabilir.
- ❖ Evde eğitim sürecinde velilerin öğretmene müdahale etmesinin önüne geçilmesi ve velilerin öğrencinin akademik, psikolojik ve sosyolojik yönden gelişmesinde katkı sunması sağlanabilir.
- ❖ Evde eğitim hizmetlerine yönelik eğiticilere düzenli olarak hizmet içi eğitim ve uygulayıcı eğitimler verilmesi evde eğitim hizmetlerinin niteliğini artırabilir.

## REFERANSLAR

- Arora, T. (2006). Elective Home Education and Special Educational Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 6 (1), 55–66.
- Aslan, A. (2017). *Evde eğitim hizmetlerinde yer alan öğretmen, veli ve yetkililerin evde eğitim hizmetlerine yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
- Beck, C. W. (2001). Alternative education and home schooling in Norway. *Childhood Education*, 77(6), 356-359.
- Bolat, E. Y. (2018). Süreğen hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 163-186.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *Medsurg Nursing*, 19(2), 127-128.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis? *Medical Teacher*, 18(2), 99-101.
- Isenberg, J. (2007). What have we learned about home schooling? *Peabody Journal Of Education*, 82(2-3), 387–409.
- Kara, B. (2017). Dünyada ve Türkiye’de zihinsel engellilerde eğitim. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 61, 277-288.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılkaya, A. E., Sarı, H. ve Karaca, M. A. (2020). Türkiye’de evde eğitim hizmetlerinin ebeveyn görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 87-99.
- Kirk, J., and Winthrop, R. (2006). Home-based schooling: access to quality education for Afghan girls. *Journal of Education for International Development*, 2(2), 1-9.
- MEB (2010). *Evde ve hastanede eğitim hizmetleri yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/02031840\\_evde\\_hastanede\\_egitim\\_hiz\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf) adresinden 16.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education*, 88(3), 284-297
- Parsons, S., and Lewis, A. (2010). The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: views of parents from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 67-86.
- Peker, E. A., ve Erol, T. A. Ş. (2017). Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: Evde fen eğitimi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 139-174.

- Saygı, M. (2007). Kuzey Kıbrıs'ta özel eğitim ve kaynaştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 282-303.
- Susam, B., Bridge, E. N. ve şahin, F. (2018). Sağlık durumları nedeniyle okula devam edemeyen öğrencilerin evde eğitimine ilişkin veli görüşleri. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 15-22.
- Taylor, L. A., and A. J. Petrie (2000). Home education regulations in europe and recent UK research. *Peabody Journal of Education* 75 (1-2), 49-70.
- Villalba, C. M. (2009). Home-based education in Sweden: local variations in forms of regulation. *Theory and Research in Education* 7 (3), 277-296.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, N., Talas, S., Yazıcı, L., Nural, H., şelebi, İ., çetin, K., Acet, ., Pelitli, . ve şaylak, M. (2015). Evde eğitim alan öğrencilerin eğitim sreğlerinin değerlendirilmesi (Tokat ili rneği). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-52.

**B¼l¼m 3**

**Piyano Eğitiminde Parmak  
Numaralandırmaları ve G¼ncel  
Yaklaşımlar**

**Eren LEHİMLER<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Dr. ¼đr. ¼yesi; Alanya Alaaddin Keykubat ¼niversitesi Eğitim Fak¼ltesi G¼zel Sanatlar Eğitimi B¼l¼m¼.  
eren.lehimler@alanya.edu.tr ORCID No: 0000-0003- 0069-4797



## **GİRİŞ**

Piyano algısının, küçük yaşlardan itibaren bireylere fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak geliŐmelerine katkı sağladığı bilinmektedir. Piyano eğitiminin baŐlangıcından itibaren bireylerin karşılaştığı ğretim yaklaŐımlarında farklılıklar olduğu göz önüne alındığında ğretim yaklaŐımlarının getirdiği çeşitli olumlu veya olumsuz etkiler olabileceği söylenebilir. Çalgı eğitiminde genel olarak baŐlangıçtan itibaren nota eğitimi ile birlikte algılar üzerinde seslerin konumlarının öğretimine geçilmekte ve bu ğretim sırasında vücut, el, kol, parmakların konumlandırılmalarına da yer verilmektedir. Piyano eğitiminde de genel çalgı eğitiminde olduğu gibi ilk öncelik olarak duruş, tutuş ve oturuŐ pozisyonlarının ğretimi yapılarak sağlıklı bir eğitim modeli kullanılmaktadır. Sağlıklı bir biçimde piyano eğitimine başlamış olan bireylerin yetiştirilmesi sırasında genel olarak vücut, el ve kolların konumlandırılmaları standartlaŐmıŐken parmak geçiŐleri için yazılmış olan parmak numaralarında herhangi bir standartlaşma bulunmamaktadır. Spicuzza (1980), besteci tarafından yazılmış olan standart bir eserin farklı basımlarında belli pasajlarda editörlere göre parmak numaralarında değişiklik olduğunu, her editörün kendi sistemine veya alıŐkanlıđına göre numaralandırma yaptığı, bireysel el Şekilleri, parmak uzunlukları, teknik yetenek veya müzikal yorumdan kaynaklanan farklılıkların bu duruma sebep olabileceğini belirtmiştir. Bu söylemden de anlaşılacağı üzere piyano eğitiminde parmak numaralandırması konusunun standartlaŐamayacađı fakat parmak geçiŐlerinin ğretimi sırasında temel bir yaklaşımın olması gerektiği söylenebilir. Parmak numaralandırmasına ilişkin karşılaşılan sorunlar önceki çağlardan beri piyano eğitiminde konuŐulmaktadır. Bu sorunun farkında olan bir besteci olan Claude Debussy eserlerinin yer aldığı Durand Edisyonunda numaralandırma yapmamıŐ ve Douze Etudes kitabının önsözünde el Şekillerinin piyanistler arasında büyük farklılık göstermesi sebebiyle tek bir parmak numaralandırmasının tavsiye etmenin zorlayıcı olacağını belirtmiştir (Spicuzza, 1980). Grldğu üzere piyano eğitiminde sıklıkla karşılaşılan parmak numaralandırması sorununun aslında metot ve eserlerin yazılırken tavsiye edilene uyulması zorunluluğu haline gelmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Clarke ve diğerlerine göre (1997), piyano eğitimcilerinin genellikle 5 farklı yaklaşım gösterdikleri söylenebilir. 1. standart parmak numaralarının kullanılması, 2. kendi parmak numaralarını oluşturarak daha az standart numaralandırma kullanılması, 3. fiziksel faktörlere göre kullanım, 4. standart numaralandırmanın aksine yorumculara göre oluşturulan haritalandırmanın kullanılması ve 5. numaralandırmanın soyut olarak ele alınması sonucunda özel durumlarda motor becerilere göre kullanılması gerektiğine yönelik yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Clarke vd. 1997).

Parncutt ve diğerlerine göre (1997) ise parmak numaralandırmasının kalitesinin “alma kolaylığı”, “ezberleme kolaylığı” ve “müzikal anlatım” olmak üzere üç amaç ile ölçülebileceğini belirtmişlerdir.

### ***Piyano eğitiminde yaklaşımlar***

Piyano eğitimi düşünüldüğünde parmak numaralandırılmalarının en çok başlangıç metotlarında yer aldığı görülmektedir. Başlangıç metotlarında piyano eğitimine başlanırken nota yerleri ile birlikte parmak numaralandırılmaları ve el konumlandırılmaları yapılmaktadır. Başlangıç piyano eğitimi sürecinde de parmak numaralandırılmalarında yapılan seçimlere göre eğitim modelleri yer almaktadır. Piyano eğitimi başlangıç metotlarında, Babacan ve Babacan (2022)  farklı yaklaşımın olduğunu (Orta Do Yaklaşımı, Aralıksal Yaklaşım, oklu Ton Yaklaşımı) belirtmişlerdir. Bu üç yaklaşımın tek başına kullanıldığı metotlar olduğu gibi gelişim süreçlerine göre nitelendirilerek birlikte kullanıldığı metotların da olduğu söylenebilir. Piyano eğitimi metotlarında kullanılan ğretim yaklaşımlarının avantajları ve dezavantajlarının parmak numaralandırması konusunda incelendiğinde;

- Orta do yaklaşımının, başlangıçta belirli parmakları, belirli tuş ve nota adlarıyla ilişkilendirmeye yardımcı olduğu konusunda avantaj sağladığı fakat öğrencilerin belirli bir süre sonra notaları ve yn duygusu bilgisinden ziyade sadece parmak numaralarını okudukları belirlendiğinden dezavantajlı bir yönünün bulunduğu söylenebilir (Babacan ve Babacan, 2022). Aynı yaklaşıma ilişkin Eroğlu (2018) incelediği başlangıç metodunda parmak numaralarının gereksiz yere fazlaca kullanılmış olmasını zayıf yön olarak belirlemiştir.
- Aralıksal yaklaşımının, siyah tuşlarda okuma yapmak için 2 ve 3 ya da 2, 3 ve 4’nc parmakları ilk başta kullanım için en doğal parmaklar olarak kullanılması konusunda avantaj sağladığı fakat bu avantaj içerisinde başparmak ve beşinci parmakların kullanımını geciktirmesi sebebiyle dezavantajlı bir yönünün bulunduğu söylenebilir (Babacan ve Babacan, 2022).
- Çok ton yaklaşımının hem dizekte hem de klavyede beş parmak kalıbı, farklı durumlarda tekrar edilen tek bir fikir olduğu konusunda avantaj sağladığı fakat öğrencilerin beş parmak kalıbına takılı kalarak parmak numaraları ve el Őekillerini değiştirmekte zorlandıkları, aynı zamanda beş parmak çalışmalarında siyah tuş kullanımının zor olacağı konularında dezavantajlı bulunduğu söylenebilir (Babacan ve Babacan, 2022). Aynı yaklaşıma ilişkin Eroğlu (2018) incelediği başlangıç metodunda parmak

numaralarının benzer avantajlarını sıralarken beş parmak pozisyonunda uzun süre sabit kalınıyor olmasını zayıf yön olarak belirtmiştir.

Görüldüğü üzere piyano eğitiminde kullanılan çeşitli ğretim yaklaşımlarının güçlü ve zayıf olduğu ynlerin olduğu söylenebilir. Bu güçlü ynlerin ön plana çıkarılması için söylenilen zayıf yönler göz önüne alındığında ğretim planı oluşturulurken yaş grubuna göre hareket edilmeli ve tek bir yaklaşım yerine süreç içerisinde birçok yaklaşıma yer verilmez.

Piyano eğitiminde kullanılan metotların yanı sıra birçok yardımcı ett-aliştirme ve repertuar kaynaklarında da benzer yaklaşımlara göre kitaplar oluşturulmuştur. Korkmaz (2021) incelediği piyano eğitimi üzerine yazılmış bir etüt kitabında, parmak geçişlerinin pekiştirilmesi için %57 oranında etüt yazıldığını belirlemiştir. Bu doğrultuda, piyano eğitimi kaynaklarının pozisyon geçişlerinde parmak numarasına göre el ve kolların konumlandırılmasının sağlandığı söylenebilir. Etüt ve eserlerde kullanılan parmak numaralandırmalarının aslında piyano eğitimine başlanılan yıllarda edinilen standart parmak numaralandırmaları ile ilgili olduğundan (Clarke vd. 1997) hareketle farklı metotlar ile piyano eğitimine başlamış bireylerin süreç içerisinde öğrenilmiş bilgilerini eser çalma esnasında aktarımları farklılaşacaktır. Özellikle eserlerdeki zor teknikleri içeren bölümlerin alımında kişiler kendilerini en rahat hissettikleri parmak numaralandırmalarına yöneleceklerdir. Bu doğrultuda, piyano eğitiminde parmak numarası sorunsalı aslında eğitim veren ile eğitim alan arasındaki fiziksel rahatlık tercihi sebebiyle ortaya çıktığı söylenebilir.

### ***Parmak numarasına ilişkin karşılaşılan sorunlar***

Parmak numaralandırması piyano performansının önemli bir parçasıdır çünkü piyanistin mzikalitesini etkiler (Takegawa vd. 2006; Oka ve Hashimoto, 2013). Piyano eğitimi sürecinde parmak numarası kullanımı sadece el ve kolun doğru konumlandırılması adına değil aynı zamanda bestecinin yazmış olduğu eserde hissettiği müzikal öğelerin doğru aktarımı konusunda da önemli yer tutmaktadır. Fakat bu durumda dahi eseri seslendiren piyanistin teknik yaklaşımına ve en rahat hissettiği pozisyona göre numaralandırmalarda değişiklik görülmektedir. Bella ve Palmer (2011), dört yetişkin piyaniste tercih ettikleri veya yazılan parmak numaralarını kullanarak 2 adet melodiyi seslendirmelerini isteyerek parmak hareketlerini ortaya koymak üzere yapmış oldukları çalışmada, hızlı performanslarda piyanistlerin parmak hareketleri ve uyguladıkları gçlerin hem basit parmak hareketi görevlerindeki ampirik bulgularla hem de uygulamaya yönelik pedagojik önerilerle çelişmekte olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulgudan hareketle piyano eğitimi başlangıcında kullanılan öğretilerin ilerleyen süreçlerde gelişime ayak uydurarak değişmesi



gerektiği söylenbilir. Bu gelişim süreci içerisinde piyano eğitiminde parmak numaralandırmasının anlaşılır ve mantık çerçevesinde bir sisteme oturtularak aktarımının yapılabilir hale gelmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda Sloboda vd. (1998), Takegawa vd. (2006), Oka ve Hashimoto (2013), Randolph ve Di Eugenio (2016) ile Takahashi vd. (2020) piyanistlerin kullandıkları parmak numaralarını anlamlandırmak adına bilgisayar destekli yazılımlar ile piyanistlerin parmak hareketlerini izlemişler ve kullanılan parmak numaralandırmalarını belirlemişlerdir. Ayrıca yapılan başka bir çalışmada ise Ramoneda vd. (2022) eserleri piyano tekniği özellikleri ve parmak algoritmalarına göre sınıflandırma yaparak piyanistlere rehber oluşturmayı hedeflemişlerdir.

Yapılan bu çalışmalardan görüldüğü üzere piyano eğitimi-ğretimi sürecinin zorluğu görülmektedir. Bu zorluk durumları içerisinde parmak numaralandırmaları ise başlangıçtan itibaren eğitim sürecini etkilemektedir. Çünkü ğrenciler, ilk anda önlerine konan bir parçayı (notalar, ölçü çizgileri, parmak numaraları, tempo işaretleri, tekrar işaretleri vb gibi) semboller yığınından ibaret olarak görürler (Ercan, 2016). Öğrencilerin piyano dersinde yaşadıkları zorlukların ele alındığı çalışmada evik (2007), ğrencilerin çoğunlukla deşifre, parmak egzersizleri ve parmak numaralarının kullanımı konularında zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin zorlandıkları bu konular derinlemesine incelendiğinde, deşifre aşamasında öğrencilerin nota yerleri ve sürelerini benimsemeye çalışırken aynı zamanda zorlandıkları bir diğer konu olan parmak numaralandırmalarının öğrenimini de yapmaya çalışmaktadırlar. Aynı zamanda parmak egzersizleri konusu içerisinde de parmak numaralandırmalarını kullanmaları gerektiği hissi öğrencilerde yoğun olarak görülmektedir. Bu ğretim yaklaşımlarına göre öğrenciler hemen hemen her süreçte verilen öğretinin yanında parmak numaralandırmalarına da ayrıca dikkat etmesi gerektiğini davranışsal olarak öğrenmektedir. Bu konuya ilişkin Snmezz ve Aytemur (2022), ğrencilerin parmak numaralandırması olan ve olmayan eserleri çalışırken piyano eserlerinde parmak numarası kullanımına ilişkin görüşlerini almışlar, öğrencilerin parmak numarasız almaya ilişkin esere hakimiyet kuramadıkları ve zaman kaybı yaşadıklarını belirttikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin çoğunun zorlandığı parmak numarası sorunu numaralandırma yapılmayan eserlerde de devam ettiği söylenbilir. Bu sonuçlarında gösterdiği üzere öğrencilere parmak numaralandırma konusunda sistematik bir kodlama ğretimi yapılması gerektiği ve ilerleyen süreçlerde parmak numarası olmasa dahi bir sistem içerisinde zorlanmayacakları söylenbilir.

### ***Parmak numarasının yazıldığı şekliyle kullanılması***

Piyano eğitimcileri genellikle parmak numarası kullanımını eserde yazıldığı şekliyle doğru kullanıma yönelik öğrencilerine sistematik bir numaralandırma düzeni oluşturmak istemektedirler. Pirgon (2013) piyano eğitiminde günlük çalışmanın önemine vurgu yapan deneysel bir çalışmada, günlük çalışma yapan öğrencilerin verilen eserde parmak numaralarını yazıldığı şekli ile aktarabildikleri ve günlük çalışma yapmayan öğrenciler ile aralarında anlamlı farklılıkların olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Grldğu üzere eserlerde yazılan parmak numaralandırmaları günlük çalışma ile sistematik bir kodlamaya dönüştürülebilir. Aynı konuya yönelik olarak Anggoro ve Karyawanto (2020), Charles Hanon'un eserlerine Dalcroze yöntemi kullanarak parmak numaralandırması ve parmak bağımsızlığı konusunda öğrencilerin yetkinliğini artırma çalışması yapmışlar, eserlerde yazılan numaralandırmalar ile ton, koordinasyon ve parmak hareketlerini kazandırdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada da görüleceği üzere parmak numaralandırma sistemleri üzerine eğitimcilerin en büyük kaynakları metot ve etüt kitaplarıdır. Bu kitaplarda yer alan numaralandırma sistematiklerinin öğrencilere aktarılabilmesi için eğitimciler tarafından kitapta yazıldığı şekliyle parmak numaralandırmasının doğru olarak kabul edilerek parmak numarası kullanımı konusuna önem verildiği görülmektedir. Bu öneme ilişkin olarak, Snmezz (2015) yapmış olduğu çalışmada piyano eğitimi başlangıcında temel tekniklerin ğretimi konusunda Beyer Op.101 piyano metodunu önerirken, ztrk (2007) Carl Czerny'nin Opus 299 kitabı ile aynı öğretilerin sağlanabileceğini belirtmiş, Eroğlu ise (2018) Alfred's Basic Adult Piano Course isimli metodun katkılarından bahsetmiştir.

Metot kullanımı dışında eserlerde yazılmış olan parmak numaralandırmalarının önemine vurgu yapılması için eğitimciler ğretim yöntemlerini değiştirerek numaralandırmaları yazıldığı şekliyle öğrencilerine aktarabilmektedir. Kurtuldu (2012) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin eserlerde yazılmış olan parmak numaralandırmalarına dikkatlerini çekmek için uyarıcı işaretler kullanmıştır.

### ***Uygun parmak numarasının kullanılması***

Piyano eğitimi başlangıcında metot ve eğitimcilerin birikimleri sonucunda ortaya çıkan standartlaşmış parmak numarası dizilimleri mevcuttur. Fakat süreç ilerledikçe eserlerdeki numaralandırmalar sadece geçiş hareketlerinin karmaşık olarak hissedilebileceği notalara yazılmaya başlar. Bu aşamada parmak geçişlerinin sağlanabilmesi adına piyanistler kendi rahat pozisyonlarını oluşturmak için bu tavsiyelere uymayabilir. Bu doğrultuda, piyanistlerin uygun

olarak betimleyebilecekleri parmak numaralarını deşifre aşamasında deneyerek belirlerler. Bu denemeler düşünüldüğünde hem farklı parmak numaralarıyla hem de farklı tonda egzersizlerin seslendirilmesinin, öğrencinin piyanoyu daha işlevsel kullanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Toptaş, 2014). Bu söylemden hareketle, eserlerde yer alan pasajlar içerisinde öğrencilerin farklı parmak numaraları kullanmalarının kendilerine hem teknik yetkinlik kazandıracadığı hem de işlevsel piyano düşünme yapısı ile optimal numaralandırmayı kendilerinin belirleyebileceği söylenebilir.

Parncutt vd. (1997) parmak numaralandırmasına ilişkin ergonomik bir model çalışması yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin fiziksel yapılarını da düşünerek belirli pasajlar için alternatif numaralandırma sistemi önermişler ve öğrencilerin numaralandırmalara ilişkin n görülerini geliştirmişlerdir. En uygun parmak numaralandırmasının oluşturulması için yapılan başka bir çalışmada Hart vd. (2000), 12 yarım aralık üzerinden dinamik programla yöntemi ile optimal parmak numaralandırması üzerine çalışarak çeşitli blmlendirmeler içerisinde piyanistlere alternatifler sunarak parmak numarası problemine ilişkin çözümler önermişlerdir.

### ***Parmak numaralandırmasında yenilikçi yaklaşımlar***

Piyano eğitiminde karşılaşılan parmak numaralandırmalarına ilişkin olarak birçok yaklaşım olduğu bilinmektedir. Belirli standart numaralandırma yaklaşımlarına karşın araştırmacıların uyguladığı veya önceki numaralandırmaların uyarlandığı çeşitli yenilikçi çalışmalar bulunmaktadır. Özellikle belirli dnemelerde parmak numaralarının otomatikleştirilmesine ilişkin çalışmalar bulunmakla birlikte Hidden Markov Model (HMM) adında bir yaklaşımın üzerine çalışmalar yapılmış, son yıllarda ise teknoloji desteğinin kullanıldığı ve video görseller üzerinden parmak numaralandırmalarının kodlandığı çeşitli yaklaşımların olduğu gözlemlenmiştir.

Piyano eğitiminde parmak numarasının otomatikleştirilmesine ilişkin Al Kasimi vd. (2005) yapmış oldukları çalışmada, dikey ve yatay olarak çok seslendirilmiş olan eserlerde seslendirme esnasında piyanistin harcadadığı eforu hesaplayarak en aza indirgemek için algoritmaların girildiği dinamik bir sistem üzerinden parmak numaralarını dönüştürmüşler, hata ve efor değerlerini en aza indirgemek için dinamik bir otomatikleştirme sistemi kurmuşlardır.

Parmak numarası oluşturulmasına ilişkin kullanılan bir diğer algoritma ise Hidden Markov Model ile hazırlanmış otomatik karar verme sistemleridir. HMM, belirlenmek istenilen bir durum içerisinde gözlemlenemeyen süreçlerin olduğu varsayımı üzerine istatistiksel olarak kurulmuş ve gözlemlenemeyen süreci ortaya çıkarmak için kullanılır. Piyano eğitiminde parmak numarasının

otomatikleştirilmesi sürecinde HMM algoritmalarının, Yonebayashi vd. (2007) ve Nakamura vd. (2014) yapmış oldukları çalışmalarda kullandıkları, piyano eserleri zerine HMM algoritmaları yazılarak sistemin otomatik numaralandırmaya karar vermesi süreçlerini incelemişlerdir. Bu karar verme süreçlerinde grldđđ üzere piyano eğitiminde kullanılan standart numaralandırmaların alternatiflerinin arandığı söylenebilir. HMM tabanlı başka bir çalışmada Nakamura vd. (2020), performans yardımı ve eğitim sistemlerine uygulanabilir otomatik parmak numarası tahmini sistemi geliştirerek derin sinir açı (deep neural network) tabanlı içerisinde kişisel biyomekaniğe göre numaralandırma üzerine çalışarak, HMM tabanlı yöntemlerin en gelişmiş teknoloji ve veri doğruluğu bakımından eğitimde kullanılması gerekliliği sonuçlarına ulaşmışlardır. HMM hakkında Guan vd. (2022), model içerisindeki durum aktarım matrisinin kompakt yapıdaki eserleri alınamaz hale getirdiğini belirlemişler ve modellemedeki dezavantajları gidermek için doğala yakın bir numaralandırma yapılabilmesi için perde farkı ve parmak dizileri zerine PDF modelini geliştirmişlerdir. Bu doğrultuda, piyano eğitimi içerisinde önemli ölçüde yer alan parmak numarası ve parmak hareketleri üzerine otomatik numaralandırmalarında sorun oluşturabileceği fakat teknoloji yardımının geliştirilerek eğitime katkı sağlamasının da olabileceği söylenebilir.

Zhu vd. (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise piyano almak için gerekli olan hassas konumlandırmaların gerekliliği üzerinde durularak oluşturulan sisteme bir midi dosyası yüklenerek oluşturulan grafiklere göre doğal ve minimum enerjili parmak numaralarının atanması ile bunun müziğin tamamına uygulanarak animasyon olarak sunulması üzerine araştırma sonuçları sunulmuştur. Bu doğrultuda yapılan çalışmalardan hareketle, parmak numarası atanmasında doğal el pozisyonlarını korumak, enerji kullanımını dengelemek ve bestecinin hislerini yansıtma için hangi parmağın (g, denge, vb. zellikler göz önünde bulundurularak) kullanılması gerektiği gibi özelliklerin öncelikli olarak düşünülmesi gerektiği söylenebilir. Bu tür çalışmalarda piyanistlerdeki düşünme sürecinin otomatikleşmesi için yapıldığı yargısına varılabilir.

Otomatik ve dinamik şekilde çalışan algoritmalara ek olarak Balliauwd. (2017) alışmalarında, diğer çalışmalarda gözlemlenmeyen kişiye özel olarak elin biyomekanik özelliklerini hesaba katarak komşu parmak arama algoritması sistemi oluşturmuşlar ve algoritmanın nota kitaplarında yer alan parmak numaralarına çok benzeyen iyi numaralandırmalar üretmişlerdir. nceki bölümlerde söylenildiği üzere parmak numaralandırmaları standartlaşma eğiliminde olsa da piyanistlerin fiziksel özelliklerinin bu aşamada en yüksek düzeyde süreci etkilemektedir. Piyanistlerin kendi biyomekanik düzeylerini iyi

bilmeleri uzun süreç aldığından bu tarz yazılan algoritmaların gelişim sürecini olumlu destekleyebileceği söylenebilir.

Parmak numaralandırması sorununa ilişkin olarak bilgi odaklı veya veri odaklı tekniklere dayandırılan çalışmalar ile piyano eğitimi geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu odakların birlikte yer aldığı ve detaylı takviye tekniklerinin kullanıldığı çalışmalarda Ramoneda vd. (2021) ile Koornstra (2021), geçmişte edinilen bilgileri kullanarak numaralandırma yapan piyanistler ile otomatik parmak numaralandırma sistemi arasında bağ kurmuşlar ve detaylı takviye öğrenme tekniğini kullanarak, parmak numarası oluşturulması sorununa kalıcı çözüm aramışlardır. Bu doğrultuda, piyano eğitiminde edinilmiş önceki bilgilerin kullanımının önemli olduğu ve kodlamalara dahil edilmesi gerektiği söylenebilir. Guan vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada bu söyleme benzer olarak Bidirectional Long Short-term Memory (BI-LSTM) sistemini kullanarak kısa ve uzun bellekte yer alan parmak numaralandırma bilgileri doğru aktarımı veya düzenlenmesi gerektiği kararını veren otomatik parmak numaralandırma sistemi ile birlikte kullanmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle, edinilmiş bilgilerin doğruluğuna bakılması gerektiği ve bu bilgilerin hatalı olması durumunda kişiye kodlamanın sunulması gerekliliğini doğurmaktadır.

Parmak numarasının oluşturulması sırasında kullanılan çeşitli algoritmaların yanı sıra parmak numarasını var olan şekli ile öğretici olmadan elde edilmesi gerektiğini düşünen Moryossef vd. (2023), eğitim alan bireylerin internet ortamında yer alan videolardan çok fazla faydalanmaları ve parmak numaralarını bu videolardan edinmelerini belirleyerek videolarda yer alan parmak numaralarını belirleyen bir yapay zeka sistemi geliştirmişlerdir.

Parmak numaralandırmalarının aşamalı olarak öğretilmesi gerektiği piyano eğitimcileri tarafından ortaya konulmuştur. Parmak numaralarını modellemeleri genel olarak incelendiğinde: Soloboda vd. (1998) ile Parncutt vd. (1997) uzman piyanistlere göre model oluşturmuşlar, Balliauwd. (2017) yerel arama algoritmasına dayalı bir sistem oluşturmuşlar, Nakamura vd. (2014, 2020) veriye dayalı algoritmik yöntem kullanmışlar, Kim vd. (2021) ise tek el üzerinden değil de sol ve sağ el arasındaki ilişkiye de odaklanarak performans üzerine bir sistem kullanmışlardır.

## **GENEL DEĞERLENDİRME**

Piyano algısının günümüzde kullanıldığı şekli ile anılmaya başladığı yıllardan itibaren çalgı eğitimi üzerine yenilikçi yaklaşımlar olmuştur. Bu yaklaşımlar içerisinde piyano çalgısı için ilk eser besteleyen Muzio Clementi, piyano algısında parmak tekniği üzerine birçok çalışmada yenilikçi yaklaşımlar

ortaya koymuş, kendisi ve ğrenci J. B. Cramer tarafından parmak çalışmalarına üzerine etüt kelimesini ilk olarak 18. yüzyılın sonlarında kullanmaya başlamıştır (Snmezz, 2022). Piyano eğitiminde ğretim tekniklerinin geliştiği bu yıllardan itibaren parmak çalışmaları, parmak hareketi, parmak numaralandırması ve benzeri birçok konuda piyano eğitimcileri yenilikçi yaklaşımlar geliştirmiş ve geliştirmeye devam etmektedir. Bu gelişim süreci içerisinde temel başlangıç düzeyinde parmak numaralandırması konusunda 3 farklı yaklaşım olmasına karşın bireylerin fiziksel farklılıkları ve mzikalitelerinin varlığından dolayı bu yaklaşımlar içerisinde parmak numarası oluşturma konusunda standartlaşma meydana gelememiştir. Parmak numaralandırması konusunda sadece piyano üzerinde nota yerlerine göre bir yaklaşımdan ziyade günümüze kadar piyanistlerin fiziksel, bilişsel ve duysal özellikleri göz önüne alınarak çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere piyano eğitiminde kullanılan yaklaşımlarda parmak numaralandırması, piyano algısının fiziksel yapısı, başparmak pozisyon ve hareketlerinin ğretimi, doğal anatominin korunması gerektiği, anatomik olarak elin biyomekanik özelliklerine göre ayarlanması, sağ el ve sol el mekaniğinin göz önünde bulundurulması gibi pek çok faktörün düşünülmesi gerekmektedir. Günümüzde yapılan çalışmalara bakıldığında teknoloji desteğinin çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Yapılan algoritmik betimlemeler ve görsel desteklerle parmak numaralandırmasında standart bir oluşum gözlenirse de hala gelişim devam etmektedir. Yapılan son çalışmalarda artık algoritmalar ve görsel destekler oluşturulurken piyano eğitimi alan kişilerin fiziksel özellikleri de kodlamalara katılmaya başlamıştır. Bu yönü ile teknoloji desteğinin katkısı ve ulaşılabilirliğindeki etkileri de düşünüldüğünde parmak numaralandırması sorunsalının çözümüne en yaklaşıldığı dönemin günümüz olduğu söylenebilir.

Yapılan alışmalar doğrultusunda, piyano eğitimi başlangıcından itibaren orta do, aralıksal ve çok ton yaklaşımlarının avantajlı yönlerinin yaklaşımlardaki olumsuz sayılabilecek konularda eksikliklerini giderebileceği bir ğretim planı oluşturulması gerekmektedir. Oluşturulacak ğretim planı içerisinde ise günümüz teknolojisi kullanılarak parmak numaralandırması konusunda olduğu gibi kişisel özellikler de göz önüne alınmalıdır.

## REFERANSLAR

- Al Kasimi, A. & Nichols, E. & Raphael, C. (2005). Automatic fingering system (AFS). 6th International Conference on Music Information Retrieval (ISMIR) sunulmuş bildiri.
- Anggoro, R.R.M.K.M. & Karyawanto, H. Y. (2020). Study of Dalcroze' Eurhythmics concept on Hanon fingering etde in development piano core skill. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 491, s. 561-566.
- Babacan, D. & Babacan, E. (2022). Piyano eğitimi başlangıç metotlarında kullanılan yaklaşımlar. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), s. 49-57.
- Balliau, M. & Herremans, D. & Cuervo, D. P. & Srensen, K. (2017). A variable neighborhood search algorithm to generate piano fingerings for polyphonic sheet music. *International Transactions in Operational Research*, 24, s. 509-535.
- Bella, S. D. & Palmer, C. (2011). Rate effects on timing, key velocity, and finger kinematics in piano performance. *PLoS One* 6 (6), s. 1-10.
- Clarke, E. & Parncutt, R. & Raekallio, M. & Sloboda, J. (1997). Talking fingers: an interview study of pianists' views on fingering. *Music Science*, 1 (1), s. 87-107.
- Çevik, B. D. (2007). Piyano ğretimi neden zordur?. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, s. 62-79.
- Ercan, N. (2016). Piyano eğitimi alan öğrencilerde görsel eğitimin önemi, karşılaşılan sorunlar ve üzüm nerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, s. 205-214.
- Eroğlu, . (2018). Müzik ğretmeni yetiştiren kurumlar için bir piyano başlangıç metot kitabı belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, s. 508-525.
- Guan, H. & Yan, Z. & Hsu, T. (2021). Automatic piano fingering estimation using recurrent neural networks. Nordic SMC sunulmuş bildiri.
- Guan, X. & Zhao, H. & Li, Q. (2022). Estimation of playable piano fingering by pitch-difference fingering match model. *EURASIP Journal on Audio, Speech, and Music Processing*, 7, s. 1-13.
- Hart, M. & Bosch, R. & Tsai, E. (2000). Finding optimal piano fingerings. *The UMAP Journal*, 21 (2), s. 167-177.
- Kim, H. & Ramoneda, P. & Miron, M. & Serra, X. An overview of automatic piano performance assessment within the music education context. 14th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2022) - Volume 1, s. 465-474.

- Koornstra, T. (2021). Comparing a Q-learning agent's and human-generated piano fingerings. (Yayınlanmamış lisans bitirme tezi). Universiteit Utrecht, Hollanda.
- Korkmaz, O. (2021). Piyano eğitimine başlangıçta kullanılan etüdlerin teknik düzeyi açısından incelenmesi. *İdil*, 78, s. 220–231.
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), s. 233-254.
- Moryossef, A. & Elazar, Y. & Goldberg, Y. (2023). At your fingertips: Extracting piano fingering instructions from videos. *Computer Science, ArXiv, abs/2303.03745*.
- Nakamura, E. & Ono, N. & Sagayama, S. (2014). Merged-output HMM for piano fingering of both hands. 15th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR) sunulmuş bildiri.
- Nakamura, E. & Saito, Y. & Yoshii, K. (2020). Statistical learning and estimation of piano fingering. *Information Sciences*, 517, s. 68-85.
- Oka, A. & Hashimoto, M. (2013). Marker-less piano fingering recognition using sequential depth images. The 19th Korea-Japan Joint Workshop on Frontiers of Computer Vision sunulmuş bildiri, s.1-4.
- Öztürk, B. (2007). Carl Czerny'nin Opus 299/19 numaralı etüdünün piyano eğitimine yönelik analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), s. 241-258.
- Parncutt, R. & Sloboda, J.A. & Clarke, E.F. & Raekallio, M. & Desain, P. (1997). An ergonomic model of keyboard fingering for melodic fragments. *Music Perception* 14, 4, s. 341–382.
- Parncutt, R. & Sloboda, J.A. & Clarke, E.F. & Raekallio, M. & Desain, P. (1997). An ergonomic model of keyboard fingering for melodic fragments. *Music Perception*, 14 (4), s. 341-382.
- Pirgon, Y. (2013). Piyano eğitiminde günlük çalışma yapmanın öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), s. 41-49.
- Ramonedá, P. & Miron, M. & Serra, X. (2021). Piano fingering with reinforcement learning. *Computer Science, Psychology, ArXiv, abs/2111.08009*.
- Ramonedá, P. & Tamer, N. C. & Eremenko, V. & Serra, X. & Miron, M. (2022). Score difficulty analysis for piano performance education based on fingering. IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP) sunulmuş bildiri, s. 201-205.
- Randolph D. A. & Di Eugenio B. (2016). Dactylize: automatically collecting piano fingering data from performance. Extended abstracts for the Late-



Breaking Demo Session of the 17th International Society for Music Information Retrieval Conference sunulmuş bildiri.

- Sloboda, J. A. & Clarke, E. F. & Parncutt, R. & Raekallio, M. (1998). Determinants of finger choice in piano sight-reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24 (1), s. 185-203.
- Snmezz, F. (2015). Beyer Op.101 İlk Piyano Metodu'nun müzik ğretmeni yetiştiren kurumlarda kullanılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, s. 177-199.
- Snmezz, F. (2022). Müzik ğretmeni yetiştiren kurumlarda başlangıç ve orta düzey piyano eğitimi çerçevesinde "Muzio Clementi op.36 no.1" sonatinin teknik analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 92, s. 36-45.
- Snmezz, F. & Aytumur, B. (2022). Müzik ğretmeni adaylarının piyano eserlerinde parmak numarası kullanımına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (135), s. 135-159.
- Spicuzza, P. J. (1980). Piano Fingering: An Approach Based Upon The Imprint Analysis of Blanche Selva (Yayınlanmamış doktora tezi). Ball State University, Indiana.
- Takahashi, N. & Furuya, S. & Koike, H. (2020). Soft exoskeleton glove with human anatomical architecture: production of dexterous finger movements and skillful piano performance. *IEEE Transactions on Haptics*, 13 (4), s. 679-689.
- Takegawa, Y. & Terada, T. & Nishio, S. (2006). Design and implementation of a real-time fingering detection system for piano performance. International Computer Music Conference (ICMC) sunulmuş bildiri, s. 67-74.
- Toptaş, B. (2014). Piyano eserlerinden egzersiz yazma yöntemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (29), s. 767-781.
- Yonebayashi, Y. & Kameoka, H. & Sagayama, S. (2007). Automatic decision of piano fingering based on hidden Markov models. In Proceedings of the International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI'07) sunulmuş bildiri.
- Zhu, Y. & Ramakrishnan, A. S. & Hamann, B. & Neff, M. (2013). A system for automatic animation of piano performances. *Computer Animation and Virtual Worlds*, 24, s. 445-456.

## **Bölüm 4**

# **Okul ncesi Dönem Mzik Eğitiminde Bilmeceler**

**Esra YÜCESAN<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup> Dr. ğr. yesi; Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Gzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.  
esrayucesan@sinop.edu.tr (ORCID No: 0000-0001-6657-6086)*



## **ÖZET**

Bilmeceler ocuk dünyasında çok önemli bir yere sahip olan edebi ürünlerdir. Araştırmalar bilmeceler aracılığı ile çocukların, başta dil gelişimleri olmak üzere sosyal-duygusal gelişimlerine, bilişsel gelişimlerine büyük katkılar sağlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda okul öncesi dönem müzik eğitimi uygulamalarında bir ğretim materyali olarak bilmecelerden yararlanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında bilmecelerin, çocukların çok boyutlu gelişimlerine olan katkılarının alan yazın doğrultusunda incelenmesi ve okul öncesi dönem müzik eğitimi uygulamalarında bir ğretim materyali olarak kullanıldığı örnek etkinlik planlarının paylaşılması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilmeceler, ğretmen Yetiştirme, Okul ncesi Dönem, Okul ncesi Dönem Mzik Eğitimi.

## **ABSTRACT**

### **Riddles in Preschool Music Education**

Riddles are literary products that have a very important place in the children's world. Research in literature indicate that riddles can make great contributions to children's social-emotional, cognitive and and especially their language development. Accordingly, it is considered to be important to use riddles as a teaching material in preschool music education practices. For this purpose, within the scope of the research, the contributions of riddles to the child's multidimensional development were examined in accordance with the literature and sample activity plans were shared for riddle use as a teaching material in preschool music education practices.

**Key Words:** Riddle, Teacher Training, Preschool Period, Preschool Music Education.

## **GİRİŞ**

Bilmeceler çocuk dünyasında çok önemli bir yere sahip olan edebi ürünlerdir. Bilmeceler aracılığı ile çocukların çok boyutlu gelişimlerine önemli katkılar sağlanabilir. Tıpkı diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi, okul öncesi dönem müzik eğitimi uygulamalarında da bilmecelerden yararlanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

İnsanoğlu dünyayı, eşyayı, varlığını anlamak için sürekli sorular sorarak cevaplar aramıştır. Kimi zaman basit, net türde olan bu sorular çoğu zaman kesin bir çözümü olmayan, zor, karmaşık türde olmuştur. İnsan, keşif isteği ve merak duygusu yok oluncaya dek soru sormaya devam edecektir. Bu açıdan ele alındığında bilmeceler insanın ruhuna, zihnine en uygun folklorik ürünlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Balta, 2013, s. 892). İnsanoğlunun keskin zekasının en önemli ürünlerinden biri olan bilmeceler Türk sözlü kültürünün de en önemli unsurlarından biridir ve Türk folklorunun en zengin ve yaygın türlerindedir. Klasik Türk edebiyatında muamma ve lugaz adları ile anılırken, Anadolu’da bulmaca, söz, masal, tanımaca gibi adlarla bilinir ve Azeri coğrafyasında da tapmaca olarak isimlendirilen bir edebiyat ürünüdür (Yangil & Kerimoğlu, 2014, s. 343).

“Bilmece, saklı yanıtı anlamsal belirleyiciler, anlamsal ayırıştırıcılar ve anlamsal çağrışımlarla buldurmayı amaçlayan uyaklı kalıplaşmış sözdür”(Hayran, 2010, s. 132). Shultz’a (1974) göre bilmeceler, çözümü mizahı ve keyfi çağrıştıran problemlerdir (Akt. Balta, 2013, s. 897). Yalçın ve Aytaş (2008) ise bilmeceyi bir şeyin adını söylemeden birtakım özelliklerini üstü örtülü olarak anlatarak onun ne olduğunu bilmeyi okuyana veya dinleyene bırakan oyun ve eğlence olarak tanımlamaktadır. Bilmeceler Türk halk edebiyatı içinde çok önemli bir yeri olan edebi ürünlerdir (s. 131). Bilmecelerin tüm uluslarda görülen en eski halk edebiyatı ürünlerinden biri olduğu, söz ve zekâ oyunlarına dayalı, hoşça vakit geçirmek için söylenen kalıplaşmış sözler oldukları söylenebilir. Bilmecelerde çözüm çoğu zaman sorulan sorudan elde edilen verilerden yola çıkılarak bulunan bir kelimedir. Bilmece metni ile çözümü arasında bir ilgi söz konusudur (Karakaş, 2009, s. 46).

Tezcan’a göre (1985) bilmeceler çocuklara bir varlığın niteliklerini söyleyerek o varlığı buldurmayı amaçlayan folklor ürünleridir (s. 11). Ve bilmeceler çocuk dünyasında unutulmaz bir yere sahiptir. Her türlü bilmece çocukların ilgisini çekebilir. Çocuklar bilmece sormayı ve bilmece yanıtlamayı keyifli bir uğraş olarak görürler. Bilmecelerde, bir toplumun düşünce yapısı, ortak kültürünün ve beğenilerinin yansımaları görülür. Bilmeceler toplumun temel taşlarından olan değerleri ve dinamikleri belirlemede önemli bir role sahiptir (Karakaş, 2009, 51). Tarihsel süreç içinde toplumun farklı sosyal katmanlarında

söylenegeldiklerinden, dilsel olarak zenginlik taşırlar. Bu yönleri ile bilmeceler çocukların söz varlığının gelişiminde ve kavramları öğrenmelerinde de önemli bir role sahiptir (Yangil & Kerimoğlu, 2014, s. 350).

Bilmeceler, çocuklar için sözcüklerle üretilmiş olan bir oyun aracıdır. Çocuklara, düşünce ve düş gücüne seslenen kurmaca bir dünya sunar. Şiirsel bir anlatımla onları dil ile kurgulu bir zekâ oyununa davet eder. Böylece onları tüm bildiklerini sınamaya, olgular, olaylar ve kavramlar arasında anlamsal ilgiler kurmaya yöneltir (Karakaş, 2009, s. 49). Bilmeceler çevremizdeki eşyaları, yiyecek ve içecekleri, hayvanları, tabiat olaylarını, sosyal olayları vb. konu alabilmektedir (Kabadayı, 2007 s. 3; Tezcan, 1985, s. 11-54). Sahip oldukları bu nitelikleri ile milletimizin düş gücünü ve zekasını ölçmede bir mihenk taşı oldukları söylenebilir. Dil araştırmalarına yönelik olarak bir hazine gibi görülen bilmecelerimiz, teşbih ve tasvir incelikleri, şiir sanatı gibi edebi yönlerden de büyük değere sahiptir (Kabadayı, 2007, s. 3). Köklü bir kültürün, toplumsal yaşayış biçimlerinin, dini motiflerin, toplumsal olayların yoğrulması ile oluşmaları bilmeceleri basit bir bulmaca havasından ayrı kılar. Bilmeceler, geçmişin tanınması ve geleceğe aktarımı, kültürel bir yapı olarak toplumumuzun diğer kültürler içindeki özgünlüğünü ortaya koymaları açısından önemlidir. Bu açıdan ele alındığında bilmeceler aracılığı ile çocuklara kendi kültürlerinin özelliklerinin benimsetilmesinin, sezdirilmesinin sağlanabileceği düşünülebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bilmecelerin yararlanılabilecek birçok boyut ve yönünün olması nedeniyle eğitim-öğretim alanına dahil edilmesi gerektiğinin önemle tekrarlandığı görülmektedir (Balta, 2013, s. 893).

Köklü medeniyetlere sahip topluluklarda bilmecelerin önemli fonksiyonlarından biri de dil becerilerinin, çevredeki olayların ve eşyaların kavranması amacı ile kullanılan eğlenceli bir öğrenme yolu olmasıdır. Bilmecelerin çocuklara dil becerisi kazandırmada büyük bir rolü olduğu söylenebilir. Dilin inceliklerinin kavranmasında bilmeceler eğitici bir özellik taşımaktadır. Ayrıca bilmeceler, çocukların dilin mantığını kavramalarına yönelik olarak da çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü dilin kendi iç mantığına dayalı olarak bir bilgiyi saklamak ve saklanan bu bilginin bulunmasını sağlamak, çocuklara büyük bir dil becerisini kazandırabilmektedir (Yalçın & Aytaş, 2008, s. 132). Ayrıca çocuklar, buldukları ortamın kültürel özelliklerine göre dillerini geliştirirler. Dil gelişimine paralel olarak değer ve davranış da geliştirirler. Doğal ve etkili bir dil eğitimine katkı sağlayan bilmeceler, halk anlatılarından biri olarak çocuklar için bitip tükenmeyen bir kültürel, sosyal hazine niteliği taşır. (Kabadayı, 2007, s. 1,8). Ek olarak bilmeceler çocuklar için eğlenceli bir ortam sunar. Bu noktada merak duygusu önem taşır. Bilmece soran kişi bilmeceyi sormasının ardından eğer cevabı kimse bulamazsa birtakım ipuçları vererek

merak duygusunu en üst düzeyde tutar. Cevap bulunana dek çocuklar merak etmeye devam eder ve motivasyonları hep üst düzeyde kalır (Kılıçarslan, 2015, s. 132). Karakaş'a (2009) göre bilmeceler, çocukların gelişimlerine çok boyutlu olarak etki etmektedir. Karakaş (2009) bu etkilerin başlıcalarını şu şekilde sıralamaktadır;

-Bilmeceler çocukların alıcı, ifade edici dil gelişimlerine katkı sağlar. Söz tekrarları, değişik ses olayları ve uyaklar bilmecelerde sık sık karşımıza çıkar. Böylece çocuklar bilmeceleri öğrenirken veya ezberlerken dil becerileri de olumlu yönde desteklenir.

-Bilmeceler çocukların görsel, işitsel, dokunsal algı gelişimini desteklemektedir. Çocukların gelişim süreçlerinde onların algılama gücünü en ileri düzeye getirmek esastır. Böylece çocuklar çevrelerine, duyduklarına, gördüklerine daha seçici ve dikkatli olur. Durumların, varlıkların farkına varır. Bilmeceler soyut olandan somutun ortaya çıkarılması yöntemi ile veya diğer ipuçlarıyla çeşitli durum ya da varlıkların özelliklerine dikkat çekerek çocukların algılama güçlerini geliştirir. Çocukların bu yönleri ne kadar gelişim gösterirse dikkatleri, duyarlılıkları da o denli artacaktır. Bu bağlamda bilmeceler çok olumlu etkiye sahiptir.

-Bilmeceler çocukların kavram gelişimini destekler ve onların zihinsel gelişimine katkıda bulunur. Çocuklar bilmeceleri cevaplandırırken ya da öğrenirken yeni kavramlarla karşılaşacaklardır. Böylece bu kavramları ve kullanımlarını da öğrenmiş olacaklardır. Soyut olanı somutlaştırma, somut olanı soyutlama gibi bilmecelerin genel özellikleri aracılığı ile bu yönlerini de geliştireceklerdir.

-Bilmeceler çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaran ve geliştiren etkiler sağlar. Çocuklar kendilerine sorulan soyut bir konuyu hayal dünyalarında manaya veya maddeye büründürerek cevaplar oluştururlar ve yanıt bulmaya çalışırlar. Böylece olumlu gelişimler sağlayacakları bir beyin jimnastiği yaparlar.

-Bilmeceler çocuklara edebi ve estetik değerler kazandırır. Çocuk henüz estetik ve edebiyata yönelik yeterince farkındalık kazanmamıştır. Bununla birlikte estetik ve edebiyat, ömrü boyunca kendisine yardımcı olacak değerlerdir. Bilmecelerin sahip olduğu kurgusal yapı, kafiyeler, söz oyunları ile oluşturulan estetik yapı çocuğun ister istemez bunun farkına varmasını sağlayacaktır.

-Bilmeceler, çocukların henüz gelişmekte olan iç ve dış dünyalarını tanımlarına katkı sağlayacaktır (Karakaş, 2009, s. 49-50).

Bilmeceler zekayı test etme özelliğine sahiptir ve bu durum, ifadelerinde yer alan çeldiricilerden kaynaklanır. Cevabın bulunmasının güçleşmesi için imge yüklü olan bilmecelerin şifrelendirilmiş sözcükleri, onu çözecek kişi tarafından

açılanmalıdır. Farklı durum ve nesnelerin benzerliklerinin ipucu olarak değerlendirilebilmesi üst düzey bir düşünme becerisini gerektirmektedir. Bilmeceler, bir üst düzey düşünme becerisi olan yaratıcı düşünme becerisi üzerinde etkili olacaktır. Hazırlıksız düşünmeyi gerektiren bilmeceler, zihinsel anlamda alıştırmalar yapmış, esnek, akıcı düşünme yetisine sahip, farklı bakış açılarından bakabilen, özgün çözümler bulmaya yatkın bireylerin gerçekleştirebileceği türde etkinliklerdir. Bu noktada bilmecelerin yaratıcı düşünme ile ilişkisi ortaya çıkar. Bilmeceleri çözme süreci çoğu zaman alışılmamış benzetmeler ile insanın alışılmış düşünme yollarını alt üst eden süreçlerdir. Bu çözüm sürecinde bireyin kendisine verilen benzerlikleri ve karıştırlıkları zihninden geçirerek çeşitli cevaplar üretmesi beklenmektedir. Bu durum, yaratıcı düşünen bir zihnin akıcılık özelliğinin aktifliğidir (Balta, 2013, s. 895). Yangil ve Kerimoğlu (2014) da benzer yönlere vurgu yapmaktadır. Yangil ve Kerimoğlu'na göre (2014) bilmecelerin sanatlı ve imgesel yapısı anlatımı güçlü kılar ve bu durum öğrencinin çağrışımlardan faydalanmasına, metinde verilmiş olan ipuçlarını anlamlandırmasına, cevabı ararken problem çözme becerisinin ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine neden olur (s. 350).

Sahip oldukları şiirselliğin ve söyleyiş güzelliğinin yanında bilmecelerin; çocukların problem çözme becerilerini geliştirme, düşüncelerini sağlama ve hayal dünyasına getirdiği zenginlikler gibi işlevleri vardır (Kılıçarslan, 2015, s. 132). Pratik zekanın ve buluş becerilerinin gelişmesinde de bilmeceler çok önemli bir yere sahiptir. Bu beceri çocuklar açısından eğlenceli ve ilginç bulunduğundan bilmeceler günün her saatinde eğitici bir unsur olarak kullanılabilir (Yalçın & Aytas, 2008, s. 132).

Bilmecelerin, çocuklar üzerinde çok boyutlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bilmecelerin, çocukların pedagojik, dil ve sosyal gelişimlerini olumlu olarak etkileyen çokça faydası vardır (Kılıçarslan, 2015, s. 131). Yangil ve Kerimoğlu'na göre (2014) bilmeceler şiirsel yapıları, ilgi çekici anlatımları, akılda kalıcı olmaları ve işledikleri konular itibariyle eğitim argümanları arasında tercih edilmesi gereken bir yapıya sahiplerdir. Bu yapı itibariyle bilmeceler, kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır (s. 350). Dünyayı yeni yeni tanımaya başlayan, objeleri, nesnelere yeni yeni kavrayan çocukların muhakeme güçlerinin ve kelime hazinelerinin artmasında bilmeceler önemli bir role sahiptir ve çocukların kültürel, zihinsel gelişimlerine önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Çocukların bilmeceleri oluşturan sözcüklerde saklanmış anlamları tanımaya ilişkin gösterdikleri düşünsel ve düşsel çabalar, çocuk eğitiminde onların yazılı metinlerle kuracağı iletişim sürecinin bir hazırlık aşamasıdır (Karakas, 2009, s. 51). Folklor ürünleri olarak bilmeceler sahip oldukları çeşitli özellikleri ile dil ve düşünme bağlamında olumlu etkiler yapabilecek vasıflara sahiptir. Ancak



bilmece türü ile eğitim kavramları üzerinde düşünüldüğünü ortaya koyan akademik çalışmaların sayısı azdır. Alan yazında bilmecelere dönük araştırmalar halkbilim sahasında sınırlı kalmıştır ve bu önemli araştırmalar da eğitim-öğretim boyutunda yeterince değerlendirilmemiştir. Oysa bilmeceler dil ve kavram öğretiminde, düşünme öğretiminde başarı sağlamaya dönük araç olarak kullanılabilir derinlik ve zenginlik özelliklerine sahiptir (Balta, 2013, s. 891,897). Karakaş'a (2009) göre çocuk edebiyatı kapsamında hazırlanacak olan eserlerde bilmecelerden (diğer anonim halk edebiyatı ürünlerinden olduğu kadar) azami ölçüde yararlanılmalıdır. Türk dünyası bilmeceleri alan uzmanları tarafından değerlendirilmeli, çocuk edebiyatı konusunda eser üretenlerle ortak çalışmalar yapılarak bu ürünlerden faydalanılması sağlanmalıdır. Böylece çocukların gelişimine katkıda bulunulurken anonim Türk halk edebiyatı ürünleri gelecek nesillere aktarılmalıdır (s. 51).

Okul öncesi dönemde bilmeceler çocukların dil, sosyal-duygusal, zihin gelişimlerini destekler. Onları bir konu üzerinde düşünmeye sevk eder. Çocukların çeşitli varlıkların özelliklerini tanımalarını sağlar. 3 yaşından sonra çocuklar bilmecelere ilgi duymaya başlarlar. Bilmecelerin genellikle kafiyeli ve ölçülü olması çocuklara şiir ve müzik sevgisini aşılar. Ayrıca onların ritim duygularını da geliştirir. Bilmecelerin cevaplarını buldukça çocukların kendilerine olan güvenleri artar (Tezcan, 1985, s. 11). Bu dönemde çocuklar müzik etkinlikleri ile çokça kavramı öğrenir ve pekiştirir. Eğitici ve öğretici çocuk şarkıları, tekerlemeler, ezgili saymacalar, atasözleri ve bilmeceler dil gelişimine katkı sağlamak için kullanılan araçlardır. Çocuklar bunları söylerken bir yandan zevk alacak bir diğer yandan doğru ve akıcı konuşma becerileri edinecektir (Millî Eğitim Bakanlığı[MEB], 2013, s. 48). Bununla birlikte Yangil ve Kerimoğlu (2014) çocuk eğitiminde kullanılmak üzere bilmecelerin dikkatle seçilmesi gerektiğine değinmektedir. Binlerce yıllık bir birikimin ürünü olan bilmecelerin içerisinde hayatın her alanından konuların işlendiği görülür. Bu nedenle çocukların eğitiminde kullanılmak üzere seçilecek bilmecelerin, onların yaşlarına, ruhsal ve zekâ gelişimlerine uygun olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca bilmecelerin seçilirken çocuğun gelişimi açısından kültürel, dil ve düşünme boyutları gözetilmeli, bilmecelerin seçimi alan uzmanı kişilerce yapılmalıdır (s. 346). Bu doğrultuda okulöncesi dönem çocukları için seçilen bilmeceler onların dil gelişimlerine uygun olacak şekilde kısa ve tek anlamlı olmalıdır (Tezcan, 1985, s. 11). Kılıçarslan (2015) bilmecelerin eğitim-öğretim süreçlerinde bir öğretim materyali olarak kullanılabilmesine ve bu süreçlerin bir oyun havasında yapılması gerekliliğine, böylece çocukların eğlenerek öğrenmelerine imkân sağlanabileceğine vurgu yapmaktadır (s. 139). Balta (2013) bu hususta bazı önerilerde bulunmuştur; Bilmecelere görsel ve işitsel özellikler

yüklenebilir ve böylece bilmeceler derslerde ilgi çekici hale getirilebilir. Ek olarak yaratıcı yazma çalışmalarında da bilmecelerden faydalanılabilir. Öğrencilerden etkinlikler kapsamında yeni bilmeceler üretmeleri istenebilir, sorulan bilmeceleri karikatürize etmeleri için gerekli imkân, destek sağlanabilir (s. 898). Bilmeceler okul öncesi dönem eğitim uygulamalarında çocuğu hikâye dinlemeye hazırlama amacıyla hikâyeden önce veya öğretmenin uygun bulduğu bir zaman diliminde sorulabilir. Bu dönemde bilmece sorarken amaç sorulan bilmecedeki objenin özelliklerinin eğlenceli bir ortamda çocuğa öğretilmesi ve çocuğun düşünmeye yönltilmesidir. Çocuk cevabı buldurtmak için asla zorlanmamalıdır. Öğretmen bilmecenin cevabını buldurmaya çalışırken gerekirse ipucu verebilir. Bir diğer yöntem olarak; 30X30 veya 30X45 boyutlarında bir kartona dört-beş figür çizilir. Çocuklara sorulacak olan bilmecenin doğru cevabına bu figürler arasında yer verilir. Bilmece çocuklara sorulur ve figürler gösterilir. Çocuklar doğru cevabı bularak cevaba ait figürü gösterir. Eğer yanlış bir cevap verilmişse ipucu verilerek çocuğun tekrar düşünmesi sağlanır (Tezcan, 1985, s. 12).

Alan yazında erken çocukluk dönemi müzik eğitimi süreçlerinde bilmecelerden yararlanmaya dönük faydalanılabilecek bir kaynak olarak Özal Göncü, Aytepe ve Değer'e (2011) ait kitap çalışmasına rastlanmaktadır. Çalışma kapsamında ezgili bilmecelere yer verildiği gözlenmektedir. Bu bilmecelerin bazılarına dönük olarak müzik etkinliği için uygulama önerileri de mevcuttur (bkz. s. 7,35,45,53). Çalışmanın, bilmecelerin erken çocukluk dönemi müzik eğitiminde bir öğretim materyali olarak kullanılırken “ezgili olarak seslendirilebileceklerini” ortaya koyduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi müzik eğitiminde bilmecelerin yerine, önemine değinen ve ayrıntılı uygulama örneklerinin paylaşıldığı araştırmaların yetersizliği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda araştırmmanın bundan sonraki bölümünde, okul öncesi dönem müzik eğitimi süreçlerinde bilmecelerin bir öğretim materyali olarak kullanıldığı örnek müzik etkinliklerinin paylaşımına yer verilmiştir. Aktarılan örnek uygulama planlarının erken çocukluk dönemi müzik eğitimcileri için bir öğretim materyali olarak bilmecelerden yararlandıkları farklı uygulamaları tasarlamada yol gösterici olabileceği düşünölmüştür.

**Etkinlik Çeşidi:** Müzik, Türkçe Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

**Etkinlik adı:** Gökten Üç Bilmece Düşmüş

**Yaş Grubu:** 60-66 ay

**Süre:** 40-45 dk. (Öğrenci sayısı ve çocukların katılım isteğine göre esnek tutulması önerilmektedir.)

## **Kazanımlar ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**Kazanım 1.** Nesne/durum olaya dikkatini verir. (**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

### **Dil Gelişimi**

**Kazanım 2.** Sesini uygun kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

**Kazanım 5.** Dili iletişim amacıyla kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

### **Sosyal ve Duygusal Gelişim**

**Kazanım 3.** Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)

**Kazanım 5.** Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (**Göstergeleri:** Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)

### **Motor Gelişim**

**Kazanım 5.** Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (**Göstergeler:** Bedenini, nesnelere ve vurmali algıları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.)(MEB, 2013, s. 20,25,28,33).

**Materyaller:** ğretmen tarafından kullanılacak olan eşlik algısı.

**Sözcükler:** Bilmece, ayna, rzgr.

**Kavramlar:** ----

### **ğrenme Süreci**

**Etkinlik 1.** ğretmen çocuklara bir bilmece sormak istediğini söyler ve bilmeceyi sormak üzere çocukların dikkatini çekmek için aşağıda yer alan şarkıyı (sözlere uygun canlandırılmaları içeren hareketler ile) hareket eşlikli seslendirir.

## Gökten Üç Bilmecce Düşmüş

Orta Çabuk Söz-Müzik: Esra Yücesan



Gök - ten üç bil - me - ce düş - müş, Bi - ri ye - re bi - ri gö - ğe



Bi - ri tam a - vu - cu - mun i - çi - ne

Ardından bilmecce hareket eşlikli olarak ritmik seslendirilerek sorulur;

‘Elsiz ayaksız

Kapıyı çalar (RÜZGAR)’ (Tezcan, 1985, s. 54).

Bu bilmecce seslendirilirken gerçekleştirilebilecek örnek hareket eşliklerine aşağıda yer verilmiştir;

Elsiz ayaksız (Eller ardından ayaklar gizlenmeye çalışılır),

Kapıyı çalar (Eller kulaklara götürülerek dinleme ve ardından kapı çalma canlandırması yapılır).

Bilmecce, öğretmen tarafından ezgili olarak da sorulabilir. Tezcan (1985) tarafından aktarılan bu bilmecceyi (s. 54) ezgili sormak için gerçekleştirilen örnek bir besteleme çalışmasına aşağıda yer verilmiştir;

## Rüzgâr

(Bilmecce)

Orta Çabuk Müzik: Esra Yücesan



El - siz a - yak - sız ka - pı - yı ça - lar

Bilmecenin sorulmasının ardından öncelikle tüm çocukların yanıtları dinlenir. Eğer doğru bir yanıt gelmişse bu yanıt çocuklarla paylaşılır. Eğer doğru yanıt gelmemişse çocukları yeniden düşünmeye sevk edecek bazı ipuçları verilir. Doğru yanıt bulunana dek bu süreç devam ettirilir. Ardından ikinci bilmecceyi sormak üzere çocukların dikkatini çekmek için yukarıda yer alan “Gökten Üç Bilmecce Düşmüş” isimli şarkı öğretmen tarafından tekrar seslendirilir. İstekli olmaları durumunda çocukların şarkıya eşlik etmeleri desteklenir. Şarkı

sonrasında ikinci bilmece, hareket eşlikli olacak şekilde ritmik seslendirilerek sorulur;

“*O, odanın içinde*

*Oda onun içinde (AYNA)*”, (Tezcan, 1985, s. 26).

Bu bilmece seslendirilirken gerçekleştirilebilecek örnek hareket eşliklerine aşağıda yer verilmiştir;

*O, odanın içinde* (El hareketleri ile nesnenin odanın içinde olduğu canlandırılır)

*Oda onun içinde* (El hareketleri ile odanın, bir nesnenin içinde olduğu canlandırılır).

Bilmece ğretmen tarafından ezgili olarak da sorulabilir. Tezcan (1985) tarafından aktarılan bu bilmeceyi (s. 26) ezgili sormak için gerçekleştirilen örnek bir besteleme çalışmasına aşağıda yer verilmiştir;

## **Ayna** (Bilmece)

Orta abuk Müzik: Esra Yücesan

O o - da - nın i - Çin - de O - da o - nun i - Çin - de

Bir nceki bilmece nin yanıtının bulunması sürecinde olduğu gibi öncelikle tüm çocukların yanıtları dinlenir. Eğer doğru bir yanıt gelmişse bu yanıt çocuklarla paylaşılır. Eğer doğru yanıt gelmemişse çocukları yeniden düşünmeye sevk edecek bazı ipuçları verilir. Doğru yanıt bulunana dek bu süreç devam ettirilir.

## **Etkinlik 2.**

Her iki bilmecenin cevabı çocuklarla tekrar edilir. Öğretmen çocuklara, rüzgâr ve aynanın bir oyunu olduğunu ve onlarla bu oyunu oynamak istediğini söyler. Bu oyunda kendisinin rüzgârı canlandıracağını ve onların da ayna olmaları gerektiğini belirtir. (Bu oyunda aynanın görevi rüzgârın yaptıklarını izleyip birebir taklit etmektir...). Oyunu oynamak üzere tüm çocukların öğretmeni görebileceği konumda yarım daire şeklinde oturulur. Öğretmen öncelikle boynunu, yüzünü, dudaklarını ve dilini şarkı söylemeye hazırlamak üzere çalıştırmak-gevşetmek için hareket ettirir. Bunları sıralı olarak yapar ve çocukların her bir hareketi tekrar edebilmeleri için gerekli zamanı tanır. Ardından diyafram soluğu alır ve sesini, bedenini de kullanarak rüzgâr canlandırması yapar. Bu canlandırma içinde soluğunu kontrollü şekilde boşaltır. Canlandırma süresince bu uzun soluk alma ve kontrollü boşaltma uygulaması birkaç kez tekrarlanır. Ardından aynı canlandırma kısa soluklar vermeye yönelik kurgulanır ve gerçekleştirilir. Canlandırmaya eşlik eden hareketlerde, bedenın şarkı söylemeye hazırlanmasını sağlayacak çeşitli gerinme (yukarı-aşağı, sağa-sola) hareketlerine yer verilmelidir. Rüzgâr canlandırmasının son aşamasında çocukları şarkı söylemeye hazırlamak üzere ses doğaçlaması yapılır ve bu doğaçlama içinde inici ve çıkıcı seslerin kullanılmasına özen gösterilir. Bu şekilde oyun tamamlanır. Çocuklar bu çalışmanın ardından şarkı söyleyebilir (\*Öğretmen yönlendirmesi ile gerçekleştirilen bu çalışma, istekli çocukların rüzgâr (şef) olarak görev alıp arkadaşlarını benzer şekilde yönlendirmesi ile geliştirilebilir).

**Etkinlik 3.** Çocuklara rüzgâr ve aynanın bir şarkısı olduğu söylenir. Öğretmen bu şarkıyı onlarla paylaşmak istediğini belirtir ve aşağıda yer alan şarkı hareket eşlikli olarak öğretmen tarafından seslendirilir. Öğretmen seslendirmeyi tamamladığında çocukları şarkıyı birlikte söylemeye davet eder. Şarkı, hareket eşlikli olarak toplu seslendirilir.

## Aynanın Şarkısı

Orta Çabuk

Söz-Müzik: Esra Yücesan



(Bu bölümde ayna olunur ve söylenen/gösterilen hareket taklit edilir.)

Son

### Değerlendirme

Aşağıda yer alan sorular öğrencilere yöneltilir;

-Bu etkinlikte yer alan bilmeceleri sevdiniz mi? Yanıtları bulmak sizin için kolay oldu mu? Yanıtları bulmaya çalışırken nerede zorlandınız?

-Bilmeceleri şarkı olarak seslendirmeyi sevdiniz mi? Şimdi tekrar seslendirsem bana eşlik eder misiniz?

- Bana ve arkadaşlarınıza bu etkinliğimizle ilgili neler söylemek istersiniz?

Çocukların yanıtlarının dinlenmesi ile etkinlik tamamlanır.

**Etkinlik Çeşidi:** Müzik, Türkçe, Drama Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

**Etkinlik adı:** Bilmeceler Bildirmece

**Yaş Grubu:** 60-66 ay

**Süre:** 40-45 dk. (Öğrenci sayısı ve çocukların katılım isteğine göre esnek tutulması önerilmektedir.)

## **Kazanımlar ve Göstergeleri:**

### **Bilişsel Gelişim**

**Kazanım 1.** Nesne/durum olaya dikkatini verir. (**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

### **Dil Gelişimi**

**Kazanım 2.** Sesini uygun kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

**Kazanım 5.** Dili iletişim amacıyla kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeteye katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

### **Sosyal ve Duygusal Gelişim**

**Kazanım 3.** Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmadık dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.)

**Kazanım 5.** Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (**Göstergeleri:** Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)

### **Motor Gelişim**

**Kazanım 5.** Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (**Göstergeler:** Bedenini, nesnelere ve vurmaları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.)(MEB, 2013, s. 20,25,28,33).

**Materyaller:** Öğretmen tarafından kullanılacak olan eşlik çalgısı, pet fagot için; pet şişe (üst kısmı kesilmiş şekilde, plastik boru, pipet, delme aleti, lastik, kare şeklinde kesilmiş naylon.

**Sözcükler:** Bilmece, gemi, gemi düdüğü.

**Kavramlar:** ---

### **Öğrenme Süreci**

**Etkinlik 1.** Bu etkinlikte kullanılmak üzere eğitsel amaçlı çalgı tasarımı uygulamaları kapsamında “pet fagot(Bkz. Erol, 2015, s. 85)” tasarımı gerçekleştirilir. Bu çalışmada;

Alt kısmı kesilmiş olan pet şişenin yan tarafına bir delik açılır(Öğretmen tarafından bir bez ya da tutacakla tutularak ısıtılan çivi yardımı ile delikler açılabilir). Pet şişenin ağız kısmından hava kaçırmayacak şekilde plastik boru



geçirilir. Pet şişenin yan tarafına açılan delikten de pipet geçirilir. Naylon, şişenin altında boş kalan alanın üstünü kaplayacak şekilde lastikle sabitlenir. Pipetten üflenir ve borunun naylonla teması sağlanarak ses elde edilir (Bkz. Erol, 2015, s. 85). Bu çalışmanın öğretmen öğrenci iş birliği ile gerçekteştirilmesi gerekmektedir. Uygun koşullarda aile katılımı da sağlanabilir.



*Görsel 1. Pet Fagot, Y¼cesan, 2020.*

Tasarım tamamlandığında çocukların bir süre çalgıdan serbest şekilde ses üretmeleri ve çalma denemeleri yapmaları için imkân sağlanır. Ardından çalgılar kenara bırakılır.

**Etkinlik 2.** Öğretmen çocuklara bir bilmece sormak istediğini söyler ve bilmeceyi sormak üzere çocukların dikkatini çekmek için aşağıda yer alan şarkıyı (söz içeriğine uygun canlandırmalar yaparak) hareket eşlikli seslendirir.

## Gökten Üç Bilmecce Düşmüş

Orta Çabuk Söz-Müzik: Esra Yücesan



Gök - ten üç bil - me - ce düş - müş, Bi - ri ye - re bi - ri gö - ğe

Bi - ri tam a - vu - cu - mun i - çi - ne

Ardından bilmecce hareket eşlikli ritmik seslendirilerek sorulur;

“*Dumanı tüter*

*İsterse gider*

*Balık değildir*

*Denizde yüzer (GEMİ)’’ (Tezcan, 1985, s. 18).*

Bu bilmecce seslendirilirken gerçekleştirilebilecek örnek hareket eşliklerine aşağıda yer verilmiştir;

*Dumanı tüter* (Eller veya tüm beden kullanılarak duman canlandırması yapılır)

*İsterse gider* (Jest ve mimiklerle anlatı desteklenir)

*Balık değildir* (Avuç içleri birleştirilir, bu şekilde hareket ettirilerek balık canlandırması yapılır ancak balık olmadığı jest ve mimiklerle anlatılmaya çalışılır)

*Denizde yüzer* (Yüzme hareketi ya da denizde ilerleyen gemi canlandırması yapılabilir).

Bilmecce öğretmen tarafından ezgili olarak da sorulabilir. Tezcan (1985) tarafından aktarılan bu bilmecceyi (s. 18) ezgili sormak için gerçekleştirilen örnek bir besteleme çalışmasına aşağıda yer verilmiştir;

## Gemi (Bilmece)

Orta Çabuk

Müzik: Esra Yücesan



Bilmece sorulduktan sonra öncelikle tüm çocukların yanıtları dinlenir. Eğer doğru bir yanıt gelmişse bu yanıt çocuklarla paylaşılır. Eğer doğru yanıt gelmemişse çocukları yeniden düşünmeye sevk edecek bazı ipuçları verilir. Doğru yanıt bulunana dek bu süreç devam ettirilir.

**Etkinlik 3.** Ezgili bilmece kulaktan öğretim yöntemi ile çocuklara öğretilir ve toplu olarak seslendirilir. Seslendirme sonunda çocukların tasarlanan pet fagotları gemi düdüğü olarak çalmaları desteklenir. Burada öncelikle çocuklar tarafından toplu-serbest bir çalım yapılabilir. Ardından istekli çocukların sıralı olarak çalgıları ile doğaçlamalar yapmalarına imkân tanınabilir.

### Değerlendirme

Aşağıda yer alan sorular öğrencilere yöneltilir;

-Bu etkinliğimizde hangi çalgıyı yaptınız? Bunun için hangi malzemeleri kullandınız? Acaba bu çalgıyı yapmak için başka hangi malzemeleri kullanabiliriz?

-Çalgıyı çalarken nerede zorlandınız? Neresi kolaydı?

-Bu etkinlikte yer alan bilmeceleri sevdiniz mi? Yanıtları bulmak sizin için kolay oldu mu? Yanıtları bulmaya çalışırken nerede zorlandınız?

-Bilmeceleri şarkı olarak (ezgili olarak) seslendirmeyi sevdiniz mi? Tekrar seslendirmek ister misiniz?

-Bana ve arkadaşlarınıza bu etkinliğimiz ile ilgili neler söylemek istersiniz?

Çocuklara, etkinliğe katılımlarından ötürü teşekkür edilir ve etkinlik sonlandırılır.

**Etkinlik Çeşidi:** Müzik, Türkçe, Drama Bütünleştirilmiş Büyük Grup Etkinliği

**Etkinlik adı:** Bilmecedan Bir Tren

**Yaş Grubu:** 60-66 ay

**Süre:** 40-45 dk. (Öğrenci sayısı ve çocukların katılım isteklerine göre esnek tutulması önerilmektedir.)

**Kazanımlar ve Göstergeleri:**

**Bilişsel Gelişim**

**Kazanım 1.** Nesne/durum olaya dikkatini verir. (**Göstergeleri:** Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar.)

**Dil Gelişimi**

**Kazanım 2.** Sesini uygun kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşurken/şarkı söylerken nefesini doğru kullanır. Konuşurken/şarkı söylerken sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar.)

**Kazanım 5.** Dili iletişim amacıyla kullanır. (**Göstergeleri:** Konuşma sırasında göz teması kurar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.)

**Sosyal ve Duygusal Gelişim**

**Kazanım 3.** Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. (**Göstergeleri:** Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.)

**Kazanım 5.** Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. (**Göstergeleri:** Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.)

**Motor Gelişim**

**Kazanım 5.** Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. (**Göstergeler:** Bedenini, nesnelere ve vurmaları kullanarak ritim çalışması yapar. Basit dans adımlarını yapar. Müzik ve ritim eşliğinde dans eder. Müzik ve ritim eşliğinde çeşitli hareketleri ardı ardına yapar.)(MEB, 2013, s. 20,25,28,33).

**Materyaller:** Öğretmen tarafından kullanılacak olan eşlik çalgısı, çeşitli vurmaları çalgılar, çocuklara dönük hazırlanan grafik notasyon kartları.

**Sözcükler:** Bilmecce.

**Kavramlar:** ---

**Öğrenme Süreci**

**Etkinlik 1.** ğretmen çocuklara bir bilmece sormak istediğini söyler ve bilmeceyi sormak üzere çocukların dikkatini çekmek için aşağıda yer alan şarkıyı seslendirir.

## Gökten  Bilmece Düşmüş

Orta abuk Söz-Müzik: Esra Yücesan



Gök - ten  bil - me - ce dş - mş, Bi - ri ye - re bi - ri g - ğe

Bi - ri tam a - vu - cu - mun i - i - ne

Ardından bilmece hareket eşlikli ritmik seslendirilerek sorulur;

‘‘Sıra sıra odalar

Birbirini kovalar (TREN)’’ (Tezcan, 1985, s. 20).

Bu bilmece seslendirilirken gerçekleştirilebilecek örnek hareket eşliklerine aşağıda yer verilmiştir;

*Sıra sıra odalar* (Eller veya tüm beden kullanılarak sözlere uygun canlandırma yapılır),

*Birbirini kovalar* (Eller ve kollar ile sarma hareketi yapılarak trenin ilerleyişi canlandırılır).

Bilmece ğretmen tarafından ezgili olarak da sorulabilir. Tezcan (1985) tarafından aktarılan bu bilmeceyi (s. 20) ezgili sormak için gerçekleştirilen örnek bir besteleme çalışmasına aşağıda yer verilmiştir;

## Tren (Bilmece)

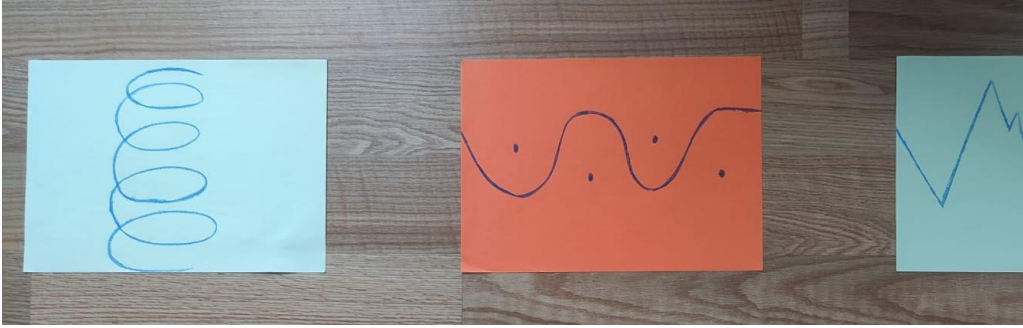
Orta abuk Müzik: Esra Yücesan



Sı - ra sı - ra o - da - lar Bir - bi - ri - ni ko - va - lar

Bilmecenin sorulmasının ardından öncelikle tüm çocukların yanıtları dinlenir. Eğer doğru bir yanıt gelmişse bu yanıt çocuklarla paylaşılır. Eğer doğru yanıt gelmemişse çocukları yeniden düşünmeye sevk edecek bazı ipuçları verilir. Doğru yanıt bulunana dek bu süreç devam ettirilir.

**Etkinlik 2.** A4 kağıtlarına sembolik notasyon çizimleri yapılır. Bu resim kartları bir trenin vagonları olarak yan yana sıralanır (İsteğe bağlı olarak görsellerin bir ucuna, makinist kabini görseli de eklenebilir). Çocuklara bu görsellerin bir müzik treninin vagonları oldukları söylenir. Görselleri incelemek teklif edilir;



*Görsel 2. Örnek grafik notasyon, Yücesan, 2023 (Grafik notasyon örnekleri için bkz. Erol, 2015, s. 96-101).*

Ardından mevcut olan çeşitli vurmali çalgılar etkinlik ortamının merkezine koyulur. Çocukların bu çalgılardan dilediklerini almaları sağlanır. Her çocuk bir görsel seçmesi ve bu görseli çalgısı ile seslendirmesi için denemeler yapmak üzere desteklenir. Bu süre zarfında çocuklara yeteri kadar zaman tanınması ve onlarla bireysel olarak ilgilenilmesi önemlidir. Çocukların çalma denemeleri tamamlandığında onlara; müzik treninin hareket etmesi için sıralı olarak her vagonun ses gelmesi gerektiği söylenir. Sıralı olarak tüm çocukların çalgı doğaçlamaları dinlenir. (Görsellerin alt alta veya farklı şekillerde yan yana sıralanarak çalma çalışmalarının yapılması vb. uygulamalar ile bu çalışma geliştirilebilir).

### **Değerlendirme**

Aşağıda yer alan sorular öğrencilere yöneltilir;

-Bu etkinlikte yer alan bilmeceleri sevdiniz mi? Yanıtları bulmak sizin için kolay oldu mu? Yanıtları bulmaya çalışırken nerede zorlandınız?

-Tren vagonlarında yer alan resimleri çalgılarla seslendirmeyi sevdiniz mi? Bu çalışmada nerede zorlandınız? Neresi kolaydı?

-Bilmeceleri tekrar seslendirsem bana eşlik etmek ister misiniz?

-Bana ve arkadaşlarınıza bu etkinliğimiz ile ilgili neler söylemek istersiniz?

Çocuklara, etkinliğe katılımlarından ötürü teşekkür edilir ve etkinlik sonlandırılır.

Bu araştırma kapsamında yer verilen tüm ezgili bilmecelere yönelik çocukların ortak ses yapılarına göre yeniden ezgilendirme ve transpoze çalışmaları yapılabilir. Ayrıca ocukların gelişim düzeylerine uygun bazı müzik kavramlarının veya çalgı isimlerinin ğretiminde kullanmak üzere özel bilmeceler de oluşturulabilir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve aşağıda yer verilen örnek bilmecelerin özellikle erken çocukluk dönemi özengen müzik eğitimi uygulamaları kapsamında çalgı eğitimi ve müzik teorisi çalışmalarında kullanılabilceği düşünülmektedir;

*İki izgi yan yana,  
Sondaki kalın, ndeki ince,  
Mziğim artık biter,  
Bu çizgiler gelince (Cevap-Bitiş izgisi).\**

*Bir anahtar var kapısı yok,  
Sesleri açar notası da çok (Cevap-Sol anahtarı).\*\**

*Nokta nokta üst üste,  
Bir daha al ya da bir daha söyle.  
Haydi şimdi bil bakalım,  
Benim adım ne? (Cevap-Tekrar işareti).\*\*\**

## KAYNAKÇA

- Balta, E. E. (2013). Bilmecelerin dil-düşünme bağlamında eğitimdeki yeri ve önemi, *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 891-899. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4301>  
[https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=16095](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=16095)
- Erol, O. (2015). Kendin yap kendin çal. Ankara: Eğiten Kitap.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.  
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/446/226>
- Kabadayı, A. (2007). Sosyal bir ders materyali olarak bilmecelerin çocukların gelişim alanlarına katkılarının incelenmesi: Konya örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), s. 1-17. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/issue/view/4%3A2>
- Karakaş, A. (2009). Anonim Türk halk edebiyatı ürünlerinden bilmecenin çocuk edebiyatına katkıları, *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 2, 44-52.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kdeniz/issue/16873/175639>
- Kılıçarslan, R. (2015). Çocuk edebiyatında bilmecenin yeri ve bir bilmece derleme çalışması, *International Journal of Language Academy*, 3(4), 129-140.  
[https://ijla.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=358298002\\_14.pdf&key=29253](https://ijla.net/index.jsp?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=358298002_14.pdf&key=29253)
- Milli Eğitim Bakanlığı[MEB] (2013). Okul öncesi eğitim programı. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Tezcan, E. (1985). Okulöncesi eğitiminde bilmece tekerleme ve parmak oyunları. Ankara: Çağ Matbaası.
- Özal Göncü, İ., Aytepe, Ç., & Değer, A. Ç. (2011). Ezgili bilmece ve tekerlemeler. Vize Yayıncılık: Ankara.
- Yangil, M. K. & Kerimoğlu, C. (2014). Bilmecelerin eğitimdeki yeri ve önemi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 341-354.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44715/555686>
- Yalçın, A. & Aytas, G. (2008). Çocuk edebiyatı. Ankara: AKÇAĞ.
- Yücesan, E. (2020). *Görsel 1. Pet Fagot*. [Fotoğraf]. Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- Yücesan, E. (2023). *Görsel 2. Örnek grafik notasyon*. [Fotoğraf], Esra Yücesan Kişisel Arşivi.
- \*Esra Yücesan tarafından oluşturulmuştur.  
\*\*Esra Yücesan tarafından oluşturulmuştur.  
\*\*\*Esra Yücesan tarafından oluşturulmuştur.





**B¼l¼m 5**

**Çocuk Disiplininde Modern Yaklaşımlar:  
Pozitif Disiplin Örneği**

**Fatih ÇINAR<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Doç. Dr. Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Temel Eğitim Bölümü.  
fatihcinar@sdu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0216-3714*



## **GİRİŞ**

Gerek bireysel olarak gerekse toplumsal olarak temel hedefimiz çocuklarımızı en iyi şekilde eğitebilmek ve onları karışılacakları her türlü zorluk karşısında sağlam bir şekilde durabilecekleri geleceğe hazırlamaktır. Bu sürecin nihai hedefi ise kişilik gelişimini sağlıklı şekilde tamamlamış bireyleri yetiştirebilmektir. Kişilik gelişiminin en önemli unsurlarından birisi de bireyin disiplin gelişimidir. Fakat günümüzde öğrenme ortamlarında sık karşılaşılan problemlerden biri, davranış problemleri yani çocukların disiplin gelişimi kaynaklı problemlerdir. Bu problemlerin çözümünde genelde geleneksel yaklaşımlar uygulanmış ve bu yaklaşımların davranışı kazandırma konusundaki etkililiği hep tartışma konusu olmuştur. Çocuğun eğitim süreci, geçmişten gelen birikim ile günün değişen şartlarını bir arada sunabilecek deneyim yelpazesinden oluşmaktadır. Bu nedenle çocuğun gelişiminde etkin olan yetişkinlerin karşılaştıkları problemleri davranışlara karşı alternatif disiplin yaklaşımları konusunda bilgi sahibi olması ve buna uygun hareket etmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da alternatif bir disiplin yaklaşımı olarak ortaya çıkan pozitif disiplinin öğrenme ortamlarında uygulanabilirliği üzerinde durulacaktır.

### ***Disiplin nedir***

"Disiplin" terimi, "öğretmek" anlamına gelen Latince "discipline" kelimesinden türemiştir. Disiplin çocukları yeterlilik, özdenetim, öz-yönelim ve başkalarına özen göstermeye hazırlayan ve bu süreçte çocuğun sosyal ve duygusal yönden sağlıklı gelişimini önceleyen öğretim ve yetiştirme sistemini ifade etmektedir (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998). Fakat bu terim çoğunlukla hem pratikte hem teoride ceza kavramı ile ilişkilendirilmiştir. Oysa disiplin, topluma uyum sürecine ve özenlik gelişimime katkı sağlamak amacıyla, sosyal olarak kabul edilebilir davranışları öğretmek ve pekiştirmek için modeller, tutumlar, ödüller, cezalar veya alternatif stratejilerden yararlanan çok faktörlü bir yaklaşımı içermektedir. Bu süreçte amaçlanan, çocuklara kendi kendini kontrol etme, kendi yönünü belirleme ve şefkat duygusu kazandırabilmektedir (Banks, 2002). Dolayısıyla disiplin, çocuğun gelişiminin anahtarıdır. Doğru bir şekilde okunur ve uygulanırsa çocuğun sağlıklı bir gelişimi olur.

### ***Çocuk Disiplininde Geleneksel Yaklaşımlar: Ödül ve Ceza***

#### ***Ailede Çocuk Disiplininde Cezanın Yeri***

Çocuk disiplininde geçmişten bugüne kullanılan geleneksel ve en çok tercih edilen iki strateji ödül ve ceza olmuştur. Gerek ebeveynler gerekse öğretmenler

istenilen davranışı pekiştirmek için dl, istenmeyen davranışı yok etmek için cezayı kullanmışlardır. Örneğin Türkiye’de büyük bir örneklemle yapılmış bir araştırmada ailede çocuklara psikolojik, fiziksel, teknoloji kısıtlaması altında cezalar uygulandığı görülmüştür (TAYİİA, 2018). Başka bir araştırmada da çocukların aile ortamında fiziksel cezaya maruz kalmaya 2-4 yaşlarından itibaren başladığı (%48) tespit edilmiştir (Bilir vd, 1991). Yine bu araştırmada çocukların cinsiyet farkı olmaksızın ortalama olarak %62,60’sının fiziksel cezaya maruz kaldıkları; özellikle dayak cezası verildiğinde çocukların büyük çoğunlukla kalçasına ve vücudunun çeşitli kısımlarına vurulduğu; büyük bir kısımda herhangi bir nesne kullanılmadığı ve yaralanma durumunun olmadığı tespit edilmiştir (Bilir vd, 1991). Ailelerinin sık kullandığı cezalardan birinin de öfkeyle bağırmak olduğu bulunmuştur (Kutlu vd, 2007).

Oysa aile çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesini sağlayan; başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için ona model olan; güven duygusu kazanmasını ve sosyal kabul için ona uygun ortamı sağlayan önemli bir kurumdur. Bu nedenle ebeveynler, çocuğun uygun davranışları geliştirmesi için ona rehberlik etmeli ve ailede nitelikli etkileşimin kurulması için doğru disiplin uygulamalarını tercih etmelidirler. Maalesef gerek dünyada gerekse ülkemizde çocukların disiplin eğitiminde aileler daha çok olumsuz stratejileri benimsemektedirler.

Yine yapılmış araştırmalarda olumsuz stratejilerin uygulanmasında ailelerin çocukların cinsiyetlerini dikkate aldığı belirlenmiştir. Örneğin Tahiroğlu ve arkadaşlarının (2009) araştırmasında erkek çocuklarına kızlara oranla “dayak” ,“bağırmak, ceza vermekle tehdit etmek, hakaret etmek, ksmek ve başkalarına anlatmakla tehdit etmek” gibi cezaların daha sık kullanıldığı, kız çocuklarına daha yumuşak cezaların verildiği tespit edilmiştir. Cezanın uygulanmasında çocukların yaşı da önemli bir değişkendir. Çünkü araştırmalarda, uygulanan fiziksel cezaların çocuğun okula başlaması ile azaldığı bulunmuştur (Bilir vd, 1991).

### ***Ailelerin ocuk Disiplininde Cezayı Tercih Etme Nedenleri***

Yapılmış araştırmaların sonuçlarında hareketle, ailede disiplin eğitiminde cezaya çok fazla yer verildiğini ve ailelerin bu stratejileri kullanmalarında genelde çocuklar üzerinde hakimiyet kurma endişesine bağlı bu şekilde davrandıkları söylenebilir. Nitekim ailelerin cezayı tercih etmelerinin nedeninin araştırıldığı bir çalışmada aileler çocuklarına eğitim, otorite, disiplin, saygı ve sorumluluğu öğretmek için ceza verdiklerini ve onlardan saygılı, alışkan, itaatkr, yardımsever ve dürüst olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir (Kutlu vd, 2007).

Araştırmalarda ayrıca ebeveynlerin cinsiyeti, eğitim düzeyi, çalışma durumu, yaşı ve ceza geçmişinin çocuklara uygulanan cezalarda etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin fiziksel cezayı en çok uygulayan kişinin ebeveynlerden anne olduğu (Bilir vd, 1991); annenin eğitim düzeyi ve yaşı arttıka ailede görülen ceza verme türlerinde azalma olduğu ve en çok 21-30 arası genç annelerin fiziksel ceza uyguladığı bulunmuştur (Bilir vd, 1991; TAYİİA, 2018). Eğer anne ev hanımı ise uygulanan cezanın arttığı (Bilir, 1991); ev kadınlarının dayağı daha sık kullanırken çalışan kadınların çocuklarını sevdiği bir Őeyden mahrum bırakarak cezalandırmayı tercih ettiği tespit edilmiştir (TAYİİA, 2018). Anne tarafın verilen ceza verme tarzları sıklıkla çocukların da uyum problemlerinin de (rneğin yalan söyleme, ev işlerine yardımcı olmama, yanlış arkadaşlar edinme gibi) arttığı; ayrıca eşler arası fiziksel Şiddet arttıka (aile içi iklimde Őiddetin hâkim olması) ocuğa verilen psikolojik ve fiziksel cezalarda da artış olduğu görülmüştür (TAYİİA, 2018). Ebeveynlerin depresif özellikleri, çocuklarına uyguladıkları disiplin yaklaşımlarının nedeni olarak görülebilir. Çünkü ebeveynler içinde buldukları ruhsal duruma bağlı olarak çocuklarının davranışlarını değerlendirmekte ve buna uygun ceza uygulamaktadır. Bu teoriyi destekleyen boylamsal bir çalışmada hem babalar hem de annelerin depresif belirtileri ile ebeveynlerin ocuk davranışı ile ilgili olumsuz atıfları ve fiziksel cezalandırma sıklıkları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Araştırmaya göre daha sık fiziksel cezalandırma, ileride artan ocuk dışsallaştırma davranışını öngörmüştür (Callender vd, 2012).

### ***Babanın ocuğun Disiplininde Rolü***

ocuk anne ile daha çok vakit geçirir ve onunla daha çok bağ kurar. Buna rağmen çocuğun sosyalleşmesinde ve arkadaş edinme becerilerinin gelişmesinde baba daha çok etkilidir. Baba özellikle çocuğun disiplin sürecinde önemli rol oynamaktadır. Nitekim ocuklar da büyüdükçe babanın anneye oranla bu süreçte daha eğitici ve yön verici olduğunu ifade etmektedirler (Kuzucu, 2011). Disiplin ya da öz disiplin, çocuğun sağlıklı bir Şekilde deneyimlemesi gereken gelişiminin belirleyicilerindedir. Dolayısıyla ocuğun duygusal ve sosyal gelişimi için babanın katılımı ve süreçte çocuğuna doğru bir model olması üzerinde durulması gereken bir konudur. Günümüzde anne-babalarının rolleri, özellikle kadınların iş hayatında daha çok yer alması ile değişmiştir. Geleneksel baba anlayışı yerini çocuğunun büyüme sürecinde sorumluluğu paylaşan, daha aktif katılım sağlayan baba rolüne bırakmıştır. Araştırma sonuçlarında da babanın çocuğun büyüme sürecindeki aktif katılımının, çocuğun bilişsel gelişimini desteklediği; çocukların analitik düşünmesini, problem çözme becerilerini, akademik başarılarını, kendine

güvenlerini, idenetim odaklarını ve psiko-sosyal uyumlarını arttırdığı bulunmuştur. Çocukların cinsel gelişimi içinde baba ile kurulan ilişkinin, çocukların cinsiyetlerine bağlı olmaksızın önemi oldukça fazladır. Çünkü baba çocukların cinsiyetlerine uygun gelişim kazanmaları hususunda anneye oranla daha çok hassasiyet göstermekte (baba için önem arz etmekte) ve çocuklarını cinsiyetlerine uygun oyun ve oyuncak konusunda yönlendirmektedir. Daha bebeklik döneminde bile baba çocukla kurduğu etkileşimde, çocukların cinsiyetine uygun davranmaya çalışmakta; ödül ve cezalarını buna göre düzenlemektedir. Kısaca babanın sürece aktif(pozitif) katılımı, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve cinsiyet gelişimine katkı sağlamaktadır (Kuzucu, 2011). Çünkü ocuk bu süreçte model alıp ağlanabileceği tutarlı iki ebeveyni olduğu için güvenli bağlanma yaşar. Bu nedenle ebeveynlerin cezaya bakış açıları, kendi aralarında tutarlı olmaları, birlikte bu sürece katılması çocuğun disiplin eğitiminin en önemli bileşenlerindedir.

### ***Okullarda ocuk Disiplininde Cezanın Yeri***

Disiplin eğitimi, çocuğun paydaşı olduğu tüm ortamlarda devam eden bir eylemdir. Dolayısıyla okul da aile gibi çocuğun disiplin eğitiminin bir parçası ve bu sürecin niteliğini etkilen değişkenlerden biridir. Özellikle ğretmenin ocuk için öneminin arttığı okul öncesi ve ilkokul dönemi, çocuğun sağlıklı gerçekleşmiş disiplin eğitiminin desteklenebileceği ya da görülen eksikliklerin/yanlışların giderilebileceği bir dönemdir. Ailede olduğu gibi okullarda da disiplin eğitimi, çocukların uyum sürecini destekleyen, onlara etkin iletişim ve davranışları hakkında düşünme ve sorumluluk alma fırsatlarının sağlandığı ortamlar olmalıdır. Bununla birlikte çocuğun disiplin eğitiminin sağlıklı bir şekilde geliştirilebilmesi için okulda ve ailede tercih edilen yöntemin tutarlı çerçevesinde yürütülmesi gerekmektedir. Literatürde okullarda karşılaşılan problemlerin okulların kademelerine göre çok fazla farklılaşmadığı sadece okul öncesi ğretim kurumlarında çocukların gelişim özelliklerine bağlı olarak gelişen durumlar olduğu görülmüştür. Okul ncesi dönemde öğrenme ortamlarında karşılaşılan istenmeyen ğrenci davranışları tükürme, bağırma, başkasının eşyasını izinsiz alma, okul korkusu, uyumsuz davranışlar, kıskançlık, paylaşım sıkıntısı, hırçınlık, inatçılık, argo ve hakaret, kulak çekme, ısırma, vurma, ağlama, öfke nöbeti, ie kapanıklık, dikkat ve konsantrasyon problemi ve kurallı ortama ayak uydurmada zorluk çekme şeklinde sıralanabilir(Temiz, 2020; Güder, Alabay &Gner 2018). Öğretmenlerle yapılmış araştırmalarda öğretimin diğer kademelerinde en sık görülen sınıf içi olumsuz davranışların ise izin almadan konuşma ve gülme/şakalaşma, derse karşı ilgisizlik, derste uyuma, sınıfta dolaşma, verilen ödevleri yapmama, dersten başarısız olma, saygısız

davranışların sergileme ve kavga etme olduğu tespit edilmiştir (Sadık & Arslan, 2015; Demir, 2013; Erol, Özyayın& Koç, 2010; Aktaş, 2019). Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin yaşının artmasına bağlı olarak problemli davranışların şiddetinin de artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Örneğin ortaokullarda öğrencilerin kavga, sigara, dersin isleyişini engelleme, öğretmene saygısızlık ve kesici yaralayıcı alet bulundurma gibi nedenlerle disiplin sorunu yaşadığının tespit edilmesi bu düşüncüyü desteklemektedir (Akar, 2006).

### ***Sınıf içerisinde görülen disiplin problemleri***

Sınıf içerisinde görülen disiplin problemlerinde öğrencilerin cinsiyeti, yaş seviyesi, çocuğun öğrenmeye olan tutumu, ceza geçmişi, okul türü, öğretmenin cinsiyeti, yeterliliği, sınıflardaki öğrenci sayısı gibi birçok değişken etkili olabilir. Nitekim bir çalışmada erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla istenmeyen davranışlarda bulunduğu ve disiplin cezaları ile karşılaştığı bulunmuştur (Kahveci, 2012). Demir (2013) tarafından yapılmış araştırmada da öğretmenler, yaşanan disiplin sorunlarının ilk üç nedeni olarak öğrencilerin eğitime olan ilgisizliği, görsel ve işitsel medyada çocukların maruz kaldığı şiddet ve ebeveynlerin çocuklarına yönelik olumsuz tutum ve davranışları belirtmişlerdir. Sınıf sayılarının kalabalık olması öğretmenin sınıf yönetimini zayıflatacağı için sınıfta problemli davranışların oluşmasına neden olabilir. Nitekim Yaman (2010) tarafından yapılan araştırmada da kalabalık sınıfların eğitim-öğretim ortamı; öğretmenin sınıf yönetimi, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sirkeci'nin (2010) çalışmasında da sınıftaki öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak, öğrenci kaynaklı disiplin sorunlarının arttığı, sınıf içi düzenlemelerin zorlaştığı ve ailelerle iş birliği kurmanın güçleştiği bulunmuştur.

Araştırmalarda öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında genelde olumsuz stratejileri(cezalandırıcı) tercih ettiklerini; iyileştirici ve önleyici baş etme stratejilerini çok fazla uygulamadıkları tespit edilmiştir. En sık başvurulan stratejiler ise sözel uyarı/ikaz etme, göz teması kurma, ceza verme ve "görmezden gelmedir (Temiz, 2020; Aktaş, 2019; Güder, Alabay, & Güner 2018; Sadık & Arslan, 2015). Öğretmenlerin problemli davranışla baş etme süreçlerinde daha çok anlık davrandıkları (Güder vd., 2018); bununla birlikte soruna göre tepkilerinin arttığı, örneğin "cep telefonu toplatma", disiplin kuruluna/okul idaresine sevk etme", "rehberlik servisine yönlendirme" ve "öğrenci ile bire bir görüşme yapma" gibi tepkiler belirlenmiştir (Aktaş, 2019).



Her ne kadar cezanın çocuklar üzerinde olumsuz etkileri çoğunlukla kabul edilse de olumlu yönlerinin olduğunu da savunanlar vardır. Bu da cezanın öğrenme ortamlarında sıkça kullanılmasına neden olmuştur. Ceza çocukların akademik başarısını düşürdüğü gibi çocukların duygu dünyasında da karmaşaya neden olur. Özellikle cezaya bağlı olarak çocuklarda oluşacak korku, çocukların kaygı düzeyini arttıracak; öğrenmelerini hep öğreticilerini memnun etmek üzerine kurgulamalarına neden olacaktır. Buna bağlı olarak çocuklarda özgüven kaybı yaşayan, takdir edilme endişesi taşıyan dışa bağımlı bir kişilik yapısını geliştirecektir. Cezaya bağlı olarak çocukta kısa süreli bir bastırma ve itaat gerçekleşse de zaman içinde çocuk için yıkıcı etkiler bırakabilmekte; hatta cezayı uygulayan kişiye yönelik nefret, öfke ve intikam duyguları besleyebilmektedir. Nitekim araştırmacılar da fiziksel cezayı, çocuklar için artan olumsuz davranışsal, bilişsel, psikososyal ve duygusal sonuçlar riskiyle ilişkilendirmektedirler (Sege vd, 2018). Boylamsal bir araştırmada fiziksel cezalandırılmaların, çocukların daha sonraki saldırgan davranışlarıyla ilişkili olduğunu tespit edilmiştir (Sege vd, 2018). Başka bir araştırmada da çocukların ceza sonrasında çoğunlukla ağlayarak tepki verdikleri, bir kısmının küstüğü, bir kısmının sessiz kalırken bir kısmının da saldırganlıkta bulunduğu belirlenmiştir (Bilir vd., 1991).

### **Çocuk ve Ceza**

Disiplin demek çocuğu kurallara boğmak, kontrol edilebilir kılmak, sorun yaratmayan, sus pus olmuş/sessiz çocuklar yetiştirmek demek değildir. Aksine disiplin, çocuğun toplumsal hayata katılımında, kazanması ve uyması gereken sorumlulukları, deneyimleri çerçevesinde öğrenme fırsatı veren ve çocuğun kendi karar alma yetisini kazanmasına katkı sağlayan vazgeçilmez bir yetidir. Çocuk büyüme serüveninde yakından uzağa çevresindeki kurallar ile tanışmakta ve bu kurallar çerçevesinde kendi sınırlarını oluşturmaya başlamaktadır. Bu aşamada bazen bilişsel olgunluk tam olarak oluşmadığı için hatalar yapmakta ve yetişkinler tarafından bu hatalar, yanlış yorumlandığı için çocuk ceza ile tanışmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken asıl nokta hem bilişsel olgunluğun çocuğun disiplin eğitimindeki önemi hem de ceza odaklı stratejilerin çocuklar üzerindeki etkileri; yani çocukların cezayı nasıl algıladığıdır. Örneğin ergenlerin evde ve okulda maruz kaldığı cezalar hakkında ki düşüncelerini ve onlar üzerindeki (duygu, düşünce ve davranış) etkilerini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırmada; ergenlerin büyük çoğunluğunun cezayı bireyin davranışını disipline etme amacı gütmeyen, bireyi incitmeye kasteden bir uygulama olarak tanımladığı; bu nedenle yetişkinliklerin ceza vererek davranışı iyileştirme niyetinden yoksun oldukları, çok büyük oranda bedel

ödetmek ve acı çektirmek amaçlarıyla cezaya başvurdıkları şeklinde bir düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma ergenlere evde ağırlıklı olarak özgürlükleri kısıtlayan cezaların, okulda ise daha çok toplum içinde rencide edici cezaların verildiğini göstermiştir (Aypay, 2017). Çocukların ceza kavramına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir diğer araştırmada da çocuklar, "Mahrum bırakılma (oyundan çıkarılma-oyuna alınmama)" şeklindeki ikinci tip cezayı daha çok tanımladıkları ve tanımları içerisinde ödüle oranla çok fazla ceza ile ilgili görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Çocukların cezayı tanımlarken "sosyal ve duygusal yoksunlukların yanı sıra fiziksel şiddet içeren eylemleri de belirtmesi", çocukların sağlıklı gelişimleri karşısında cezanın oluşturduğu tehlikeyi ve eğitimde ödül ve cezayı kullanmanın sakıncalarını açıkça ortaya koymuştur (Uysal vd., 2018). Çocuk için maruz kalınan fiziksel ceza, başta acı olarak görünse de zamanla yetişkinlere duyulan ve artan öfkeye dönüşmektedir (Graziona, 1996). Bu durum, ileriki dönemlerde özellikle aile ve çocuk arasında yaşanabilecek çatışmaların artması, iletişimin tamamen kopması; hatta çocukların evden kaçması gibi olumsuz durumlar ile sonuçlanabilir. Bu süreçte yaşanabilecek bir diğer olumsuzluk ise; disiplin sürecinde uygulanan cezaların çocuk tarafından anne-baba için bir hak olarak görülmeye başlamasıdır. Çünkü aile çocuk için bir rol model etkisi oluşturur ve çocuk da maruz kaldığı şiddeti modelleyerek zaman içerisinde kendi aile hayatına yani eşine ve çocuklarına yansıtabilir. Nitekim yapılmış araştırmalarda annelerin çocuklarının olumsuz davranışlarını kendi geçmiş deneyimleriyle ilişkilendirdikleri; gelecekteki muhtemel davranış problemlerini önlemek için sert disiplin kullanıldıkları tespit edilmiştir (Sege vd, 2018). Yine anneler ile yapılmış bir araştırmada da bulunmuş olan, annelerin çocukluklarında kendilerine uygulanan ceza yöntemlerinden yararlı olduğunu düşündükleri ceza yöntemlerini kendi çocuklarına daha fazla uyguladıkları sonucu, ailenin çocuklarının geleceğinde nasıl bir model teşkil edebileceğini göstermektedir (Kutlu vd, 2007).

### ***Cezanın Çocuklar Üzerindeki Etkisi***

Yaşadığı travma nedeniyle fiziksel açıdan örselenmiş çocuklarda, ceza uygulayan ebeveynler gibi ortak bazı özelliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu özellikler cezanın bireyde oluşturduğu etkileri ve çocuk disiplininde farklı yöntemlere olan ihtiyacı göstermesi açısından önem arz etmektedir. Örneğin fiziksel açıdan örselenmiş çocuklarda, yetişkinlerle temas kurmaktan kaçınma, yetişkinlerin dokunmasını ürkme, ebeveynlerinden korkma, yalana başvurma, duygusal tepkimelerinde durgunluk/belirsizlik, ağlamama, başka bir çocuğun ağmasından endişe duyma, içe dönük, çekingen veya aşırı saldırganlık, özellikle okul çağlarında okula yönelik duyarsızlık, suça ve bağımlılığa yatkınlık

görülebilir. Eğer örselenme bebeklik döneminde gerçekleşiyorsa evre uyarıcılarına yönelik tepkisizlik, donukluk, parmak emme en sık görünen özelliklerdendir. Duygusal açıdan örselenmiş çocuklarda da emme, ısırma, sallanma, hırsızlık, zulmetme eğilimi, ie kapanıklık, oyunlara katılmama, gerçek olmayan korkular, fobiler, obsesyon, uyku bozuklukları, aşırı pasiflik veya saldırganlık gibi özelliklere sık rastlanılabilir (Bilir vd, 1991). Nitekim araştırmalar, okul öncesi dönem çocuklarında uygulanan fiziksel cezanın çocuklarda ileriki yıllarda olumsuz davranışların artmasına; özellikle orta düzeyde veya çok az özdeşleştiği babaların çocuklarına uyguladığı fiziksel cezanın da saldırganlığa neden olduğunu ortaya koymuştur (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health,1998). Arif ve Rafi'nin (2007) alışmasında da cezaya maruz kalmış öğrencilerin olumsuz davranışlarındaki artışla birlikte akademik düzeylerinde de gerilemeler olduğu gözlenmiştir.

Naz ve diğerlerinin (2011) alışması fiziksel cezanın öğrencilerin akademik performansı kariyeri, ruh hali ve kişilik gelişimi üzerindeki çok boyutlu etkileri olduğunu göstermiştir. Araştırmada ğrenme ortamlarında uygulanan fiziksel cezanın öğrencilerde sınıfa katılımı, güven duygusunu ve öğrenme kapasitesini azalttığı; öğrenciler arasında korku ve tereddüdü, isteksizliği ve okul terk oranını arttırdığı; düşük akademik performans ve öğrencilerin aşağılık kompleksi yaşamasına neden olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmada çocuklar üzerindeki psikolojik etkileri incelenmiş ve fiziksel cezanın çocuklarda depresyona, karamsarlığa ve kaygıya neden olduğu, öğrencilerin benlik saygısını düşürdüğü, öğrenciler arasında aşağılık kompleksi oluşturduğu, zihinsel tacize ve öğrencileri saldırganlığa ve holiganlığa yönelttiği bulunmuştur. Cezanın kişilik gelişimine etkisi açısından zgven kaybı yaşama ve gelişimlerini baskılama, kendi farkındalıklarını ve dengeli bir kişilik oluşumunu engelleme, agresif, sert, asi ve tavizsiz biri olmasına, sosyal uyumsuzluk problemleri ile karşılaşma, sisteme ve çevresine nefret, öfke ve intikam duyguları besleme, kendine yönelik acıma duygusu yaşama ve aşırı uygulandığı durumlarda da intihara yol açma gibi etkilerinin olduğu görülmüştür çalışma öğrenme ortamlarında çocuklarının disiplininde uygulanan fiziksel cezanın sonuçlarını göstermesi ve karşılaşılan istenmeyen davranışların düzeltilmesi için alternatif yollar benimsemeye ilişkin eğitim, ğretim ve farkındalıklarının kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır(Naz, Khan, Daraz, Hussain& Khan, 2011).

### ***Ceza Başarılı Olmakta Mıdır?***

Çocuk disiplninde oldukça fazla yer verilen ceza, çocuklar üzerinde yıkıcı etkiler bırakmakla birlikte uygulanmasının en önemli amacı olan çocuklarda istenmeyen davranışın tekrarını da engelleyememektedir. Örneğin 2014'te günlük aktiviteler sırasında ebeveyn-çocuk etkileşimlerini keşfetmek için yayınlanan bir çalışmada, araştırmaya katılan 33 aileden 15'inin (% 45) fiziksel cezaya başvurduğu; çoğu ebeveynin, sözlü bir disiplin stratejisinden hemen sonra (30 saniye) fiziksel ceza kullandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın en önemli bulgusu ise uygulanan fiziksel cezanın etkilerinin geçici olduğunu göstermesidir. Araştırmada 10 dakika içinde çocukların çoğunun (%73) cezalandırıldıkları aynı davranışı sürdürdüğü belirlenmiştir (Sege vd, 2018). Yine bir araştırmada çocukların bir kısmının uygulanan cezalara rağmen aynı davranışı sergilediği görülmüştür (Bilir, 1991).

Sonuç olarak denilebilir ki cezanın beklenen davranışın kazanılmasına veya istenmeyen davranışın tekrar etmemesine etkisi sınırlıdır ve potansiyel olarak zararlı yan etkileri daha fazladır (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998).

### ***Çocuk Disiplininde Ödülün Yeri ve Kullanımı***

Hem aileler hem de öğretmenler gerek istenmeyen davranışı yok etmek gerekse istenilen bir davranışı pekiştirmek için zaman zaman ödülü cezaya alternatif bir strateji olarak kullanmakta ve vicdani olarak kendilerini rahatlatmaktadırlar. Nitekim araştırmalarda da öğretmen adaylarının psikolojik ve sosyal ödül uygulamalarını maddi ödül uygulamalarına oranla daha çok tercih ettikleri (Şahin vd, 2013); “istediği bir şeyi alma”; “sevip okşama, beğenisini belirtme” daha az da olsa “para verme” gibi ödüllerin de ailede kullanılan ödül stratejileri olduğu bulunmuştur (Tahiroğlu vd, 2009). Araştırmalar ayrıca ailelerin öğrenim ve ekonomik durumları, çocuklarının cinsiyetleri ve yaşları ile ebeveynlerin tercih ettikleri ödül ve ceza yöntemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Buz vd, 1988; Tahiroğlu vd., 2009).

Cezaya göre daha yumuşak bir strateji olarak görülse de eğitimde ödüle yer vermek, çocuklarda bazen ceza kadar olumsuz etki sağlayabilmektedir. Özellikle “davranışa odaklanmak yerine yetişkine itaat durumunda ödül alındığını düşünme/hissetme, ödülün bir araç olmaktan uzaklaşarak amaç haline dönüşmesine neden olmaktadır.” Örneğin Uysal ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmış bir araştırmada çocukların ödül ile ilgili algısının, ödülün manevi boyutundan daha çok maddi boyutu üzerine olduğu tespit edilmiş olması ve araştırmaya katılan çocuklardan birinin “madalya alamamayı” ceza

olarak ifade etmesi, ödül ve cezanın çocuk disiplinindeki olumsuz etkisini ortaya koymuştur. Davranışı değiştirmek ya da pekiştirmek amacıyla yetişkinlerin sürekli ödülü kullanması, çocuklarda bağımlılık yapabilir ve zaman içerisinde ödül ya da ödüle ulaşamama da çocuk için cezaya dönüşebilir. Ödüle bağımlı olan bir çocuk, ödülden mahrum kaldığında da cezalandırıldığını düşünebilir (Uysal vd., 2018).

Cüceloğlu, güdülenme konusunda iç kaynaklı ve dış kaynaklı ödül şeklinde iki yaklaşım ortaya koymaktadır. Ona göre iç kaynaklı ödül yapılan davranışın içeriğinde saklı bulunan zevk ve doyum yani faaliyetin kendisi, hangi nedenle olursa olsun, bizim için bir doyum sağlamasıdır. Dış kaynaklı ödül ise davranışın kendi içinde bulunmayan fakat davranışın yapılması için dışarıdan verilen ödül türüdür. Cüceloğlu iç kaynaklı gerçekleştirilen bir faaliyetin dış kaynaklı bir ödülle desteklendiğinde zamanla faaliyetten alınan zevkin/doyumun yerini dışsal ödüle bırakacağını; yani iç kaynaklı ödülün çocuk için anlamını kaybedeceğini ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2012).

Günümüzde sadece ceza ve ödül üzerine kurgulanmış disiplin yöntemleri, çocuklar ve gelişimleri üzerindeki etkisi/zlığı nedeniyle çok fazla eleştirilmekte ve alternatif çözüm yolları aranmaktadır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında çocuk disiplininde modern yaklaşımlardan biri olan pozitif disiplin niçin ve nasıl sorusu bağlamında literatür ile tartışılacaktır.

### ***Çocuk Disiplininde Modern Bir Yaklaşım: Pozitif Disiplin***

Çocuklar büyüdükçe ve daha geniş, daha karmaşık fiziksel ve sosyal çevrelerle etkileşime girdikçe, onlarla ilgilenen yetişkinler, onları korumak ve onlara düzenli ve istenen davranış kalıplarını öğretmek için giderek daha yaratıcı stratejiler geliştirmelidirler. Çünkü uygulanan sağlıklı ve tutarlı öğretimin (disiplin) bir sonucu olarak çocuklar, yetişkinlerin tutum ve beklentilerini davranışlarına entegre ederler. Özellikle kural anlayışı ile ilgili gelişim gösterdikleri okul öncesi dönem ve kuralların içselleştirilmesine eşlik eden sorumluluk ve özdenetim ile bağımsızlığın ve kapasitesinin artması, yetişkinleri farklı stratejiler içeren disiplin yaklaşımlarını kullanmayı zorunlu kılmaktadır (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998).

Literatürde bu yaklaşım pozitif disiplin şeklinde de adlandırılmaktadır. Pozitif disiplin insanoğlunun öncelikli motivasyon kaynaklarından biri olan “ait olma” ihtiyacına odaklanan çocuk yetiştirme yaklaşımı olarak ele alınmaktadır (Carroll, 2022). Çocuğun topluma uyum sürecinde yaşadığı çatışmalarda ceza yerine alternatiflerin sunulduğu, empati, şefkat, karşılıklı saygı ve iş birliğinin hakim olduğu bir ortamda, eylemlerinin sorumluluğunu alabilen ve karşılaştığı

problemlere çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesi sürecine pozitif disiplin diyebiliriz. Pozitif disiplinin amacı, çocukların toplumlarının sorumlu, saygılı ve becerikli üyeleri olma serüveninde değerli ve iyi hissettikleri, ihtiyaçları olan sevgi şefkat gibi duygulardan mahrum bırakılmadıkları öğrenme ortamları sunabilmektir. Bu süreç hem çocuk hem de yetişkinler için öğretici olmalıdır. Jane Nelsen, öğretici etkili bir disiplinin beş kritere sahip olması gerektiğini belirtir. Ona göre etkili bir disiplin, çocukların doğuştan gelen bağlantı duygularını hissetmelerine (Aidiyet ve anlam) yardımcı olmalıdır. Nitekim son dönemlerde araştırmalar, çocukların doğumdan itibaren başkalarıyla bağlantı kurmaya “donanımlanmış” olduklarını ve çevresiyle içinde bulunduğu toplumla, ailesi ve okullarıyla bağlantı duygusu hisseden çocukların yanlış davranışlarda bulunma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Etkili bir disiplin, karşılıklı saygı esasına dayanmalı ve çocuğu teşvik edici olmalıdır. Öğretici disiplin, saygı, başkalarına ilgi, problem çözme ve iş birliği gibi çocuğun içinde bulunduğu topluma katkıda bulunmasını sağlayan önemli sosyal ve yaşam becerilerini öğretmelidir. Bu süreçte çocuğun kişisel yeteneklerinin farkına varmasına keşfetmesine izin verilmeli ve özerkliğin yapıcı kullanımı teşvik edilmelidir. Pozitif disiplin uzun vadede etkilidir. Sürecin çıktıları ise çocuğun ne düşündüğü ne hissettiği ne öğrendiği kendisi ve çevresi hakkında ne tür kararlar verdiği ve gelecekte hayatta kalmak ve kendini daha çok geliştirmek için neler yaptığıdır (www.positivediscipline.com, 2021). Yaklaşım ile hedeflenen etkili bir disiplin için çocukların bağ duygusunu hissetmesine, karşılık saygı temelinde önemli sosyal becerileri öğrenmelerine, kişisel yetenek duygusu oluşturmalarına yardımcı olmaların yardımcı olmaktır. Pozitif disiplinin etkilerini uzun vadede görmek mümkündür (Carroll, 2022).

Nelsen ve diğerleri pozitif disiplinin çocuklar üzerindeki öncelikli faydalarının öğrencilerin deneyimlediği sosyal, akademik ve yaşam becerileri üzerine olduğunu belirtmişlerdir. Üç güçlendirici algı ve dört temel beceriden oluşan bu faydaları Önemli Yedi olarak isimlendirmişlerdir. Bunlar şu şekildedir: (Nelsen, Lott & Glenn, 2011)

### **Üç Güçlendirici Algı**

1. Kişisel yetenek algıları: “Ben yetenekliyim.”
2. Birincil ilişkilerde önem algısı: "Anlamlı şekillerde katkıda bulunuyorum ve bana gerçekten ihtiyaç duyuluyor."
3. Hayattaki kişisel güç ve nüfuz algıları: “Kişisel gücümü, bana ve içinde bulunduğum topluluğa olanları etkileyecek seçimler yapmak için kullanırım.”

### **Dört Temel Beceri**

1. Kişisel beceriler: Kişisel duyguları anlama, bu anlayışı öz disiplini ve öz kontrolü geliştirmek için kullanma ve deneyimlerden öğrenme becerisi
2. Kişilerarası beceriler: Dinleme, iletişim kurma, iş birliği yapma, müzakere etme, paylaşma ve empati kurma yoluyla başkalarıyla çalışma becerisi
3. Sistemik beceriler: Günlük yaşamın sınırlarına ve sonuçlarına sorumluluk, uyum sağlama, esneklik ve dürüstlikle yanıt verme yeteneği
4. Yargılama becerileri: Bilgelik geliştirme ve durumları uygun değerlere göre değerlendirme yeteneği”

### ***Pozitif Disiplin Stratejileri***

Bugün çocuklar, hayatın gerçeklerinden uzak veya medya üzerinden öğrendikleri gerçeklerle büyüyorlar ve sahip oldukları veya ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmek yerine zamanlarının büyük bir çoğunluğunu ekran başında harcıyorlar. Bu süreç çocuklarımızı doğal ortamlardan uzaklaştırmakla birlikte buralarda edindikleri becerileri ve yeteneklerin eksik kalmasına ve gelecekleri için tehdit oluşmasına neden oluyor. Aslında ekran başında büyüyen bir nesli harcanan emek ve zaman açısından yetiştirmek her ne kadar kolay gibi görünse de aslında kaybedilenlerin geri dönüşümü ve üzerine çağın gerektirdiği becerilerin de kazandırılması düşünüldüğünde yetişkinlerin sorumluluğun ne kadar arttığı ve bu sürecin ne kadar zorlaştığı görülecektir. Nitekim görsel ve işitsel medyanın çocuklara sunduğu sansürsüz şiddet çocukların disiplin eğitimini olumsuz etkiliyor. Bununla birlikte medyanın disiplin eğitiminde bazen ceza bazen de ödül olarak sunulması çocuklar için medyayı daha çekici kılıyor. Medya özelinde pozitif disiplin genelinde konunun çözümü, çocuğun sorumluluk ve özdenetim beceri gelişiminin desteklenmesidir. Bunu sağlamanın yolu da pozitif disiplin stratejilerden geçmektedir.

Pozitif disiplin çocuğa sınırsız bir özgürlük sunulması demek değildir. Nitekim böyle bir şey, zaten çocuğun disiplin sürecinde ihtiyacı olan sınırları tanıma, deneyimleme ve uyma gelişimini olumsuz etkiler. Çünkü çocukların öncelikle geniş bir deneyim yelpazesine ve özellikle sınırlar konusunda da geri bildirimlere ihtiyacı bulunmaktadır. Pozitif disiplin gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki temel ilkeleri içermesi gerekir (www.positivediscipline.com, 2021):

- Karşılıklı saygı. Yetişkinler, kendilerine ve çocuğun ihtiyaçlarına saygı duyarak nezaket modelini oluşturur.
- Davranışın arkasındaki inancın belirlenmesi. Etkili disiplin, çocukların yaptıkları şeyi yapma nedenlerini fark eder ve yalnızca davranışı değiştirmeye çalışmak yerine bu inançları değiştirmeye çalışır.
- Etkili iletişim ve problem çözme becerileri.

- ğreten (ve ne izin verici ne de cezalandırıcı) disiplin.
- Ceza yerine mlere odaklanmak.
- Teşvik (vg yerine). Teşvik sadece başarıyı değil, çabayı ve gelişmeyi de nceler ve uzun vadeli zgven ve güçlenme sağlar.

Pozitif eğitim anlayışı, geleneksel eğitim anlayışının aksine sadece akademik başarıyı ncelemez. Aynı zamanda bireylerin hayatlarına anlam katan mutluluğu, huzuru, barışı ve doyumunu; kısacası onların öznel iyilik halini geliştirmeyi amaçlar. Daha önce göz ardı edilen bireylerin güçlü yanlarını, olumlu kişilik özelliklerini araştırır ve bunlara yönelik geliştirdiği etkin programlar ile müdahale eder. Sürecin sonunda bireylerde baş etme becerilerinin kazanılması ve uyum süreçlerinde daha az sorun yaşayan, yaşadığı çevreye ve kendi gelişimine olumlu katkılar sunan bireylerin ruh sağlığının desteklenmesi hedeflenir. Son dönemlerde sıkça tartışılan eğitimin temel amaçlarından birinin öznel iyilik hali ve mutluluk olması, öğrenme ortamlarında sadece akademik ve bilişsel becerilerle sınırlı kalınmaması gerektiğini ortaya koymakta ve çocukların güçlü yanlarına, yapamadıklarından daha çok yapabildiklerine odaklanan, çocuklarda olumlu özellikleri ve duyguları ortaya çıkaran eğitim anlayışına geçişi zorunlu kılmaktadır (Tekinalp & Terzi, 2015).

Disiplin eğitiminin etkili olabilmesi için de öncelikle çocukların değer görmesi ve olumlu duygularının ön plana çıkarılması gerekmektedir. Bu nedenle disiplin eğitimi süreçlerinde çocukların kendilerinin sevildiğini ve güvende olduğunu hissetmesi önemlidir. Çünkü sevgi ya da ocuk açısından kabul edilme/parçası hissetme duygusu çocuğa sunulabilecek en etkili stratejidir. ocuk sevgi ve güven temelli ilişkiler kurarak kendini değerli hisseder. Değerli olduğunu hissettirmek de çocuğun disiplin eğitimini ve karar alma süreçlerini olumlu yönde etkiler. Bu nedenle disiplin eğitiminde ebeveynler ve diğer yetişkinler, çocukların değerli olduklarını hissettirerek olumlu davranışları öğrenmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bunun için uygulanabilecek bazı stratejiler vardır. Örneğin olumlu iletişim fırsatları her yaştan ocuk için önemlidir. Bu nedenle çocuklar için bazen özel zaman olarak adlandırılan düzenli pozitif ilgi gösterilmesi, çocuğun kendisine değer verildiğini hissetmesine ve kabul edildiği duygusunu yaşamasına neden olur. Bu süreçte çocukları dikkatlice dinlemek ve duygularını fark etmeleri ve ifade etmeleri için kelimeleri kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olmak; onlara uygun seçenekler mevcut olduğunda seçim yapma fırsatları sağlamak ve ardından seçimlerinin olası sonuçlarını değerlendirmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak yaşanılabilecek çatışmalarda işbirliğine dayalı çözüm stratejilerini modellemek hem çocuğun değerli olmasına hem de ocuk ve yetişkinler



arasında saygı temelli bir iletişimin kurulmasına neden olur(Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998).

Sınıf içinde karşılaşılan bir problemin çözümünün pozitif disiplin üzerine inşa edilmesinde öğretmenin etkili sınıf yönetimi becerisi ve kullandığı alternatif yaklaşımlar önemli rol oynamaktadır. Fakat konu ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerin sınıf ortamında çıkan problemlere karşı etkili olamadıkları; etkili sınıf yönetimi ve sınıfta uyumu sağlama konusunda beceri eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır (Erol, Özaydın & Koç, 2010; Akın, 2002). Hatta bir araştırmada öğretmenler kendilerini “çaresiz” ve “tükenmiş” olarak tanımlamışlardır (Güder vd, 2018).

İstenmeyen bir davranış ile karşılaştığında yetişkinler, genellikle aceleci davranır ve çocuklar üzerinde hakimiyet kurma telaşına düşerler. Bu nedenle problemin çözümüne odaklanır ve çözümü de kendi beklentisine uygun oluştururlar. Bu da çocuk ve yetişkin arasında çatışmayı kaçınılmaz kılar. İki taraf için özellikle çocuklar için yıpratıcı sonuçlar doğurur. Bu şekilde bir durumla karşılaşmamak ve süreci öğretici bir faaliyete dönüştürmek için öncelikle davranışın neden kaynaklanabileceğine odaklanmak gerekmektedir. Burada kastedilen herhangi bir eyleme geçmeden çocukların niçin böyle davranmış olabileceği ile ilgili ön kabul ya da empatik bir biliş ve duygu halidir. Peki, çocuklar hangi durumlarda istenmeyen davranışta bulunurlar. Aslında cevaplar, birçok sorunun kaynağını ve çözümün de nasıl/nerede olduğunu gösterecektir. Eğer bir çocuk, istenmeyen davranışlar sergiliyorsa bunun altında yatan nedenler şunlar olabilir:

- Sağlıklı bir disiplin süreci yaşamadıklarında,
- Bilişsel olarak gerekli olgunluğa erişemediklerinde,
- Fiziksel olarak yorgun olduklarında,
- Biyolojik ihtiyaçları olduğunda, örneğin aç olduklarında,
- Duygusal açlık yaşadıklarında- yeterince ilgi görmediklerinde,
- Duygularının farkında olmadıklarında ve ifade edemediklerinde,
- Çatışma çöze becerilerini bilmediklerinde,
- Sorumluluk, özdenetim gibi temel becerileri kazanamadıklarında,
- Dikkat çekmek istediklerinde,
- Şiddet geçmişi olduğunda,
- Davranışın sonuçlarını kavrayamadıklarında,
- Aşırı yoksulluk gibi ekonomik problemlerle büyüdüğünde,
- Grup aidiyetini gerçekleştirebilmek//sağlayabilmek için,
- Etkili iletişim becerilerini kazanamadığında,
- İyi bir model ile karşılaşmadığında,
- Sebep-sonuç ilişkisini kuramadıklarında,

- Zamanı doru kullanamadıklarında,
- Sıkıldıklarında,
- Yetişkinlerin beklentileri ile uyuşmadığında,
- Problemlili ebeveynlere sahip olduğunda,
- Yanlış aile tutumları ile karşılaştıklarında,
- Ebeveynlerinin ayrılığı karşılaştıklarında,
- Ebeveynlerden birinin kaybında.

Yukarıda verilen nedenleri arttırmak mümkündür. Fakat burada verilenlerde de görüldüğü üzere çocukların davranış problemlerinin birçoğu, biz yetişkinlerin çocukları anlama-empati kurma temelli bir kaygı yaşamadığımızdan ve çocukların gelişimlerine uygun özelliklerini destekleyici disiplin eğitimi veremememizden için kaynaklanmaktadır.

Bazı eğitimciler karşılaşılan davranış problemlerinin birçoğunda yetişkinlerin rolünün olduğunu ifade etmektedir. Özellikle öğrenme süreçlerini çocukların zevk alarak öğrendiği etkili öğrenme ortamlarına dönüştüremeyen öğretmelerin derslerinde daha çok davranış problemi görülmesi bunun bir göstergedir. Öğretimin niteliğinin ve öğretmenin beklentisinin düşük olduğu sınıflarda öğrenciler öğretim etkinliklerine ilgi duymadıkları için istenmeyen davranışlar sergilemektedirler. Öğretmen öğrenme süreçlerini saygı, empati gibi değerler üzerine inşa etmeli, süreci yalnızca kendi duyguları üzerine tasarlamamalı, kendini çocukların yerine koyarak hareket etmelidir. Redl ve Wattenberg (1959) göre olumlu bir sınıf ve öğrenme iklimi oluşması için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı psikolojik rolleri bulunmaktadır. Bunlar (Pala, 2005):

- 1-Ahlak, değer ve davranış açısından model olarak topluluğun temsilcisi,
- 2-Bilginin kaynağı,
- 3-Öğrenme engellerini ortadan kaldırarak ve öğrenmeye yön vererek öğrenmeye yardımcı,
- 4-Yanlışlıkları keşfeden dedektif,
- 5-Tehlike ve gerginliği azaltıcı,
- 6-Şefkat ve nasihat ile ana-baba gibi koruyucu,
- 7-Uyumu sağlayan grup lideri,
- 8-Güven veren arkadaş.

Eğer çocuklar beklenen davranışları yerine getirme, davranışlarını kontrol edememe gibi sorunlar yaşıyorsa bunun en önemli nedeni çocuğun disiplin sürecinin o ana kadar yetişkinler tarafından sağlıklı bir şekilde yönlendirilememesinden kaynaklanıyordur. Çünkü disiplin, gelişim merkezli bir faaliyettir ve çocuğun gelişimine uygun sağlanan desteği içermektedir. Bu nedenle beklentiler, çocukların yaşı ve gelişim özellikleriyle bağdaşmalı; onlara

alternatifler arasından tercih hakkı sunarak karar alma becerilerinin gelişimine fırsat sağlamalıdır.

Grusec (2020), disiplinin etkilerini düzenleyen değişkenlerin çocuğun mizacı, yaşı ve cinsiyeti ile ebeveynin cinsiyeti ve disiplinin uygulandığı duygusal ve kültürel bağlamlar olduğunu belirtmiştir. Örneğin mizacın disiplini etkilemesi ile ilgili olarak Bates ve Pettit (2015), olumsuz duygusallığı yüksek olan (yani, yoğun olumsuz duygusal tepkilere eğilimli) çocukların, ebeveynlik sırasında olumsuz duygusallığı düşük olanlara göre dışsallaştırma problemleri yaşama olasılığının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Çocukların yaşları disiplinin algılanmasında önemlidir. Yaş olarak daha büyük çocuklar, disiplini kendi özerklikleri için bir tehdit olarak görebilirken; küçük çocuklar annelerin fiziksel cezasını daha büyük çocuklara göre daha olumlu değerlendirebilir. Anneler ve babaların yaklaşımları, disiplin durumlarında farklılık gösterebileceği gibi ebeveynin cinsiyeti de disiplin sürecini etkilemektedir. Aynı şekilde ailenin çocukla kurduğu duygusal bağ disiplinin çocuk tarafından algılanmasında farklılık oluşturabilir. Örneğin çocukla kurulan bağ kuvvetli ise kurallara uyma da ve uygulanacak stratejilerde çocuklar daha çok uyum gösterebilir. Disiplinin etkilerini düzenleyen bir diğer değişken ise kültürdür. Çünkü disiplin anlayışı kültürlere göre farklılık gösterebilmektedir (Grusec, 2020). Disiplin ve eğitimi, çocuktan çocuğa, yetişkin yetişkine, kültürden kültüre farklılık gösterse de önemli olan etkili bir disiplin için sürecin olumlu, destekleyici ebeveyn-çocuk ilişkileriyle karakterize edilen karşılıklı öğrenme ortamına dönüştürülmesidir (Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 1998). Bu nedenle pozitif disiplin yaklaşımı, disiplini etkileyen değişkenleri dikkate alan, çocuğu ve gelişimini önceleyen bir bakış açısına sahip olmalıdır.

Kersey (2006) "Disiplinin 101 olumlu ilkesi" yayınında yetişkinlere pozitif bir disiplin için kapsamlı bir strateji kaynağı sunmuştur. İlk on ilkesi şu şekildedir:

- 1.Saygı Gösterin İlkesi- Nasıl davranmasını istiyorsan öyle davran!
- 2.Önemli Bir Anlaşma Yapın Prensibi- istenilen davranış için pozitif teşviği kullanın
- 3.Uyumsuz Alternatif İlke- İstenmeyen davranışın yerini alacak alternatif sunun
- 4.Seçim İlkesi- Olumlu davranışlar için en az iki seçenek sunun ki güçlendiğini hissetsin
- 5.Ne Zaman/Sonra-Kötüye Kullan/Kaybet Prensibi- Kurallar çiğneniyor ise iyi olanı kaybedeceğini bilsin

- 6.Doğru İlkeden Önce Bağlantı Kurun- Sorunlu davranıştan önce her daim sevildiğini ve önemsendiğini hissetsin
- 7.Doğrulama İlkesi- Çocuğun duygularını doğrulayın
- 8.İyi Başlar Omuzlarınızda İlkesi- Kendi seçimleri konusunda yetenekli, güçlü ve sorumlu olduğunu hissetsin
- 9.Aidiyet ve Önem İlkesi- Olumlu davranışlar konusunda kendisini önemli ve aitmiş gibi hissetsin.
- 10.Zamanlayıcı Zamanın Geldiğini Söylüyor Prensipleri- Kendisinden bekleneni anlayabilmesi ve geçiş yapabilmesi için zamanlayıcı ayarlayın. Süre ilgili seçenek sunun.

## **SONUÇ**

Araştırmalar, çocuk disiplinde ödül ve cezaya dayanan geleneksel yaklaşımların kısa süreli etkili olsa daha uzun vadede çocuklarda olumsuz davranışın tekrarını önleyemediğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yaşanan olumsuz durum, çocuklarla kurulan iletişimin bozulmasına, yetişkinlere yönelik öfke, intikam duygusu beslemelerine neden olmaktadır. Ayrıca edinilen bu olumsuz deneyim, çocukların ileriki hayatlarına transfer ettikleri sosyolojik bir mirasa dönüşüyor. Kısacası olumsuz etkilerine rağmen çocukların disiplinde hala daha dünyada en çok tercih edilen geleneksel yaklaşımlar, davranışın kazanılmasında veya istenmeyen davranışın tekrar edilmemesinde başarılı olamamaktadır. Bu nedenle yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Pozitif disiplinde bu yaklaşımlardan biridir. Pozitif disiplinde amaç, çocuğun ait olma duygunu önceleyen, sevgi, şefkat gibi duygular ile ona yaklaşan, önemli ve değerli olduğunu ona hissettirerek sorumluluk sahibi olmalarına, topluma uyum süreçlerinde daha az sorun yaşamalarına katkı sağlamaktır. Sürecin en önemli unsur, yetişkin ile çocuk arasında bağ kurma ilkesine ve çocuğun gelişimine odaklanıyor olmasıdır. Pozitif disiplinin etkileri uzun vadeli ve çocuğu sağlıklı bir gelişim serüvenine doğrudan yardımcı olur. Bu nedenle gerek aile gerekse öğrenme ortamlarında uygulanması, sürecin paydaşlarına ve yaşanabilecek sorunların azalmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması için farklı yöntemler ile çalışmalar yapılabilir ve pozitif disiplin konusunda ailelere ve öğretmenlere seminerler düzenlenebilir.

## REFERANSLAR

- Akar, Nilay (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin üzüm yaklaşımları (Denizli ili rneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, G. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve başetme yolları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve üzüm yöntemleri konusunda yönetici ve ğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, H. , Altınkaynak, ř. . , Taşkın, N. & Akman, B. (2018). Çocukların dl ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33) , 1-12 .
- Aypay A. (2017) Ergen gözüyle ceza ve etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 249-268.
- Banks, J. B. (2002). Childhood discipline: Challenges for clinicians and parents. *American family physician*, 66(8), 1447-1453.
- Bilir, ř., Arı, M., Dönmez, N. Atık, B. & San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Sosyal Politika alışmaları Dergisi*, 1(1).
- Buz, S., & lker, N. S. (1988). 5-6 yaş arasındaki çocukların ana-babalarının ödüllendirme ve cezalandırma yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 12(69), 56-62.
- Callender, K. A., Olson, S. L., Choe, D. E., & Sameroff, A. J. (2012). The effects of parental depressive symptoms, appraisals, and physical punishment on later child externalizing behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 40(3), 471-483.
- Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (1998). Guidance for effective discipline. *Pediatrics*, 101(4), 723-728.
- Cüceloğlu D. (2012). *İnsan ve Davranışı*. 25. Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi
- Demir, F. (2013). Ortaokullarda ğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili merkez ilçesi rneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erol, O., zaydın, B. & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, ğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(1), 25-47.

- Graziano, A. M., Hamblen, J. L., & Plante, W. A. (1996). *Subabusive violence in child rearing in middle-class American families. Pediatrics, 98(4), 845-848.*
- Güder, S. Y., Alabay, E., & Güner, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri ve kullandıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 17(1), 414-430.*
- Joan E. Grusec, (2020). Discipline and Compliance, Editor(s): Janette B. Benson, Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development (Second Edition), Elsevier, 469-479
- GRUSEC, J. E. (2020). Discipline and compliance, J. B. Benson (Ed). *Encyclopedia of infant and early childhood development (Second Edition), Elsevier, 469-479.*
- Kahveci, N. (2012). Genel liselerde karşılaşılan disiplin sorunlarının uzamsal incelenmesi: İstanbul'dan bir ilçe örneği. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 7(1), 64-92.*
- Kersey, K (t.y). *The 101 positive principles of discipline.* <https://ww2.odu.edu/~kkersey/101s/101principles.shtml>.
- Kutlu, L., Batmaz, M., Bozkurt, G., Gençtürk, N., & Gül, A. (2007). Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8(1), 22-29.*
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (35), 79-91*
- Naz, A., Khan, W., Daraz, U., Hussain, M., & Khan, Q. (2011). The impacts of corporal punishment on students' academic performance/career and personality development up-to secondary level education in Khyber Pakhtunkhwa Pakistan. *International Journal of Business and Social Science, 2(12), 130-140.*
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (2011). *Positive Discipline in the Classroom, Revised 3rd Edition: Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom.* Harmony.
- Pala. A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13), 171-179.*
- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 10(3), 115-138.*
- Sege, R. D., Siegel, B. S., Abuse, C. O. C., & Committee On Psychosocial Aspects Of Child And Family Health. (2018). Effective discipline to raise healthy children. *Pediatrics, 142(6)*

- Arif, M. ř. & Rafi, M. S. (2007). Effects of corporal punishment and psychological treatment on students' learning and behavior. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2):171-180.
- Sirkeci, B. (2010). *zel ve devlet ilköğretim okulları birinci kademesindeki öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- şahin, Ć., Demir, M. K., & Kartal, O. Y. (2013). Öđretmen adaylarının sınıf iēi disiplin sağlamada ödül uygulamalarını tercih etme düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(2), 180-195.
- Temiz, S. (2020). Okul ncesi ğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları ğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, I (I), 1-10.
- Tahiroğlu, Y. A., Bahalı, M. K., Avcı, A., şeydaoğlu, G., & Uzel, M. (2009). Ailedeki disiplin yöntemleri, demografik özellikler ve çocuklardaki davranış sorunları arasındaki ilişki. *Çocuk ve Genēlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(2), 67-82.
- TAYİİA (Türkiye aile yapısı ileri istatistik analizi), 2018 <https://www.ailevecalisma.gov.tr>, adresinden 8 Ağustos 2022 tarihinde alınmıştır.
- Tekinalp, B., & Terzi, ř. (2015). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- [www.positivediscipline.com](http://www.positivediscipline.com) adresinden 1 Ağustos 202 tarihinde alınmıştır.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 403-414.

**Bölüm 6**

**Dünyada ve Türkiye'de ocuk  
Edebiyatının Gelişim Süreci**

**Haydar ÖZDEMİR<sup>1</sup>**

1





## **Çocuk Edebiyatı**

Çocuk ve çocukluk kavramlarının benimsenmesinden sonra çocuğa karşı tutum ve davranışların hızlı bir şekilde değişmediği birçok araştırmacının çalışmasında görülmektedir. (Dilidüzgün, 1996; Neydim, 1998; Nas 2004). Çocuğun günümüzdeki anlamıyla bir değer olarak kabul edilmesi uzun ve sıkıntılı bir sürecin sonunda gerçekteşmiştir (Neydim, 1998). 17. yüzyılın başlarında çocuk ve çocukluk kavramlarının toplumda kabul görmesi, çocuğu konu alan ve ona yönelik bir edebiyatın doğmasına zemin hazırlamıştır. Çocuk edebiyatı, çocukluğun özel bir dönem olarak değerlendirilip çocukların kendilerine has ihtiyaçlarının olabileceğinin fark edilmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Bu konuda Phillippe Aries, “Centuries of Childhood (Çocukluğun Tarihi, 1962)” adlı kitabında, çocukların ihtiyaçlarının ve meşruluklarının büyüklerden farklı olduğunun benimsenmesinin önemini ve gerekliliğini bildirmiş, bu gerçekteş kabul edildiği takdirde “çocuk edebiyatının” farklı bir tür olarak ortaya çıkabileceğini söylemiştir (Tüfekçi Can, 2012, s.80). John Townsend ise çocuk edebiyatının oluşumunu şu şekilde açıklamaktadır: “Çocuk kitaplarından önce çocuk olmak zorundadır.” (Shavit, 1995, s.28). Başka bir ifadeyle, çocuk edebiyatının meydana gelebilmesi için tarihsel süreç içinde çocuğun farklı bir değer olarak kabul edilmesi ve kimliğinin benimsenmesine bağlıdır.

“Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü”nde çocuk edebiyatı:

- 1.Usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad.
- 2.Türlü konular üzerinde yazılmış olup çocukların zevkle ve ilgiyle okudukları eserlerden meydana gelen edebiyat.
- 3.Çocukların faydalandığı her türlü yayını kapsayan edebiyat” olarak tanımlanmaktadır.

Çocuk edebiyatının ne olduğu hakkında birçok yazar ve araştırmacı fikrini beyan edip tanımlamalar yapmıştır. Peter Hunt’a göre “Çocuk edebiyatı, zengin ve çelişkilerle dolu bir alandır ve bu zenginlik karmaşayı değil çocuk edebiyatını çevreleyen ve çocuk edebiyatının içine işleyen düşüncelerin çeşitliliğini yansıtılmaktadır.” (Hunt, 1992). şirin çocuk edebiyatını “Çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekteşliğini yansıtan ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekteştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.” (şirin, 2016, s.24) şeklinde tanımlarken Sever (2012, s.17): “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam

evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.” şeklinde tanımlamaktadır. Oğuzhan (1983, s.12) ise ocuk edebiyatı hakkında şunları söylemiştir: “ocuk edebiyatı, çocukluk evresinde bulunan bireylerin duygu, düşünce ve hayallerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Romanlar, masallar, hikâyeler, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını konu alan bütün metinler bu ereve içine dâhil edilebilir. Değişik birtakım yazı türünde meydana gelen bu eserlerin, tıpkı yetişkinler için oluşturulan eserler gibi, etkili ve güzel olmaları da gerekmektedir. Bu nedendir ki ocuk edebiyatını “usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad” olarak tanımlayabiliriz. ocuk edebiyatı, “ocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, onları eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır” (Yalçın & Aytaş, 2008). ocuk edebiyatı, çocuğu dil gelişimini, psikolojisi, duygu ve düşünce dünyasının gelişimine katkı sunan güdümlü bir edebiyattır. Ancak ocuk edebiyatı, okuyucusuna herhangi bir konuda deneyim kazanmasını isterse doğrudan bilgi verme yerine dolaylı bir sezdirme yoluyla yapması gerekir.

Bu tanımlardan yola çıkarak ocuk edebiyatı için şu söylenebilir: Çocukların yetişkinlerden farklı bir dünyalarının olduğunu kabul edip onların duygu, düşünce ve hayallerini geliştiren, onlara dolaylı olarak yaşam tecrübesi edindiren, zevk veren edeb bir dili elden bırakmadan onların seviyesine göre oluşturulan sözlü ve yazılı bütün eserleri barındıran hedef kitlenin gereksinimleri doğrultusunda oluşmuş güdümlü bir edebiyat alanıdır.

## **Dünyada ocuk Edebiyatının Gelişimi**

### ***Yunan ve Roma Dönemi***

İnsanlık tarihi boyunca ocuk, yaşadığı toplum içerisinde çeşitli statülere bezenmiştir. Antik dönemden günümüze kadar çocuğa olan bakış açısı sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde olmuştur. ocuk her dönemde her koşulda korunmasız, savunmasız bir varlık olmuş ve bu nedenle insanlığın ona dönük sorumluluklarının olmasını gerektirmiştir. Bu sorumluluk bilincinin oluşması ise yüzyıllar süren bir deneyim biriktirmeyi gerektirmiştir. ocuk edebiyatı, kendiliğinden oluşan bir edebiyat alanı olmaktan daha çok tarihsel süreç içerisinde toplumsal değişimle beraber ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır.

Toplum içerisinde yetişkinlerden farklı bir kategoride değerlendirilmeyen çocuklar hakkındaki ilk pozitif düşünceler ve alışmalar Antik ağ filozoflarına aittir.

Platon: Çocukların bilgilerinin sınırlı, saf ve kolay ikna edilebilir olması itibariyle karar verme yetersizliğine değinerek onların verecekleri kararlara güvenilmeyeceğini ve çocukların ahlaki değerlerin geliştirilmesi gerektiği üzerine çalışmalar yapmıştır (Krogh & Slentz 2001). Platon çocuğun eğitimini geçirdiği yaş aralıklarına göre bebeklik (0-3 yaş), çocukluk (3-6 yaş) ve ergenlik (6-14 yaş) olarak belirtip ergenlikte resmi ve ahlaki eğitimin verilmesi gerektiğine değinmiştir ( Lascarides ve Hintz 2000). Platon, eğitim konusunda oldukça liberal görüşlere sahip olmasına rağmen kötü davranışları teşvik ettiğini düşündüğü efsaneleri ve mitleri sansürleyerek bunun yerine eğlenceli olmaktan çok sert olan hikâyelere daha çok önem vermiştir. Bunun yanı sıra çocuğun eğitiminin bütün toplumun sorumluluğu altında olduğunu, gelişimi ve refahının özellikle devlet için önemini çocuğun eğitimi nezdinde incelemiştir ve çocuğun baskı altında hiçbir şeyi öğrenemeyeceğini, en iyi öğrenme aracının oyun olduğunu belirtmiştir (Hewes, 1995). Aristoteles ise çocuğun gelişim aşamalarına vurgu yaparak eğitilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Çünkü iyi bir yurttaş olmanın ön koşulu doğumdan itibaren eğitiminden geçmektedir (Krogh & Slentz, 2001; Lascarides & Hinitz, 2000). Aristoteles toplumsal mutluluk ve refahı için eğitimi bütün olarak düşünür bu bağlamda yaşamak(zen), iyi yaşamak(süzen) ve birlikte yaşamak (euzen) üçlemenin temeli eğitim, mutluluk ve erdemlerdir. Aristoteles'e göre beden zihin gibi eğitilmeli ve düşünme becerileri geliştirilmelidir (Gordon & Browne, 2011). Binlerce yıl önce çocuğun eğitimi ve toplum için önemi hakkında ideal düşünceler çocuk yazınına oluşturmaya yetmemiş olsa bile çocuğa iyi bir bakış açısı kazandırmıştır.

Yunanlılar ve Romalılar, çocuklara yetişkin yaşamı için yetiştirilmesi gereken varlıklar olarak davrandılar ve sonuç olarak klasik literatürde çoğunlukla bir çocuğa zevk vermek için yazılmış bir kitap anlamında çocuk kitabı olarak kabul edilebilecek hiçbir eser ortaya çıkmamıştır. Çocuklar için oluşturulan çok az hikâye ve eser olduğu için çocuklar bu ihtiyaçlarını yetişkinler için yazılan İlyada, Odyssey ve Ezop Masalları gibi dinlemekten keyif aldıkları hikâyelerle giderdiler (Townsend, 1996). Bu dönemde kayda değer bir çocuk yazını ortaya çıkmamış olsa bile çocuğun eğitimi açısından dönüm noktası olarak kabul edilen okul kavramının ortaya çıkması sağlanmış olup çocuk eğitimine gerekli önem verilmiştir. Eski Yunanlılar, kurdukları okullar sayesinde, Yunan kültürünün dünyanın birçok yerine yayılmasına katkı sağlamışlardır. Bu okullarda çok farklı dallarda eğitim ve öğretim verilmiş; okuma-yazma ve aritmetiğin öğretildiği okulların yanı sıra kolej ve hatiplik alanında uzmanlaşmak amacıyla ergenlere yönelik birçok okul açılmış; çocukların ve gençlerin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi yönünde uğraş verilmiştir. Bu devirde “okul” için kullanılan terim, “boş ya da serbest zaman” anlamına gelen “leisure” terimiyle ifade

edilmiştir. Bu devirde genel inanışa göre, uygar bir kişinin serbest zamanının büyük bir bölümünü düşünme ve öğrenmeyle geçirmesi kadar daha doğal olan bir şey yoktur (Postman, 1995, ss.16-18).

### **Orta Çağ Dönemi**

Orta Çağ boyunca çocuklara pek fazla değer verilmezdi. Çocuklar, genellikle “büyüklüğe irca edilmiş yetişkinler” şeklinde tanımlanırdı. Philippe Ariès, Orta Çağda çocukların minyatür yetişkinler olarak kabul edildiğini bu nedenle küçük yetişkinler gibi görünecek şekilde giydirildiklerini ve rutinleri ile öğrenmelerinin onları gelecekteki rolleri için eğitmeye yönelik olduğunu söylemektedir (Aries, 1996). Bu bakış açısıyla oluşturulan edebiyat ve sanat eserlerinde de çocuğa pek yer verilmediği görülmektedir. Hristiyan öğretilerinin kilise yoluyla topluma aktarıldığı bu dönemde çocuk ürünlerinde de etkisini göstermiştir. Çocuk psikolojisine çok uygun olmayan dinî konuların ağırlıkta olduğu ürünlerin hakim olduğu Orta Çağ çocuk edebiyatı görülmektedir. Çocuk dünyasındaki renkli hayallerden yoksun bu eserler sadece dinî olarak öğreti sunan ürünler olmuştur. Bu nedenle çocukları yetişkinlerden farklı olarak değerlendirmeyen Orta Çağ toplumlarında çocuklara yönelik modern bir edebiyatın bulunmadığı söylenebilir (Yalçın & Aytaş, 2005, ss.15-19).

Bu dönem içerisinde çocuklara yönelik ilk yazılan eserler daha çok ahlaki ve dinî öğretilerdi. Anglo-Sakson döneminde M.S. 600'lere kadar bu kitapları yazarlar keşişler ve zamanın bilginleriydi. Aziz Augustin'in öğretilerinden sonra çocuklar için ders kitabı niteliğindeki ilk eser Malmesbury başrahibi olan Aldhelm tarafından yazılmıştır. Ahlaki ve dinî öğretilerin yanı sıra Bede (673-735), Aldhelm'den daha fazla hayal gücü kullanarak “De Natura Rerum” eserinde; doğa bilimleri, tarih, astronomi ve botanik hakkında bilgiler verip dönemin filozoflarından olan Platon, Aristoteles'in bilimsel incelemelerinden bahsetmektedir (Hughes, 1975, ss.1-2).

Matbaanın icadından önce, Orta Çağ'ın sınırlı sayıda bulunan Latince yazılmış dinî ve ahlaki el yazması kitapları yalnızca çok zenginlerin ve yüksek eğitim alan kişilerin okuyup sahip olabileceği bir imkândı. Matbaanın ortaya çıkmasından önce kitaplar nadir ve değerliydi (Bingham & Scholt, 1980). Çocuklar için özel olarak yazılmış eğlenceli kitaplar ekonomik ve psikolojik olarak imkânsız olurdu. Özellikle “çocuk edebiyatına” ayrılmış el yazmaları bulunmazken nezaket kitaplarında çocuklara yönelik dersleri somutlaştıran el yazmaları vardı. Bu el yazmaları anımsatıcı kafiyeyle yazılmış olsalar da eğlence için değil kesinlikle eğitim amaçlıydılar (Townsend, 1996).

İngiltere bu tür kitapların yoğunlukta bulunduğu ülke olması nedeniyle bu birikiminden faydalanan William Caxton (1421-1491) çocuklara yönelik

hazırladığı ahlaki ders didaktik ders ve nezaket kitaplarını (Book of Curteseye) az sayıda da olsa çocuğa ulaştırmayı başarmış olan ilk İngiliz matbaacısıdır. Araştırmacılar tarafından birden çok kişi olduğu söylenen Ezop'un Mısır, Doğu ve Batı kaynaklı eserlerinin on beşinci yüzyılda bir Alman olan Stainhowel tarafından toplanmış daha sonra Lyon keşişi Jules Machault tarafından Fransızca'ya ve sonrasında Caxton onları 1484'te İngilizce'ye çevirerek matbaasında bastırmıştır (Hughes, 1975, s.3).

### ***Rönesans Dönemi***

Orta ağ'dan modern çağa geçişle birlikte çocukluğun önemi ve buna bağlı olarak çocukluğun tarihsel gelişimi büyük bir değişime uğramıştır. Bu değişimin en önemli nedeni, 15. yüzyılın ortalarında hareketli matbaa makinesinin bulunmasıdır. Matbaa, ocuklar için gerçek bir edebiyatın yolunu amaya başlayacak bir dizi sosyal değişikliğe yol açtı. İnsanlık tarihinin seyrini değiştiren bu makine, kitapların basılmasını, okuryazarlığın artmasını ve bilginin yayılmasını sağladı. Myron Gilmore, "The World of Humanism (İnsanlığın Dünyası)" adlı eserinde, matbaanın bulunuşunun (1439) insanlık tarihini nasıl değiştirdiğini "Batı uygarlığı tarihi, entelektüel yaşam koşullarında en radikal dönüşüme yol açtı." sözleriyle anlatmaktadır. Bu dönüşüm bilgi ve deneyimin güçlü olan kilise ve varlıklı insanların tekelinden çıkararak herkese sunmuştur.

On birinci ve on ikinci yüzyıllarda gerçekleşen Haçlı Seferleri ve gelişen ticaret ile beraber Avrupa'ya yeni metinler getirilmesi bilgi ve okuryazarlığın ilerlemesine katkı sunmuştur. Buna ek olarak "yeni dünyanın gelişimi, artık eğitime devam etme zamanı ve araçlarına sahip olan yeni bir orta sınıf tüccarı doğuran zenginlik ve fırsat yarattı (Bingham ve Scholt 1980). Özellikle ocuklar daha okuryazar hale geldikçe onlar için daha çok eser basılmaya başlandı. Rönesans döneminin ruhunu ortaya çıkarıp genişletmek için yazılan daha çok mekanik bir görünüme sahip olan "Hornbook" kitabı on altıncı ve on yedinci yüzyıllarda geniş ocuk kitleleri tarafından okunan önemli ocuk kitabıydı (Hughes, 1975, ss.3-5).

Modern anlamda çocukluk fikrinin gelişmesine katkı sunan gelişmelerden bir tanesi de meleklerin, ocuk Mesih'in veya Meryem'in resimlerinin çocukla cismanileştirilmesi esnasında gelişmiştir. Bu resimler zaman içerisinde daha basit hale gelerek toplumda yaygınlaşmıştır. Bu durum bir çocuğun bizzat kendisi için resmedilmesinin nn açarak 17. yüzyılda çocuğu merkeze alan bir anlayışın gelişmesine yol açmıştır (Kaminski, 2016, ss.11-12). Moravya piskoposu John Amos Comenius, mistisizmi iyimser tonlarda bireysellekle birleştirip 1658'de "Orbis Pictus" (Görünür Dünya) isimli en eski resimli ocuk kitaplarından birini yayınladı. Bu dönemde çocuklar için yazılan masallar ocuk edebiyatında hâlâ

güncelliğini koruyan örnekleri de barındırmaktadır. 1634'te İtalyan Pentamerone, Avrupa halk masallarını sözlü gelenekten derleyip yazılı hale getirip yayınlatılan ilk büyük masal koleksiyonu olmuştur (Croce, 2001, s.879). Bugün hâlâ klasikler arasında yer almayı başarmış olan “Külkedisi, Çizmeli Kedi, Uyuyan Güzel, Kırmızı Başlıklı Kız, Mavi Sakal vb.) masallar ise Fransız Charles Perrault tarafından kaleme alınmıştır. Bu masallar 1697’de peri masalları koleksiyonu olarak yayımlandı (Reynolds, 2011).

Rönesans döneminde çocukluk tamamen masumiyet dönemi değildi ve Comenius yaşamı tüm savaşı, işkencesi, hastalığı ve deformasyonlarıyla gerçekten olduğu gibi gösterdi (Hunt, 1995). Rönesans döneminde çocukluk anlayışı yeni gelişmeye başladığından oluşturulan eserlerde çocuk gerçekçiliği ve çocuğa yönelik ilkeleri yer almamaktadır. Bu dönemde yazılan “Şehitler Kitabı” şiddetli ölümlerin kanlı sahneleriyle açık bir şekilde çocuğa sunulmuştur (Hunt, 1995). Ancak bu dönemde basılan eserlerin neredeyse hepsi okul kitapları, ahlak ya da görgü kitaplarıydı. Aynı dönemde yetişkinlerin elbiselerinin küçültülüp çocuklara giydirilen giysi geleneğinden de vazgeçilip çocuğa üniforma giydirme çabası görülmektedir (Kaminski, 2016, ss.11-12).

### ***Püritenizmin Yükselişi ve John Locke Dönemi***

On yedinci yüzyılda iki faktör çocukluğu yeniden tanımladı: Püritenizmin yükselişi ve John Locke’nin boş levha olarak gördüğü “Tabula Rasa” felsefesidir. Püritenlik bireyin kendi kurtuluşu için çocukların bile “Mukaddes Kitabı” okuyup anlamasını gerektiren bir anlayışa sahiptir. Bu anlayışta çocuklar, kurtarılacak ya da daha büyük olasılıkla lanetlenecek genç ruhlar olarak görülüyordu. Bu nedenle Püritenler, onları ölüme hazırlamak ve cehennem ateşinden kurtarmak umuduyla çocuklara çok sayıda eser yazdılar. O dönemdeki çocuklar günümüz kavramlarına göre takdir edilmez ve anlaşılmazken Püritenler çocuklarıyla özellikle de manevi yaşamlarıyla çok ilgili bir anlayışa sahiptiler (Bingham & Scholt, 1980). Bu dönemde yaşayan: James Janeway, Abraham Chear ve John Bunyan gibi yazarlar ölüm ve cehennemle karşı karşıya kalan çocuklar hakkında “iyi tanrısal kitaplar” yazdılar. Çocuklar için yaygın olarak dağıtılan ilk metinler Püriten yazarlar tarafından yazılmış olsa da bu metinler aslında “edebiyat” değil daha çok çocuklar için yazılmış yönergelerdi (Hunt, 2001). 1693’te John Locke çocuğun doğuştan yozlaşmadığını, öğretilmeyi doldurulmayı ve şekillendirilmeyi bekleyen boş bir sayfa olduğunu savunduğu “Eğitimle İlgili Bazı Düşünceler” adlı kitabını yayınladı. Locke, deneyimleri; çocuğun doğal ortamda özgürce oynamayı hata yaparak deneyimleyerek kendisi kazanacağını, bunu ise doğuştan boş levha(tabula rosa ) olarak zihninde de yapılandırıldığını söylemektedir (Krogeh & Slentz, 2001).

“Çocukların doğal merakından birer uyarıcı olarak yararlanılmasını, daha yumuşak bir öğretim sisteminin uygulanması ve ebeveynlerin çocuklara nasıl davranması gerektiğini söyleyen Locke'nin bu söylemleri, dogmatik çocuk anlayışını değiştirmeye ve çocuk edebiyatının ayrı bir dal olarak ilerlemeye başlamasına katkıda bulunmuştur (Kaminski, 2016, ss.11-12; Oğuzkan, 1979, s.331). Felsefik ve düşünsel anlamda çocuğa karşı gelişen bakış açısındaki bu değişimlerle yüzyılın sonunda çocuğu tamamen yeni bir varlık hâline getirdi (Hunt, 1994).

### ***Modern Çocuk Edebiyatının Başlangıç Dönemi***

Locke'den sonra çocuk ve çocukluk kavramları hakkında önemli görüşlere sahip olan J.J. Rousseau (1760, s. 17) ise kilisenin çocukları günah ürünü olarak görmesinin aksine; çocukların doğuştan kötü olarak doğmadığını, iyiliğin onların doğasında olduğunu savunur. Bu bağlamda çocukların özgür doğasında iyiliğe iyilikle karşılık vereceğini, çocukları kötü yapan sınırsız istek ve arzuları olduğunu söyler. Çocuğu eğitirken onun özgür doğasını göz önünde bulundurmak gerektiğini, çünkü eğitimi toplumun kendi çıkarı doğrultusunda kullandığına değinmektedir (Krogh & Slentz, 2001; Lascarides & Hinitz, 2000; Morrison, 2004).

XVII. yüzyılın başlarında ancak çocuk aile ve toplumda içerisinde önem kazanmaya başlar. Bu dönemde çocuğa daha henüz yeni gösterilen ilgi, ona ailenin merkezi olacak kadar ayrıcalıklı bir yer verilmediğini gösterir. Öte yandan 1760'lı yıllarda Rousseau'nun “Emil” adlı yapıtı yayımlandıktan sonra, modern aile, yani anne sevgisi üzerine kurulu aile kavramı yerleşmeye başlar” (Neydim, 2003). Rousseau, çocuk sorunlarının karşılanması ve onlara içinde buldukları yaşama ortamının tanıtılması, öğretilmesi gereğine inanıyordu.

Fransız Jean Jacques Rousseau'nun (1712-1778) çocuk edebiyatı üzerindeki etkisi Locke'unkiyle karşılaştırılabilir. Locke eğitime rasyonel ve daha liberal bir yaklaşım isterken Rousseau çocuğun bozulmamış doğası olan “soylu vahşinin” dilini savundu. Locke çocukların fikirlerin etkilenebileceği tabula rosa olduğunu savunurken Rousseau çocukların kendi hızlarında ve kendi şartlarında geliştiğini söyleyerek karşı çıktı. Locke ve Rousseau'nun felsefeleri karşıt görünse de ikisi de çocuk kitaplarının çocukluğun yaratılmasındaki rolünü vurgular (Townsend, 1996). I. Manuel Kant ise çocuğun eğitimi üzerinde disiplin ve düşünme eğitimi üzerinde durur. Çocukların şüphe merak ve hayret duygularıyla cesur sorular sorarak davrandığını ve bunun engellenmenin yanlışlığı dile getirir. Çünkü insanlar çocuğun konuşması dilinin açılması için uğraşıp çocuğu özgürce konuşmasını sağlar fakat belli bir yaştan sonra çocuğun özgürce düşünüp susması için çabaladığına değinir. Kant düşünme eğitimi ile çocukların doğasında merakı,



hayreti, ilgiyi devam ettirip bu yetilerini onlarda sorgulamayı, eleştirel bakmayı devamlı ve bilinçli hale getirmeyi ne sürer (Aydoğan, 2007).

Bu dönemde çocuk edebiyatı için felsefi altyapının oluşması nitelikli eserlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Hem İngiliz romanının hem de dünyada çoğu araştırmacı tarafından kabul edilen ilk çocuk kitabının doğduğu yıllar olarak kabul edilir. Newbery'nin "Büyük Bay Locke" a saygılarını sunan "Pretty Pocket Book"(Kk Cep Kitabı) (1744) hem kendilerini geliştirmeyi hem de eğlenmeyi arayan çocuklar için ilk önemli yayını kaleme aldı. Aynı zamanda resimler, tekerlemeler ve oyunlar içeren ilk ticari, karma medya metinlerinden biriydi. Newbery birçok çocuk kitabı yazmış olsa da bu kitabın en büyük önemi, sınıfının genellikle yalnızca yetişkinlere yönelik kitaplara ayrılan sanatsal ve finansal yatırıma değer olarak görülebilmesi için yayıncılık içinin ocuk tarafını geliştirmesidir. Newbery'nin ıkardığu Lilliputan Magazine adlı dergisi ocuk dergilerinin öncüsü durumundadır (Oğuzkan, 1987, s.15). Good Two Shoes'un yanı sıra, kitaplarının çoğu artık unutuldu. Ancak adı her yıl Amerikan Kütüphane Derneğu tarafından yılın en iyi Amerikan ocuk kitabının yazarına verilen John Newbery Madalyası'nda yaşıyor (Hunt, 1995).

### ***ocuk Edebiyatının Altın ağu Dönemi***

On dokuzuncu yüzyılda çocukluğu daha fazla değer verilerek ocuk kitapları çocuğu ve onun hayal gücüne karşı daha saygılı ve daha az doğrudan didaktik hale geldi. ocuk edebiyatının didaktik yönü Peter Parley'in eserlerinde ve Jeremy Bentham'ın materyalist faydacılığında hâlâ grlebiliyorken Edward Learın A Book Of Nonsense (1846), John Ruskin'in The King Of The Golden River, eserlerinde bu etki yok denecek kadar azaldı (Hunt 1995). Çocuklar için yazmadaki gerçek değişiklik Lewis Carroll'un özellikle ocuk edebiyatına klasik olarak kattığu "Alice Harikalar Diyarında (1865)" adlı nitelikli eseri, George McDonald ve Charles Kingsley'nin eserlerinde çocuklarla yönlendirici değer empatik bir anlatı ilişkisiydi. Bu yazarlar her türlü talimat vermeyi bırakıp çocuklara eğlence sundular. Herhangi bir didaktik mesaj ikinci plana bırakılmıştı. Ayrıca Robert Louis Stevenson'ın Hazine Adası (1883) ve Mark Twain'in Hucleberry Finn (1884)adlı kitaplarında, daha önce çocuklar için yazarların sürdürmeyi uygun grdğu tüm ahlaki tutumlardan vazgeçildi (Hunt, 2001). Bu dönemde yaşanan bilimsellik çalışmaların edebiyata yansımasını ve ona yönelimi güçlendirecek metinlerin başında şüphesiz Jules Verne'in yazdığu eserler gelmektedir. Bu eserler, çocukların dş dünyasını geliştirmesinin yanı sıra, onları bilime yönlendiren yapıtlar olmuştur: "Balonla Beş Hafta (1863)", "Dünyanın Merkezine Yolculuk" (1864), "Aya Yolculuk (1865)", "Kaptan Grant'ın çocukları (1867-1868)", "Seksen Günde Devri Alem (1872)", "Denizler Altında

20 000 Fersah (1873)” ve “İki Yıl Okul Tatili (1886-1887)”. Verne’in eserleri çocuk okuyucuyu bilime yönlendirme işlevini yerine getirirken Carlo Collodi'nin Pinokyo eseri (1881) Aydınlanma hareketinin eğitim anlayışını fantastik bir Şekilde çocukların dünyasına sokar. Pinokyo'nun bu eseri salt yalan söyleyen bir çocuğun cezalandırıldığı bir kurgu metni değildir. Bir kuklanın belli bir süre sonra insana dönüşmesiyle geçirdiği gelişim evreleriyle aslında Aydınlanma ile gelen eğitim anlayışının değişimini göstermeye çalışmaktadır. Eleştiri niteliği taşıyan Johanna Spyri Heidi (1880) eseri ise kentleşme sürecine karşı çıkararak doğaya dönüşü ele almaktadır. 1990'larda yazılan eserlerde aynı zamanda cinsiyet farklılıklarını görmek de mümkündür. “Polyanna, Heidi, Küçük Prenses, Küçük Kadınlar” adlı eserler kız tipinin; “Pinokyo, Küçük Lord, Küçük Hafiyeler” adlı eserler ise erkek tipinin ideal hale getirilip vurgulandığı eserlere örnek olarak verilebilir (şirin, 2007, s. 37). Çocuk edebiyatının bu dönemde parlak olmasını sağlayan diğer yazarlar ise şunlardır: 1824'te bütün Almanya'yı gezerek kaleme aldıkları “Alman Masalları”nı derleyen Ludwig ve Wilhelm Karl kardeşler, “Paskalya Yumurtaları” adlı eseri hazırlayan Christophe Schmid (1768-1854), “Vahşi Batı ve Kızılderililer” gibi romanlarıyla n kazanan Karl May (1794-1850), “Palavracı Baron” romanıyla tanınan Erich Küstner, “Küçük Kadınlar” adlı kitabıyla bilinen M. Alcot, (1832-1888), “Eşsiz İŐve Yolculuğu” ile bilinen Nils Holgerson, “Kasım'da İki Gün” adlı eseriyle tanınan Jytte Lynbirk, “David” adlı eserleriyle bilinen Anne Holm, W. Emerson (1803-1883), Edgar Allen Poe (1809-1849), “Nils Holgersson'un İlginç Seyahati”ni yazan Selma Lagerlöf (1850-1940), Christian Andersen (1805-1875), Tore Jansson ve Alia-Kirsi Kunnas.

### ***ocuk Edebiyatında 1900'ler ve Günümüz***

Neydim'e (2007, ss.72-73) göre, 20. yüzyıl çocuk edebiyatı ikinci dünya savaşı öncesi ve sonrası olmak üzere ayrı ayrı ele alınmalıdır. Savaş ncesi dönemde 19. yüzyıl yazarları olan: Lewis Carrol, R. Louis Stevenson, Enid Mary Biyton gibi yazarların etkisi devam ederken savaş sonrası ikinci dönemde çocuk gerçekliği değişmiş ve çocuk edebiyatına da yansımıştır. Bu anlayışın oluşması ve devam edilmesini sağlayan “Erich Kaestner, Michael Ende, Roald Dahl, Peter Haertling, Christine Nstlinger ve Astrid Lindgren” gibi yazarlar, çocuğu edebiyatın nesnesi olmaktan çıkarıp öznesi durumuna getirmeye çalışmışlar. Savaşın sonunda sokakta tek başına kalmış çocukların ailelerin olmayışı edebiyat eserlerine yansımıştır (Gürel vd., 2007). Ayrıca bu dönemde yazılan eserlerde çocukların eğitim anlayışını da sorgulamaya başlamaları istenmiştir.

20. yüzyılda çocuk edebiyatına yön veren ve bu edebiyatın gelişimine katkı sağlayan yazarlar ve onların önemli eserleri şunlardır:

19. ve 20. yüzyıllar arasında yaşayan İngiliz şair ve yazar Rudyard Kipling (1865-1936), Maugli adlı kahramanının hayvanlar arasında yaşadığı hayatı anlatan “Orman Çocuğu (1894)” romanı ve hayalle gerçeği bir arada veren “Öylesine Hikâyeleri (1902)” kaleme almıştır. Amerikalı yazar Lyman Frank Baum’un (1856-1919) yazdığı “Amerikan Masalları (1901), Oz Büyücüsü (1900) gibi yüzlerce çocuk edebiyatı ürününü kaleme almıştır. İngiltere’de Frances Hodgson Burnet (1849-1924), Küçük Lord (1886) ve Küçük Prenses (1905) ... gibi kırka yakın eser ortaya çıkarmıştır. Pal Sokağı Çocukları (1906) eseriyle çocuklar arasındaki mücadeleyi ortaya çıkarmaya çalışan Ferenc Molnar (1878-1952) önemli Macar çocuk yazını yazarıdır. Masal ve efsaneleriyle tanınan İsveçli yazar Selma Lagerlöf (1858-1940), kaleme aldığı “Nils Holgersson’un İlginç Seyahati (1907)” eseriyle 1909 yılında Nobel Edebiyat Ödülü’nü alır. Abisinin ölümünden çok etkilenip sürekli çocuk olarak kalmaya çalışan Peter Pan (1911) yazarı İskoç yazar James M. Barrie (1860-1937) “Küçük Beyaz Kuş (1902), Peter Pan Kensington Bahçelerinde (1904), Peter ile Wendy (1911)” gibi eserleri de kaleme almıştır. Polyannacılık kavramının oluşmasını sağlayan “Polyanna” eserinin yazarı Amerikalı Eleanor H. Porter (1868-1920) çocuklara iyimserliği aşılama çalışmıştır. Büchner Edebiyat Ödülü’nü (1957), Hans Christian Andersen Ödülü’nü (1960) ve Lewis Carroll Ödülü’nü (1961) kazanan Alman yazar Erich Kästner (1899-1974), Uçan Sınıf (1933), Sandalyeler Arasında Şarkı Söylemek (1932), Karda Üç Adam (1934), Kaybolan Minyatür (1935), George ve Olaylar (1938), Çifte Piyango (1949), Hayvanlar Konferansı (1949), On Üç Ay (1955), Küçük Adam (1963), Küçük Adam ve Küçük Hanım (1967) eserleriyle Alman çocuk edebiyatında kayda değer bir yer edinmiştir.

20. yüzyılda Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), çocuk edebiyatında doruk noktayı temsil eden Küçük Prens’i (1943) kaleme almıştır. Saint-Exupéry, Küçük Prens’i “Bu kitabı koskoca bir adama adadığım için küçüklerden beni bağışlamalarını dilerim.” diyor ama sonra da bunu düzeltmek istediğine vurgu yaparak kitabı Leon Werth’in “bir zamanki çocukluğuna” adamıştır. Saint-Exupéry çocuğa ve içindeki çocuğu yaşatmayı başarmış yetişkinlere yönelik anlatımı başarmış büyük bir ustadır. Yazı hayatımda borçlu olduklarımdan biri de Saint-Exupéry’dir (Şirin, 2018). Bu eserde temel amaç, çocuklaşmak değil bir yetişkin olarak çocuğun dünyasına inmektir.

Pippi Uzunçorap (1945), Ronya Haydut Kızı (1981), Aslanyürekli Haydutlar (1973) ve daha birçok eserin yazarı olan İsveçli Astrid Lindgren (1907-2002) kendisi ve ailesinin anlarından ilham alarak yazdığı eserlerle dünyada en çok okunan yazarlardandır. Hans Christian Andersen Ödülü (1958), Litteris et Artibus Ödülü (1975), Alman Yayıncılar Birliği Barış Ödülü (1978), Selma Lagerlöf Ödülü (1986), Doğru Yaşam Ödülü (1994) ve Grammis Honorary

Ödülü'nü (2002) yılında alarak çocuk edebiyatı alanında adını unutulmayacak bir yere ulaştırmıştır. İtalyan olan Gianni Rodari (1920\_1980) Küçük Soğanın Maceraları (1951), Mavi Ok (1953), Yalancılar Ülkesi (1958), Gökyüzünden Gelen Pasta (1966) gibi eserleri kaleme alıp fanteziden ve gülmececi beslenen mizahıyla çocuca özgür ve eleştirel düşünmenin gereğini işaret eder (Şimşek, 2014). Alev Saçlı Çocuk (1970), Curcuna Evi, Küçük Korsan İş Başında, Kim Takar Salatalık Kral'ı (1973), Konuk Değil Baş Belası (1982), Lollipop(2004), Evde ve Uzakta Saklı Miras (2011) gibi eserlerin yazarı olan Christine Nöstlinger, Hans Christen Andersen (1984) ve Astrid Lindgren (2003) ödülleri almıştır. José Mauro de Vasconcelos'un Şeker Portakalı (1968) eseri, Michael Ende'nin Momo (1986) eseri, J. K. Rowling'in yazdığı Harry Potter dizisi (1997-2014) Felsefe Taşı (1997), Sırlar Odası (1998), Azkaban Tutsağı (1999), Ateş Kadehi (2000), Zümrüdüanka Yoldaşlığı (2003), Melez Prens (2005) ve Ölüm Yadigarları (2007) eserleri 20 ve 21. yüzyılın önemli çocuk edebiyatı eserlerini oluşturmaktadır.

### **Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Gelişimi**

Türkiye'de çocuk edebiyatının tarihsel sürecine bakıldığında yakın bir geçmişinin olduğu görünse de çocuk edebiyatının kaynakları arasında olan sözlü ürünler çok daha eskiye dayanır. Sözlü ve anonim olan bu kaynak ürünler, hem çocukların eğitiminde kullanılmış hem de büyükler tarafından söylenerek nesilden nesile aktarılmış ve günümüze kadar gelmiştir. Sözlü gelenek türlerinden olan efsane, destan, masal, ninni ve halk hikâyesinde çocuğun varlığı görülmektedir. Türk kültüründe çocuca yönelik tespitlere bakmak için kültürün ürünleri olan destanlara ve halk hikâyelerine bakmak gerekir. Çünkü çocuk edebiyatının tarihi gelişimini, kültür hayatından bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Oğuz Kağan Destanı'nda: Türk halkının bağımsızlık, toprak, mücadele gibi kutsal değerlerden bahsederken kahramanların çocuklukları da anlatılmaktadır. Örneğin, Oğuz'un sadece bir kez annesinin memesine dokunarak kırk günde büyüüp oynadığı, çiğ et ve çorba istediği anlatılmaktadır. Onun ayakları boğa ayakları gibi yanları kurt yanı gibiydi. Onun omuzları samur omuzu gibi, göğsü ayı göğsü gibiydi. Onun bütün vücudu tüylerle kaplıydı. At sürülerine doğru gitti, atlara bindi ve geyik avladı (Reichl, Çev. Ekici, 2002, ss.31-32). Türk kültüründe çocuğun varlığını ve önemini sözlü ürünlerden sonra ilk yazılı eserlerde de görmek mümkündür. Türk kültürünün ilk kaynakları arasında gösterilen Orhun Kitabeleri'nde, toplumun çocuca değer verdiğine dair ilk örnekler görülmektedir. Orhun Kitabeleri'nde, Türk kültürü, yaşam tarzı, devlet sistemi, medeniyet, gelenek ve görenekleri hakkında bilgi verilirken çocuk: alp, yiğit ve kahraman olarak tasvir edilerek ordu-millet anlayışının bir parçası olarak

yansıtılmıştır. Kitabelerde çocuk, evlat yerine “oğlan” kelimesi kullanılmıştır. Kız çocuk için kız oğul, erkek çocuk için uri oğul tabirleri yer alır ve Türk çocuğu kağan olmaya, hanım-sultan olmaya layık olarak gösterilir (Ergin, 2007, s.11). Türk edebiyatı için çok önemli eserlerin başında gelen Dede Korkut Hikâyelerinde de toplum içerisinde çocuğa biçilen değeri görmek mümkündür. Bu hikâyeler arasında olan Bayındır Han, “Oğlunun Oğlu” hikâyesinde bir ailenin çocuğunun olmaması Allah’ın laneti olarak dile getirilmiştir. Yine aynı durum kızı veya oğlu olmayan Dirse Han Destanı’nda bahsedilir. Günümüzde de hâlâ devam eden çocuğa “isim verme” geleneği Dede Korkut Hikâyelerinde geçmektedir. Çocuğun isim alabilmesi için toplum yararına yapılacak bir kahramanlık sergilemesi gerekirdi (Ergin, 2014). Türk kültüründe çocuk algısına dair örneklerin yer aldığı bir diğer eser ise 11. yüzyılda Yusuf Has Hacıp tarafından yazılan Kutadgu Bilig’dir. Eserde çocuk eğitimine yönelik oldukça fazla beyit yer almaktadır. Örneğin:1486. Beyitte “Çocukların iyi ya da kötü olma sebebi anne babalarıdır.”, 1493. Beyitte “Oğluna-evladına bilgiyi küçükken öğret, küçükken bilgiyi öğrenirse iyi olur.” şeklinde geçmektedir (Arat, 2006). Destanlarda ve halk hikâyelerinde çocukla ilgili bu bilgiler, çocuğun Türk toplum nazarındaki değerini yansıtmaktadır. 19. yüzyıla kadar Türk toplumunda hâkim olan geleneksel çocukluk anlayışı, toplum merkezli bir anlayıştır. Toplum merkezli geleneksel çocukluk anlayışında çocuklara biçilen görev ve sorumluluklar ön plandadır. Çocukları geleceğin teminatı olarak gören bu anlayışta sosyal ve ahlaki değerlerin kazandırılması esastır” (Şimşek, 2013, s.218). Bu nedenle toplumsal değerlerin çocuklara aktarılmaya çalışıldığı dinî ve ahlaki nasihatlerin ağırlıklı olduğu eserler yazıldığı görülmektedir.

Dünya toplumlarında yakın döneme kadar, çocuklar yetişkinlerin küçük birer modeli olarak kabul ediliyor ve çocukların kendilerine has bir dünyalarının olduğu kabul görmüyordu. Ancak dünyada yaşanan Rönesans, Reform, Sanayi Devrimi gibi aydınlanma hareketleri çocuğa olan bakış açısını da değiştirmiş, çocuk edebiyatının modern anlamda gelişimine zemin hazırlamıştır. Türkiye’de modern anlamda çocuk edebiyatının oldukça geç gelişmesi ise dünyada gelişen bu aydınlanma hareketlerine tepkisiz kalmasıdır. Edebiyat dünyasında dünyaya ayak uydurulmaya çalışılan dönem olarak bilinen Tanzimat Dönemi aynı zamanda Türkiye’de çocuk edebiyatı gelişiminin de başlangıcı sayılmaktadır” (Yalçın & Aytaş, 2008, s.24; Çakmak-Güleç & Kanat Soysal, 2018). Tanzimat’la birlikte hem çocuklara dönük eserlerde hem de çocuğa dair eğitim anlayışında değişimler yaşanmıştır.

Tanzimat Dönemi’nden sonra Türk edebiyat dünyasında farklı bir tür olarak kabul gören çocuk edebiyatı, araştırmacılar tarafından çeşitli dönemlere

ayrılmaktadır. Bunlardan Sarıyüce (2012) ocuk edebiyatını, beş döneme ayırmıştır. Bunları:

- ✓ “Klasik Dönem” (1070- 1858),
- ✓ “Hazırlık Dönemi” (1858-1911),
- ✓ “Kuruluş Dönemi” (1911-1945),
- ✓ “Doğan Kardeş Dönemi” (1045-1970),
- ✓ “Gelişme ve Yaygınlaşma Dönemi” (1970-2010) şeklinde ayırmıştır.

ocuk edebiyatı ile ilgili ilk yazılı kaynakların Tanzimat Dönemi’nde ortaya çıktığı söylenmesine (zmen, 2014; Demirkol, 2017; Sınar, 2006) karşın; genel olarak ocuk edebiyatı Cumhuriyet ncesi dönem ve Cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere iki dönem hlinde ele alınıp incelenmektedir.

### ***Cumhuriyet ncesi Dönem Türk ocuk Edebiyatı***

Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çocuklar uzun süre halk edebiyatı ürünlerinden olan efsane, tekerleme, bilmece ve masallardan beslenmişlerdir (Neydim, 2003, s.50). Türkiye’de 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar ocuk edebiyatı ile alakalı kayda değer çalışmalara rastlanmamaktadır. ocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalara bakıldığında Kayserili Doktor Rüştü tarafından kaleme alınan ve ilk alfabe kitabı olarak görülen Nuhbetü’l Eftal Türkiye’deki ocuk edebiyatı eserlerinin başlangıcı olarak görülmektedir (akır, 2014, s.40). Türkiye’de çocuğa yönelik ilk yapıtlar ise Tanzimat’tan önce Nabi’nin (1642-1712) yazmış olduğu Hayriye isimli mesnevisi ve Smblzde Vehbi’nin 1791 yılında yazmış olduğu Lutfiyye isimli nasihatler kitabıdır (Neydim, 2003, s.50). şair Nabi’nin kendi çocuğuna oğt vermek için yazmış olduğu Hayriye ve Sümbülzade Vehbi’nin yazdığı nasihatler kitabı olan Lutfiyye eserleri birçok yazar tarafından ocuk edebiyatı alanında gösterilmese de çocuklara hitaben yazılması ve çocukları okur kitlesi olarak görmesi bakımından bazı araştırmacılar tarafından ilk ocuk eserleri olarak değerlendirilmektedir (Yalçın & Aytas, 2005, s.24; Gültekin, 2011, s.11).

Tanzimat döneminde birçok olanda olduğu gibi ocuk edebiyatında da Batı’daki gelişmeler örnek alınarak yapılan gelişmeler yakından takip edilmiştir. Türkiye’deki ilk ocuk kitapları, Batı’dan eviri yoluyla edebiyat alanına giren eserlerdir. Batıdaki aydınlanma sürecinin eviri olarak yansıtılmasının örnekleri olarak Vakanüvis Lft, Daniel Defo’nun Robinson Crusoe adlı eserini, Mahmut Nedim Jonathan Swift’in Guliver’in Seyahatleri’ni ve Mehmet Emin Jules Verne’in Dünyanın Merkezine Yolculuk ve Balonla Beş Hafta isimli eserlerini tercüme ederler. Jules Verne’nin yazmış olduğu kitapların çevrilmesi çocuğu bilime sevk etmenin örnekleri olarak gösterilebilir (Neydim, 2003, s.52). Özellikle şinasi’nin kaleme aldığı fabllar ve Fransızca’dan eviri yapmış olduğu

birtakım eserler ile Ahmet Mithat Efendi ve Muallim Naci tarafından kaleme alınan eserler Türk çocuk edebiyatına büyük katkılar sağlamıştır (Gürel vd., 2007, s.241). Kısaca Tanzimat Dönemi'nde, Türkiye'de çocuk edebiyatı yok denilecek boyutta olduğu için çeviri çocuk edebiyatında önemli bir yer tutmaktadır. Tanzimat döneminde çevrilen diğer bazı kitaplar da şunlardır: Jules Verne'in yazmış olduğu Gizli Ada (1869), Merkezi Arza Seyahat (1885), Beş Hafta Balon ile Seyahat (1888), Seksen Günde Devri Âlem (1889), İki Sene Mektep Tatili (1891) isimli kitaplar ile La Fontaine Masalları (Neydim, 2003, s.50).

Namık Kemal tarafından 1872'de yayımlanan Aile başlıklı makalenin, çocuk aile ilişkisini ele alması ve çocuğun ailedeki durumuna değinmesi ve yine adı geçen yazarın Zavallı Çocuk (1873) isimli eserinde de çocuğu, tiyatro türüne taşıyarak oyunlaştırması bu dönemin çocuk edebiyatı alanı ile ilgili önemli gelişmelerinden biri olarak gösterilebilir (BAŞ, 2006, s.55). Tanzimat döneminin son zamanlarında çocuğu konu alan ve onu toplumun istediği insan tipine uygun yetiştirilmeye çalışılan eğitici yönüyle ön plana çıkan bazı telif eserlerin de yayımlandığı görülmektedir. Bunlar, Ahmet Mithat Efendi (1844-1912)'nin kaleme aldığı Hâce-i Evvel (1870) ve Kıssadan Hisse (1871), Recaiâde Mahmut Ekrem (1847- 1914)'in yazdığı Tefekkür (1886), Muallim Naci (1850-1893)'nin Ömer'in Çocukluğu (1890) adlı eserleridir (Şimşek vd., 2011, s.53).

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Bu dönemde Osmanlı eğitimcilerinden olan Satı Bey, edebiyatımızda çocuklara yönelik eserlerin az olduğunu dile getirerek Darümuallimin'de bir konferans düzenler. Bu konferansa toplumun ileri gelen şair, yazar müzisyen ve aydınlarını davet edip onlara “şiiir ve musikinin talim ve terbiyedeki ehemmiyetini” izah eder (Elöve, 1911, s.3). Satı Bey'in bu çağrısından sonra çocuklara yönelik eserlerde bir artışın olduğu görülmektedir. Ali Ulvi Elöve' nin Çocuklarımıza Neşideler (1912); İbrahim Alaattin Gövsa'nın Çocuk Şiirleri (1911); Tevfik Fikret'in Şermin (1914); Ziya Gökalp'in Yeni Hayat (1930), Kızıl Elma (1914), Altın Işık (1927) adlı kitapları bu dönemdeki önemli eserlerdir (Yavuz, 2019). Aynı zamanda bu dönemde çocuklara yönelik yeterli roman kaleme alınmadığı için çocuklar yetişkinlere yönelik romanları okumak zorunda kalmıştır (Gültekin, 2011, s.13). Bu dönemde çocuk edebiyatı adına yaşanan önemli gelişmelerden bir tanesi ise çocuk edebiyatı isminin ilk defa kullanılmaya başlanmasıdır. Satı Bey, çocuklara yönelik eserleri anlatırken ‘edebiyat-ı etfal’ terimini kullanırken Gövsa, 1919'da Tedrisât-ı İptidaiye mecmuasının 48 ve 50. sayılarında yayımlanan yazılarında “çocuk edebiyatı” terimini kullanır” (Şimşek; Arslan, Yakar, 2011, s.55).

### ***Cumhuriyet Dönemi ve Sonrasında Türk ocuk Edebiyatı***

Cumhuriyet'in ilanının ilk dönemlerinde çeşitli siyasi olaylar ve sorunlar ocuk edebiyatında da durgunluğa neden olmuştur. Harf inkılabı ile birlikte birçok eser yayınlanmaya başlanmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde ocuk kavramı toplum nezdinde daha önemli yer edinmiş ve çocuklar için farklı etkinlikler yapılarak çocukların değerli ve özel olduğu hissedilmeye çalışılmıştır (Yalçın & Aytaş, 2003).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazılan eserler genellikle ulus ve tarih bilincini yaratmak için milli konuların ağır bastığı eserlerdir. Bu doğrultuda halkı milli mücadeleye meyletmek için başta Yakup Kadri Karaosmanoğlu ve Halide Edip Adıvar olmak üzere yazılmış birçok kahramanlık hikyesi bulunmaktadır. Bu dönemde ocuk edebiyatında bir duraklama yaşansa da Falih Rıfkı Atay, Ruşen Eşref naydın ve Abdullah Ziya Kozanoğlu gibi yazarlar çocuklara yönelik eserler yazmaya devam etmişlerdir (Neydim, 2003, s.53; Baş, 2006, s.59). Türkiye'de ocuk edebiyatı alanındaki asıl gelişmelerin Cumhuriyet Dönemi'nde özellikle de 1940'lı yıllardan sonra ortaya çıktığı görülmektedir (Neydim, 2007, s.67).

Cumhuriyet Dönemi'nde çocuğa değer verilmesi ocuk edebiyatı açısından önemlidir. Bu dönemde Eflatun Cem Güney kaleme aldığı Nar Tanesi (1946), En Güzel Türk Masalları (1948), Nasreddin Hoca Fıkraları (1957), Evvel Zaman İçinde (1957), Bir Varmış Bir Yokmuş (1956), Dede Korkut Masalları (1958), Gökten  Elma Düştü (1960), Az Gittim Uz Gittim (1961) bu eserleriyle çocukların masallarla tanışmalarını sağlayarak Türk ocuk edebiyatına önemli katkıda bulunmuştur. Bunun yanı sıra Güney'in yazdığı Açıl Sofram Açıl kitabı, Danimarka'daki Hans Christian Andersen Medal Kurumu tarafından 55 farklı ulusun ağdaş masal yazarları arasından seçilerek onur listesine alınan ve 11 eser arasında en iyi kabul edilmiş ve yazara Andersen Payesi şeref Diploması ve Dünya ocuk Edebiyatı Sertifikası verilmiştir (1956). Güney, bu dl "Dede Korkut Masalları" adlı eseriyle de 1960'ta ikinci kez almıştır. Reşat Nuri Güntekin, Peyami Safa, Mahmut Yesari ve Kemalettin Tuğcu gibi yazarlar da bu dönemde ocuk kitapları alanında ön plana çıkan yazarlardır (Koyuncuoğlu, 2021, s. 11). Ahmet Cevat tarafından yazılan ve Maarif-i Umumiye Nezareti'nce yayımlanan, Hikye Anlatmak Sanatı (1917) adlı eser, çocuklara yönelik birçok masal ve hikâye içermesi bakımından ocuk edebiyatı alanına katkı sağlamıştır. Bu döneme çocuklar tarafından tercih edilen önemli yazarlar olarak Ahmet Hikmet ve Hüseyin Rahmi de örnek olarak verilebilir (Baş, 2006, s.59).

Cumhuriyet Dönemi'nde Oğuz Tansel ve Orhan şaik Gökyay başta olmak üzere masalların yeniden düzenlenmesi ve derleme çalışmaları yapılarak birtakım eserler ortaya konulmuştur. Bu dönemin önemli yazarlarından olan Orhan Veli



Kanık yetmiş iki tane Nasrettin Hoca fıkrasını manzum şeklinde yazarak ve La Fontaine eserindeki kırk dokuz fablı nazım hâline çevirerek çocuk edebiyatına önemli katkılar sağlamıştır (Kıbrıs, 2010, s.17).

Cahit Uçuk, Türk İkiizleri (1937) isimli eseri ile Uluslararası Çocuk Kitapları Birliği tarafından düzenlenen Hans Christian Andersen Yarışması'nda onur ödülü almış ve bu eser Japonya'dan İngilizce 'ye kadar çeşitli dillere çevrilmiştir. 1940'ta Fazıl Hüsni Dağlarca tarafından yayımlanan Çocuk ve Allah adlı eser her ne kadar büyüklere seslenmiş olsa da çocukların dünyasına Tanrı, ölüm, ruh, melek ve sonsuzluk kavramlarını yerleştirmeye çalıştığı görülmektedir (Baş, 2006, ss. 61-63).

1960'lı yıllara gelindiğinde ise dönemin değerleri aktarılmaya çalışılmış, özellikle çocuklara, erdemli olmaya yönelik eserler ortaya konulmaya başlanmıştır. Bu dönemde çocuklara yönelik resimli kitaplar da dikkat çekmektedir. Amerika Board Neşriyat Dairesi tarafından İstanbul'da 1964 yılında Uykucu Sami ve Önce Emek Sonra Dilek eserleri resimli çeviri kitapları olarak basılmıştır (Toz, 2010, s.240-242). Altı Kardeşler (1959), Yedi Devler (1960), Üç Kızlar (1963), Mavi Gelin (1966) ve 1977'de Türk Dil Kurumu Çocuk Yazını Ödülü'nü kazanan Allı ile Fırfırı (1976) adlı eserlerinde çocuk edebiyatına dair yazdıklarını toplayan Oğuz Tansel de önemli simalar arasındadır.

1961-1966 tarihleri arasında çocuklara yönelik birer hikâyelik otuz adet kitap yayımlayan Gülten Dayıoğlu, Türkiye'de çocuk edebiyatının önde gelen yazarları arasındadır (Baş, 2006, s.65).

1970'ten sonra çocuk edebiyatı alanında yayınların artması dikkat çekmiştir. Okul öncesi dönemindeki çocuklara yönelik ilk kitaplardan *Kirpi Masalı* 1974 yılında Can Göknil tarafından resimli olarak kaleme alınan önemli eserlerdendir (Toz, 2010, ss.240-242). “Çocuk ve Şiir” adlı kitabıyla 1978 Türk Dil Kurumu Çocuk Yazını Ödülü'nü, Bir Liranın İki Günü romanıyla Yunus Nadi Armağanı Yarışması'nın En Güzel Çocuk Romanı ödülünü kazanan İsmail Uyaroğlu; Bir Gün Büyüyeceksin (1956) adlı eseriyle 1964 yılında Doğan Kardeş Çocuk Romanı Armağanı'nda birincilik kazanan, Bastıbacak Ermiş (1979) ve Deli Ali (1980) gibi eserleri de kaleme alan Mehmet Seyda; Halime Kaptan (1972), Kumdan Betona (1976), Öksüz Cıvıv (1979), Bacaksız Sigara Kaçakçısı (1980), Bacaksız Okulda (1980), Bacaksız Paralı Atlet (1981), Bacaksız Kamyon Sürücüsü (1983), Cankurtaran Yılmaz (1983) ve Küçükçekmece Okyanusu (1983) eserlerinin yazarı Rıfat Ilgaz çocuk yazına katkı sunan önemli yazarlardandır.

Muzaffer İzgü'nün kaleme aldığı Ekmek Parası (1979), Çizmeli Osman (1980), Pazar Kuşları (1980), Uçtu Uçtu Ali Uçtu (1980), Yumurtadan Çıkan Öğretmen (1981), Güldüren Uçurtma (1983) ve Bulgaristan Altın Kirpi Ödülü'nü

kazandığı Bülbül Düdük eserleriyle; çocuğa eleştirel bir bakış açısı kazandırmaya çalışan, Köylerin En iyisi Bizim Köy ve Kar Baba, Şimdiki Çocuklar Harika (1967), Üç Karagöz Oyunu (1968) ve Pırtlayan Bal (1974) adlı eserlerin yazarı olan Aziz Nesin ve Kekeme Tavşan (1974), Altın Ekin (1979), Dört Boynuzlu Koç (1979), Çizmelerim Keçeden (1980), Hınzır Paşa (1980), Çoban Geçmez (1980), Kan Kardeşim Dorutay (1980), Şülgür Deresi (1981) gibi eserlerin yazarı Ümit Kaftancıoğlu ve bu alanda: Katıraslan, Serçekuş, Ağaçkakanlar, Kuşların Dili, Yürek Dede ile Padişah, Motorlu Kuş, Küçük Şehzade gibi önemli eslere imza atan Cahit Zarifoğlu (1940-1987) da çocuk edebiyatı muhtevasına önemli katkılar sunmuştur. Zarifoğlu çocuk kitabı yazarlığında bir geleneğin devamı değil, kendi çocuk yazarlığı biçimini oluşturmuş ergin çocukların yazarıdır (Şirin, 2012, ss 51-70).

Suat Yalaz'ın hazırladığı Karaoğlan çizgi dizisi özellikle 12-15 yaş aralığındaki kitleye hitap eden ve Amerikan çocuk edebiyatındaki Zagor, Teksas, Tommiks, Teks ve Zembla gibi örnekleri ele almış resimli çocuk kitapları olarak gösterebilir (Baş, 2006, s.65).

Sezgin Burak'ın kaleme almış olduğu Tarkan isimli çizgi romanın, çocuk edebiyatı alanındaki dergi ve gazetede yer alması 1970' li yıllardaki önemli gelişmelerdendir. Bu yıllarda çocuk edebiyatı alanındaki eserlerde genel olarak belli bir ideolojiyi empoze etme çalışmasına rağmen çocuk edebiyatı gün geçtikçe yenilenmeye ve gelişim göstermeye çalışmıştır (Çakır, 2014).

1979 yılının Unesco tarafından “Dünya Çocuk Yılı” ilan edilmesi çocuk kavramına dikkatleri çekmiştir. Bu durum bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de çocuk edebiyatı alanına ilgiyi artırmıştır. 1980 yılında Türkiye’deki siyasi gelişmeler çocuk edebiyatının gelişmesini de olumsuz etkilemiştir (Koyuncuoğlu, 2021, s.12).

Yakın tarihe bakıldığında çocuk edebiyatı alanına öykü, roman ve resimli kitaplar türünde önemli eserlere imza atan yazarlar bulunmaktadır. Abbas Cılga (d. 1934) da çocuk edebiyatı için kayda değer eserler kaleme almıştır. İlk 1992’de yazmaya başladığı Herodot Dede olup, Beyaz Dinlence, Kavga, Dokunduğum Altın Olsun, Masa Üstündeki, Öfkeli Boğa, Gülümseyen Sokak, Yaramazlar Kuyusu, Sesini İsteyen Kurbağa, Yavru Yunuslar Ekibi, Şaşar Ali gibi önemli eserleri alanyazına katmıştır. Ayla Çınaroğlu’nun bu alan için yazmış olduğu eserler: Tülüş, Kırçıl Horoz, Yaşasın Kar Yağıyor, Veli’nin Kırmızı Topu, Mavi Balon, Uzay Güzeli, Terzi Masalı, Bilgebaş Masalı’dır. Behiç Ak’ın çocuk edebiyatına için kaleme aldığı eserlerle bu alana önemli katkı sağlamıştır. Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı, Gökdelene Giren Bulut, Uyurgezer Bir Fil, Büyükannem ve Miyop Ejderha, Alaaddin’in Geveze Su Boruları, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Rüzgârın Üzerindeki Şehir, Kedi Adası, Vapurları Seven

Çocuk, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Havva ile Kaplumbağa, Pat Karikatür Okulu, Buzdolabındaki Köpek, Galata'nın Tembel Martısı, Akvaryumdaki Tiyatro ve Geçmişe Tırmanan Merdiven, Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları, Her Şeyi Yanlış Anlayan Kedi, Bulutlara Şiir Yazan Çocuk... ve daha bir çok eseri çocuklar için kaleme almıştır. Bestami Yazgan (d. 1957) da çocuklar için birçok eser yazmış ve yazmaya da devam etmektedir. Masal Denizi, Masal Salıncağı, Kardan Serçe, Şehir Şehir Gezen Nehir, Paten Giyen Kaplumbağa, Yağmur Kuşları, Gözlük Takan Yıldızlar, Sıcak Ekmek Kokusu, Olimpiyat Ormanı, Yelek Giyen Şerçler, Yangın Var, Hazinesinin Şifresi ve Doğum Günün Kutlu Olsun, Başımın Tacı Aile Ağacı, Güneşle Ay Duymasın, Arkadaşım Başparmak, Arkadaşım Can Eriği, Arkadaşım Kartopu... ve daha birçok eseri çocuklar için kaleme almıştır. Sevim Ak (d. 1958)'ın yazmış olduğu: Dörtgöz, Çilekli Dondurma, Uçurtmam Bulut Şimdi, Karşı Pencere, Pembe Kuşa Ne Oldu, Penguenler Flüt Çalamaz, Gökte Biri Var, Dalgalar Dedikoduyu Sever, Toto ve Şemsiyesi, Mahalle Sineması, Sakız Kızın Günleri, Toto'nun Sınıfı, Ada ve Adam, Bir Tanışma Öyküsü, Gökkuşuğu Yazı, Gazete Fısıltıları ve Melo eserleriyle çocuk edebiyatı alanına önemli katkılar sunmaktadır. Mavisel Yener (d. 1962) çocuklar için kaleme aldığı: Kayıp Seslerin İzinde, Mavi Zamanlar, Çikolata Zamanı, Öğretmen Neden Çıldırdı, Hayaletten Mektuplar, Çılgın Köpek Dizisi, Kedi Ted'in Serüvenleri, Önce Çocuklar Düşledi... vb. bir çok eserle çocuk alan yazına önemli katkılar sunmaktadır. Bu yazarların yanı sıra; Can Göknil, Fatih Erdoğan, Fikret Arıt, Vedat Dalokay, Emin Özdemir, Sennur Sezer, Sadettin Kaplan, Hikmet Altınkaynak, Üzeyir Gündüz, Zeynep Bassa, Aytül Akal, Feridun Oral bu alana katkı sağlayan önemli yazarlardır.

1980 yılı sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı ile Kültür Bakanlığı çeşitli çalışmalar başlatarak çocuk edebiyatının bir edebiyat türü olması gerekliliğini ortaya koymaya çalışmışlardır. Çocuk edebiyatı alanında uzman kişiler olan Necdet Neydim, Sedat Sever ve İbrahim Kıbrıs'ın çocuk edebiyatı ile ilgili yapmış oldukları bilimsel çalışmalar çocuk edebiyatının temelini daha da güçlendirmiştir (Çakır, 2014).

Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan bunca çalışmalara rağmen hala ideal bir gelişim düzeyine ulaşamadığı söylenebilir. Batı'da, çocuk edebiyatında hem nitelik hem de nicelik bakımından gelişmeler görülürken maalesef Türkiye dünya standartların gerisinde kalmıştır (Baş, 2006, s.68).

Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında ilköğretim öğrencilerine tavsiye mahiyetindeki "100 Temel Eser" in açıklaması ile birlikte, telif hakkı problemi olmayan eserlerde rekor düzeyde yayımlar başladı. Türkiye'de çocuklara yönelik eserler yayımların arasında tecrübeli yazarların azlığı ve adeta herkesin çocuk

edebiyatı yazarlığına soyunması, ocuk edebiyatında kaliteden uzak bir rant ortamı oluşturmuştur (Baş, 2006, s.68).

Dünyada Aydınlanma ağı'yla birlikte modern anlamda ocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların ortaya çıktığı görülmesine rağmen Türkiye'de ancak Tanzimat Dönemi'yle birlikte ocuk ve ocuk edebiyatı ile ilgili gelişmelerin yařandđı görülmektedir. ocuk edebiyatında, Türkiye tarihsel olarak dünyayla paralel bir gelişim göstermese de Cumhuriyet'in ilanıyla ve sonrasında yaşanan gelişmeler bu alanda yeterli olmasa bile önemli bir yolun katedildiği görülmektedir. ocuk edebiyatının bağımsız bir edebiyat alanı olarak değerlendirilip bu alanda eser verilmeye başlanması anlamında geç kalınsa bile bu alanda Türkiye'de önemli bir bilincin oluştuğu söylenebilir. Dünya standartlarında bir ocuk edebiyatı için bu alanda daha fazla yazara ve onların kaleminden çıkacak özgün ve kaliteli eserlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Not: Bu alışma YK Tez merkezinde yayınlanan 706135 nolu ve "Akran zorbalığı temalı ocuk edebiyatı okuma etkinliklerinin beşinci sınıf ğrencilerinin akran zorbalığıyla başa çıkma stratejilerini kullanmalarına etkisinin incelenmesi" başlıklı tezden alınmıştır.



**Bölüm 7**

**5-6 Yaş ocukların Pedagojik Sanat  
Eleştirisi Yapabilme Düzeylerinin  
Belirlenmesine Yönelik Dereceli Puanlama  
Anahtarı Geliştirme**

**Kazım BİBER<sup>1</sup>, Mehriye KOPUK İLHAN<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Okul ncesi Eğitimi Anabilim Dalı.  
kbiber@balikesir.edu.tr OCID No: 0000-0001-8706-4733

<sup>2</sup> ğretmen Maki zel Gündüz Bakımevi Balıkesir  
mehriyekopuk@gmail.com ORCID No: 0000-0003-3912-4468



## ABSTRACT

The aim of this research is to develop a rubric (analytical rubric) to determine the level of pedagogical art criticism of 5-6 year old children attending pre-school education and to determine the reliability of this rubric. The study group of the research consists of 30 children attending pre-school education in the districts of Balıkesir, Altıeylül and Karesi, which were determined by the typical sampling method, one of the purposeful sampling methods. While developing the rubric to be used to determine the level of children's pedagogical art criticism, a literature review was made, the criteria were listed, the scoring strategy and performance levels were determined, and expert opinions were taken. The situations of responding to the questions in the description, analysis, interpretation and judgment steps of pedagogical art criticism were determined and four dimensions were determined. In this study, the answers given to the questions in the Pedagogical Art Criticism Interview Form were scored by two independent evaluators in order to determine the reliability of the rubric. The reliability results of the rubric were obtained by making Cohen's Kappa analyzes on the scoring results. The value of the Kappa statistic obtained as a result of the calculations has been found to be ,902. This value indicates that the raters score the answers given by the same children in a similar way and that there is an almost perfect agreement between the two raters. As a result of the analysis, it was concluded that the rubric developed is a reliable tool that can be used to determine the level of children's pedagogical art criticism.

**Keywords:** pre-school education, rubric, rubric development, pedagogical art criticism

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) geliştirilmesi ve geliştirilen bu dereceli puanlama anahtarının geçerlilik ve güvenilirliğinin saptanmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi ile belirlenen Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 30 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken alanyazın taraması yapılmış, ölçütler listelenmiş, puanlama stratejisi ve performans düzeyleri belirlenmiş, uzman görüşleri alınmıştır. Pedagojik sanat eleştirisinin betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargılama basamaklarında yer alan sorulara yanıt verme durumları saptanmış ve dört boyut belirlenmiştir. Bu çalışmada dereceli puanlama anahtarının (analitik rubrik)



güvenirliliğini saptamak amacıyla Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formu'nda yer alan sorulara verilen cevaplar iki bağımsız değerlendirici tarafından puanlanmıştır. Puanlama sonuçlarına Cohen's Kappa analizleri yapılarak dereceli puanlama anahtarına ait güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucu elde edilen Kappa istatistiğinin değeri ,902 çıkmıştır. Ulaşılan bu değer, değerlendircilerin aynı çocukların vermiş olduğu cevapları benzer şekilde puanladıkları ve iki değerlendirici arasında “neredeyse mükemmel bir uyuşma olduğunu” ifade etmektedir. Yapılan analizler sonucunda geliştirilen dereceli puanlama anahtarının çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilecek güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi eğitim, sanat eğitimi, dereceli puanlama anahtarı, rubrik geliştirme, pedagojik sanat eleştirisi

## GİRİŞ

Çocuğun doğumuyla ailede başlayan eğitim, okul içinde ve dışında yapılan eğitim-öğretim ile yaşam boyu devam eder (Özalp, 2009). Çocuklar temel eğitim kurumlarına sanat, kültür ve estetik konusunda oldukça sınırlı bilgi ve deneyim ile gelirler. Bu yüzden çocukların yanlış ve eksik bilgilerinin giderilmesi, estetik ve görsel duyarlılıklarının artırılması, onlara yeteneklerini nasıl geliştirebileceklerine ilişkin teknik bilgi ve becerinin kazandırılması için sanat eğitimine okul öncesi dönemde başlanmalıdır (Akaroğlu, 2014). Çocuğun yaşamı için gerekli olabilecek sanatsal becerilerin ve sanatsal kavramlarının gelişmeye başladığı okul öncesi dönemde, gerçekleştirilen sanat eğitimi sayesinde çocukta var olan yaratıcılık ve hayal gücü geliştirilip şekillendirilir (Özalp, 2009; Akaroğlu, 2014).

Birçok araştırma, sanatın küçük çocukların yaşamındaki önemini ve faydalarını ortaya koymaktadır (Ewing, 2010; Twigg ve Garvis, 2010; Twigg, 2011; Wright, 2012). Sanat aynı zamanda çocuğun gelişiminde hayati bir rol oynadığı belirtilmekte, çocukların okumayı ve yazmayı öğrenmeden önce resim yaptığı, şarkı söylediği ve dans ettiğine vurgu yapılmaktadır (Kress, 1997). McArdle ve Wright (2014) göre, sanat çocukların ilk okuryazarlığıdır. Okul öncesi dönemde dans, drama, müzik ve görsel sanatlardan elde edilen kazanım ve uygulamaların, daha sonraki öğrenmeleri destekleyen davranış ve tutumların kazanılmasının yanı sıra, belirlenen öğrenme çıktılarının başarısını da etkilediği belirtilmektedir (Eisner, 2002; Gardner, 1980). Anaokulunun ilk kurucusu olan Friedrich Froebel, çocukların hem kendi sanat çalışmalarını yapmalarını hem de başkalarınınkinden keyif almaları gerektiğini ifade etmiştir. Froebel'e göre sanat çalışmaları çocukların sadece farklı yeteneklerini göstermesini sağlamaz, tüm

gelişim alanlarını destekler (Akt. Fox ve Berry, 2008). Okul öncesi dönemdeki sanat eğitiminin çocuğa olası katkıları arasında aşağıdakiler sayılabilir.

Kaynakları paylaşma, sanat yapma sürecinde farklı roller üstlenme ve başkalarına yardım etme, becerilerinin farkına vararak özsaygısını geliştirme, kendi işini diğerlerinden farklılaştırma, başkalarının çalışmalarını sorgulama, dikkate alma, değerlendirme, saygı duyma ve takdir etme deneyimleri yoluyla sosyal etkileşimi destekler.

Sanata özgü dil kullanımı, kavramları ve nesnelere keşfetme ve sembollerle ilişkilendirme, sanat üretmek için konu, farklı ortam, malzeme ve yöntemler üzerinde seçimler yapma, yapılan işe yoğunlaşma, devam etme ve sonuca ulaşabilme yoluyla bilişsel gelişimi destekler.

El-göz koordinasyonu ve ince motor becerileri edinme ve geliştirme yoluyla fiziksel gelişimi destekler. Çocuklar sanatın araç ve materyalleri ile çalışırken el-göz koordinasyonları gelişir, nesnelere kontrol etmek için parmak, bilek, el ve kollarını kullanabilirler. Başlangıçta kol yönetimli yapılan etkinlikler zamanla el ve parmak yönetimine doğru ilerler. (Koster, 2001; Mayesky, 2006). Bu durum çocukların beslenme, giyinme ve temizlik gibi öz bakım becerilerinin de temelini oluşturur.

Teknik, yöntem ve materyalleri deneyerek bunları anlamlı olacak şekilde sıralama ayrıca davranışlarını ve eylemlerini yaratıcı sonuçlarla ilişkilendirerek önsezi, akıl yürütme, hayal gücü, yaratıcılık ve deney yapma becerilerini geliştirir. Bir oyun üretmek, görsel sanatlarda hangi renklerin veya ortamın kullanılacağını bulmak, bir performansta hangi renklerin birlikte olacağına karar vermek gibi sanat eğitiminde yer alan problem çözme becerileri geliştirir (Kindler, 1997; Mace, 1997). Sanat, çocukların dikkat ve motivasyonlarını artırır, plan yapma, hedef belirleme, karar verme, organize etme ve sonuca ulaşma becerilerini geliştirir. Edinilen bilgi ve deneyimler arasındaki bağlantıların kurulmasına yardımcı olur, böylece öğrenme ve kavramanın güçlü olması sağlanır (Mayesky, 2006; Hanna, 2011; Eglinton, 2003; Fox ve Berry, 2008).

Sanat, küçük çocukların yalnızca kendi dünyalarını anlamalarına değil, aynı zamanda deneyimlerini anlamlandırırken bildiklerini ifade etmelerine yardımcı olmada kritik bir rol oynar. Sanat, kavramları ve fikirleri iletme yeteneği dahil olmak üzere kendini farklı yollarla ifade etme becerisini geliştirir, onların düşüncelerini ve duygularını çeşitli yollarla iletmelerine olanak tanır (Wright, 2012). Risk almayı ve keşfetmeyi teşvik eden sanat, zengin çevre ve destekleyici yetişkin tutumlarıyla daha da gelişir (McArdle ve Piscitelli, 2002).

Estetik gelişimin desteklenmesi için çocukların, okul ve evde zengin ortamlarda deneyime, güzel sanatlara maruz kalmaya ve ilgili yetişkinlerle sanat ve güzelliği tartışma fırsatlarına ihtiyaçları vardır (Feeney ve Moravcik, 1987).

Douglas ve Schwartz (1967) tarafından yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, yetişkinler çocukları sanat nesnelere, sanatçıların kim olduğu ve nesnelere nasıl yapıldığı hakkında konuşmaya teşvik ettiğinde çocukların sanata olan ilgisinin beslendiği, sanata dair sözcük ve kavramları edinmelerinin arttığı ifade edilmektedir.

Sanat eserini incelemek ve sanatla ilgili teşvik edici konuşmalar yapmak, çocuklarda sadece görsel algı becerilerini değil, aynı zamanda okuryazarlık becerilerini de desteklemektedir. Bu sayede çocuklar gördüklerini ifade ederken kelime dağarcıkları gelişir ve algıları keskinleşir (Cole ve Schaefer, 1990). Araştırmalar, küçük çocukların uygun malzemeler, yeterli zaman, alan ve yetişkin müdahalesi olmadan kaliteli sanatsal deneyimler yaşayamayacaklarını göstermektedir (Bruce, 1998; Douglas, Schwartz ve Taylor 1981).

Öğretmenler, çocukların okul öncesi dönemde görsel sanatları nasıl deneyimledikleri konusunda çok önemli roller oynarlar. Çünkü sınıf ortamını oluşturan, hangi sanat malzemelerinin ne zaman bulduracağına, çocukların sanatlarla nerede ve ne zaman ilgileneceğine karar veren öğretmenlerdir. Öğretmenler ayrıca çocukları sanatçıları ve sanat eserleriyle buluşturması onların bakış açılarının gelişmesine, yaratıcılıklarının artmasına imkân tanır. Sergi, müze, sanat galerileri ve çalışma atölyeleri gibi yerlere yapılan geziler, çocuklarla sanatçıları bir araya getirerek sanat eserleri hakkında yapılan sohbetler, tartışmalar ve eleştiriler çocukların sanat eserlerinin yanında kendi eserlerini de inceleme ve değerlendirme yapmalarını, çocukların estetik bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktadır.

Douglas ve Schwartz (1967) tarafından yapılan çalışma sonuçları, yetişkinlerin çocukları sanat nesnelere, sanatçıların kim olduğu ve nesnelere nasıl yapıldığı hakkında konuşmaya teşvik ettiğinde çocukların sanata olan ilgisinin beslendiğini göstermektedir. Analitik düşünme yetisi olarak sanat eleştirisi, çocukların fiziksel, algısal, duygusal, sosyal, estetik ve yaratıcı yöndeki gelişimleri söz konusu olduğu için sanatsal bilgileri, estetik deneyimleri ve eleştirel düşünme gibi becerileri de geliştirmektedir (Mamur, 2010). Sanat eleştirisi, sanat eğitimi oluşturan disiplinlerden biri olmakla birlikte sanat eseri hakkında yorum yapmayı ve eleştiri getirmeyi içermektedir. Bu anlamda sanat eğitiminde eleştiri, bireyin sanat eserini farklı bir bakış açısıyla izlemesini, algılamasını, eser hakkında düşünmesini ve tüm bunları birleştirerek eserle ilgili görüşlerini ifade edebilmesini sağlamaktadır.

Feldman eleştiri türlerini, akademik eleştiri, basın eleştirisi, popüler eleştiri, pedagojik eleştiri olarak sınıflandırmıştır. Feldman (1981)' a göre, eleştiri sınıflamasının içerisinde sanat eğitimi için ele alınması gereken en önemli eleştiri, pedagojik eleştiri olduğunu ifade etmektedir. Bu eleştiri türü bireylerin

sanat eğitiminin amaçladığı bazı davranışların gerçekleştirilmesinde daha sistemli bir yaklaşımı sunar. Ayrıca pedagojik eleştiri ile çocuklardan oyunlaştırılmış bir yöntem ile bilgiyi elde ederek yorumlanabilmesi sağlanır.

Pedagojik sanat eleştirisi, betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargılama olmak üzere 4 alt basamaktan oluşan eseri daha iyi anlamak için sorular sorarak eser hakkında bilgi toplanan basamaktır. Detayların farkına varmamızı ve bir yargıya ulaşmamızı sağlayan sanat eleştirisi sayesinde görsel okuryazarlığın gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır (Barlas, 2010). Stokrocki ve Kırıçoğlu (1997), yapmış olduğu çalışmasında sanat eleştirisinin, bireylere bakmayı öğreterek görsel algılarını geliştirdiğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi eğitime devam eden çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aynı zamanda sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme bölümünde genel olarak deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test uygulanmıştır (Şişginoğlu, 2007; Özsoy ve Şahan 2009; Şahin ve Alakuş, 2009). İçerik ve kategorisel yöntemin de kullanıldığı (Yıldırım ve Şimşek, 2018) görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) geliştirmektir.

## **YÖNTEM**

Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) geliştirmek amacıyla yapılan bu araştırma, betimsel tarama modelindedir.

### ***Çalışma Grubu***

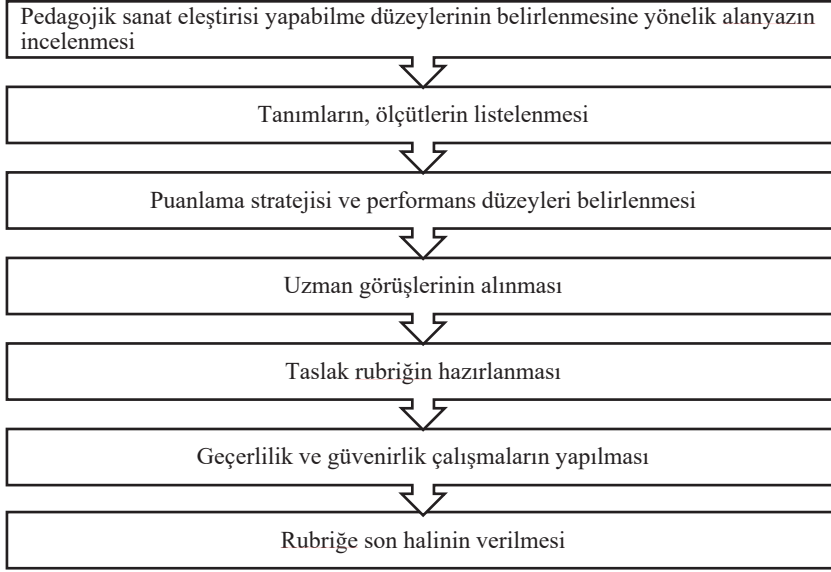
Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden, tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Balıkesir ili Altieylül ve Karesi ilçelerinde bağımsız anaokulu ve ilkököl bünyesindeki anasınıflarına devam eden 9 okuldan 5-6 yaş 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 çocuk oluşturmaktadır.

### ***Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri***

Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla, pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak bir dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) hazırlanmıştır. Bu dereceli puanlama anahtarının (analitik rubrik) hazırlanmasında izlenen yol aşağıda açıklanmıştır.

### ***Dereceli Puanlama Anahtarının (Analitik Rubrik) Geliştirilmesi***

Çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarı (analitik rubrik) geliştirilirken Andrade (2001) önerilerinden yararlanılmıştır.



Dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulmasından önce alan yazındaki puanlama ölçekleri ve anahtarları incelenmiştir. Puanlama anahtarları geliştirmede; puanlanacak ürüne ya da sürece ilişkin hedeflerin belirlenmesi, öğrencinin ürününde, sürecinde ya da performansında olması istenen gözlemlenebilir özelliklerin tanımlanması ve puanlama kategorilerinin tanımlanması gerekmektedir. Öncelikle her bir sanat eleştirisi için gereken ölçütler konusunda alan yazın taranmıştır. Yapılan bu doküman analizi sürecinde öncelikle dereceli puanlama anahtarı ile ilgili anahtar kavramlar ortaya konmuştur. Bu anahtar kavramlardan yola çıkılarak dereceli puanlama anahtarının maddelerine öncülük edecek ölçütler ortaya konmuştur. Bu ölçütler birbiri ile olan ilişkiler dikkate alınarak, pedagojik sanat eleştirisinin 4 basamağı olan betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargılama basamakları belirlenmiştir. Betimleme basamağı (8 soru), çözümlenme basamağı (10 soru), yorumlama basamağı (8 soru) ve yargılama basamağı (12 soru olmak üzere toplam 38 soru cümlesinden oluşan “Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu uzmanların amaca uygunluk açısından “soru gerekli, soru yararlı ancak yeterli değil/öneri, soru gereksiz” yönünde görüş belirtmeleri istenmiştir. Farklı üniversitelerde erken çocuklukta

sanat eğitimi alanında uzman beş öğretim üyesinden gelen görüşler doğrultusunda betimleme basamağı 6 soru, çözümlene basamağı 10 soru, yorumlama basamağı 8 soru, yargılama basamağı 11 soru olmak üzere toplam 35 sorudan oluşan Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formuna son şekli verilmiştir.

Betimleme basamağında, bireylerin görüşlerinden ziyade “Eserde ne görüyorsun?” sorusuna cevap arandığı ve sanatın temel elemanlarının tespit edildiği basamaktır (Boydış, 2005). Eserde yer alan tüm gerçek ve görsel objelerin herhangi bir öncelik sırası olmadan listelenmesini içerir (Barlas, 2010). Artut’a (2007) göre yorumlamanın sağlıklı yapılabilmesi için tanımlama basamağının doğru ve yeterli düzeyde yapılması gereklidir. Eksik yapılan tanımlamalar eserin yorumlanmasında amaca hizmet etmesini zorlaştırır. Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Forumu’nun betimleme basamağında altı soru sorulmuştur. Kullanılan sorulardan bazıları şunlardır. “Sanat eserinin ismi ne olabilir? Sanat eseri hangi sanat formundadır? Sanat eserinde hangi malzemeler kullanılmıştır?”

Çözümlene basamağında sanat eserinde yer alan ve bir önceki basamakta ele aldığımız sanatın temel elemanlarının sanat ilkelerine dikkat ederek kompozisyondaki düzeni üzerinde durulur (Boydış, 2005). Bu basamakta betimleme evresi daha ileriye taşınarak, öğrencilerin sanat eserinin yapısını ve kompozisyon düzenini analiz etmeleri sağlanır. Bu evrede sanatın ilkeleri ön planda tutularak çocukların bunları bulmaları ve kavramaları istenir (Hurwitz ve Day, 1991). Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formunun çözümlene basamağına ilişkin sorulan on soruya örnek olarak şu sorular sorulmuştur. “Sanat eserinde hangi renkleri görüyorsunuz? Sanat eserinde açık renkler mi daha çok kullanılmış, koyu renkler mi daha çok kullanılmış? Sanat eserinde hangi çizgiler görünüyor?”

Yorumlama basamağında eserin birey üzerinde bıraktığı etki incelenir, kişisel duygu ve düşüncelerini ifade edilir, objektif yorumlar yapılır (Alakuş ve Mercin, 2005). Bireylerin bilgi birikimleri, kültürel ve estetik değerleri, eğitim düzeyleri gibi farklılıklar sanat eserlerine kesin ve tek bir yorum yapılmasının önündeki en büyük etkidir. Bireyler betimleme ve çözümlene basamaklarından elde ettikleri bilgileri kullanarak sanat eseri hakkında öznel yorumlarını ve kişisel görüşlerini bu basamakta ifade ederler (Barlas, 2010). Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formunun yorumlama basamağı sekiz sorudan oluşmaktadır. Yorumlama basamağında sorulan soruları örnek olarak şu sorular verilebilir. “Sanatçı sanat eserinde ne söylemeye çalışıyor? Sanatçı bu sanat eserini neden yapmış olabilir? Bu sanat eserine baktığınızda sizde hangi duyguları hissettiriyor?”

Yargılama basamağında bireylerin sanat eseri hakkında vardığı sonuçların konuşulduğu, eserin neden değerli veya önemli olduğu tartışılır (Yolcu, 2018). Yargılama basamağında yorumlama basamağının tam tersi kişisel yargılardan uzak durulur. Barlas (2010)'a göre betimleme, çözümlenme ve yorumlama basamaklarından elde edilen verilere dayanarak yapılan objektif yargılardan uzak, göreceli cevapların alınamayacağı bir basamaktır. Akengin ve Ertuş (2019) ise bu basamakta önceki basamaklardan elde edilen bilgileri kullanılarak sanat eserinin değerinin belirlenmesinde bireylerin görüşlerinin önemi üzerine durmuştur. Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formunun yargılama basamağında on bir soru sorulmuş olup şu sorular örnek olarak verilebilir. “Bu sanat eserinin güzel bir sanat eseri olduğunu düşünüyor musunuz? Bu sanat eserini çevrenizdeki insanlardan kim daha çok sever? Bu eser evinizin hangi odası için uygun olurdu? Bu sanat eserine ne gibi değişiklikler yapardın?”

Hazırlanan Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formunun puanlama stratejisi olarak dördümlü derecelendirme kullanılmıştır. Güvenilir bir puanlama için 4-6 yaş grubunda dördümlü derecelendirme önerilmektedir (Haladyna, 1997). Ayrıca 4'lü seviye kullanmak çoklu seviye kullanmaktan daha avantajlı olduğu düşünülmektedir çünkü 1-4 arası puanlama seviyesi kullanıldığında anlamlı bir ayırım yapmak daha kolaydır (Moskal ve Leydens, 2000; Stevens ve Levi, 2004). Betimleme, çözümlenme, yorumlama ve yargı basamaklarına ilişkin sorular saptanarak belirtilen sorulara cevap verme durumuna göre puanlama için (1) yetersiz, (2) orta, (3) iyi, (4) çok iyi olarak dört boyut oluşturulmuştur (Bkz. Çizelge 1). Bu nedenle boyutlar, 1 ile 4 arası puanlanabilecek biçimde düzenlenerek dereceli puanlama anahtarının taslağı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 1. Pedagojik Sanat Eleştirisi Yapabilme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli Puanlama Anahtarı	1	2	3	4
Betimleme				
Çözümlenme				
Yorumlama				
Yargılama				

Sanatsal eleştirisi yapabilme düzeyinin belirlendiği taslak dereceli puanlama anahtarının puanlama tablosu ve içerikleri çizelge 2'de verilmektedir.

## Çizelge 2. Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarının Puanlama Tablosu ve İçerikleri

Dereceli Puanlama Anahtarı	Başarı Düzeyi				Başarı Puanı
	1 Yetersiz	2 Orta	3 İyi	4 Çok İyi	
<b>Betimleme</b>	25	50	75	100	
<b>Çözümleme</b>	25	50	75	100	
<b>Yorumlama</b>	25	50	75	100	
<b>Yargılama</b>	25	50	75	100	

Dereceli puanlama anahtarını geliştirme sürecinin oluşturulan taslak anahtar dönüt alınabilmesi için kullanılmıştır. Öncelikle taslak rubriğin kullanılabilirliği için eserlerin belirlenmesi gerekmektedir. Kullanılacak eserlerin belirlenmesinde ise 8 alan uzmanından (4 Güzel Sanatlar Fakültesi Öğretim Üyesi, 4 Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Görsel Sanatlar Eğitimi alan uzmanı) öneri alınmıştır.

Alınan öneri listesi iki uzman tarafından incelenerek biri Türk, biri Fransız olmak üzere, iki farklı yüzyılın özelliklerini ve kültürlerini yansıtan, iki eser belirlenmiştir.

İlk eser, Cemal Sait Tollu'nun İstihsal/Keçili Kompozisyon isimli eseri kullanılmıştır. Bu eser Yapı Kredi Bankası'nın 1954 yılında 10. yıl dönümü nedeniyle düzenlediği "İş ve İstihsal" konulu yarışmada 6. olmuştur. Tuval üzerine yağlı boya yöntemiyle 2x3 m ölçülerinde çizilmiştir. Kübizm akımından etkilenmiş olan Tollu, kübist bir bakış açısıyla yöresel konuları ele almıştır. Sanat eserinde saz çalan bir adam, çoban, keçiler, üzüm ve başak toplayan insanlar görülmektedir. Bu eser, dönemin sosyo-kültürel yapıları hakkında da fikir vermektedir (Gezen, 2019).

İkinci eser gerçekçilik (realizm) akımının öncülerinden Jean Désiré Gustave Courbet'in Köyün Genç Kadınları isimli eseridir. Bu eser 19. yüzyılda, Fransız ressam tarafından 194,9x261 cm ölçülerinde, tuval üzerine yağlı boya tekniğiyle yapılmıştır. Sanatçı, yaşamış olduğu köyün bir vadisinde 3 kız kardeşini resmetmiştir. Kardeşlerinden birini, küçük çoban kıza para verirken gösterdiği için sınıflar arası ayırım yaptığı düşüncesiyle tepki çekmiştir. Dönemin özelliklerini yansıttığı düşünülen eser herkes tarafından eleştirilmesine rağmen, yer aldığı sergide satın alınmış ve şu an New York Metropolitan Sanat Müzesi'nde sergilenmektedir.

Bu iki eser aracılığı ile çalışma grubu dışında Balıkesir Altıeylül ilçesi dört farklı bağımsız anaokulunda eğitim gören 12 çocukla araştırmacı tarafından



uygulama yapılmıştır. Uygulama sonrası düzenlemelerin ardından dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Dereceli puanlama anahtarından elde edilen sonuçlar bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20 ve LISREL 8.80 istatistik paket programları aracılığı ile değerlendirilmeye alınmıştır. Analiz gerçekleştirilmeden önce, veri seti incelenerek kayıp veriler, uç değerler ve normallik değerleri kontrol edilmiştir.

## **BULGULAR**

### ***Geçerlik Analizine İlişkin Bulgular***

Çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesi için kullanılacak olan dereceli puanlama anahtarının (analitik rubrik) geçerlilik çalışması, kapsam ve yapı açısından yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini belirlemek üzere uzman görüşlerini almak amacıyla “Pedagojik Sanat Eleştirisi Görüşme Formundan” hareketle değerlendirme formu oluşturulmuştur. Beş alan uzmanı maddelerin uygunluğunu form üzerinde, dereceli puanlama anahtarındaki ölçütlerin sayısı, ölçütlerin açık ve anlaşılır olması, ölçütlerin birbiri ile binişik olması, ölçütlerin kullanılabilirliği ve ölçütlerin sanat eleştirisine uygunluğu olmak üzere toplam beş açıdan değerlendirmiştir. Değerlendirme formu 5’li likert ölçeği şeklinde hazırlanmış “1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum” aralığında seçeneklerden oluşmaktadır. Uzmanlar 4.95 ortalama ile dereceli puanlama anahtarını geçerli buldukları saptanmıştır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarındaki ölçme kriterlerinin ayrıntılı İfadeleri çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3. Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarındaki Ölçme Kriterlerinin Ayrıntılı İfadeleri

	<b>Çok İyi</b>	<b>İyi</b>	<b>Orta</b>	<b>Yetersiz</b>
<b>Betimleme</b>	Sanat eserinin bir sanatçı tarafından yapıldığını, formunu, kullanılan malzemeleri ve sanat eserini oluşturan nesnelere tamini söyler.	Sanat eserinin bir sanatçı tarafından yapıldığını, formunu, kullanılan malzemeleri ve sanat eserini oluşturan nesnelere birçoğunu söyler.	Sanat eserinin bir sanatçı tarafından yapıldığını, formunu, kullanılan malzemeleri ve sanat eserini oluşturan nesnelere birkaçını söyler.	Sanat eserinin bir sanatçı tarafından yapıldığını, formunu, kullanılan malzemeleri ve sanat eserini oluşturan nesnelere ifade etmekte zorlanır.
<b>Çözümleme</b>	Sanat eserinde kullanılan renk, çizgi, şekilleri, konum, yer ve ilişkilerinin tamamını söyler.	Sanat eserinde kullanılan renk, çizgi, şekilleri, konum, yer ve ilişkilerinin birçoğunu söyler.	Sanat eserinde kullanılan renk, çizgi, şekilleri, konum, yer ve ilişkilerinin birkaçını söyler.	Sanat eserinde kullanılan renk, çizgi, şekilleri, konum, yer ve ilişkilerini ifade etmekte zorlanır.
<b>Yorumlama</b>	Sanatçının bu sanat eserini yapmasındaki amacını, kendine hissettirdiği duyguları, eserin ortamına ilişkin seslerin tamamını ifade eder.	Sanatçının bu sanat eserini yapmasındaki amacını, kendine hissettirdiği duyguları, eserin ortamına ilişkin seslerin birçoğunu ifade eder.	Sanatçının bu sanat eserini yapmasındaki amacını, kendine hissettirdiği duyguları, eserin ortamına ilişkin seslerin birkaçını ifade eder.	Sanatçının bu sanat eserini yapmasındaki amacını, kendine hissettirdiği duyguları, eserin ortamına ilişkin sesleri ifade etmekte zorlanır.
<b>Yargılama</b>	Sanat eserinin değeri konusunda kişisel değerlendirme yaparken betimleme ve çözümleme basamaklarındaki verilerin tamamını kullanır.	Sanat eserinin değeri konusunda kişisel değerlendirme yaparken betimleme ve çözümleme basamaklarındaki verilerin birçoğunu kullanır.	Sanat eserinin değeri konusunda kişisel değerlendirme yaparken betimleme ve çözümleme basamaklarındaki verilerin birkaçını kullanır.	Sanat eserinin değeri konusunda kişisel değerlendirme yaparken betimleme ve çözümleme basamaklarındaki verileri ifade etmekte zorlanır.

Rubriğin yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi uygulanmıştır. Rubriğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser ve Bartlett testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin, örnekleme yeterliliği ölçüsü, değişkenler arası korelasyonların faktör analizine uygunluğunu test etmektedir. Kaiser-Meyer-

Olkin değerinin 0.50 değerinin üzerinde olması gerekmektedir (Field, 2000). Bu kapsamda Kaiser testi ölçüm sonucunun 0,88'dir. Kaiser testinde değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez olarak ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2006). Buna göre yapılan analiz sonucunda değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun üst seviyede olduğu görölmektedir.

Bartlett Küresellik Testi, değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını göstermektedir (Hair vd., 2010). Bartlett Küresellik Testinde  $p < 0,05$ 'ten düşük olmalıdır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). Bu araştırmada  $p = 0.000$  olduğundan değişkenler arasında faktör analizi yapılabilmesi için yeterli düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Buna göre, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar mevcuttur, başka bir deyişle veri seti faktör analizi için uygundur. Daha sonra faktör analizi uygulamasına geçilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre dereceli puanlama anahtarının tek bir temel yapıyı ölçtüğü ve sanat eleştirisini yapabilme düzeyinin ölçülmesine ilişkin varyansın %73,2'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle dereceli puanlama anahtarının her bir maddesi, içeriğin genel amacı olan pedagojik sanat eleştiri düzeyini ölçme amacına yüksek oranda hizmet etmektedir. Daha sonra uygulanan doğrulamayı faktör analizi sonucunda ölçęe ait uyum indeksleri hesaplanmıştır. Uyum indeksi  $\chi^2/sd = 2,57$  olarak hesaplanmıştır. Bu değerin 2 ile 3 arasında olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2011). Bu sonuçlar incelendiğinde, ölçęin genel anlamda iyi uyum değerlerine sahip olduğu ve tek boyuta sahip bir model olarak doğrulandığı görölmektedir.

### ***Güvenirlilik Analizine İlişkin Bulgular***

Rubriklerin güvenirliliğinin sağlanması puanlayıcılar arası uyumaya bakılması önerilmektedir (Moskal ve Leydens, 2000). Bu nedenle puanlama sonuçlarından Kappa analizleri yapılarak rubriğe ait güvenirlilik sonuçları elde edilmiştir. Cohen tarafından 1960 yılında önerilen Kappa istatistiği, iki değerlendirici birbirinden bağımsız olarak puanlamaları sonucunda aralarındaki uyumun derecesini göz önünde bulundurarak güvenirlilik belirlemede sıklıkla kullanılmaktadır. Kappa istatistiği hesaplanırken  $Pr(a)$  iki değerlendirici için gözlemlenen uyumların toplam orantısını,  $Pr(e)$  bu uyumun şansa bağlı ortaya çıkma olasılığı ifade etmektedir. Bunlar doğrultusunda  $\kappa = Pr(a) - Pr(e)$   $1 - Pr(e)$  formülü kullanılmaktadır. Kappa istatistiği sonucunda -1 ile +1 arasında bir değere ulaşılmaktadır. Kappa katsayısından elde edilen verilerin yorumlanmasına ilişkin değer aralıkları çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Kappa İstatistiğinin Yorumlanmasına İlişkin Değer Aralıkları

K	Uyumun Gücü
< 0,00	Hiç uyuşma olmaması
0.0 - 0.20	Önemsiz uyuşma olması
0.21 - 0.40	Orta derecede uyuşma olması
0.41 – 0.60	Ekseriyetle uyuşma olması
0.61 – 0.80	Önemli derecede uyuşma olması
0.81 – 1.00	Neredeyse mükemmel uyuşma olması

Çizelge 5. Dereceli Puanlama Anahtarının Puanlayıcılar Arası Uyumuna İlişkin Kappa Katsayısı Sonuçları

		Value	Asymp. Std. Errora	Approx. Tb	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	,902	,096	4,964	,000
N of Valid Cases		30			

Çizelge 5. incelediğinde Kappa değerinin ve anlamlılığının ölçüldüğü görülmektedir. Kappa katsayısından elde edilen veriler “<0 Hiç uyuşma olmaması; 0.0-0.20 Önemsiz uyuşma olması; 0.21-0.40 Orta derecede uyuşma olması; 0.41-0.60 Ekseriyetle uyuşma olması; 0.61-0.80 Önemli derecede uyuşma olması; 0.81-1.00 Neredeyse mükemmel derecede uyuşma olması” olarak yorumlanabilir (Landis ve Koch, 1977). Çizelge 5’teki değerlere bakıldığında sig. Değerinin ,000 anlamlı olduğu ve value’nin (kappa değeri) ,902 olduğunu görmekteyiz. Sig. Değeri iki değerlendirici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda puanlayıcıların görüşlerinin birbirleri ile neredeyse mükemmel uyuşma içinde oldukları söylenebilir. Daha sonra puanlayıcılar arası korelasyon değerleri incelenmiştir. Puanlayıcılar arası korelasyon değerlerinin 0,90 ile 0,97 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,98’ olarak hesaplanmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

### *Geçerlik Analizine İlişkin Sonuçlar*

Çocukların pedagojik sanat eleştirisi yapabilme düzeylerinin belirlenmesi için geliştirilen dereceli puanlama anahtarının geçerlilik çalışması kapsam ve yapı açısından ele alınmıştır. Kapsam geçerliği için ölçme aracına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanların 4.95 ortalama ile dereceli puanlama anahtarını

kapsam açısından geçerli buldukları saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Rubriğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için Kaiser ve Bartlett ölçümü yapılmıştır. Kaiser testinin sonucu 0,88, Bartlett Küresellik Testi sonucu  $P=0.000$  olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi uygulanmıştır.

Uygulanan faktör analizi sonucunda ölçme aracının tek bir temel yapıyı ölçtüğü ve pedagojik sanat eleştirisi düzeyini ölçülmesine ilişkin varyansın %73,2 'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle ölçme aracının her bir maddesi, içeriğin genel amacı olan pedagojik sanat eleştirisi düzeyini ölçme amacına yüksek oranda hizmet etmektedir. Daha sonra uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin genel anlamda iyi uyum değerlerine sahip olduğu ve tek boyuta sahip bir model olarak doğrulandığı, doğrulayıcı faktör analizi ile (2,57) hesaplanmıştır.

### ***Güvenirlilik Analizine İlişkin Sonuçlar***

Ölçeğin güvenirliliğini belirlemeye yönelik Kappa, puanlayıcılar arası korelasyon (0,80) ve Cronbach Alpha (0.98) değerleri incelenmiştir. Bu sonuçlara göre, puanlayıcıların aynı öğrencileri neredeyse mükemmel düzeyde benzer şekilde puanladıkları ve tüm maddelerin güvenilir sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Geliştirilmiş olan dereceli puanlama anahtarının, okul öncesi dönem 5-6 yaş çocukların pedagojik sanat eleştirisi düzeyini değerlendirme açısından önemli bir ölçek niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; alan yazın taranmış, ancak pedagojik sanat eleştirisi düzeyini belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme amaçlı ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmamıştır. Geliştirilmiş olan dereceli puanlama anahtarının, görsel sanatlar eğitiminde yaygın kullanılması gereken sanat eseri inceleme sürecinde kullanılabileceği gibi çocukları değerlendirme imkânı da sunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akaroğlu, E. G. (2014). *Sanat eğitim programının 6 yaş çocuklarının gorsel algı dızeylerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk ˘niversitesi Sosyal Bilimler Enstit˘s˘.*
- Akengin, . ve Ertuş, M. (2019). Bilgisayar destekli sanat eleştirisi dersinin akademik başarıya etkisi. *İdil*, (61), 1223–1231.
- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri y˘nteminin incelenmesi. *Dicle ˘niversitesi Ziya G˘kalp Eğitim Fak˘ltesi Dergisi*, (5), 36-46.
- Andrade, H. G. (2001). The Effects of Instructional Rubrics on Learning to Write. *Current Issues in Education*. 4 (4), 1-21.
- Artut, K. (2007). *Okul ˘ncesinde Resim Eğitimi*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Barlas, M. (2010). *Resim-iş eğitimi ˘đrenci çalışmalarının disipline dayalı sanat eğitimi y˘ntemine g˘re sanat eleştirisi alanında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Y˘ksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi ˘niversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit˘s˘.*
- Boydaş, N. (2005). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: G˘nd˘z Eğitim ve Yayıncılık
- Bruce, C. (1998). *Young children and the arts: Making creative connections. Washington, D.C.: Arts Education Partnership.*
- Cole, E. and Schaefer, C. (1990). Can young children be art critics? *Young Children*, 45 (2), 33-38.
- Douglas, N. and Schwartz, J. (1967). Increasing awareness of art ideas of young children through guided experience with ceramics. *Studies in Art Education*, 8 (2), 2-9.
- Douglas, N., Schwartz, J. and Taylor, J.B. (1981). The relationship of cognitive style of young children and their modes of responding to paintings. *Studies in Art Education*, 22 (3), 24-31.
- Eglinton, K.A. (2003). *Art in the early years. New York: Routledge Falmer (Taylorve Francis Group).*
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind. New Haven, CT: Yale University Press.*
- Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realising potential. Camberwell, Australia: Australian Council for Educational Research.*
- Feeney, S. and Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, 42 (6), 7-15.
- Feldman E. B. (1981) *Varieties of visual experience. Prentice Hall Englewood Cliffs, NJ.*
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows. London, Thousand Oaks, Sage Publications, New Delhi.*

- Fox, J. E. and Berry, S.. (2008). Art in early childhood: curriculum connections. [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=113](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=113).
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gezen, S. (2019). *1950-1970 sanat ortamında "iş ve istihlal sergisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis:A Global Perspective*. N.J: Pearson Prentice Hall.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hanna, G. (2011). *The Arts and Human Development: Framing a National Research Agenda for the Arts, Lifelong Learning and Individual Well-being*. Washington DC: National Endowment for the Arts.
- Kindler, A. M. (1997). *Child development in art*. Reston, VA: National Art Education Association
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Koster, J. B. (2001). *Growing artist; teaching art to you children*. Albany: Delmar Thomson Publishing.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge Publishers
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Mace, M. (1997). Toward an understanding of creativity through a qualitative analysis of contemporary art making. *Creativity Research Journal*, 10(2-3), 265-278.
- Mamur, N. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 175-188.
- Mayesky, M. (2006). *Creative activities for young children*. New York: Thomson Delmar Learning.
- McArdle, F., and Piscitelli, B. (2002). Early childhood art education: a palimpsest. *Australian Art Education*, 25 (1), 11.
- McArdle, F., and Wright, S. (2014). First literacies: Art, creativity, play, constructive meaning-making. In G.M. Barton (Ed.). *Literacy in the Arts: Rethorising Learning and Teaching*, (pp. 21-38). Switzerland: Springer International Publishing.

- Moskal, B.M. and Leydens, J. A. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (10). 71-81.
- Özalp, H. K. (2009). *Okul öncesi dönem (5-6 yaş grubu) sanat etkinliklerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin uygulanması üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, V. ve Şahan, M. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf resim-iş dersinde öğrenci tutumuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 205-227.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Stevens, D. D. ve Levi, A. (2004). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey feedback, and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Stokrocki, M. ve Kırışoğlu, O. (1997). *Sanat öğretimi (ortaöğretim)*, Millî Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: Yök Yayınları.
- Şahin, D. ve Alakuş, A. O. (2009). Çok alanlı sanat eğitimi yöntemiyle sanat eserlerini inceleme dersini işlemenin öğrencilerin sanata ve sanat eleştirisine yönelik yaklaşımları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 282-302.
- Şişginöglü, F. (2007). *Çok alanlı sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Twigg, D., and Garvis, S. (2010). Exploring art in early childhood education. *The International Journal of the Arts in Society*, 5 (2), 193-204
- Twigg, D. (2011). Handle with care: Researching the lived experiences of young children in early childhood settings. *International Journal of Arts and Sciences*, 4 (11), Cumberland, RI: InternationalJournal.org.
- Wright, S. (2012). *Children, meaning-making and the arts* (2nd ed.). Frenchs Forest, Australia: Pearson education
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, E. (2018). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.





**Bölüm 8**

**z-şefkat ile Ruminasyon Arasındaki  
İlişkide Yalnızlığın Aracı Rolü**

**Lokman KOÇAK<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Dr.; Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.  
RPD ABD, lokmankocak@bayburt.edu.tr ORCID No: 0000-0002-5247-0974



## **Z**

Bu alışma, yetişkin bireylerde öz-şefkat ile ruminasyon arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolüne odaklanmaktadır. z Anlayış leği, Kısa Durum Ruminasyon Envanteri ve UCLA Yalnızlık leği Kısa Formu yaşları 18 ile 61 arasında değişen (M= 34.52, SD= 9.99), 164 kadın (%71) ve 67 erkek (%29) olmak üzere toplam 231 yetişkinden oluşan oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Veriler, z-şefkat, ruminasyon ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi araştırmak için korelasyon analizi ve regresyona dayalı aracılık analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, aracılık modelindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelemek için bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, yalnızlığın öz-şefkat ve ruminasyon arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ruminasyon, z-şefkat, yalnızlık

## **ABSTRACT**

This study focuses on the mediating role of loneliness in the relationship between self-compassion and rumination in adults. The Self-Compassion Scale, the Brief State Rumination Inventory, and the UCLA Loneliness Scale Short Form were administered to a sample of 231 adults, 164 women (71%) and 67 men (29%), aged between 18 and 61 years (M= 34.52, SD= 9.99). The data were analyzed with correlation analysis and regression-based mediation analysis to investigate the relationship between self-compassion, rumination, and loneliness. Furthermore, bootstrap method was used to examine direct and indirect effects in the mediation model. The findings showed that loneliness mediated the relationship between self-compassion and rumination. The results are discussed in the context of the related literature.

**Keywords:** Rumination, self-compassion, loneliness

## **GİRİŞ**

Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan insan zihninde düşünceler önemli bir yere sahiptir. Bu düşünceler çoğunlukla günlük yaşamın devam etmesine hizmet etse de, kimi zaman bireyleri rahatsız eden ve zorlayan unsurlara dönüşebilmektedir. Ruh sağlığını da olumsuz etkileyen bu olumsuz düşünce yapılarından biri ruminasyondur. Ruminasyon, bireyin olumsuz duygu durumu, belirtileri, olası nedenleri ve sonuçları hakkında düşünmesi; ancak bu sorunu çözmek için hiçbir zaman harekete geçmemesi olarak tanımlanmaktadır (Nolen-Hoeksema, 1987). Başka bir deyişle, karşılaşılan durum sonrasında harekete geçmek yerine yaşanılan olumsuzluğu tekrar tekrar zihninde yaşatmaktır (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Martin ve Tesser (1996) ise ruminasyonu, yineleyici düşünceleri açıklayan genel bir kavram olarak ifade etmektedir. Yineleyici düşünceler, bireylerin kendilerini izole etmesine, her zaman kendi sorunlarına ve bu sorunların yarattığı olumsuz ruh hallerine odaklanmasına ve bu nedenle de bir çıkış yolu bulmaya çalıştıklarına inanmasına neden olmaktadır (Deniz vd., 2017). Ruminasyon, bazı çözüm yolları sunsa da, bu çözümlerin uygulanmasına izin vermemektedir. Bu nedenle, ruminatif eğilime sahip bireyler, olayların olumsuz yönlerine diğerlerinden daha fazla odaklanmakta ve sonuçlarını çok daha uzun süre yaşamaktadır (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991).

Nolen-Hoeksema vd. (2008), Tepki Stilleri Teorisine göre ruminasyonun bireyi dört Şekilde etkileyebileceğini iddia etmektedir. İlk olarak, ruminasyon bireyin olumsuz düşüncelere ve anılara yatkınlığını etkilemektedir. Sonrasında, bireyin kaderci düşünmesine neden olarak etkili problem çözme becerisini zayıflatmaktadır. nc etki, bireydeki kaygı seviyesinin artması ve olumsuz durumlarla başa çıkmada zorlanma olarak kendini göstermektedir. Ruminasyonun son etkisinde ise dışsal destek arayışında azalma ve yalnızlığa sürüklenme söz konusu olmaktadır.

Yalnızlık, sosyal ve duygusal olarak iki farklı Şekilde görülebilen ve öznel olarak algılanan negatif bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Weiss, 1973, akt. Sarıçam, 2023). Ellison (1978) ise yalnızlığa üçüncü bir boyut kazandırarak varoluşsal yalnızlık ifadesini kullanmış ve yalnızlığı tinsel bir açıdan ele almıştır (Sarıçam, 2023). Yalnızlık, tatmin edici olmayan kişilerarası ilişkilerde öznel olarak hissedilen rahatsız edici duygu olarak belirtilmektedir (Cacioppo ve Patrick, 2008). Başka bir açıklamada ise, sosyal ilişkilerde arzu edilen ile gerçekleşen arasındaki uyumsuzluk olarak ifade edilmektedir. Yalnızlık yaşayan insanların sayısının giderek arttığı ve bu durumun bir halk sorunu olarak görülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Cacioppo, 2018). Yapılan bazı araştırmalarda, her dört yetişkinden birinin haftada en az bir kez kendini

yalnız hissettiği raporlanmıştır (Victor ve Yang, 2012). Bu bulgular, yalnızlığın uzun vadede ruh sağlığı için önemli bir risk oluşturacağını düşündürmektedir. Alanyazında yer alan yalnızlığın depresyon (Cacioppo vd., 2010), umutsuzluk (Chang vd., 2010), intihar düşüncesi (Stravynski ve Boyer, 2001), psikolojik sıkıntı (Paul vd., 2006) ve kaygı (Zawadzki vd., 2013) ile pozitif ilişkili olduğu araştırma bulguları bu düşünceyi güçlendirmektedir.

Trapnell ve Campbell (1999), ruminasyonu kendine odaklanmış dikkat olarak tanımlamakta, bu odaklanmanın da sürekli tehdit hissi ile bağlantılı bir analize dönüştüğünü belirtmektedir. Ruminasyon sürekli kayıp ve zarar etrafında bir döngü oluşturmakta ve bireyi bu döngüye hapsedmektedir. Yineleyen olumsuz düşünceler ile kendine aşırı odaklanan bireyler, üzüntü, endişe ve öfke yaşamaktadır (Borawski, 2021). Bu bilgiler doğrultusunda yalnızlığın, bireyin kendisine odaklanmasına ve ruminasyonu artırıcı bir etki oluşturmaya yol açacağı beklenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, ruminasyon kavramının birçok değişken ile ele alındığı ve ruminasyonun depresyon (Nolen-Hoeksema vd., 2008), şişmanlık kaygısı (Elma, 2018), öfke (Rusting ve Nolen-Hoeksema, 1998), etkisiz başa çıkma (Stöber, 2003), saldırgan davranış (Bushman, 2002) gibi değişkenlerle pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ruminasyon ile empati (Burnette vd., 2009), yaşam doyumu (Ysseldyk, 2007), problem çözme (Ward vd., 2003) ve öz-şefkat (Barnard ve Curry, 2011) arasında negatif ilişki olduğu belirtilmektedir. Neff (2003a), bireylerin acı veren düşünce ve duygulara dikkat etmediğinde, deneyimlerini olduğu gibi kabullenmediğini, olumsuz duygulara dar bir bakış açısıyla odaklandığını ve bunu tekrar tekrar yaşadığını ifade etmektedir. Ruminatif eğilimi artıran bu örüntüye alternatif olarak Neff (2003a; 2003b) öz-şefkat kavramını ortaya atmaktadır. Yineleyen ve olumsuzluk içeren düşüncelerden kurtulabilmek ve hayatı daha yaşanabilir ve anlaşılabilir kılmak için bireylerin yüksek düzeyde öz-şefkat kazanmaları gerektiği ve öz-şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerle baş etmelerinin daha kolay olacağı öne sürülmektedir (Özyeşil, 2011). Öz-şefkat, bireyin olumsuz koşullar altında kendisine kaba davranmak yerine vicdanlı ve hoşgörülü davranması, olumsuz olayları normal insan yaşamının bir parçası olarak kabul etmesi ve olumsuz yönler odaklanmak yerine akılcı bir yaklaşım geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003a). Araştırmalar, öz-şefkatin psikolojik sağlığı desteklediğini ve yaşamda meydana gelen olumsuz olaylara karşı yatıştırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (İskender, 2009). Neff (2003a; 2003b), öz-şefkati sıcak ve yargılayıcı olmayan bir tutum olarak açıklamakta ve öz-şefkatin öz sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçli farkındalık şeklinde üç bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Farklı

başlıklarla tanımlansa da, bileşenlerin kendi aralarında pozitif ve gcl bir ilişkiye sahip olduğu ve bu sayede öz-şefkatin bir bütün olarak geliştiği ifade edilmektedir.

### ***Yalnızlığın Aracı Rolü***

z-şefkatin yaşamda karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada kullanabilecek bir beceri olduğu öne sürülmektedir (Neff, 2003a; 2003b). Bu nedenle, bireyin kendisiyle kurduğu şefkat temelli ilişkinin, zor ve acı verici durumları sağlıklı bir şekilde atlatma ve ruh sağlığını koruma bağlamında öz-şefkatin önemli bir etki oluşturacağı düşünülmektedir (Neff vd., 2007). Bu doğrultuda, öz-şefkatin ruminasyonu azaltıcı bir etkisinden söz edilebilir.

z-şefkat, “ben” yerine “biz”e dikkat çekmekte ve “ortak insanlık tecrübesi” kavramıyla da toplumsallığa ve kişilerarası ilişkilere vurgu yapmaktadır. Başka bir deyişle, öz-şefkat gücünü toplumsallıktan almakta ve bireyi içsel bir yolculuktan toplumsal bir paydaya götürmektedir. z-şefkat pratiğini yakalayan birey, yaşadığı olay ve durumları -acı verici olsa da- kabullenebilmekte ve dolayısıyla ruminatif eğilimleri azalmaktadır. Ancak yalnızlığın bu ilişkide devreye girmesiyle birlikte, öz-şefkatin özellikle toplumsallığı vurgulayan ortak paylaşımların bilincinde olma bileşeninin etkisi azalabilir ve bu doğrultuda ruminatif eğilimler de artabilir. Yalnızlık doğası gereği, bireyin kendine daha fazla odaklanmasına ve olumsuz olay ve durumları ön plana çıkarmasına neden olabilir. Ancak bu odaklanma, öz-şefkatin önerdiği gibi kabullenici değil, eleştirel ve suçlayıcı bir yaklaşım içermektedir. Bu durumda, yalnızlığın ruminatif eğilimler üzerinde olumsuz bir etki oluşturacağı düşünülebilir.

Yapılan araştırmalar, öz-şefkatin depresyon (Raes, 2010), anksiyete (Pauley ve McPherson, 2010), travma sonrası stres (Thompson ve Waltz, 2008) ve yalnızlık (Budakoğlu vd., 2014) ile negatif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca z-şefkatin kendini kabul, yaşam doyumunu, öz-saygı, mutluluk ve iyimserlik gibi psikolojik iyi oluşun çeşitli özellikleriyle pozitif bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Kirkpatrick, 2005). Bu bulgular doğrultusunda, öz-şefkatin yalnızlığın olumsuz etkilerini ve ruminatif eğilimleri azaltabileceği düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda, güncel araştırmada öz-şefkat, ruminasyon ve yalnızlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada; öz-şefkat, ruminasyon ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır.

### ***Katılımcılar***

Çalışma grubu, yaşları 18 ile 61 arasında değişen (M= 34.52, SD= 9.99), 164 kadın (%71) ve 67 erkek (%29) olmak üzere toplam 231 yetişkinden oluşmaktadır. Katılımcıların eğitim düzeyleri %3 (N= 7) ilkokul, %3,9 (N= 9) ortaokul, %12,6 (N= 29) lise, %63,6 (N= 147) lisans ve %16,9 (N= 39) lisansüstü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %59,7'si (N= 138) evli ve %40,3'ü (N= 93) bekârdır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi form aracılığı ile toplanmıştır. Ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağını anlatan yönergeler, araştırmanın amacı ve içeriği gibi bilgiler, çevrimiçi formlarda yer almış, araştırmada elde edilecek verilerin saklanacağı ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı katılımcılara bildirilmiştir. Bilgilendirmeler sonucunda gönüllü olan 231 katılımcıya veri toplama araçları uygulanmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

**Öz Anlayış Ölçeği.** Neff (2003a) tarafından geliştirilen Öz Anlayış Ölçek'i, Deniz vd. (2008) tarafından türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplam 26 madde ve 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca madde toplam korelasyonunda puanları .30'ın altında olan 2 madde (1 ve 22), ölçekten çıkarılarak toplam 24 maddelik tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Faktör yasıını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tek boyutlu yapının iyi bir uyum indeksine sahip olduğunu göstermiştir ( $c^2= 1523.02$  (df= 299,  $p< .01$ ), ( $c^2/df$ )= 5.09, RMSEA= 0.123, RMS= 0.128, standardize edilmiş RMS= 0.255, GFI= 0.692 ve AGFI= 0.638). Öz anlayış ölçeğinin ölçüt bağıntılı geçerliği ilgili ölçeklerle yapılmış ve öz anlayış ile benlik saygısı ( $r= .62$ ) yaşam doyumu ( $r= .45$ ), pozitif duygu ( $r= .41$ ) ve negatif duygu ( $r= -.48$ ) arasında anlamlı ( $p< .01$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan anlizler sonucunda, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyon .83 olarak hesaplanmıştır.

**Kısa Durum Ruminasyon Envanteri.** Marchetti vd. (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Altan-Atalay vd. (2020) tarafından yapılmıştır. Orijinal formunda ölçek 8 madde ve tek boyuttan



oluşmaktadır. Faktör analizi çalışmalarında da ölçeğin bu yapısı doğrulanmış ve yapının iyi bir uyum gösterdiği belirlenmiştir ( $\chi^2(20)= 80.03, p < .001$ , RMSEA= .14 [.11-.18], CFI= .91, SRMR= .05, GFI= .88, TLI= .87). Eşzamanlı geçerlik analizlerinde kısa durum ruminasyon envanteri pozitif duygulanım değerlendirmeleri ile negatif bir ilişki, depresyon ve olumsuz duygulanım ölçümleri ile güçlü bir pozitif ilişki göstermiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı .91, ölçeğin yarı yarıya güvenilirliği ise .93 olarak hesaplanmıştır.

***UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu.*** Russel vd. (1978) tarafından geliştirilen ölçek, daha sonra Russel vd. (1980) tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve ölçeğin maddelerinin yarısı olumlu, yarısı olumsuz olacak şekilde değiştirilmiştir (Sarıçam, 2023). Neto (2014), 20 maddelik bu ölçeği 6 madde olarak yeniden incelemiş ve psikometrik hesaplamalarını yapmıştır. Ölçeğin son halinin Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Sarıçam (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda 6 maddelik tek boyutlu modelin uyum indeksi değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği ve madde faktör yüklerinin .35 ile .70 arasında sıralandığı belirlenmiştir ( $\chi^2(24.37)/sd(9)= 2.71$ , AGFI= .92, CFI= .96, GFI= .96, IFI= .96, NFI= .95, NNFI= .94, RFI= .92, RMSEA= .076, SRMR= .047) Güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .77 olarak tespit edilmiştir. Eşzamanlı geçerlik çalışmasında, UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formu ile UCLA Yalnızlık Ölçeği ( $r= .83$ ) ve Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği ( $r= -.56$ ) arasında anlamlı ilişki ( $p < .01$ ) olduğu belirlenmiştir.

### ***Veri Analizi***

Öncelikle, dağılım normallik açısından incelenmiş, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin .33 ile -.25 aralığında; basıklık değerlerinin ise .36 ile -.61 aralığında değişmesi ve değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2020). Korelasyon analizi sonucunda ruminasyon ile öz-şefkat ( $r= -.60, p < .01$ ) arasında negatif, yalnızlık ( $r= .47, p < .01$ ) ile pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, öz-şefkat ile yalnızlık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki ( $r= -.48, p < .01$ ) bulunmuştur. Elde edilen korelasyon değerleri, ruminasyon, öz-şefkat ve yalnızlık arasında bir aracılık modeli kurulabileceğini göstermektedir. Normallik varsayımlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1:** Betimleyici İstatistikler, Güvenilirlik ve Ruminasyon ile Öz-şefkat ve Yalnızlık Arasındaki İlişkiler (N=231)

	Öz-şefkat	Yalnızlık	Betimleyici İstatistikler				
			$\alpha$	M	SD	Çarpıklık	Basıklık
R	-.60**	.47**	.89	32.25	19.79	.33	-.61
Ö		-.48**	.93	82.46	16.96	-.25	-.35
Y			.74	11.38	3.14	.71	.36

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

**Kısaltmalar:** R, Ruminasyon; Ö, Öz-şefkat; Y, Yalnızlık;  $\alpha$ , Cronbach Alpha; M, Ortalama, SD, Standart Sapma.

Çalışmada ruminasyonu yordayan faktörlerin aracılık modeli Hayes (2013) tarafından geliştirilen ve SPSS yazılımında bir eklenti olarak çalışan Process macro ile incelenmiştir. Bu çalışmanın aracı değişkeni olan yalnızlığın dolaylı etkileri bootstrap tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Aracı değişkenlerin %95 güven aralığında bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır yoksa, diğer bir deyişle her iki değer de sıfırın altında veya üstündeyse aracılık anlamlı kabul edilir (Hayes, 2013; Zhao vd., 2010). Temel aracılık analizi, *process macro* yazılımında Model 4 kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model 4'te, basit ve çok değişkenli aracılık analizlerinin gerçekleştirilebildiği bir modeldir. Model 4'e 1 ile 10 arasında aracı değişken atanabilmektedir (Hayes, 2013). Öz-şefkat araştırmanın bağımsız değişkeni, yalnızlık aracı değişken, ruminasyon ise bağımlı değişkendir. Test edilecek modele ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Test Edilecek Model

	Bağımsız Değişken	Aracı Değişken	Bağımlı Değişken
Aracılık Modeli	Öz-şefkat	Yalnızlık	Ruminasyon

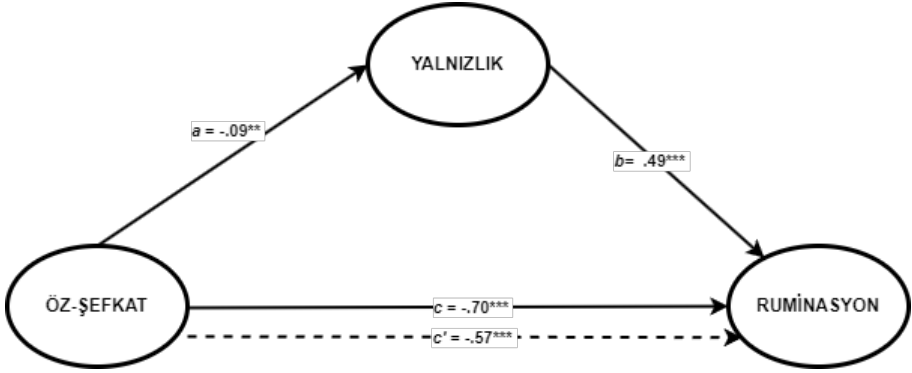
## BULGULAR

Öz-şefkatın yalnızlık yoluyla ruminasyonu yordayıp yordamadığı Process macro ile incelenmiştir. Aracılık modeli Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3:** Öz-şefkat ile Ruminasyon Arasındaki İlişkide Yalnızlığın Aracı Rolü

Model	Yalnızlık (M)			Ruminasyon (Y)		
	$\beta$	SH	$t$	$\beta$	SH	$t$
Öz-şefkat (X)	-.09	.02	-8.19	-.57	.07	-8.43
Yalnızlık (M)	-	-	-	.49	.04	4.08
Sabit	23.93	1.70	14.07	62.36	8.45	7.37
	$R^2=.22, F_{(1,229)}= 67.15, p< .01$			$R^2=.40, F_{(2,228)}= 78.07, p< .01$		
Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları			B	Boot SE	BootLLCI	BootULCI
Dolaylı Etki		Yalnızlık	-13	.04	-.21	-.05

Tablo 3, öz-şefkat (X) ile ruminasyon (Y) arasındaki ilişkide aracı değişken olan yalnızlığın (M) etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarını içermektedir. Buna ek olarak, öz-şefkatın yalnızlığı negatif yönde ( $\beta= -.09$ ;  $t= -8.19$ ;  $p< .05$ ) ve ruminasyonu ( $\beta= -.57$ ;  $t= -8.43$ ;  $p< .05$ ) pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir. Öte yandan, yalnızlığın da ruminasyonu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir ( $\beta= .49$ ;  $t= 4.08$ ;  $p< .05$ ). Bu bağlamda, aracı değişken olan yalnızlığın %95 güven aralığında dolaylı etkisi BootLLCIRI = -.21; BootULCIRI = -.05 olarak hesaplanmıştır. Bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında %95 güven aralığında sıfır olmaması, yalnızlığın bu modelde anlamlı bir aracılık rolüne sahip olduğunu göstermektedir.



Şekil 1: . Öz-şefkat ile Ruminasyon Arasındaki İlişkide Yalnızlığın Aracı Rolü

## SONUÇ

Bu araştırmada, öz-şefkat ile ruminasyon arasındaki ilişkide yalnızlığın aracılık rolünün olup olmadığı sınanmış ve yalnızlığın söz konusu ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu modelin sınandığı bir araştırma bulgusuna ulaşılamamıştır. Söz konusu değişkenlerin birlikte ele alındığı araştırmalara da rastlanmamıştır. Ancak, araştırmada yer alan değişkenlerin ikili şekilde ele alındığı ve aralarında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, öz-şefkat ile ruminasyon (Bugay-Sökmez vd., 2023; Kurtoğlu, 2019; Oral ve Arslan, 2017; Ülker ve Çakır, 2019) arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğuna dair çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Yalnızlık ile ruminasyonun birlikte ele alındığı çalışmalarda da, iki değişken arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir (Borawski, 2021; Dibb ve Foster, 2021; Gan vd., 2015). Son olarak, öz-şefkat ile yalnızlık arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Akın, 2010; Budakoğlu vd., 2014). Bu bulgular güncel araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada, öz-şefkat ile ruminasyon arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, güncel araştırmadaki modelden farklı şekilde ruminasyonun aracı olarak ele alındığı araştırmalar göze çarpmaktadır. Söz gelimi, iyi oluş ile yalnızlık arasındaki ilişkide ruminasyon ve otantikliğin aracı rolü incelenmiş ve ruminasyonun yalnızlık ve memnuniyet arasında kilit aracı olduğu belirlenmiştir (Borawski, 2021). Aynı araştırmada, yalnızlık ile iyi oluş arasındaki ilişkide de ruminasyonun aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada, bağlanma stilleri, öz-saygı, öz-şefkat, ruminasyon ve coruminasyon birlikte ele alınmış ve öz-şefkatın ruminasyon ve coruminasyon

arasındaki ilişkide hem aracı hem de düzenleyici rolü olduğu saptanmıştır (Bugay-Sökmez vd., 2023). Yalnızlığın ise güncel araştırmadaki değişkenlerle ilişkili olabilecek kavramlarla ele alındığı ve aracılık rolünün sınırlı olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, sosyal etkileşim kaybı ile mutluluk arasındaki ilişkide yalnızlığın aracı rolü incelenmiş ve yalnızlığın kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir (Demir ve Kutlu, 2016). Bir diğer araştırmada ise, internet bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide yalnızlığın kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir (Topal vd., 2023). Aynı araştırmada, akıllı telefon bağımlılığı ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide de yine yalnızlığın kısmi aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, güncel araştırmadaki modele benzer şekilde modellerin oluşturulduğu ve güncel araştırma sonuçları ile tutarlı bulgular elde edildiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, öz-şefkatin yalnızlık üzerindeki etkisi aracılığıyla ruminasyonu etkilediği görülmektedir. Öz-şefkat pratiğinin benimsenmesi ile yalnızlık duygularının azalması ve sonrasında da ruminasyonu hafifletmesi düşünülebilir. Öz-şefkat, duygusal sağlığı iyileştirmek ve olumsuz düşünce kalıplarının döngüsünü kırmak için önemli bir araç olarak ifade edilebilir. Ancak öz-şefkatin ruminasyon üzerinde daha etkili olabilmesi adına yalnızlığın azaltılması gerektiği söylenebilir. Bu durumda, yetişkin bireylerin öz-şefkat düzeylerinin artırılması ile yalnızlık ve ruminasyon düzeylerinin azalacağı düşünülebilir. Bu bilgiler ışığında, ruh sağlığı alanında çalışan profesyonellerin tedavi planlarını, güncel araştırma bulguları doğrultusunda hazırlamaları önerilebilir. Ayrıca öz-şefkat, yalnızlık ve ruminasyon kavramlarının farklı başlıklarla ele alındığı; ancak birlikte incelenmediği göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda söz konusu kavramların farklı örneklem ve içeriklerle ele alınması alanyazına katkı sunabilir. Bununla birlikte, yetişkin bireylerde öz-şefkati artırmaya, yalnızlık ve ruminasyonu ise azaltmaya yönelik öz-şefkat odaklı bireyle ve grupla psikolojik danışma oturumları ve psiko-eğitim programları uygulanması önerilebilir.

Araştırmada verilen çevrimiçi form aracılığı ile toplanması, araştırmanın ilişkisel bir çalışma olması, araştırmada uygun örnekleme yönteminin kullanılması ve katılımcıların sadece yetişkinlerden oluşması, araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Araştırmadaki bulguların, öz-bildirime dayalı ölçeklerden toplanan veriler doğrultusunda elde edilmesi ve kaynak yanlılığı riski taşıması ise bir diğer sınırlılık olarak belirtilebilir. Bu bilgiler ışığında, farklı yaş aralıklarından oluşacak ve daha büyük örneklem üzerinde yapılacak olan araştırmalar ve yalnızlığın öz-şefkat ve ruminasyon üzerindeki etkisinin sınırlanacağı deneysel çalışmalar, bu araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır.

## REFERANSLAR

- Akın, A. (2010). Self-Compassion and Loneliness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 702-718.
- Altan-Atalay, A., Kızılöz, B. K., Dönger, İ., & Demiray, D. (2020). Brief State Rumination Inventory (BSRI): A standardization study for Turkish speaking populations. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42, 397-407.
- Bugay-Sökmez, A., Manuoğlu, E., Coşkun, M., & Sümer, N. (2023). Predictors of rumination and co-rumination: the role of attachment dimensions, self-compassion and self-esteem. *Current Psychology*, 42, 4400-4411.
- Budakoglu, I. İ., Karaoğlu, N., & Coşkun, Ö. (2014). Loneliness, Hopelessness, anxiety and self-compassion of medical students: Gazi Example. *Gazi Medical Journal*. 25(4A), 165-170.
- Burnette, J. L., Davis, D. E., Green, J. D., Worthington, E. L. & Bradfield, E. (2009). Insecure attachment and depressive symptoms: The mediating role of rumination, empathy and forgiveness. *Personality and Individual Differences*, 46, 276-280.
- Borawski, D. (2021). Authenticity and rumination mediate the relationship between loneliness and well-being. *Current Psychology*, 40, 4663-4672.
- Bushman, B. J. (2002). Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 724-731.
- Cacioppo, J.T. (2018). The growing problem of loneliness, *Lancet*, 391(10119), 426.
- Cacioppo, J. T., Hawkey, L. C., & Thisted, R.A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year crosagged analyses of lonelinessand depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Psychology and Aging*, 25(2), 453-463.
- Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: Norton.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Hirsch, J. K., & Jeglic, E. L. (2010). Loneliness and negative life events as predictors of hopelessness and suicidal behaviors in hispanics: evidence for a diathesis-stress model. *Journal of Clinical Psychology*, 66(12), 1242-1253.
- Demir, Y. ve Kutlu M. (2016). Üniversite öğrencilerinde sosyal etkileşim kaygısı ile mutluluk arasındaki ilişki: Yalnızlığın aracı rolü. *GEFAD / GUJGEF*, 36(1), 195-210.

- Deniz, M. E., Kesici, ř., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 36(9), 1151-1160.
- Deniz, M. E., Amanvermez, Y. ve Buyruk, A. G. (2017). Ruminasyon ve Yaşamda Anlamanın Farklı z-anlayış Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-372.
- Dibb, B., & Foster, M. (2021). Loneliness and Facebook use: the role of social comparison and rumination. *Heliyon*, 7, e05999.
- Gan, P., Xie, Y., Duan, W., Deng, Q., & Yu, X. (2015). Rumination and loneliness independently predict six-month later depression symptoms among Chinese elderly in nursing homes. *PLoS ONE* 10(9), e0137176.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 711-720.
- Kirkpatrick, K.L. (2005). *Enhancing self-compassion using a gestalt two-chair intervention*. Unpublished doctoral thesis, University of Texas, Austin.
- Kurtoğlu, M. (2019). *Bilişsel davranışcı grup terapisi'nin (bdgt) sosyal anksiyete bozukluğu (sab) olan üniversite ğrencilerinde anksiyete, ruminasyon ve z-şefkat düzeyleri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Marchetti, I., Mor, N., Chiorri, C., & Koster, E. H. (2018). The Brief State Rumination Inventory (BSRI): Validation and Psychometric Evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 42(4), 447-460
- Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. S. Wyer (Ed.), *Ruminative thoughts: Advances in social cognition* (Vol. 9, pp. 1-47). Hillsdale: Erlbaum.
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2007). Self-Compassion and Adaptive. *Psychological Functioning*, 41, 139-154.
- Neto, F. (2014). Psychometric analysis of the short-form UCLA Loneliness Scale (ULS-6) in older adults. *European Journal of Ageing*, 11, 313-319.
- Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101(2), 259.

- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 115.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400–424.
- Oral, T., & Arslan, C. (2017). The investigation of university students' forgiveness levels in terms of self-compassion, rumination and personality traits. *Universal Journal of Educational Research* 5(9), 1447-1456.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlatış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Unpublished Doctoral Thesis, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Paul, C., Ayis, S., & Ebrahim, S. (2006). Psychological distress, loneliness and disability in old age. *Psychology, Health & Medicine*, 11(2), 221–232.
- Pauley, G., & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and selfcompassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83(2), 129–143.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48, 757-761.
- Rusting, C. L., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Regulating responses to anger: effects of rumination and distraction on angry mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 790-803.
- Sarıçam, H. (2023). “COVID-19 Sonrası Yetişkinlerde Yalnızlık: UCLA Yalnızlık Ölçeği Kısa Formunun (UYÖKF-6) Psikometrik Özellikleri”. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 1-17.
- Stöber, J. (2003). Self-pity: Exploring the links to personality, control beliefs and anger. *Journal of Personality*, 71(2), 183-220.
- Stravynski, A., & Boyer, R. (2001). Loneliness in relation to suicide ideation and parasuicide: a population-wide study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(1), 32–40.
- Tabachnick, B. B. ve Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. M. Baloğlu). 6. Basımdan Çeviri. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thompson, B. L., & Waltz, J. (2008). Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress*, 21(6), 556-558.



- Topal, N., Odacı, H. ve zer, ř. (2023). İnternet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş: Yalnızlığın aracı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 601-639.
- Trapnell, P. D., & Campbell, J. D. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 284–304.
- lker, B.T. ve akır, S.G. (2019). Öğretmenlerin eşli ruminasyon ve öz-duyarlılık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1393-1408.
- Victor, C.R., & Yang, K. (2012).The prevalence of loneliness among adults: A case study of the United Kingdom. *J. Psychol.* 146 (1-2), 85-104.
- Ward, A., Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Can't quite commit: Rumination and uncertainty. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(1), 96-107.
- Ysseldyk, R., Matheson, K., & Anisman, H. (2007). Rumination: Bridging a gap between forgivingness, vengefulness, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1573-1584.
- Zawadzki, M. J., Graham, J. E., & Gerin, W. (2013). Rumination and anxiety mediate the effect of loneliness on depressed mood and sleep quality in college students. *Health Psychology*, 32(2), 212–222.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.

## **Bölüm 9**

# **Bilgi İşlemisel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Yöntem ve Araçlar**

**Didem ALSANCAK SIRAKAYA<sup>1</sup>, Mustafa SIRAKAYA<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü.  
alsancakdidem@gmail.com ORCID No: 0000-0002-7964-4399

<sup>2</sup> Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü.  
mustafasirakaya@gmail.com ORCID No: 0000-0002-4386-3462



## **GİRİŞ**

Eğitim alanında son yıllarda sıklıkla kullanılan bir kavram olarak bilgi işlemsel düşünme becerisi karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası alanyazında “computational thinking” terimiyle kullanılan bilgi işlemsel düşünme becerisinin ulusal alanyazında farklı karşılıklar altında kullanıldığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda araştırmacıların bilgisayarca düşünme (Kirit, Dönmez ve Çataltaş, 2018; Korkmaz, Çakır, ve Özden, 2015; Mercimek ve Ulaş, 2017; Yaman ve Çakır, 2018), kompütasyonel düşünme (Şahiner ve Kert, 2016), hesaplamalı düşünme (Aydoğdu, 2020), bilgisayarlı düşünme (Çınar ve Tüzün, 2017; Doğan, Çınar, Bilgiç ve Tüzün, 2015) ve bilgi-işlemsel düşünme (Batı, Çalışkan ve Yetişir, 2017; İbili, Günbatır ve Sırakaya, 2020; Oluk, Korkmaz ve Oluk, 2018) gibi farklı kavramlar altında bu beceriyle ilgili araştırmalar yaptığı tespit edilmiştir. İbili vd., (2020) bu kavramın sadece bilgisayar bilimleri kapsamında değerlendirilmemesi için bilgi işlemsel düşünme becerisi adı altında kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmektedir. Bu çalışmada kapsamında da bilgi işlemsel düşünme kavramı tercih edilmiştir.

Uzun yıllar boyunca üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde bilgi işlemsel düşünme becerisinin önemi hakkında araştırmacılar görüş birliğine varmış olmalarına rağmen bu becerinin tanımı konusunda tam bir görüş birliğine varılamamıştır (Barr ve Stephenson, 2011; Grover ve Pea, 2013; Kalelioglu, Gulbahar ve Kukul, 2016). Bu durumun ortaya çıkmasında bilgi işlemsel düşünme becerisinin içerisinde çok sayıda niteliği barındıran şemsiye bir kavram olmasının etkisi büyüktür. Yapılan tanımlamalara göz atıldığında da araştırmacıların bu farklı nitelikleri dikkate alma sırasında farklı bakış açılarına sahip oldukları görülmektedir. Wing (2006) bilgi işlemsel düşünme becerisini bilgisayar biliminin kavramlarından yararlanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama olarak ele almaktadır. Bilgi işlemsel düşünmeyi bir problem çözme süreci olarak tanımlayan Lye ve Koh (2014) soyutlama ve parçalara kavramlarının kullanılmasına dikkati çekmektedir. Kong (2016) yaratıcılık ve teknoloji kullanarak problem çözebilen bir neslin oluşturulabilmesi için öğrencilere bilgi işlemsel düşünme becerilerinin kazandırılmasının şart olduğunu belirtmektedir. Bilgi işlemsel düşünmeyi bir şemsiye kavram olarak değerlendiren Selby ve Woollard (2013) algoritmik düşünme, soyut düşünme, parçalara ayırma, değerlendirme ve genelleme yapma gibi becerilerin birleştirilmiş halinin bilgi işlemsel düşünme becerisi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Buna göre bilgi işlemsel düşünme becerisi bilgisayar biliminden yararlanılarak, problem çözme, tasarım yapma ve insan davranışlarını anlamaya çalışmak olarak tanımlanabilir (Wing, 2006). Wing (2010) yaptığı başka bir çalışmada bilgi işlemsel düşünmeyi problemlerin

formülleştirilmesi ve bilgi işlemsel bir çözümle sonlandırılan zihinsel etkinlik olarak tanımlamaktadır. Korkmaz vd., (2015) bilgi işlemsel düşünmenin yaratıcılık, algoritmik düşünme, iş birliği yapma, eleştirel düşünme, problem çözüme ve iletişim becerilerini kapsadığını belirtmektedir.

Bilgi işlemsel düşünme son yıllara kadar sadece bilgisayar bilimcilerinin sahip olması gereken bir beceri olarak ele alınmaktaydı. Ancak son yıllarda artan popülaritesinin yanında bilgi işlemsel düşünme becerisinin hedef kitesinde de değişimler olduğu görülmektedir. Benakli vd., (2017) ve Wing (2014) bilgi işlemsel düşünme becerisinin okuma, yazma ve matematik gibi herkes tarafından sahip olunması gereken temel bir beceri olduğunu belirtmektedir. Benzer bir bakış açısı üzerinden değerlendirme yapan Hsu, Chang ve Hung (2018) bilgi işlemsel düşünmenin günlük hayatımızda sahip olmamız gereken temel bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Bilgi işlemsel düşünme becerisi günümüzde öğrencilerin sahip olması gereken anahtar bir nitelik durumundadır. Bu beceri bireylerin okul başarısını artırmanın yanında gerçek hayattaki problemlerin çözümünde yetenekler kazandırarak küresel yarışta bireylerin önde olmalarına katkı sağlar. Yarının dünyasında aranılan niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde bilgi işlemsel düşünme becerisinin önemli bir rolü vardır. Bilgi işlemsel düşünme becerisi bireylerin bilgisayar bilimlerini kullanarak ürettikleri çözümleri otomatikleştirmelerini sağlayabilir. Bu becerilere sahip olmak değişen dünya şartlarına uyum sağlama konusunda bireylerin daha esnek olmalarına katkı sunacaktır. Bu bağlamda araştırmacılar bilgi işlemsel düşünmenin okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin tüm düzeylerinde öğrencilere kazandırılması gereken bir 21. yüzyıl becerisi olduğu konusunda hemfikirler (Barr ve Stephenson, 2011; Grover ve Pea, 2013; Guzdial, 2008; Shute ve Asbell-Clarke, 2017). Nitekim çok sayıda ülkenin öğretim müfredatlarını bilgi işlemsel düşünme becerisini içerecek biçimde güncellediği görülmektedir (Angeli ve Valanides, 2020; Barr vd., 2011; Grover ve Pea, 2013; Hsu vd., 2018; Voogt, Fisser, Good, Mishra ve Yadav, 2015). Bununla birlikte tanımında olduğu gibi öğrencilere bilgi işlemsel düşünme becerisinin nasıl kazandırılabilceği konusunda da bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir (Lockwood ve Mooney, 2017; Shute vd., 2017; Pérez-Marín, Hijón-Neira, Babelo ve Pizarro, 2020). Alanyazında farklı yöntem ve araçlar kullanılarak bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı araştırmalar bulunmaktadır. Sınıf içi etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, oyunlar, program yazma gibi etkinlikler denenilen yöntemler arasındadır (Lee, Martin ve Apone, 2014). Weinberg (2013) bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrencilere kazandırılmasının yollarını dört başlık altında toplamıştır: bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri, blok programlama, oyun / robot programlama, disiplinlerarası uygulamalar.

Bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerine yürütülen araştırmalara göz atıldığında, bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleriyle (Çelik ve Özden, 2019; Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018; Nishida ve Nonomura 2009; Tonbuloglu ve Tonbuloglu, 2019), blok tabanlı programlamayla (Oluk vd., 2018; Papadakis, Kalogiannakis ve Zaranis, 2016; Pérez-Marín, Hijón-Neira, Bancelove Pizarro, 2018) ve eğitsel robotik setlerle (Angeli ve Valanides, 2019; Atmatzidou ve Demetriadis, 2016) yapılan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bunlara ilaveten bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak programlama eğitimi (Alsancak Sırakaya, 2019; Lye ve Koh, 2014) dikkati çekmektedir. Bu bölümde önemli bir 21. yüzyıl becerisi olarak değerlendirilen bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir yöntem ve araçların irdelenmesi amaçlanmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalardan hareketle bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabilir yöntem ve araçların 4 kategoride incelenmesi uygun görülmüştür. Buna göre bu bölümde aşağıdaki konu başlıkları ele alınacaktır:

- Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri,
- Blok tabanlı programlama,
- Metin tabanlı programlama,
- Eğitsel robotik.

### ***Bilgisayarsız Bilgisayar Bilimi ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi***

Bilgisayar bilimleri bilgisayarların geliştirilmesi ve kullanımı için gerekli altyapıyı oluşturan teori, deney ve mühendislik çalışmalarının bütünü olarak tanımlanabilir. Hesaplama, algoritmalar, veri yapıları, programlama dilleri, bilgisayar sistemleri mimarisi gibi pek çok konu bilgisayar bilimleri alanına girmektedir. Bu bağlamda bilgisayar bilimlerinin öğretiminde teknolojik araç ve yazılımların kullanılması beklenebilir. Ancak tek yöntem veya araç teknoloji değildir. Teknolojik araç ve yazılımlar kullanılmadan da bilgisayar bilimlerini öğrencilere aktarmanın yolları vardır. Bilgisayar bilimlerinin öğrencilere bilgisayar sistemleri kullanılmadan öğretilmesine bilgisayarsız bilgisayar bilimi öğretim etkinlikleri denilmektedir. Uygulamalı ve fiziksel etkinlikler yoluyla yürütülen bu etkinliklerde öğrencilere bilgisayar bilimi kavramlarının öğretilmesi hedeflenmektedir (Nishida ve Nonomura, 2009).

Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri iş birliğini geliştirme, keşfederek öğrenme, fiziksel aktivite yapma, eleştirel düşünme gibi önemli becerilerin geliştirme potansiyeline sahiptir. Etkinlikler genellikle oyun tabanlı öğrenme üzerine kuruludur. Hem sınıf içinde hem de sınıf dışında yapılabilecek çok çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikleri kâğıt kalem etkinlikleri, bulmacalar, drama, oyunlar vb. çok sayıda çeşitlendirmek mümkündür. Etkinlikler her yaş

grubu için uyarlanabilir. Bu etkinlikler bilgisayar bilimini keşfetmenin eğlenceli bir yolunu sunmaktadır. Benzer olarak Cornita (2015) bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılarını desteklediğini ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleri öğrencilerin teknolojik cihazlar kullanmadan fiziksel hareketlerle iş birliği yaparak öğrenmelerini sağlar. Böylelikle ğrencilerin sürece aktif katılımlarına olanak tanınmaktadır. Bilgisayarsız etkinliklerin genel çerçevesini belirlemeye alışan Bell vd. (2009) şu üç kritere dikkati çekmektedir:

1. Etkinlikler herkesin hızlıca anlayabileceği kadar basit olmalıdır.
2. Etkinlikler aktif katılım gerektirmektedir.
3. Etkinlikler iş birliği ve rekabeti teşvik etmelidir.

Bilgisayar bilimi kavramları özellikle küçük yaş grubu öğrencileri için soyut ve algılanması zor olarak kalabilmektedir. Kğit kalem, boyama, bulmaca, drama ve sınıf dışı etkinliklerle bu soyut kavramların somutlaştırılarak daha kolay biçimde öğrenilmesi sağlanmaktadır. Bununla birlikte teknolojik araçların kullanılmaması bu araçlara erişim olanağı sıkıntılı olan okullar ve öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır. Maliyetli ekipmanlara gerek kalmamasının yanında (Curzon, Dorling, Ng, Selby ve Woollard, 2014) bu ekipmanların kullanımı için öğretmenlerin teknik bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekliliğini de ortadan kaldırmaktadır.

Bilgi işlemsel düşünme becerisinin bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleriyle kazandırılabilirdiğini vurgulayan araştırmalar bulunmaktadır (Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018). Bu durumu test eden çok sayıda araştırma sonucunda bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini olumlu şekilde geliştirdiği anlaşılmıştır (elik ve zdener, 2019; Gülbahar ve Kalelioğlu, 2018; Nishida ve Nonomura, 2009; Tonbuloglu ve Tonbuloglu, 2019). Özellikle alt yapı sorunu yaşanan okullarda bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesinde bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinden yararlanılabileceği söylenbilir (elebi, Uzgur ve Aykaç, 2016). Benzer bir konuya vurgu yapan Atman, Uslu ve Eğin (2018) bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılmasında blok tabanlı programlama kadar öğrencileri motive edici ve katkı sağlayıcı olduğunu belirtmektedir.

### ***Blok Tabanlı Programlama ve Bilgi İşlemsel Düşünme***

Bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek araçlardan biri de blok tabanlı programlamadır. Blok tabanlı programlama, programlama sürecinin görsel araçlarla desteklenmiş hali olarak tanımlanabilir. Karmaşık olan programlamanın görseller vasıtasıyla basitleştirilmesi esasına dayanır. İnsan

beyninin görsel nesnelere daha kolay anlaması da programlama ortamlarında görsel araçların tercih edilmesini sağlamıştır. Görsel nesnelere özellikle soyut olan programlama kavramlarının somut biçimde ifade edilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle blok tabanlı programlama ortamları özellikle programlamaya yeni başlayan acemi kullanıcılar ve küçük yaş gruplarındaki öğrenen kitlesi için önemli bir alternatif oluşturmaktadır.

Blok tabanlı programlama ortamlarında uygulama geliştirirken kod yazmak zorunlu değildir. Adından da anlaşılabileceği üzere hazır kod bloklarının anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilmesi esasına dayanmaktadır. Değişken, koşul yapısı, döngü vb. hemen hemen bütün programlama kavramları kod blokları şeklinde bulunmaktadır. Bu kod blokları sürükle bırak mantığı ile çalışan kullanıcı dostu arayüzleri sayesinde kullanıcıların proje geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Weintrop ve Wilensky, 2019). Blok tabanlı programlama ortamlarının temel amacının programlamanın temel kavramlarını ve algoritma mantığını öğretmek olduğu söylenebilir. Metin tabanlı programlama ortamlarından farklı olarak söz dizim kuralları olmadığından öğrenenlerin doğrudan algoritma ve programlamaya odaklanmalarına fırsat tanımaktadır (Kim, Choi, Han ve So, 2012). Metin tabanlı ortamlar kullanılan dile has olan söz dizimleri, noktalama işaretleri veya sembolleri doğru biçimde kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Kodlar yerine blokların olması kullanıcıların akıllarındaki koda dökerken söz dizim kurallarıyla zaman kaybetmelerinin önüne geçmektedir. Blok tabanlı programlama ortamlarında üzerinde çalışılan projenin hızlı ve kolay biçimde derlenmesi de (alışan halinin denenmesi) hataların ve eksiklerin somut biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalara göz atıldığında blok tabanlı programlama eğitiminin öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna ulaşan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aydoğdu, 2020; Chiazzese vd., 2018; Oluk vd., 2018; Oluk ve Korkmaz, 2016; Ynkl vd., 2017). Bu durum öğrencilere bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde blok tabanlı programlama ortamlarının önemini ortaya çıkarmaktadır.

### ***Metin Tabanlı Programlama ve Bilgi İşlemsel Düşünme***

Programlama elektronik devrelere ya da bilgisayara istenilen işlemlerin yaptırılması için komut dizilerinin yazılması olarak tanımlanabilir. Bir sorunun çözümü için geliştirilen algoritmanın bir programlama diliyle çalışır hale getirmek olarak tanımlanabilir. Ancak programlama çok sayıda niteliği içeren uzun soluklu bir süreçtir. Problemin analiz edilmesi, olası çözüm yollarının algoritmalarla ifade edilmesi, algoritmaların hayata geçirilmesi bu sürecin ana



başlıkları olarak sıralanabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde günümüz bireylerinden beklenen üst düzey düşünme becerilerini içerdiği görülmektedir (Gülbahar vd., 2019; Polat ve Yılmaz, 2022). Programlama eğitimi öğrencilere iletişim, düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin edinilmesi konusunda oldukça yardımcı olabilir. Nitekim yürütülen araştırmalar programlama eğitiminin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Akçay ve oklar, 2016).

Programlama eğitiminin öğrencilere kazandırdığı önemli niteliklerden biri de bilgi işlemsel düşünme becerisidir. Programlama eğitiminin bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirten araştırmalar mevcuttur (Alsancak Sırakaya, 2019; elik ve zdenler, 2019; Lye ve Koh, 2014; Witherspoon vd., 2017).

### ***Robot Programlama ve Bilgi İşlemsel Düşünme***

Robotlar verilen görevleri yönergeler doğrultusunda yerine getiren cihazlardır. Görevleri insan yardımı olmadan kendi başına otomatik olarak tamamlayabilirler. Robotik kavramı ise robotları ve robotların kullanımını inceleyen bilimdalı olarak tanımlanabilir. Teknolojide yaşanan gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçların değişmesi robotik alanına olan ilgiyi artırmıştır. Bu ilginin bir sonucu olarak karşımıza robotik kodlama çıkmıştır. Gömülü programlama olarak da bilinen robotik kodlama, yazılım ve donanım araçları vasıtasıyla fiziksel parçaların yönetilmesine yarayan sistemlerin tasarlanması olarak tanımlanabilir.

Robot programlama soyut olarak yazılan kodların gerçek hayatta uygulanmasını ve gözlemlenmesini sağlamaktadır. Böylelikle ğrencilerin soyut ortamlarda yaptıkları çalışmaların sonuçlarını somut olarak gözlemleyerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır (Basawapatna, 2016). Öğrenciler robot programlama sayesinde öğrendikleri bilgileri gerçek hayat problemlerinin çözümünde kullanabilmektedirler. Yazılımsal ve soyut bağlamda elde ettikleri kazanımları donanımsal araçlar vasıtasıyla somut bir çözüme dönüştürebilmektedirler. Ayrıca donanımsal boyutta robot parçalarının birleştirilmesi gibi işlemler motor beceri gelişimine katkı sağlamaktadır. Robotik setler vasıtasıyla değişken, dizi, döngü, koşul, fonksiyon gibi programlama kavramları kolay biçimde ğretilenmektedir. Soyut yapıda olan bu kavramlar somutlaştırılarak daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir. Gerçek hayat bağlamında ele alınan sorunların çözümü için geliştirilen süreçlerde öğrencilerin iş birliği, problem çözme, yaratıcılık gibi becerileri gelişmektedir.

Robot programlamanın bilgi işlemsel düşünme becerisini nasıl etkilediği alanyazında cevabı merak edilen bir sorudur. Yapılan araştırmaların sonuçları

robot programlama yapan öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin olumlu şekilde değiştiğini göstermektedir (Atmatzidou ve Demetriadis, 2016; Kılıç, 2022; Numanoğlu ve Keser, 2017). Bu bağlamda robot programlamanın birçok beceriyle birlikte bilgi işlemsel düşünme becerisini de geliştirdiği söylenebilir. Eğitimciler ğrencilere bilgi işlemsel düşünme becerisi kazandırma ve geliştirme konusunda robot programlamadan yararlanabilir.

## **SONUÇ**

Bilgi işlemsel düşünme becerisi gerek günümüzde gerekse gelecekte bireylerin sahip olması beklenen kilit bir nitelik konumundadır. Giderek popülerlik kazanan bu kavramın önemi hakkında eğitimci ve araştırmacıların hem fikir olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ülkelerin eğitim mfredatlarındaki yeri ve nemimin de giderek arttığı söylenebilir. Ancak bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği konusunda bir görüş birliğine varılamadığı görülmektedir. Eğitimci ve araştırmacılar farklı araç ve yöntemler kullanarak öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmaktadırlar. Bu araştırmayla kullanılan bu araç ve yöntemlerin derlenmesi amaçlanmaktadır.

Bilgi işlemsel düşünme becerisinin geliştirilmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntem bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinlikleridir. Bilgisayar kullanmadan fiziksel etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin bilgisayar bilimlerini öğrenmelerini sağlamasının yanında eğitimde fırsat eşitliğini de sağlamaktadır. Teknolojik altyapı eksikliği yaşayan okullar için alternatif ğretim etkinlikleri sunmaktadır. Nitekim yapılan araştırma sonuçları bilgi işlemsel düşünme becerisi açısından bilgisayarsız bilgisayar bilimi etkinliklerinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Programlama algoritmik düşünme, soyutlama, ayırıştırma gibi üst düzey bilişsel becerilerin kullanıldığı bir süreç olarak ele alınabilir. Problem zme, mantıklı düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerin yanında bilgi işlemsel düşünmeyi de geliştiren önemli bir süreçtir. Gerek metin tabanlı gerekse blok tabanlı programlama araçlarıyla yapılan araştırma sonuçları programlama eğitiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Sürükle bırak ile kod yazmayı kolaylaştırması, soyut programlama kavramları somutlaştırması avantajlarıyla özellikle kk yaş grubu öğrencileri ve acemi kullanıcılar için blok tabanlı programlamanın tercih edildiği görülmektedir. Daha profesyonel uygulamalar geliştirmek içinse metin tabanlı programlama ortamları kullanılmaktadır. Ancak her iki ortamla yapılan çalışmaların bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirdiği elde edilen ortak sonuçtur. Bu bağlamda bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesinde programlama

eğitiminden yararlanırken hedef kitlenin özelliklerini dikkat alarak araç seçiminin önemli olduğu söylenebilir.

Robotlar ğrencilerin günlük hayat sorunlarına çözüm üretirken öğrenmelerine olanak tanıyan araçlardır. Robotlar vasıtasıyla donanım ve yazılımla birlikte farklı disiplinler kullanılarak gerçek hayat problemlerine somut çözümler üretilmeye çalışılır. Bu bağlamda robot programlama birçok nitelikle birlikte bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için kullanılabilir. Ayrıca robotik setlerin donanımlarını sökme takma işlemleri öğrencilerin motor becerilerini geliştirmeye yarar.

## REFERANSLAR

- Akçay, A. ve Çoklar, A. N. (2016). Bilişsel becerilerin gelişimine yönelik bir öneri: programlama eğitimi. A. İşman, H. F. Odabaşı ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2016* (ss. 121- 140). Ankara: TOJET-Sakarya Üniversitesi.
- Alsancak Sırakaya, D. (2019). Programlama öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 575-590.
- Angeli, C. ve Valanides, N. (2020). Developing young children's computational thinking with educational robotics: An interaction effect between gender and scaffolding strategy. *Computers in human behavior*, 105, 105954.
- Atman Uslu, N., Mumcu, F. ve Eğin, F. (2018). (2018). Görsel programlama etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(1), 19-31.
- Atmatzidou, S. ve Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 661-670.
- Aydoğdu, Ş. (2020). Blok tabanlı programlama etkinliklerinin öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarına ve hesaplamalı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 303-320.
- Barr, V. ve Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: What is involved and what is the role of the computer science education community?. *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.
- Basawapatna, A. (2016). Alexander meets Michotte: A simulation tool based on pattern programming and phenomenology. *Journal of Educational Technology ve Society*, 19(1), 277-291.
- Batı, K., Çalışkan, İ. ve Yetişir, M. İ. (2017). Fen eğitiminde bilgi işlemsel düşünme ve bütünleştirilmiş alanlar yaklaşımı (STEAM). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 91-103.
- Bell, T., Alexander, J., Freeman, I. ve Grimley, M. (2009). Computer science unplugged: School students doing real computing without computers. *The New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology*, 13(1), 20-29.
- Benakli, N., Kostadinov, B., Satyanarayana, A. ve Singh, S. (2017). Introducing computational thinking through hands-on projects using R with applications to calculus, probability and data analysis. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(3), 393-427.

- Çelik, A. ve Özdener, N. Ö. (2019). Bilgisayarlı ve bilgisayarsız programlama etkinliklerinin güdülenme üzerindeki etkisi. *The Journal Of Academic Social Science*, 88(8), 651-669.
- Chiazzese, G., Fulantelli, G., Pipitone, V. ve Taibi, D. (2018). Engaging primary school children in computational thinking: Designing and developing videogames. *Education in the knowledge society: EKS*.
- Cornita, G. (2015). Obiectul cultural ři cultura tehnologică. Buletin Stiintific, seria A, *Fascicula Filologie*, 24(1), 25-46.
- Curzon, P., Dorling, M., Ng, T., Selby, C. ve Woollard, J. (2014). Developing computational thinking in the classroom: a framework.
- Grover, S. ve Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, 42(1), 38-43.
- Glbahar, Y. ve Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: oğretim programi güncelleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 5-23.
- Glbahar, Y., Kert, S. B. ve Kalelioğlu, F. (2019). Bilgi işlemsel dşnme becerisine yönelik z yeterlik algısı lçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 1-29.
- Guzdial, M. (2008). Education paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), 25-27.
- Hsu, T. C., Chang, S. C. ve Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, 126, 296-310.
- İbili, E., Gnbatar, M. S. ve Sırakaya, M. (2020). Bilgi-işlemsel dşnme becerilerinin incelenmesi: Meslek liseleri rneklemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1067-1078.
- Kalelioglu, F., Gülbahar, Y. ve Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583.
- Kılıç, S. (2022). Robotik programlamanın ön lisans ğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisi gelişimine etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 480-494.
- Kim, H., Choi, H., Han, J. ve So, H. J. (2012). Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 965-982.
- Kirmit, ř., Dönmez, İ. ve Çataltaş, H. E. (2018). stn yetenekli ğrencilerin bilgisayarca dşnme becerilerinin incelenmesi. *Journal of STEAM Education*, 1(2), 17-26.

- Kong, S. C. (2016). A framework of curriculum design for computational thinking development in K-12 education. *Journal of Computers in Education*, 3, 377-394.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Özden, M. Y. (2015). Bilgisayarca düşünme beceri düzeyleri ölçeğinin (BDBD) ortaokul düzeyine uyarlanması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 143-162.
- Lee, I., Martin, F. ve Apone, K. (2014). Integrating computational thinking across the K--8 curriculum. *Acm Inroads*, 5(4), 64-71.
- Lockwood, J. ve Mooney, A. (2017). A pilot study investigating the introduction of a computer-science course at second level focusing on computational thinking. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 42, 108-127.
- Lye, S. Y. ve Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- Mercimek, B. ve Ulaş, İ. L. İ. C. (2017). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı güncelleme önerisine yönelik bir değerlendirme. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Nishida, H. ve Nonomura, T. (2009). ADI-SGS scheme on ideal magnetohydrodynamics. *Journal of Computational Physics*, 228(9), 3182-3188.
- Numanoğlu, M. ve Keser, H. (2017). Programlama öğretiminde robot kullanımı-mbot örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497.
- Oluk, A. ve Korkmaz, Ö. (2016). Comparing students' scratch skills with their computational thinking skills in terms of different variables. *Online Submission*, 8(11), 1-7.
- Oluk, A., Korkmaz, Ö. ve Oluk, H. A. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(1), 54-71.
- Papadakis, S., Kalogiannakis, M. ve Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in preschool education: a case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10(3), 187-202.
- Pérez-Marín, D., Hijón-Neira, R., Bacelo, A. ve Pizarro, C. (2020). Can computational thinking be improved by using a methodology based on metaphors and scratch to teach computer programming to children?. *Computers in Human Behavior*, 105, 105849.

- Polat, E. ve Yılmaz, R. M. (2022). Unplugged versus plugged-in: examining basic programming achievement and computational thinking of 6th-grade students. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9145-9179.
- şahiner, A. ve Kert, S. B. (2016). Komputasyonel dşnme kavramı ile ilgili 2006-2015 yılları arasındaki alışmaların incelenmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(9), 38-43.
- Selby, C. ve Woollard, J. (2013). Computational thinking: the developing definition.
- Shute, V. J., Sun, C. ve Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158.
- Tonbuloğlu, B. ve Tonbuloğlu, İ. (2019). The effect of unplugged coding activities on computational thinking skills of middle school students. *Informatics in Education*, 18(2), 403-426.
- Uzgun, B. . ve Ayka, N. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi oğretim programının oğretmen grşlerine göre değerlendirilmesi (ege blgesi rneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. ve Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20, 715-728.
- Weinberg, A. E. (2013). Computational thinking: An investigation of the existing scholarship and research (Doctoral dissertation, Colorado State University).
- Weintrop, D. ve Wilensky, U. (2019). Transitioning from introductory block-based and text-based environments to professional programming languages in high school computer science classrooms. *Computers & Education*, 142, 103646.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Wing, J. M. (2014). Computational thinking benefits society. *40th anniversary blog of social issues in computing*, 2014, 26.
- Witherspoon, E. B., Higashi, R. M., Schunn, C. D., Baehr, E. C. ve Shoop, R. (2017). Developing computational thinking through a virtual robotics programming curriculum. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 18(1), 1-20.
- Yaman, S. ve akır, E. (2018). Ters yz sınıf uygulamalarının oğrencilerin akademik başarı ve bilgisayarca dşnme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-99.

Ynkl, E., Durak, G., ankaya, S. ve Mısırlı, Z. A. (2017). The effects of scratch software on students' computational thinking skills. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 502-517.





## Bölüm 10

# Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Örgütsel Körlük zerine Bir İnceleme<sup>1</sup>

**Olgun BÜLBÜL<sup>2</sup>, Gökhan KAHVECİ<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir

<sup>2</sup> Öğretmen; Çiftkavak Polis Amca İlkokulu Rize/Merkez

olgun.bulbul2@erdogan.edu.tr ORCID No: 0009-0007-3807-1815

<sup>3</sup> Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr ORCID No: 0000-0001-6753-3395



## **GİRİŞ**

Körlük kavramı, epistemolojik bir perspektif olan yaşam dünyasından türemektedir. Yaşam dünyası, bir bireyin bakış açısı, görüşleri ve deneyimleri ile şekillenen bir zemin olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda, körlük yaşayan bireylerin bilinçli veya bilinçsiz olarak kendilerini dışlayabildiği, zarar verebileceği veya kişisel yeteneklerini sınırlayabileceği bir ortamda buldukları söylenebilir (Chikudate, 2002'a; 2002b). Körlük, yaşayan bireylerin perspektiflerinin sınırlı olduğu, geniş bir anlayışa sahip olmadıkları bir durumu ifade eder (Catino, 2013). Bu durum, bireylerin kendi bakış açılarına sıkı sıkıya bağlı kalmaları nedeniyle, çevrelerindeki olayları ve durumları sorgulama veya keşfetme yeteneklerini yitirdikleri bir noktada ortaya çıkar (Babayiğit ve Gültekin, 2019).

Örgütsel körlük kavramı örgüt ve körlük kelimelerinin birleşiminden türemiş gibi görünse de anlamı bu iki kelimenin toplamının ötesine uzanmaktadır. Örgütsel körlük, örgütler yaşayan, eşgüdümlü organizmalara benzetildiğinde ortaya çıkan bir eksiklik veya zafiyet olarak açıklanabilir ve bu benzetme bağlamında örgütlerin algılama, kavrama ve uygun şekilde yanıt verme kapasiteleri zayıflayabilmektedir (Yüksel, Seymen ve Bolat, 2016). Akademik söylemde, özellikle de uluslararası literatürde, "körlük" terminolojisinin yerini miyopi kavramı almıştır. Bu perspektiften bakıldığında, odak noktasının algılama ve uygulama yetersizliği değil, algılama ve uygulama eyleminde ortaya çıkan eksiklik olduğunu söylemek daha doğru kabul edilmektedir. Aynı teorik çerçevede, örgütsel körlük kavramı yönetim miyopisi olarak ifade edilmektedir. Örgütsel körlük, kurumların riskleri, fırsatları ve tehditleri yeterince fark edememesi ve dolayısıyla etkili bir şekilde yanıt verme kapasitelerini engellemesi olarak da tanımlanmaktadır (Seymen ve Kaygın, 2017).

Örgütsel körlük, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınan bir kavramdır. Bu kavram, genellikle eksik analizler, yönetim sorunları ve iletişim eksiklikleri gibi faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert (2012), örgütsel körlüğün iletişim eksiklikleri ve anlama sorunlarına neden olduğunu vurgulamıştır. Bulchandani (2005), örgütsel körlüğü kısa zaman dilimlerine odaklanan yetersiz analizlerin bir sonucu olarak tanımlamıştır. Aldrich (2005), rekabetin yeterince incelenmemesinin ve bu nedenle örgütsel tepkilerin eksik kalmasının örgütsel körlüğe yol açtığını öne sürmüştür. Bu çalışmaların birleştirilmesiyle, örgütsel körlüğün, genellikle iç ve dış çevredeki fırsatlar, riskler, tehditler, yenilikler ve değişikliklerle ilgili eksikliklerin, bireysel ve örgütsel faktörlerle birleşerek rutin davranışların

sürdüğü ve dar bir odaklama alanında kaldığı bir durumu temsil ettiği söylenebilir (Yüksel, Seymen ve Bolat, 2016).

Örgütsel körlük, kurum içindeki çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Bu nedenler arasında bilişsel önyargılar, çeşitlilik eksikliği, kayıtsızlık, yetersiz iletişim, aşırı güven, değişime direnç ve veri ile ölçüt eksikliği yer almaktadır. *Bilişsel önyargılar*, bir kurum içindeki bireylerin teyit önyargısı veya grup düşüncesi gibi bilişsel önyargılara eğilimli olmaları sonucu ortaya çıkabilir. Bu önyargılar, alternatif bakış açılarının ve potansiyel sorunların fark edilmesini engelleyebilir. *Çeşitlilik eksikliği*, homojen ekipler veya çeşitlilikten yoksun liderlik nedeniyle sorunların dar bir şekilde anlaşılmasına yol açabilir. *Kayıtsızlık*, uzun süreli başarı deneyimine sahip kuruluşların rehavete kapılması sonucu değişen koşullara uyum sağlamada başarısızlığa yol açabilir. *Yetersiz iletişim*, zayıf iletişim kanalları veya açık ve dürüst tartışmaları caydıran bir kültürün varlığıyla önemli bilgi ve endişelerin paylaşılmasını engelleyebilir. *Aşırı güven*, kendine aşırı güvenen liderlerin riskleri hafife alması ve potansiyel tuzaklara karşı hazırlıksız olunmasına yol açabilir. *Değişime direnç*, kuruluşların ortaya çıkan trendleri veya yıkıcı teknolojileri görmezden gelmesi veya küçümsemesi sonucu geride kalmasına neden olabilir. *Veri ve ölçüt eksikliği*, yeterli veri toplama ve analiz olmadan, kuruluşların önemli sorunlara karşı körlüğe yol açabilecek uyarı işaretlerini veya eğilimleri gözden kaçırmalarına sebep olabilir (Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert, 2012; Fotaki ve Hyde, 2015; Kump ve Scholz, 2022).

Örgütsel körlük, bir örgütün veya üyelerinin önemli konuları, sorunları veya fırsatları algılamak veya kabul etmek konusunda yetersiz olduğu bir olgu olarak tanımlanabilir. Bu kavram, kurumsal çevresinde meydana gelen kritik gelişmeleri ya da etik sorunları göz ardı eden veya farkına varmayan bir kurumun içsel dinamiklerini ifade eder. Bu bağlamda örgütsel körlüğün sonuçları oldukça çeşitli ve önemlidir (Christensen, 2019; Fotaki ve Hyde, 2015; Kump ve Scholz, 2022; Proudfoot, Kay ve Mann, 2015):

- *Etik Sorunlar*: Örgüt içindeki rutin işleyişler, etik değerleri göz ardı etmeye yol açabilir. Bireyler, örgüt içindeki etik endişeleri fark etmez veya kurumsal uygulamalar ve kültürel normlar, etik olmayan davranışları teşvik edebilir.
- *Verimsizlik*: Örgütsel körlük, sorunların belirtilmemesi ve ele alınmaması nedeniyle verimsizliğe neden olabilir. Bu, kaynakların gereksiz yere harcanmasına ve iyileştirme fırsatlarının gözden kaçırılmasına yol açabilir.

- *Liderlik Zorlukları:* rgtsel körlüğün farkına varmayan liderler, yanlış kararlar alabilir, çalışanların motivasyonunu zedeleme riski taşır ve kurumsal büyümeyi engelleyebilirler.
- *nyargılar:* rgtsel körlük, işyerinde ayrımcılığı ve dışlamayı sürdürebilir. Bu, eşitlilik ve kapsayıcılık çabalarını kısıtlayabilir ve örgüt içinde çeşitliliği teşvik etmeye dair çabaları zorlaştırabilir.
- *Dış evre:* Dış çevredeki değişikliklere karşı örgütsel körlük, bir kuruluşun rekabet gücünü ve sürdürülebilirliğini olumsuz etkileyebilir. Örgüt, evre dinamiklerini ve rakiplerini doğru bir Şekilde değerlendiremezse, rekabet avantajını kaybedebilir.

Örgütsel körlük, kurumların başarısını ve sürdürülebilirliğini ciddi Şekilde etkileyebilir. Bu nedenle, liderlerin ve çalışanların bu tür kr noktaları tanımlama ve ele alma yeteneğine sahip olmaları, etkili bir örgüt kültürünün oluşturulması için önemlidir. Bununla birlikte örgütsel körlük, örgütün performansını, verimliliğini ve yenilikçiliğini olumsuz etkileyebilecek bir olgudur. Eğitim rgtleri, bu olgunun etkilerinden kaçınmak için örgütsel körlüğü tanımlamak ve yönetmek zorundadır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri, eğitim sürecinin temel aktörleri olarak, örgütsel körlükten etkilenen ve etkileyen önemli bir grup olarak dikkate alınmalıdır. Sınıf ğretmenleri için örgütsel körlük, mesleki gelişimlerini ve etkinliklerini engelleyen ciddi bir zorluk olabilir. Örgütsel körlüğe sahip öğretmenler, ğrencilerinin ihtiyaçlarını, güçlü yönlerini ve çeşitliliğini, müfredat ve pedagojilerindeki boşlukları ve önyargıları, meslektaşlarından iş birliği ve öğrenme potansiyelini, liderlerinden ve paydaşlarından gelen geri bildirim ve desteği göremeyebilir. Örgütsel körlük, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim, dijital okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerilerine duyulan ihtiyaç gibi değişen bağlamalara ve beklentilere uyum sağlamasını da engelleyebilir. Bu anlamda düşünüldüğünde sınıf ğretmenlerinin örgütsel körlük algılarının incelenmesinin, eğitim alanında yapılan çalışmalar için önemli bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf ğretmenlerinin örgütsel körlük algılarını belirlemek ve bu algıları bazı demografik değişkenler açısından incelemektir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilen nicel bir araştırmadır.

### ***Evren ve rneklem***

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim ğretim döneminde Rize ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmada bütün evrene ulaşmanın

m¼mk¼n olmaması nedeniyle tesad¼fi (basit se¼kisiz) ¼rnekleme y¼ntemi kullanılmış olup araştırmanın ¼rneklemine 226 sınıf ¼đretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın ¼rneklemine oluşturan ¼đretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, ¼đrenim durumu, mesleki hizmet s¼resi ve ¼alıřılan okuldaki hizmet s¼resi değişkenlerine ait ¼zellikler aşağıdaki Tablo 1’de g¼sterilmiřtir.

**Tablo 1. Demografik Değişkenler A¼ısından Dağılım**

<b>Cinsiyet</b>	N	%
Kadın	163	72,1
Erkek	63	27,9
Toplam	226	100
<b>Medeni Durum</b>	N	%
Evli	212	93,8
Bekar	14	6,2
Toplam	226	100
<b>Yaş</b>	N	%
26-30	19	8,4
31-35	38	16,8
36-40	60	26,5
41 ve ¼zeri	109	48,2
Toplam	226	100
<b>¼đrenim Durumu</b>	N	%
Lisans	201	88,9
Lisans¼st¼	25	11,1
Toplam	226	100
<b>Mesleki Hizmet S¼resi</b>	N	%
1-5 Yıl	17	7,5
6-10 Yıl	33	14,6
11 ve ¼zeri Yıl	176	77,9
Toplam	226	100
<b>¼alıřılan Okuldaki Hizmet S¼resi</b>	N	%
1-5 Yıl	108	47,8
6-10 Yıl	70	31,0
11 ve ¼zeri Yıl	48	21,2
Toplam	226	100

Tablo1 öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımlarını göstermektedir. Toplamda 226 öğretmenin yer aldığı bu çalışmada, cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadın öğretmenlerin %72,1'i (163 kişi) ve erkek öğretmenlerin ise %27,9'u (63 kişi) bulunmaktadır. Medeni durum açısından değerlendirildiğinde, çalışan öğretmenlerin %93,8'i (212 kişi) evli iken %6,2'si (14 kişi) bekar olarak belirlenmiştir. Yaş dağılımı ise şu şekildedir: 26-30 yaş aralığında 19 öğretmen (%8,4), 31-35 yaş aralığında 38 öğretmen (%16,8), 36-40 yaş aralığında 60 öğretmen (%26,5) ve 41 ve üzeri yaş grubunda 109 öğretmen (%48,2) bulunmaktadır. Öğrenim durumu incelendiğinde, öğretmenlerin %88,9'u (201 kişi) lisans, %11,1'i (25 kişi) ise lisansüstü eğitim almıştır. Mesleki hizmet süresi açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %7,5'i (17 kişi) 1-5 yıl, %14,6'sı (33 kişi) 6-10 yıl ve %77,9'u (176 kişi) ise 11 ve daha fazla yıl çalışmıştır. Çalışılan okuldaki hizmet süresi ise şu şekildedir: %47,8'i (108 kişi) 1-5 yıl, %31,0'u (70 kişi) 6-10 yıl ve %21,2'si (48 kişi) 11 ve daha fazla yıl olarak belirlenmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytemiz Seymen, Kılıç ve Kinter (2016) tarafından geliştirilen ve Gültekin Sezen (2019) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan Örgütsel Körlük Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Körlük Ölçeği 18 madde ve iki boyuttan (bireysel körlük ve mesleki körlük) oluşmaktadır. Ölçekteki puanlama "Kesinlikle Katılmıyorum"dan (1) "Kesinlikle Katılıyorum" a (5) doğru beş basamak şeklindedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliğine tekrar bakılmıştır. Bu kapsamda güvenilirlik değerleri bireysel körlük boyutu için .70, mesleki körlük boyutu için .76 ve ölçeğin toplamı için .80 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ait demografik veriler değerlendirilmiş, frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak örneklemin nitelikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin örgütsel körlük düzeylerini belirlemeye yönelik ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak test edilmiştir. Buna göre basıklık değerleri, Bireysel Körlük Boyutu için 0.210; Mesleki Körlük Boyutu için 0.418; Örgütsel Körlük Boyutu için 0.375 olarak bulunmuştur. Çarpıklık değerleri ise Bireysel Körlük boyutu için 0.368; Mesleki Körlük Boyutu için 0.270; Örgütsel Körlük Boyutu için 0.227 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda çarpıklık ve basıklık



katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmüştür. Bu değerler sonucunda verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği sonucuna varılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu, parametrik testlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre veri analizlerinde; Öğrenim durumu, cinsiyet değişkenleri için t-testi; Okuldaki çalışma süresi, mesleki hizmet süresi ve yaş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin boyutları ve toplamı için öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek için standart sapma ve ortalama değerleri hesaplanmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin örgütsel körlük algılarının ölçek boyutları ve toplam puanları açısından ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak verilmiştir. Ayrıca öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için parametrik testler uygulanmış olup elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel körlük ölçeğine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri analiz edilmiş, elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Örgütsel Körlük Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Bireysel Körlük	226	4,33	0,45
Mesleki Körlük	226	3,71	0,62
Örgütsel Körlük	226	3,50	0,74

Tablo 2, Örgütsel Körlük Ölçeği'ne ilişkin öğretmenlerin algılarına göre ortalama ve standart sapma değerlerini sunmaktadır. Bireysel körlük boyutunda, öğretmenlerin ortalama puanı 4,33 olarak kaydedilmiştir. Ayrıca, bu boyuta verilen yanıtlar arasındaki değişkenlik standart sapma (Ss) ile ifade edilmiş ve bu değer 0,45 olarak hesaplanmıştır. İkinci olarak, mesleki körlük boyutunda öğretmenlerin ortalama puanı 3,71 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki yanıtların dağılımı ise standart sapma değeri 0,62 olarak hesaplanmıştır. Son olarak, örgütsel körlük boyutunda öğretmenlerin ortalama puanı 3,50 olarak tespit edilmiştir ve bu boyuta ilişkin standart sapma değeri 0,74 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel körlük düzeylerinin genel olarak düşük ve çok düşük olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin örgütsel körlük algılarına yönelik t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Bireysel Körlük	Kadın	163	4,34	0,43	,909	224	,364
	Erkek	63	4,28	0,50			
Mesleki Körlük	Kadın	163	3,75	0,61	1,901	224	,059
	Erkek	63	3,58	0,63			
Örgütsel Körlük	Kadın	163	3,46	0,77	1,253	224	,211
	Erkek	63	3,60	0,67			

Tablo 3, öğretmenlerin algılarına göre cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Bireysel körlük boyutunda, kadın öğretmenlerin puan ortalaması 4,34 iken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 4,28 olarak belirlenmiştir. Ancak, yapılan t-testi sonuçlarına göre, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t = 0,909$ ,  $p = 0,364$ ). Mesleki körlük boyutunda, kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3,75 iken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3,58 olarak bulunmuştur. Yine t-testi sonuçlarına göre, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t = 1,901$ ,  $p = 0,059$ ). Son olarak, ölçeğin toplamında, kadın öğretmenlerin puan ortalaması 3,46 iken, erkek öğretmenlerin puan ortalaması 3,60 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, t-testi sonuçlarına göre bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t = -1,253$ ,  $p = 0,211$ ). Bu sonuçlara göre, cinsiyet değişkenine göre bireysel, mesleki ve örgütsel körlük düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yani, kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanları birbirine yakındır. Öğretmenlerin örgütsel körlük algılarına ilişkin öğrenim durumu değişkeni açısından yapılan t-testi sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur

**Tablo 4.** Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Bireysel Körlük	Lisans	201	4,31	0,46	1,092	224	,276
	Lisansüstü	25	4,42	0,39			
Mesleki Körlük	Lisans	201	3,70	0,61	318	224	,751
	Lisansüstü	25	3,74	0,70			
Örgütsel Körlük	Lisans	201	3,54	0,74	2,345	224	,020
	Lisansüstü	25	3,18	0,72			

Tablo 4, öğretmenlerin algılarına göre öğrenim durumu değişkeni açısından gerçekleştirilen t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Bireysel körlük boyutunda, lisans düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 4,31 iken, lisansüstü düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 4,42 olarak tespit edilmiştir. Ancak, yapılan t-testi sonuçlarına göre, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t = -1,092$ ,  $p = 0,276$ ). Mesleki körlük boyutuna göre, lisans düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 3,70 iken, lisansüstü düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 3,74 olarak bulunmuştur. t-testi sonuçlarına göre, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t = -0,318$ ,  $p = 0,751$ ). Örgütsel körlük ölçeğinin toplamına gelindiğinde, lisans düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 3,54 iken, lisansüstü düzeyindeki öğretmenlerin ortalama puanı 3,18 olarak saptanmıştır. Bu fark, t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t = 2,345$ ,  $p = 0,020$ ). Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile bireysel ve mesleki körlük arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak, örgütsel körlük ölçeğinin toplamında lisans mezunu olan öğretmenlerin puanları, lisansüstü mezunu olanlardan anlamlı derecede yüksektir. Öğretmenlerin örgütsel körlük algılarına ilişkin yaş değişkeni açısından ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]					
					VK	KT	SD	KO	F	p
Bireysel Körlük	26-30	19	4,32	0,44	GA	,615	3	,205	,985	,401
	31-35	38	4,42	0,41	Gİ	46,161	222	208		
	36-40	60	4,36	0,47	Toplam	46,775	225			
	41üzeri	109	4,28	0,46						
	Toplam	226	4,33	0,45						
Mesleki Körlük	26-30	19	3,49	0,64	GA	,980	3	,327	,838	,474
	31-35	38	3,71	0,66	Gİ	86,467	222	,389		
	36-40	60	3,72	0,69	Toplam	87,447	225			
	41üzeri	109	3,74	0,56						
	Toplam	226	3,71	0,62						
Örgütsel Körlük	26-30	19	3,56	0,62	GA	1,681	3	,560	,998	,395
	31-35	38	3,41	0,83	Gİ	124,665	222	,562		
	36-40	60	3,40	0,80	Toplam	126,346	225			
	41üzeri	109	3,58	0,70						
	Toplam	226	3,50	0,74						

**Not:** VK: Varyansın Kaynağı; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; GA: Gruplararası; Gİ: Grup İçi

Tablo 5, öğretmenlerin algılarına yaş değişkenine göre yapılan ANOVA analiz sonuçlarını sunmaktadır. Tablo, yaş değişkenini dört farklı gruba ayırmıştır: 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri. Her bir grup için ölçek puanlarının ortalama değeri ( $\bar{X}$ ) ve standart sapması (Ss) sunulmuştur. Ayrıca, varyans analizi sonucunda hesaplanan F değeri ve p değeri de tabloda yer almaktadır. Tablo 5'ten görüleceği üzere, bireysel körlük boyutu için  $F=0.985$  ve  $p=0.401$ ; mesleki körlük boyutu için  $F=0.838$  ve  $p=0.474$ ; örgütsel körlük boyutu için  $F=0.998$  ve  $p=0.395$  değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar, yaş değişkeninin bireysel, mesleki ve örgütsel körlük boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Yani, farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında bireysel, mesleki ve örgütsel körlük düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel körlük algılarına ilişkin mesleki hizmet süresi değişkeni açısından yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Mesleki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Ölçek	Mesleki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]					
					VK	KT	SD	KO	F	p
Bireysel Körlük	1-5 Y	17	4,38	0,47	GA	,089	2	,044	,212	,809
	6-10 Y	33	4,35	0,46	Gİ	46,686	223	,209		
	11+ Y	176	4,32	0,45	Toplam	46,775	225			
	Toplam	226	4,33	0,45						
Mesleki Körlük	1-5 Y	17	3,68	0,57	GA	,572	2	,286	,734	,481
	6-10 Y	33	3,59	0,76	Gİ	86,875	223	,390		
	11+ Y	176	3,73	0,59	Toplam	87,447	225			
	Toplam	226	3,71	0,62						
Örgütsel Körlük	1-5 Y	17	3,60	0,78	GA	,304	2	,152	,269	,765
	6-10 Y	33	3,55	0,82	Gİ	126,042	223	,565		
	11+ Y	176	3,48	0,73	Toplam	126,346	225			
	Toplam	226	3,50	0,74						

**Not:** VK: Varyansın Kaynağı; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; GA: Gruplararası; Gİ: Grup İçi

Tablo 6, öğretmenlerin algılarına göre mesleki hizmet süresi değişkenine yönelik gerçekleştirilen ANOVA analiz sonuçlarını sunmaktadır. Tabloda, mesleki hizmet süresi değişkeni üç ayrı gruba ayrılmıştır: 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri. Her bir grup için ölçek puanlarının ortalama değeri ( $\bar{X}$ ) ve standart sapması (Ss) sunulmuştur. Ayrıca, varyans analizi sonucunda hesaplanan F değeri ve p değeri de tabloda yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, bireysel körlük boyutu için  $F=0.212$  ve  $p=0.809$ ; mesleki körlük boyutu için  $F=0.734$  ve  $p=0.481$ ; ölçeğin toplamı için  $F=0.269$  ve  $p=0.765$  değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar, mesleki hizmet süresi değişkeninin bireysel, mesleki ve örgütsel körlük boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Yani, farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin bireysel, mesleki ve örgütsel körlük düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel körlük algılarına ilişkin çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenine yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.**Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Ölçek	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]						
					VK	KT	D	KO	F	p	.SD
Bireysel Körlük	1-5(1)	08	,38	,43	GA	1,576	2	,88	,887	,022	>2
	6-10(2)	70	,20	,47	Gİ	45,200	23	,03			>2
	11+(3)	18	,39	,45	Toplam	46,775	25				
	Toplam	26	,33	,45							
Mesleki Körlük	1-5(1)	08	,66	,66	GA	,523	2	,61	,670	,513	
	6-10(2)	70	,77	,59	Gİ	86,924	23	,90			
	11+(3)	18	,72	,57	Toplam	87,447	25				
	Toplam	26	,71	,62							
Örgütsel Körlük	1-5(1)	08	,54	,77	GA	,304	2	,52	,268	,765	
	6-10(2)	70	,45	,77	Gİ	26,043	23	,65			
	11+(3)	18	,50	,66	Toplam	26,346	25				
	Toplam	26	,50	,74							

**Not:** VK: Varyansın Kaynağı; KT: Kareler Toplamı; KO: Kareler Ortalaması; GA: Gruplararası; Gİ: Grup İçi

Tablo 7, öğretmenlerin algılarına göre çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine yönelik gerçekleştirilen ANOVA analiz sonuçlarını sunmaktadır. Tabloda, hizmet süresi değişkeni üç ayrı gruba ayrılmıştır: 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri. Her bir grup için ölçek puanlarının ortalama değeri ( $\bar{X}$ ) ve standart sapması (Ss) sunulmuştur. Ayrıca, varyans analizi sonucunda hesaplanan F değeri ve p değeri de tabloda yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, bireysel körlük boyutu için  $F=3.887$  ve  $p=0.022$ ; mesleki körlük boyutu için  $F=0.670$  ve  $p=0.513$ ; örgütsel körlük boyutu için  $F=0.268$  ve  $p=0.765$  değerleri elde edilmiştir. Bu sonuçlar, bireysel körlük boyutunda hizmet süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. İlgili farkları belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl grubu ile 6-10 yıl grubu arasında (1>2) ve 11+ yıl grubu ile 6-10 yıl grubu arasında (3>2) istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bireysel körlük puanlarının hizmet süresi arttıkça azaldığını göstermektedir. Öte yandan, mesleki körlük boyutunda ve ölçeğin toplamında hizmet süresinin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu bölümde yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar sunulmuş olup literatürde bulunan sınırlı sayıda araştırmalarla sonuçların karşılaştırılması yapılarak tartışılmıştır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel körlük düzeylerinin düşük ve çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonucu ile Soydan'ın (2022) yapmış olduğu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel körlük düzeylerinin düşük ve çok düşük olması, öğretmenlerin örgütsel gerçekliği algılamada ve değerlendirmede yeterli beceriye sahip olduklarını göstermektedir. Örgütsel körlük, bireylerin örgüt içindeki olumsuzlukları görmezden gelmesi veya fark etmemesi olarak ifade edilebilir. Bu durum, örgütün gelişimini ve verimliliğini engelleyebileceği gibi, bireylerin de mesleki tatminini ve motivasyonunu azaltabilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin örgütsel körlük düzeylerinin düşük olması hem öğretmenlerin hem de örgütün yararına. Öğretmenler, örgüt içindeki sorunları fark ederek çözüm üretebilir, örgütsel bağlılıklarını artırabilir ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel körlük algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, benzer şekilde örgütsel körlük ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Örneğin, Soydan (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkeni ile örgütsel körlük arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, literatürdeki bazı araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin, Gürçay (2019) inşaat sektöründe yaptığı çalışmada, erkeklerin kadınlardan daha yüksek örgütsel körlük düzeylerine sahip olduğunu bulmuştur. Bu farklılığın nedenlerinden biri, toplumsal rollerin inşaat sektöründe erkeklerin daha aktif bir rol oynamasını gerektirmesi olabilir. Ayrıca, Soydan (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında, bireysel körlük ve mesleki körlük düzeylerinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek körlük düzeylerine sahip olduğunu bulmuştur. Bu farklı sonuçlar, katılımcıların branşları, çalışma koşulları ve yaşadıkları şehirlerin sosyoekonomik düzeyi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Sonuç olarak, bu çalışma cinsiyet değişkeni ile örgütsel körlük düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir, bu da benzer çalışmaların sonuçlarına katkı sağlamaktadır. Bunun yanında, araştırmadan elde edilen bu sonuç cinsiyetin öğretmenlerin kurumsal deneyimlerini veya örgütsel körlüğü algılama biçimlerini etkilemediği anlamına gelebilir. Ayrıca, eğitim sektöründeki cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği çabalarının başarılı olduğunu veya en azından örgütsel körlüğün cinsiyet temelinde ayrımcılığa yol açmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda օđretmenlerin օđrenim düzeyi ile bireysel ve mesleki kօrlk arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuçlar, benzer şekilde okullarda Kartal (2018) ve Soydan (2022), işletmelerde ise Aytemiz, Seymen, Kılıç ve Kinter (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu görünmektedir. Ancak, bu çalışma օrgtsel kօrlk açısından lisans ve lisansüstü օđretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. ֖zellikle օrgtsel kօrlk օleđinin toplamında, lisans mezunu օđretmenlerin puanlarının lisansüstü mezunu olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, lisansüstü mezunu օđretmenlerin daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmalarının, օrgtsel kօrlđ daha az deneyimlemelerine veya daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına katkıda bulunabileceğini dşndrebilir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim alan օđretmenler, lisans eğitimine göre daha fazla araştırma yapma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri geliştirmiş olabilirler. Bu beceriler, օrgtsel gerçekliği algılamada ve değerlendirmede օnemlidir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan օđretmenler, lisans eğitimine göre daha fazla mesleki gelişim fırsatlarına sahip olabilirler. Bu sonuç, Levinthal ve March (1993) tarafından işletmelerde gerçekleştirilen bir çalışmanın sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Benzer bir bağlamda, Gray (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da օđrenim düzeyi ile օrgtsel kօrlk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada օđrenim düzeyinin artmasının, insanların dinamizm ve yenilikçilik yaklaşımlarını içselleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada, օđretmenlerin yaş değişkeni, bireysel, mesleki ve օrgtsel kօrlk boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı grlmştir. Yani, farklı yaş gruplarındaki օđretmenler arasında bireysel, mesleki ve օrgtsel kօrlk düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlar, benzer şekilde օđretmenler üzerinde yapılan Soydan (2022) alışmasıyla uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Ancak, ilgili literatürde, farklı sektörlerde yapılan çalışmalar arasında farklı sonuçlar da bulunmaktadır. ֖rneğin, Kavurgacu (2020) tarafından işletmelerde gerçekleştirilen bir araştırmada yaş değişkeninin օrgtsel kօrlk düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı օne srlmştir. Ayrıca, sağlık ve enerji sektörlerinde Aytemiz, Seymen, Kılıç ve Kinter (2016) tarafından yapılan bir araştırmada da yaş değişkeni ile օrgtsel kօrlk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Eğitim alanı dışında gerçekleştirilen bazı çalışmalar ise bu bulguları farklı bir perspektiften ele almıştır. Levinthal ve March (1993) ile Gray (2019) tarafından yürütülen araştırmalarda, katılımcıların yaşlarının artmasıyla օrgtsel kօrlk düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Bu



sonuçlar, eğitim alanındaki bu çalışma ile çelişse de farklı sektörler ve katılımcı grupları arasındaki farklılıkları göstermektedir. Sonuç olarak, yaş değişkeninin örgütsel körlük üzerindeki etkisi karmaşık bir konu olabilir ve sektörden, çalışma koşullarından ve katılımcı grubundan kaynaklanan değişkenliklere bağlı olabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların, yaşın örgütsel körlük üzerindeki etkisini daha ayrıntılı bir şekilde incelemesi ve bu etkilerin farklı bağlamlarda nasıl değişebileceğini anlamak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki hizmet süresi değişkenine dayalı algıları incelendiğinde, bu değişkenin bireysel, mesleki boyutlarda ve örgütsel körlük ölçeğinin toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, farklı mesleki hizmet sürelerine sahip öğretmenler arasında bireysel, mesleki ve örgütsel körlük düzeyleri açısından belirgin bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlar, bu konuda sınırlı sayıda çalışmanın mevcut olduğu literatürde Soydan (2022) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma ile uyumlu bir görünüm sergilemektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların benzerlik gösterdiği göz önüne alındığında, bu sonuçların bu özel sektör için geçerli olduğu düşünülebilir. Ancak, farklı sektörlerde gerçekleştirilen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabileceği unutulmamalıdır. Örneğin, Aytemiz, Seymen, Kılıç ve Kinter (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada, örgütsel körlük düzeyi ile iş deneyimi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu farklı sonuçlar, sektörel farklılıkların bu tür ilişkileri nasıl etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, çalışılan okuldaki hizmet süresi ile ilgili olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin çalıştıkları okulda geçirdikleri süre ile bireysel körlük puanları arasında ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yani, çalışılan okuldaki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin bireysel körlük düzeyleri azalmaktadır. Ancak, mesleki ve örgütsel körlük puanları açısından hizmet süresinin etkisi saptanmamıştır. Bu bulgu, daha uzun bir süre boyunca aynı okulda çalışan öğretmenlerin, kişisel yetenekleri ve profesyonelliklerini daha fazla geliştirdiklerini veya okul kültürüne daha iyi uyum sağladıklarını gösterebilir. Daha uzun süreli bir deneyim, öğretmenlerin işlerini daha iyi anlamalarına ve mesleki güvenlerini artırmalarına yardımcı olabilir. Sonuç olarak, bu çalışma, öğretmenlerin mesleki hizmet süresi ile ilişkili algılarını değerlendirmiş ve bu sürenin bireysel, mesleki ve örgütsel körlük düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, bu alandaki sınırlı sayıda çalışma ile uyumlu görünmektedir ve eğitim kurumları içinde özellikle bireysel körlük açısından dikkate değer sonuçlar sunmaktadır. Ancak, sektörel farklılıkların bu ilişkileri nasıl etkileyebileceği ve çalışılan

okuldaki hizmet süresinin diğer körlük boyutlarına olan etkisi daha fazla araştırma gerektirmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin örgütsel körlük düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen faktörler hakkında daha fazla anlayış kazanmak ve bu alanda iyileştirmeler yapmak için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırma, lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunlara göre daha düşük örgütsel körlük düzeylerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmen eğitim programları, özellikle lisans düzeyindeki programlar, öğretmenlere daha fazla örgütsel farkındalık ve liderlik becerileri kazandırmak amacıyla gözden geçirilmelidir.
- Çalışılan okuldaki hizmet süresi ile bireysel körlük arasındaki ters ilişki dikkate alınarak, okullarda öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve gerektiğinde destek talep etmeleri teşvik edilmelidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamak için açık iletişim kanalları oluşturmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin örgütsel körlük algısını etkilemediği görülmüştür. Ancak, bu konuyu daha derinlemesine incelemek için cinsiyet değişkenini konu alan daha fazla araştırma yapılması gerekebilir.
- Öğretmenlerin örgütsel körlüğü düşük seviyelerde tutabilmeleri için okul yönetimleri, açık ve etkili iletişim sağlamalı, öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı olmalı ve destek sunmalıdır. Özellikle yeni atanan öğretmenlere mentorluk programları gibi destekler sağlanabilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenleri karar alma süreçlerine daha fazla dahil etmeli ve onların görüşlerini değerlendirmelidir. Bu, öğretmenlerin örgütsel körlük düzeylerini azaltabilir ve okulun genel performansını artırabilir.
- Okullar, öğretmenlerin daha fazla motivasyon ve bağlılık geliştirmelerine yardımcı olmak için olumlu bir örgütsel kültür oluşturmalıdır. Öğretmenlerin katkılarının takdir edildiği ve saygı gördüğü bir ortam, örgütsel körlüğü azaltabilir.

Yukarıdaki öneriler, öğretmenlerin örgütsel körlüğü azaltmalarına ve daha sağlıklı bir çalışma ortamında daha etkili bir şekilde görev yapmalarına yardımcı olabilir. Ancak, her okulun ihtiyaçları farklı olabilir, bu nedenle öneriler yerel koşullar ve gereksinimler göz önünde bulundurularak uyarlanmalıdır.

## REFERANSLAR

- Aldrich, D. P. D. (2005). *Leviathan or agile state? strategies and tool kits for siting public bads*. Harvard University Cambridge, Massachusetts.
- Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y. ve Sert, S. (2012). İşletme körlüğü, silo sendromu ve çözüm nerisi olarak örgütsel zekâ. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-19.
- Aytemiz Seymen, O., Kılıç, T. ve Kinter, O. (2016). Örgütsel körlüğün (rgt miyopisi) ayrıntılı kavramsal analizi ve ölçümü: geliştirilen bir ölçek yardımıyla değerlendirme. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1, 212-222.
- Babayiğit, . ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma ğretiminde oyunla ğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Bulchandani, A. S. (2005). *A study of organizational health with reference to job satisfaction and organizational effectiveness*. The Maharaja Sayajirao University of Baroda.
- Catino, M. (2013). *Organizational myopia: Problems of rationality and foresight in organizations*. Cambridge University Press.
- Chikudate, N. (2002a). Collective myopia and defective higher educations behind the scenes of ethically bankrupted economic systems: A reflexive note from a Japanese university and taking a step toward transcultural dialogues. *Journal of Business Ethics*, 38, 205-225.
- Chikudate, N. (2002b). Collective myopia and disciplinary power behind the scenes of unethical practices: A diagnostic theory on Japanese organization. *Journal of Management Studies*, 39(3), 289-307.
- Christensen, T. (2019). Blind spots: Organizational and institutional biases in intra-and inter-organizational contexts. *The Blind Spots of Public Bureaucracy and the Politics of Non-Coordination*, 49-67.
- Fotaki, M. ve Hyde, P. (2015). Organizational blind spots: Splitting, blame and idealization in the National Health Service. *Human relations*, 68(3), 441-462.
- Gültekin Sezen, G. (2019). *Yükseköğretimde rgtsel körlük ve örgütsel sürdürülebilirlik arasındaki ilişkide örgütsel dayanıklılığın aracı rolü (Yüksek lisans tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gray, G. (2019). *rgtsel körlük, silo sendromu ve örgüt iklimi ilişkisi: İnaaat sektöründe bir araştırma (Doktora tezi)*. İstanbül Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbül.

- Kartal, N. (2018). *rgtsel miyopinin hizmetkr liderlik ekseninde tahlili: eğitim kurumları çalışanları üzerinde bir araştırma* (Yüksek lisans Tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavurgacı, N. (2020). *rgtsel miyopizm ve örgütsel çatışmanın demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: Karaman OSB'de bir araştırma* (Yüksek lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kump, B. ve Scholz, M. (2022). Organizational routines as a source of ethical blindness. *Organization Theory*, 3(1), 1-24.
- Levinthal, D. A. ve March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic management journal*, 14(S2), 95-112.
- Proudfoot, D., Kay, A. C. ve Mann, H. (2015). Motivated employee blindness: The impact of labor market instability on judgment of organizational inefficiencies. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 130, 108-122.
- Seymen, S. ve Kaygın, E. (2017). Öğrenen organizasyon algısı ve i girişimcilik ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *rgtsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 135-151.
- Soydan, B. (2022). *Okullarda rgtsel yenileşmenin bir yordayıcısı olarak örgütsel körlük* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, M., Seymen, O. A. ve Bolat, O. İ. (2016). Çevreci rgt kuramları kapsamında örgüt yaşı ile örgüt yapısı arasındaki ilişkinin boyutları üzerinde farklı değerlendirmeler: yazınsal bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 361-382.



**Bölüm 11**

**Ortaokul Sekizinci Sınıf ğrencilerinin  
sl İfadelerle arpma ve Bölme  
İşlemlerinde Yaptıkları Hata ve Kavram  
Yanılgılarının İncelenmesi**

**Osman BİRGİN<sup>1</sup>, Esra UÇAR<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak.  
osman.birgin@usak.edu.tr ORCID No: 0000-0003-3460-2731

<sup>2</sup> Klky Ortaokulu, Karahallı Milli Eğitim Müdürlüğü, Uşak. ORCID No: 0000-0002-5707-5981



## **Z**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul sekizinci sınıf ğrencilerinin üslü ifadelerin çarpma ve bölme işlemlerinde yaptıkları hata ve kavram yanılığlarını incelemektir. Araştırma Türkiye'nin güneybatısındaki bir ilde öğrenim gören toplam 225 sekizinci sınıf ğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler yazılı cevap gerektiren 18 sorudan oluşan (8'i çarpma, 10'u bölme) teşhis testi ile toplanmıştır. Sorulara verilen cevaplar betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalar ve kavram yanılığları türlerine göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Araştırma sonuçları sekizinci sınıf ğrencilerinin yaklaşık yarısının üslü ifadelerde çarpma ve bölme işlemlerinde güçlük yaşadığını, aritmetik işlem hataları yaptığını ve kavram yanılığına sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin en düşük başarıyı negatif üslü ifadelerin çarpma ve bölme işlemlerinde gösterdikleri ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Tabanı aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üsleri çarpma ve/veya tabanları çarpma şeklinde, üssü aynı olan ifadelerde ise tabanları çarpma, üsleri toplama, üsleri çarpma yanılığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri toplama ya da bölme şeklinde, üsleri aynı olan ifadelerin bölümünde ise tabanları toplama ya da çıkarma yanılığları tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları üslü ifadelerde çarpma ve bölme işlemlerinin ve özelliklerini kural tabanlı ve ezbere dayalı öğrenildiğini, kavramsal düzeyde öğrenilmediğini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sekizinci sınıf, üslü ifadeler, çarpma ve Bölme, Hata, Kavram yanılığısı*



## GİRİŞ

Matematikte birçok konu ve kavram birbiri ile ilişkili ve ardışık olarak devam etmektedir. Bu nedenle matematik konu ve kavramlarındaki eksiklik, basit gibi görülen bir hata ve kavram yanlışlığının daha sonra öğrenilecek birçok konu ve kavramın yanlış ve eksik öğrenilmesine neden olması muhtemeldir (Baki, 2018). Kavram yanlışlığı kısaca bir konuda uzmanların üzerinde hem fikir oldukları görüşten ayrışan ya da bilimsel olarak kabul görmüş ve doğrulanmış bilgi ile çelişen algı ve kavrayış olarak özetlenebilir. Kavram yanlışlığı aynı zamanda farkına varmadan, sehven yapılan basit hatadan ziyade sistemli biçimde hata üreten ya da hataya teşvik eden anlayış olarak da ifade edilmektedir (Bingölbali ve Özmantar 2014). Bu bağlamda kavram yanlışlığında bireyin yanlış ve eksik öğrenmesine bağlı olarak bilgilerini zihinde yanlış yapılandırması, genelleme yapması ya da akıl yürütmesi sonucunda sistematik ve sürekli tekrarlanan hatalar yapması söz konusudur. Kavram yanlışlıkları günlük hayattaki önceki deneyimler sonucu oluşabileceği gibi öğretmen, öğrenci, öğretim programı, ders kitabı, öğretim yöntemi ve kavramın kendi doğasından kaynaklı oluşabilmektedir (Zembat, 2010). Kavram yanlışlığının nedenleri arasında öğrenilen kavram, formül, sembol ve terimlerin eksik ve yanlış yapılandırılması, kavramsal öğrenmeden ziyade kural ve ezbere dayalı öğrenme, seçilen öğretim yönteminin konu ve kavram için uygun olmaması, ders kitaplarında ve derslerde kavrama ilişkin sınırlı prototip örnekler sunulması, kavramın öğrenci yaş ve sınıf düzeyine uygun olmaması yer almaktadır.

Günlük hayatımızda karşılaştığımız birçok problemin çözümünde sayıları kullanma, aritmetik işlemler yapma ve elde edilen sayısal sonuçları yorumlama ihtiyacı duyarız. Matematiğin en temel konuları arasında sayılar ve işlemler yer almaktadır. Bu nedenle temel eğitimin ilk yıllarından itibaren (MEB, 2018) doğal sayılarda ritmik sayma ve aritmetik işlem yapma becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. İlerleyen öğretim kademelerinde doğal sayıların yanı sıra tam sayılar, rasyonel, irrasyonel ve reel sayılar tanıtılmakta ve bu sayılar ile işlem yapılmaktadır. Sayıların farklı gösterim türleri olup bunlardan biri de sayıların üslü gösterimidir. Sayıların üslü gösterimi matematik öğretim programının “sayılar ve işlemler” ile “cebir” öğrenme alanının önemli konuları arasında yer almaktadır. Üslü ifadeler tekrarlı çarpımın kısaltılmış biçimidir. Bu bağlamda  $a$  bir reel sayı ve  $n$  pozitif bir tam sayı olmak üzere  $a^n$  gösterime *üslü ifade* (üslü sayı) denir. Bu tanıma göre  $a^n$  ifadesi,  $a$  sayısının  $n$  defa tekrarlı çarpımını temsil eder ve  $a$ 'ya *taban*,  $n$ 'ye *kuvvet* ya da *üs* denir (Ertekin, 2022). Örneğin,  $16 = 2.2.2.2 = 2^4$  ve  $0,00000064 = 6,4x(\frac{1}{10})^7 = 6,4x10^{-7}$  şeklinde üslü biçimde ifade edilebilir. Sayıların üslü gösterimi doğal sayıları ve ondalık kesirleri

çözümleme, köklü ifadeler, cebirsel ifadeler, üstel ve logaritmik fonksiyon gibi birçok matematik konusu için temel oluşturmaktadır. Üslü ifadeler matematik okuryazarlığının yanı sıra bilim okuryazarlığı ve finansal okuryazarlığı için önem taşımaktadır.

Günlük yaşamda kullandığımız sayılardan farklı olarak fizik, kimya, biyoloji, astronomi, ekonometri ve mühendislik gibi birçok bilim dalında çok büyük ya da çok küçük sayılar kullanılmakta ve işlem yapılmaktadır. Ancak çok büyük ve çok küçük sayıları standart gösterimle (0,0000001 ve 6400000000 gibi) yazmak ve işlem yapmak her zaman kullanışlı olmamaktadır. Bu durumda sayının bilimsel gösterimi daha çok tercih edilmektedir. Çok büyük ve çok küçük sayının bilimsel gösterimi,  $1 \leq |a| < 10$  ve  $n$  bir tam sayı olmak üzere  $a \times 10^n$  şeklinde üslü biçimde ifade edilmektedir (MEB, 2018). Çok büyük ve çok küçük sayıların bilimsel gösterimi öğrencilere 10'un negatif ve pozitif kuvvetleri ile işlem yapma kolaylığı sağlamanın yanında akıl yürütme, problem çözme, analiz etme ve karar verme fırsatı sunmaktadır (Bayram, 2013; Van de Walle vd., 2018). Bu yönüyle öğrencilerinin çok büyük ve çok küçük sayıların bilimsel gösterimini ve işlem özelliklerini kavramaları önem arz etmektedir.

2018 yılında Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) güncellenme ve değişiklikler yapılmıştır. Yapılan güncellemede 2009 öğretim programında (MEB, 2009) sekizinci sınıfta yer alan “Üslü sayılar” ifadesi, 2013 ve 2018 öğretim programlarında “Üslü ifadeler” şeklinde değiştirilmiştir. Güncellenen öğretim programında üslü ifadeler ile ilgili kazanımlar daha çok sekizinci sınıfta olup, “Üslü ifadeler” alt öğrenme alanında yer almaktadır. Buna göre beşinci sınıfta bir doğal sayının karesinin ve küpünün üslü ifade olarak gösterimi ve değerinin hesaplanması; altıncı sınıfta bir doğal sayının kendisiyle tekrarlı çarpımının üslü ifade olarak yazılması ve değerinin hesaplanması; yedinci sınıfta tam sayıların kendileri ile tekrarlı çarpımının üslü nicelik olarak ifade edilmesi ve kuvvetin tek ya da çift olma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Sekizinci sınıfta üslü ifadeler ile ilgili tam sayıların, tam sayı kuvvetlerini hesaplama, üslü ifadelerle ilgili temel kuralları anlama, birbirine denk ifadeler oluşturma, sayıların ondalık gösterimlerini 10'un tam sayı kuvvetlerini kullanarak çözümleme, verilen bir sayıyı 10'un farklı tam sayı kuvvetlerini kullanarak ifade etme kazanımları yer almaktadır. Bununla birlikte çok büyük ve çok küçük sayıların bilimsel gösterimle ifade edilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Üslü ifadeler ilköğretimden başlamak üzere sonraki öğretim sürecinde matematiğin yanı sıra birçok bilim dalında sıklıkla kullanılmasına karşın, öğrencilerin zorlandıkları, hata yaptıkları ve kavram yanlışlarına sahip oldukları konular arasında yer almaktadır. Alanyazında üslü ifadeler konusunda

öğrencilerin zorluk ve kavram yanlışlarını odaklanan araştırmalardan bazıları ortaokul (Avcu, 2010; Birgin ve Uçar, 2022; Göçük, 2019; Hacısalihoğlu Karadeniz vd., 2023; İymen ve Duatepe Paksu, 2015; Uçar, 2019; Ulusoy, 2019; Yücesan, 2013) ve lise düzeyinde (Cancan vd., 2018; Cengiz, 2006; Özkan ve Özkan, 2012; Pitta-Pantazi vd., 2007; Sastre ve Mullet, 1998; Şenay, 2002) yürütüldüğü, bazılarının da üniversite düzeyinde (Cangelosi vd., 2013; Crider, 1998; Satan vd., 2021) yapıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte üslü ifadeler konusunda öğrenci güçlüklerini, hata ve yanlışlarını sistematik olarak inceleyen çalışmalar (Birgin, 2023; Duatepe Paksu, 2008) yapılmıştır. Sistematik inceleme sonucunda üslü ifadelerde karşılaşılan zorluklar üslü ifadenin değerini belirleyememe, sıfırcı kuvvetin anlamını algılayamama,  $(-a)^n$  ile  $-a^n$  ifadelerini birbirinden ayırt edememe, negatif üssü algılayamama,  $x^n$  ve  $n^x$  ifadelerini birbirinden ayırt edememe, üssü çift olan bir sayının değerinin daima pozitif olduğunu fark edememe, üslü ifadenin kuvvetinin değerini bulmada zorlanma, toplama ve çıkarma işlemlerinde karşılaşılan güçlükler, çarpma ve bölme işlemlerinde karşılaşılan güçlükler, çok büyük ve çok küçük sayıların bilimsel gösteriminde karşılaşılan güçlükler ve üslü ifadelerin karşılaştırılmasında yaşanan zorluklar olarak gruplandırılmıştır.

Yapılan birçok çalışmada  $a^n$  şeklinde verilen üslü ifadenin değerinin belirlenmesinde en çok karşılaşılan yanlışlar arasında taban ve üssün çarpılarak sayının değerinin bulunması (Birgin ve Uçar, 2022; Cangelosi vd., 2013; Cengiz, 2006; Crider, 1998; Duatepe Paksu, 2008; Göçük, 2019) ve  $-a^n$  ile  $(-a)^n$  biçimindeki üslü ifadeler arasındaki farkın ayırt edilememesi (Cengiz, 2006; Göçük, 2019; Satan vd., 2021; Uçar, 2019; Ulusoy, 2019) yer almaktadır. Örneğin, bazı ortaokul öğrencileri  $(-4)^2 = -4 \cdot 2 = -8$ ,  $-6^2 = 36$ ,  $(-4)^2 = -16$ ,  $(-1)^{2018} = -1$  (Uçar, 2019),  $(-x)^4 = -x^4$  (Yücesan, 2013) olarak, bazı lise öğrencileri  $-3^2 = (-3)^2$  (Cengiz, 2006; Crider, 1998) şeklinde, bazı üniversite öğrencileri de  $-17^8$  ile  $(-17)^8$  ifadesinin eşit olduğunu düşünerek işlem yaptıkları (Cangelosi vd., 2013) belirlenmiştir.

Şenay (2002), dokuzuncu sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin negatif üs kavramını anlamakta güçlük yaşadıklarını ve negatif üs olan üslü ifadelerde işlem yapmada zorlandıklarını, üslü ifadelerde çarpma ve bölmeyle ilgili kuralları birbirine karıştırdıklarını, tabanın negatif olduğu üslü ifadelerde hatalı sonuçlar bulduklarını, üssün kuvvetini almada bazı hatalar yaptıklarını belirlemiştir. Negatif kuvvete ( $a^{-n}$ ) ilişkin en sık karşılaşılan yanlışlardan biri kuvvetin eksi (negatif) işaretinin anlamını dikkate almadan üslü ifadenin önüne eski işareti koyarak ( $a^{-n} = -a^n$  gibi) işlem yapılmasıdır (Cangelosi vd., 2013; Özkan ve Özkan, 2012; Pitta-Pantezi vd., 2007; Uçar, 2019; Ulusoy, 2019). Yapılan araştırmalarda bazı öğrencilerin "*Bir sayının*

sıfıncı kuvveti, sayının kendisine eşittir.” (Cengiz, 2006; Uçar, 2019; Ulusoy, 2019), “Bir sayının sıfıncı kuvveti sıfırdır.” (Birgin ve Uçar, 2023; Crider, 1998) şeklinde yanlışya düştükleri belirlenmiştir.

Tabanları aynı olan üslü ifadelerin toplama işlemlerinde öğrencilerin üslerin toplanması ( $2^4 + 2^{-2} + 2^3 = 2^{4-2+3} = 2^5$  gibi) (Cengiz, 2006; Ulusoy, 2019; Yücesan, 2013), tabanların toplanması ( $3^5 + 3^5 + 3^5 = (3 + 3 + 3)^5 = 9^5$  gibi), hem tabanların hem de üslerin toplanması ( $2^4 + 2^{-2} + 2^3 = (2 + 2 + 2)^{4-2+3} = 6^5$ ) (Ulusoy, 2019), ya da taban ve üslerin çarpılması ( $3^4 + 3^4 + 3^4 = (3 \cdot 3 \cdot 3)^{4 \cdot 4} = 27^{64}$ ) (Yücesan, 2013) şeklinde kavram yanlışlığına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Diğer taraftan öğrencilerin hata yaptıkları, yanlış kural ve genellemeler ürettikleri alanlardan biri de üslü ifadelerde çarpma ve bölme işlemleridir (Duatepe Paksu, 2008). Ulusoy (2019) yapmış olduğu çalışmada üssü aynı olan üslü ifadelerin çarpma işleminde hem üslerin hem de tabanların toplanması ( $3^{-4} \cdot 4^{-4} = (3 + 4)^{(-4)+(-4)} = 7^{-8}$ ), tabanları çarpıp üsleri toplanması ( $3^{-4} \cdot 4^{-4} = (3 \cdot 4)^{(-4)+(-4)} = 12^{-8}$ ) şeklinde; tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpma işleminde ise hem üslerin hem de tabanların toplanması ( $5^{-2} \cdot 5^4 = (5 + 5)^{(-2)+4} = 10^2$ ), tabanların çarpılıp üsleri toplanması ( $5^{-2} \cdot 5^4 = (5 \cdot 5)^{(-2)+4} = 25^2$ ) ve üslerin çarpılması ( $5^{-2} \cdot 5^4 = 5^{(-2) \cdot 4} = 5^{-8}$ ) şeklinde genelledikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin üslü ifadelerin bölme işleminde üslerin çıkarılması kuralını, üslerin ve tabanların çıkarılması şeklinde genelledikleri vurgulanmaktadır (Cengiz, 2006; Duatepe Paksu, 2008; Ulusoy, 2019).

Matematiğin temel konuları arasında yer alan üslü ifadelerde yaşanan zorluklar ve kavram yanlışlıkları öğrencinin birçok konuyu öğrenmesine ve aritmetik işlemlerde zorlanmasına ve matematiğe yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olması muhtemeldir. Üslü ifadelerde karşılaşılan zorluklar için gerekli önlemlerin alınabilmesinde ortaokul öğrencilerin üslü ifadelerle ilgili yaptıkları hata ve yanlışların belirlenmesi önem arz etmektedir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerindeki hata ve kavram yanlışlıklarına odaklanan çalışmalar oldukça sınırlı ve dar kapsamlıdır. Üstelik yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu 2018 yılında güncellenen matematik dersi öğretim programı öncesinde yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerindeki hata ve kavram yanlışlıklarının detaylı olarak incelenmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerinde yaptıkları hata ve kavram yanlışlarını incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır: (a) *Üslü ifadelerle çarpma işleminde yapılan hata ve kavram yanlışları nelerdir?* (b) *Üslü ifadelerle bölme işleminde yapılan hata ve kavram yanlışları nelerdir?*

### **YÖNTEM**

Ortaokul öğrencilerinin üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerinde yapmış oldukları hata ve kavram yanlışlarının incelendiği bu araştırma, betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Betimsel tarama modelinde araştırılacak olan konu, birey, nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlenmeye ve açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2000).

### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin güneybatısında yer alan bir ilde öğrenim gören 225 sekizinci sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun ve okulların seçiminde amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir ve maksimum çeşitlilik göstermesi (okulların bulunduğu yerleşim yeri, okul başarı düzeyi, sosyo-ekonomik durum) temel alınmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışma grubunda 111 (%49.3) kız ve 114 (%50.7) erkek öğrenci yer almakta ve öğrencilerin 90'ı (%40) il merkezi, 75'i (%33.3) ilçe merkezi ve 60'ı (%26.7) kırsalda öğrenim görmektedir. Araştırma gönüllü katılım onamı ve resmi izinler alınarak yürütülmüştür.

**Tablo 1:** Çalışma grubunun yerleşim yeri ve cinsiyet bakımından dağılımı

Yerleşim Yeri	Kız	Erkek	Toplam
İl Merkezi	44	46	90
İlçe Merkezi	35	40	75
Belde / Köy	32	28	60
Toplam	111	114	225

### ***Veri Toplama Aracı***

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yazılı cevap gerektiren sorulardan oluşan “Üslü Sayılar Teşhis Testi” kullanılmıştır. Teşhis testinin geliştirilmesinde alanyazında daha önce yapılan araştırmalardan (Örn: Avcu, 2010; Cangelosi vd., 2013; Cengiz, 2006; Duatepe Paksu, 2008; İymen ve Duatepe Paksu, 2015; Şenay, 2002; Pitta-Pantazi vd., 2007; Sastre ve Mullet, 1998; Ulusoy, 2019; Şenay, 2002; Yücesan, 2013), ortaokul matematik ders kitapları ve yardımcı kitaplardan yararlanılmıştır. Testin geliştirilmesi sürecinde

Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) üslü ifadeler ile ilgili kazanımlar temel alınmıştır. Test sorularında öğrencilerin sıklıkla yaptıkları ya da yapılması muhtemel hatalar ve yanlışlar dikkate alınmıştır. Taslak test soruların kapsam geçerliğini ve öğrenci düzeyine uygunluğunu belirlemek amacıyla iki matematik eğitimi uzmanın ve dört matematik öğretmenin görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda kavram yanlışlarını ortaya koymada zayıf olduğu düşünülen sorular çıkartılmış ve bazı sorularda yeniden düzenleme yapılmıştır. Hazırlanan testin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sekizinci sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Teşhis testinde yer alan maddelerin madde güçlük indeksi bakımından zor, orta ve kolay düzeyde sorular içerdiği, ayırt edicilik indeksinin 0.30'dan yüksek olduğu belirlenmiştir. Teşhis testinin KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve 0.92 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında üslü sayılar teşhis testinde yer alan ikisi çarpma ve ikisi bölme işlemleri gerektiren 18 yazılı cevap gerektiren soru maddesi değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan soru maddeleri bulgular bölümünde sunulmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Öğrencilerin teşhis testindeki sorulara verdikleri yanıtlar betimsel içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniği, verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına, okuyucuya anlaşılır biçimde sunulmasına ve doğrudan alıntılara yer verilmesine imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle bu çalışmada her bir soruya verilen yanıtlar “doğru cevap”, “yanlış” ve “boş” olarak kodlanmıştır. Yanlış cevapların içerik analizi yapılarak yapılan işlem hataları ya da kavram yanlışlarına ilişkin kod ve temalar oluşturulmuştur. Her bir soru için hata oranı tespit edilmiş, öğrencilerin yapmış oldukları hatalar ve kavram yanlışları için örnekler sunulmuştur. Kodlama güvenilirliği için rastgele seçilen 20 öğrencinin yanıtları başka bir araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcı uyum yüzdesi formülü [ $\text{Uyum yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ] kullanılmıştır. Her bir soru için kodlayıcı uyum yüzdesinin % 85'in üzerinde olması nedeniyle kodlama güvenilirliği için yeterli olduğu kabul edilmiştir. Kodlama uyumunun olmadığı durumlarda uzlaşma yoluna gidilmiştir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerine ilişkin bulgular dört alt başlık altında gruplandırılmış, öğrencilerin sorulara vermiş oldukları doğru yanıt yüzdeleri ile bu sorularda yapılan hata ve kavram yanlışlarına ilişkin örnekler sunulmuştur.

**a) Tabanları Aynı Olan Üslü İfadelerin Çarpımına İlişkin Hata ve Kavram Yanılgıları**

Öğrencilerin tabanları aynı üsleri farklı üslü ifadelerin çarpımını ilişkin sorulara verilen yanıtlar, yapılan hata ve kavram yanılgıları Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü gibi yarıdan fazla öğrencinin (%56 - %65) tabanları aynı üsleri farklı olan üslü ifadelerin çarpımını doğru olarak yapamadığı, bazı işlem hatası ve kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. En düşük başarının (%35) tabanı negatif olan üslü ifadelerin çarpımında olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin yapmış oldukları hata ve kavram yanılgıları şöyledir:

**Tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üsleri çarpma yanılgısı:**

Araştırma kapsamında öğrencilerin tabanları aynı olan sayıların çarpımında üsleri toplamak yerine üslerin çarpma yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılgı türüne ilişkin bazı öğrenciler  $\left(\frac{2}{3}\right)^3 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{-2} = \left(\frac{2}{3}\right)^{-6}$  ( $f = 28$ ),  $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 3^{-64}$  ( $f=23$ ),  $(-8)^{-2} \cdot (-8)^4 \cdot (-8)^{-3} = (-8)^{24}$  ( $f=25$ ),  $\left(-\frac{3}{5}\right)^4 \cdot \left(-\frac{3}{5}\right)^{-6} = \left(-\frac{3}{5}\right)^{-24}$  ( $f = 23$ ) şeklinde tabanları aynı olan sayıların çarpımında üsleri toplamak yerine üslerin çarparak işlem yapmışlardır.

**Tablo 2:** Tabanları Aynı Olan Üslü İfadelerin Çarpımına İlişkin Hata ve Kavram Yanılgıları

Soru 1	Doğru Yanıt	Hata/Yanılgı Türü	$f$	Örnek Cevap
a) $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8}$	99 (%44)	Üsleri toplamada işlem hatası	32	$3^{-14}$
		Üslerin çarpımı yanılgısı	23	$3^{-64}$
		Taban ve üslerin çarpımı yanılgısı	9	$6 \cdot 12 \cdot -24$
		Tabanların çarpımı yanılgısı	3	$27^{-2}$
b) $(-8)^{-2} \cdot (-8)^4 \cdot (-8)^{-3}$	78 (%34.7)	İşlem hatası ve parantezi dikkate almama	42	$-8^{-9}$ ; $8^{-1}$
		Üslerin çarpımı yanılgısı	25	$(-8)^{24}$
		Tabanların çarpımı yanılgısı	7	$(-512)^{-1}$
c) $\left(\frac{2}{3}\right)^3 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{-2}$	93 (%41.3)	Üslerin çarpımı yanılgısı	28	$\left(\frac{2}{3}\right)^{-6}$

		Taban ve üslerin ayrı ayrı çarpımı yanılığı	24	$\left(\frac{4}{9}\right)^{-6}$
		Tabanların çarpımı yanılığı	12	$\left(\frac{4}{9}\right)^1$
d) $\left(-\frac{3}{5}\right)^4 \cdot \left(-\frac{3}{5}\right)^{-6}$	79 (%35.1)	Taban ve üslerin ayrı ayrı çarpımı yanılığı	32	$\left(\frac{9}{25}\right)^{-24}$
		Üslerin çarpımı yanılığı	23	$\left(-\frac{3}{5}\right)^{-24}$
		Parantezi dikkate almama	9	$-\frac{3^{-2}}{5}$
		Tabanların çarpımı yanılığı	4	$\left(\frac{9}{25}\right)^{-2}$

***Tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında tabanları çarpma yanılığı:***

Bu araştırmada öğrencilerin tabanları aynı olan sayıların çarpımında üsleri toplamalarına karşın, tabanları çarpma yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılığa türüne ilişkin 3 öğrenci  $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 27^{-2}$ , 7 öğrenci  $(-8)^{-2} \cdot (-8)^4 \cdot (-8)^{-3} = (-512)^{-1}$ , 12 öğrenci  $\left(\frac{2}{3}\right)^3 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{-2} = \left(\frac{4}{9}\right)^1$  ve 4 öğrenci  $\left(-\frac{3}{5}\right)^4 \cdot \left(-\frac{3}{5}\right)^{-6} = \left(\frac{9}{25}\right)^{-2}$  şeklinde tabanları aynı olan sayıların çarpımında sadece üsleri toplamak yerine tabanları da çarparak işlem yapmışlardır.

***Tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında aritmetik işlem hatası:*** Bu araştırmada birçok öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında aritmetik işlem hatası yaptıkları belirlenmiştir. Bu kapsamda 42 öğrencinin  $(-8)^{-2} \cdot (-8)^4 \cdot (-8)^{-3} = -8^{-9}$  ve  $(-8)^{-2} \cdot (-8)^4 \cdot (-8)^{-3} = 8^{-1}$  örneklerinde olduğu gibi üsleri toplamada işlem hatası yaptığı ve negatif sayının parantezini göz ardı ettiği, 32 öğrencinin de  $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 3^{-14}$  şeklinde üsleri toplamada aritmetik işlem hatası yaptığı belirlenmiştir.

***Üslü ifadenin değerini belirlemede taban ile üssü çarpma yanılığı:***

Araştırma kapsamında birkaç öğrencinin üslü ifadenin değerinin belirlenmesinde üs ile kuvvetin çarpımı yanılığına sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda 9 öğrenci  $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 6 \cdot 12 \cdot (-24)$  (Şekil 1a) şeklinde işlem yaparak üslü ifade için taban ile üssü çarpma yanılığına sahip olduğunu göstermiştir.

***Tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında hem taban hem de üsleri çarpma yanılığı:*** Bazı öğrencilerin üslü ifadelerin çarpımında hem üslerin hem de tabanların çarpımı şeklinde yanılığa sahi oldukları belirlenmiştir. Bu



kapsamda 32 öğrenci  $\left(-\frac{3}{5}\right)^4 \cdot \left(-\frac{3}{5}\right)^{-6} = \left(\frac{9}{25}\right)^{-24}$ , 24 öğrenci  $\left(\frac{2}{3}\right)^3 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{-2} = \left(\frac{4}{9}\right)^{-6}$  (Şekil 1b) tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında hem tabanları hem de üsleri çarparak işlem yapmışlardır.

$$\text{a. } 3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 6 \cdot 12 \cdot (-24) \quad \text{c. } \left(\frac{2}{3}\right)^3 \cdot \left(\frac{2}{3}\right)^{-2} = \left(\frac{4}{9}\right)^{-6}$$

(a) (b)

**Şekil 1.** Tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımına ilişkin hata ve kavram yanılığı örnekleri

**Negatif sayının kuvvetinde parantezi dikkate almama ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığı:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin parantez içindeki negatif sayının tek kuvvetinin negatif olduğunu, çift kuvvetinin pozitif olduğunu kavrayamadıkları ve negatif sayının parantezini göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Bu hata türüne ilişkin birçok öğrencinin  $(-8)^{-2}$ ,  $(-8)^4$ ,  $(-8)^{-3} = -8^{-9}$  ( $f = 39$ ),  $\left(-\frac{3}{5}\right)^4 \cdot \left(-\frac{3}{5}\right)^{-6} = -\frac{3^{-2}}{5}$  ( $f = 9$ ) örneklerinde olduğu gibi negatif üslü ifadede parantezi dikkate almadan işlem yaptığı ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığına sahip oldukları tespit edilmiştir.

### **b) Üsleri Aynı Olan Üslü İfadelerin Çarpımına İlişkin Hata ve Kavram Yanılığları**

Öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımını ilişkin sorulara verilen yanıtlar, yapılan hata ve yanılığlar Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık %68'i pozitif tam sayıların üslü ifadelerin çarpımını doğru yapmasına karşın, yaklaşık yarısının tabanı ya da üssü negatif olan üslü ifadelerin çarpımını doğru yapabilmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları hata ve kavram yanılığları şöyledir:

**Tablo 3:** Üsleri Aynı Olan Üslü İfadelerin Çarpımına İlişkin Hata ve Kavram Yanılgıları

Soru 2	Doğru Cevap	Hata/Yanılgı Türü	<i>f</i>	Örnek Cevap
a) $2^3 \cdot 5^3$	154 (%68,4)	Taban ile üssün yer değiştirme yanılgısı	16	$3^{10}$
		Çarpımı üslü ifade edememe	12	$8 \cdot 125$
		Üsleri çarpma yanılgısı	11	$10^9$
		Tabanları toplama yanılgısı	2	$7^3$
		Üsleri toplama yanılgısı	2	$10^6$
b) $3^{-2} \cdot 9^{-2}$	128 (%56,9)	Taban ile üssün yer değiştirme yanılgısı	27	$-2^{27}$
		Tabanları toplama yanılgısı	13	$12^{-2}$
		Üsleri çarpma yanılgısı	12	$27^4$
c) $(-4)^5 \cdot (-3)^5$	111 (%49,3)	Üsleri çarpma yanılgısı	28	$12^{25}$
		Taban ile üssün yer değiştirme yanılgısı	25	$5^{12}$
		Tabanları toplama yanılgısı	12	$-7^5$
d) $\left(\frac{2}{7}\right)^3 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3$	107 (%47,6)	Çarpmada aritmetik işlem hatası	15	$\left(\frac{3}{10}\right)^3$
		Çarpımı üslü ifade edememe	10	$\frac{8}{343} \cdot \frac{1}{27}$
		Tabanları toplama yanılgısı	9	$\left(\frac{13}{21}\right)^3$
		Üsleri çarpma yanılgısı	6	$\left(\frac{2}{21}\right)^9$

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımını üslü biçimde ifade edememe:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan sayıların çarpımını üslü olarak ifade edemediği belirlenmiştir. Bu kapsamda 12 öğrenci  $2^3 \cdot 5^3 = 8 \cdot 125$  şeklinde, 10 öğrenci de  $\left(\frac{2}{7}\right)^3 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3 = \frac{8}{343} \cdot \frac{1}{27}$  biçiminde ifade ederek üsleri aynı olan sayıların çarpımını doğru hesaplamış ancak üslü olarak ifade edememiştir.

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üsleri çarpma yanılgısı:** Araştırma kapsamında öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında tabanları çarpma yerine üslerin çarpma yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bir kısmı  $2^3 \cdot 5^3 = 10^9$  ( $f = 11$ ),  $3^{-2} \cdot 9^{-2} = 27^4$  ( $f = 12$ ),  $(-4)^5 \cdot (-3)^5 = 12^{25}$  ( $f = 28$ ),  $\left(\frac{2}{7}\right)^3 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3 = \left(\frac{2}{21}\right)^9$  ( $f = 6$ ) örneklerinde olduğu gibi üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üsleri çarpma yanılgısına sahip oldukları görülmüştür.

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üsleri toplama yanılığı:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üsleri toplama yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılığ türüne ilişkin iki öğrencinin  $2^3 \cdot 5^3 = (2 \cdot 5)^{3+3} = 10^6$  şeklinde üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında tabanları çarpmak yerine, üsleri toplamışlardır.

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında tabanları toplama yanılığı:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında üslerin toplama yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılığ türüne ilişkin bazı öğrencilerin  $3^{-2} \cdot 9^{-2} = 12^{-2}$  ( $f = 13$ ),  $(-4)^5 \cdot (-3)^5 = -7^5$  ( $f = 12$ ),  $\left(\frac{2}{7}\right)^3 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3 = \left(\frac{13}{21}\right)^3$  ( $f = 9$ ),  $2^3 \cdot 5^3 = 7^3$  ( $f = 2$ ) şeklinde üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında tabanları çarpmak yerine üsleri toplama yanılığına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin tabanları aynı ve üsleri farklı üslü ifadelerdeki çarpma işlemindeki üslerin toplanması kuralını, tabanların toplanması şeklinde genellediklerini işaret etmektedir.

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında taban ile üssün yer değiştirme yanılığı:** Araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan sayıların çarpımında tabanları çarparak “üsse”, üssü ise “taban” olarak yazdıkları ve  $a^n = n^a$  yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılığ türüne ilişkin 27 öğrenci  $3^{-2} \cdot 9^{-2} = -2^{27}$ , 25 öğrenci  $(-4)^5 \cdot (-3)^5 = 5^{12}$ , 16 öğrenci  $2^3 \cdot 5^3 = 3^{10}$  şeklinde tabanları çarparak “üsse”, üssü de “taban” olarak yazmıştır. Bu durum bazı öğrencilerin üslü ifadelerde  $a^n = n^a$  yanılığına sahip olduklarını göstermiştir.

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında aritmetik işlem hatası:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan sayıların çarpımında aritmetik işlem hatası belirlenmiştir. Bu bağlamda bazı öğrenciler  $\left(\frac{2}{7}\right)^3 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3 = \left(\frac{2}{7} \cdot \frac{1}{3}\right)^3 = \left(\frac{2+1}{7+3}\right)^3 = \left(\frac{3}{10}\right)^3$  örneğinde olduğu gibi iki rasyonel sayının çarpımına ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak aritmetik işlem hatası yaptıkları tespit edilmiştir.

### c) Tabanı Aynı Olan Üslü İfadelerin Bölümüne İlişkin Hata ve Kavram Yanılgıları

Öğrencilerin tabanı aynı olan üslü ifadelerin bölümüne ilişkin sorulara verilen yanıtlar, yapılan hata ve yanılgılar Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4’te görüldüğü

gibi öğrencilerin yaklaşık %58'i pozitif tam sayılı üslü ifadelerde bölme işlemlerini doğru yapmasına karşın, yarıdan fazla öğrencinin (%59 - %68) tabanı ya da üssü negatif tam sayı olan üslü ifadelerde bölme işlemini doğru cevap verememişlerdir. En düşük başarının (%31) tabanı ve üssü negatif olan üslü ifadelerin bölme işleminde (Soru 3e) olduğu görülmüştür. Öğrencilerin üslü ifadelerde bölme işleminde yapmış oldukları hata ve kavram yanılgıları şöyledir:

**Tablo 4:** Tabanları Aynı Olan Üslü İfadelerin Bölümüne İlişkin Hata ve Kavram Yanılgıları

Soru 3	Doğru Cevap	Hata/Yanılgı Türü	f	Örnek Cevap
a) $\frac{5^8}{5^6}$	131 (%58,2)	Üsleri toplama yanılgısı	10	$5^{14}$
		Üsleri çıkarmada işlem hatası	18	$5^{-2}$
b) $7^9 \div 7^{-6}$	66 (%29,3)	Üsleri toplama yanılgısı	75	$7^3$
		Üsleri çıkarmada işlem hatası	24	$7^{-3}$
c) $\frac{(-3)^{-2}}{(-3)^1}$	60 (%26,7)	Üsleri toplama yanılgısı	73	$(-3)^{-1}$
		Üsleri çıkarmada işlem hatası	10	$-3^3$
d) $\frac{3^{-8}}{3^{-4}}$	94 (%41,8)	Üsleri toplama yanılgısı	41	$3^{-12}$
		Üsleri bölme yanılgısı	5	$3^2$
		Üsleri çıkarmada işlem hatası	8	$3^4$
e) $(-5)^{-2} \div (-5)^{-3}$	72 (%32)	Üsleri toplama yanılgısı	45	$(-5)^{-5}$
		Üsleri çıkarmada işlem hatası	20	$(-5)^{-1}$

**Tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri toplama yanılgısı:** Bu araştırma kapsamında bazı öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri toplama yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılgı türüne ilişkin 75 öğrenci  $7^9 \div 7^{-6} = 7^3$ , 73 öğrenci  $\frac{(-3)^{-2}}{(-3)^1} = (-3)^{-1}$ , 45 öğrenci  $(-5)^{-2} \div (-5)^{-3} = (-5)^{-5}$ , 41 öğrenci  $\frac{3^{-8}}{3^{-4}} = 3^{-12}$  ve 10 öğrenci

$\frac{5^8}{5^6} = 5^{14}$  şeklinde tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri çıkarmak yerine, üsleri toplama işlemi yapmışlardır.

**Tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri bölme yanılığı:** Bu araştırmada birkaç öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölme işleminde üsleri bölme yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılığı türüne ilişkin 5 öğrenci  $\frac{3^{-8}}{3^{-4}} = 3^{(-8) \div (-4)} = 3^2$  şeklinde üsleri aynı olan ifadelerin bölümünde üsleri çıkarmak yerine, üsleri böldükleri belirlenmiştir.

**Tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri çıkarmada işlem hatası:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölümünde üsleri çıkarmada işlem hatası yaptıkları belirlenmiştir. Bu yanılığı türüne ilişkin 18 öğrenci  $\frac{5^8}{5^6} = 5^{-2}$ , 24 öğrenci  $7^9 \div 7^{-6} = 7^{-3}$ , 10 öğrenci  $\frac{(-3)^{-2}}{(-3)^4} = -3^3$ , 20 öğrenci  $(-5)^{-2} \div (-5)^{-3} = (-5)^{-1}$  şeklinde tabanları aynı olan üslü ifadelerde bölümünde üsler arasında çıkarmada işlem hatası yapmıştır.

#### ***d) Üsleri Aynı Olan Üslü İfadelerin Bölümüne İlişkin Hata ve Kavram Yanılıgıları***

Öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümüne ilişkin sorulara verilen yanıtlar, yapılan hata ve yanılıgılar Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48 - %55) pozitif tam sayılı üslü ifadelerde bölme işlemlerini doğru yapmasına karşın, öğrencilerin çoğunluğu (%73 - %79) tabanı ya da kuvveti negatif olan üslü ifadelerde bölme işlemlerine doğru cevap verememişlerdir. Tablo 5'te en düşük başarımın (%21,3) tabanı rasyonel sayı olan negatif üslü ifadelerin bölme işleminde (Soru 4e) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üslü ifadelerde bölme işleminde yapmış oldukları hata ve kavram yanılıgıları şöyledir:

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümünü üslü olarak ifade edememe:** Bu araştırma kapsamında bazı öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümünü üslü ifade edemedikleri belirlenmiştir. Bu yanılığı türüne ilişkin olarak 13 öğrenci  $\frac{(-4)^6}{(-2)^6} = 64$  ve  $\left(-\frac{2}{4}\right)^{-2} \div \left(\frac{1}{4}\right)^{-2} = \frac{1}{4}$  şeklinde, 10 öğrenci  $36^2 \div 9^2 = 16$  ve 7 öğrenci  $(-48)^2 \div (8)^2 = 36$  olarak bölme işleminin sonucunu doğru olarak yapmış ancak üslü biçimde ifade etmemiştir.

**Tablo 5:** Üsleri Aynı Olan Üslü İfadelerin Bölümüne İlişkin Hata ve Kavram Yanılgıları

Soru 4	Doğru Cevap	Hata/Yanılgı Türü	f	Örnek Cevap
a) $36^2 \div 9^2$	124 (%55,1)	Sonucu üslü olarak ifade edememe	10	16
		Tabanları toplama yanılgısı	12	$45^2$
		Tabanları çıkarma yanılgısı	4	$27^2$
b) $\frac{63^3}{7^3}$	108 (%48)	Tabanları toplama yanılgısı	12	$56^3$
		Tabanları çıkarma yanılgısı	8	$70^3$
c) $(-48)^2 \div (8)^2$	62 (%27,6)	Negatif tam sayının çift kuvvetinin pozitif olduğunu kavrayamama	55	$-6^2$
		Sonucu üslü olarak ifade edememe	7	36
		Tabanları toplama yanılgısı	4	$(-40)^2$
		Tabanları çıkarma yanılgısı	2	$(-56)^2$
d) $\frac{(-4)^6}{(-2)^6}$	104 (%46,2)	Negatif tam sayının çift kuvvetinin pozitif olduğunu kavrayamama	16	$-2^6$
		Sonucu üslü olarak ifade edememe	13	64
		Tabanları toplama yanılgısı	2	$(-6)^6$
		Tabanları çıkarma yanılgısı	3	$(-2)^6$
e) $\left(-\frac{2}{4}\right)^{-2} \div \left(\frac{1}{4}\right)^{-2}$	48 (%21,3)	Tabanları toplama yanılgısı	45	$\left(-\frac{1}{4}\right)^{-2}$
		Sonucu üslü olarak ifade edememe	13	$\frac{1}{4}$

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümünde tabanları toplama yanılgısı:** Bu araştırmada öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölme işleminde tabanları kendi arasında toplama yanılgısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılgı türüne ilişkin 45 öğrenci  $\left(-\frac{2}{4}\right)^{-2} \div \left(\frac{1}{4}\right)^{-2} = \left(-\frac{2}{4} + \frac{1}{4}\right)^{-2} = \left(-\frac{1}{4}\right)^{-2}$ , 8 öğrenci  $\frac{63^3}{7^3} = (63 + 7)^3 = 70^3$ , 12 öğrenci  $36^2 \div 9^2 = (36 + 9)^2 = 45^2$  ve 2 öğrenci  $\frac{(-4)^6}{(-2)^6} = (-4 + -2)^6 = (-6)^6$  şeklinde üsleri aynı olan ifadelerin bölümünde tabanları bölmek yerine tabanları toplamıştır. Bu bulgu, öğrencilerin tabanı aynı olan üslü ifadelerin çarpımındaki üslerin toplama kuralını, üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümüne genellediklerini işaret etmektedir.

**Üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümünde tabanları çıkarma yanılığı:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölme işleminde üst tabandan alt tabanı çıkarma yanılığına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yanılığ türüne ilişkin 8 öğrenci  $\frac{63^3}{7^3} = (63 - 7)^3 = 56^3$ , 4 öğrenci  $36^2 \div 9^2 = (36 - 9)^2 = 27^2$  ve 3 öğrenci  $\frac{(-4)^6}{(-2)^6} = (-4 - (-2))^6 = (-2)^6$  şeklinde üsleri aynı olan ifadelerin bölümünde tabanları bölmek yerine tabanları çıkarmıştır. Bu bulgu öğrencilerin tabanı aynı olan üslü ifadelerin bölme işleminde üsleri çıkarma kuralını, üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümüne genellediklerini işaret etmektedir.

**Negatif sayının kuvvetinde parantezi dikkate almama ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığı:** Bu araştırmada bazı öğrencilerin negatif sayının çift kuvvetinin pozitif olduğunu kavrayamadıkları ve negatif sayının parantezini göz ardı ettikleri belirlenmiştir. Bu hata türüne ilişkin 55 öğrencinin  $(-48)^2 \div (8)^2 = (-48 \div 8)^2 = -6^2$  örneğinde olduğu gibi negatif üslü ifadede parantezi dikkate almadan işlem yaptığı ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığına sahip olduğu; 16 öğrencinin  $\frac{(-4)^6}{(-2)^6} = [(-4) \div (-2)]^6 = -2^6$  örneğinde olduğu gibi üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölümünde negatif tam sayıların bölümünde işaret hatası yaptığı, negatif sayının çift kuvvetinin pozitif olduğunu kavrayamadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular bazı öğrencilerin negatif sayıların kuvvetinde parantezi göz ardı ettikleri ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığına sahip olduklarını göstermiştir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerindeki başarıları ile yapmış oldukları hata ve kavram yanılıklarının belirlenmesine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin yaklaşık %40'ının *tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımını doğru yapabildiğini*, en düşük başarımın negatif üslü ifadelerdeki çarpma işleminde olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte birçok öğrencinin tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpımında tam sayılardaki bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak "*negatif ve pozitif üslerin toplamında aritmetik işlem hataları*" yaptıkları ( $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 3^{-14}$  gibi) belirlenmiştir. Ayrıca üslü ifadenin değerini belirlenmesinde "*taban ile üssün çarpımı*" yanılığının ortaya çıktığı [Örn:  $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = 6 \cdot 12 \cdot (-24)$ ] ve çarpma işleminde "*negatif sayının kuvvetinde parantezin göz ardı edildiği ve  $-a^n = (-a)^n$  yanılığının*" olduğu belirlenmiştir. Bu durum bazı öğrenciler tarafından üslü ifadenin kavramsal olarak öğrenilmediğini ve negatif bir sayının tek ve çift kuvvetinin ayırt edilemediğini göstermektedir. Benzer şekilde ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmada (Avcu,

2010; Birgin ve Uçar, 2022; Crider, 1998; Duatepe Paksu, 2008; Göçük, 2019; Özkan ve Özkan, 2012; Şenay, 2002; Ulusoy, 2019; Yücesan, 2013) taban ile üssün çarpılarak üslü ifadenin değerini belirleme yanlışlığı ile  $-a^n = (-a)^n$  yanlışlığının sıklıkla görüldüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda bazı ortaokul öğrencileri tarafından  $2^4 = 2 \cdot 4 = 8$  (Ulusoy, 2019) ve  $2^8 = 2 \cdot 8 = 16$  (Göçük, 2019) şeklinde işlem yapılmış, bazı lise öğrencileri tarafından  $-3^2 = (-3)^2$  (Cengiz, 2006) eşitliğinin doğru olduğu, bazı üniversite öğrencileri tarafından  $-17^8$  ile  $(-17)^8$  ifadesinin birbirine eşit olduğu (Cangelosi vd., 2013) kabul edilmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin *tabanları aynı* olan üslü ifadelerin çarpımında “üslerin çarpımı” [Örn:  $(-8)^{-2} \cdot (-8)^4 \cdot (-8)^{-3} = (-8)^{24}$ ], “tabanların çarpımı” [Örn:  $3^2 \cdot 3^4 \cdot 3^{-8} = (3 \cdot 3 \cdot 3)^{2+4+(-2)} = 27^{-2}$ ], “hem taban ve hem de üslerin çarpımı” [Örn:  $(\frac{2}{3})^3 \cdot (\frac{2}{3})^{-2} = (\frac{4}{9})^{-6}$ ] şeklinde kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin üslü ifadelerin çarpımında birçok yanlış kural ve genellemeler ürettiklerini göstermiştir. Benzer şekilde daha önce yapılan araştırmalarda bazı öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpma işleminde  $5^{-2} \cdot 5^4 = (5 + 5)^{(-2)+4} = 10^2$  (Ulusoy, 2019) ve  $2^2 \cdot 2^4 \cdot 2^5 = (2 + 2 + 2)^{2+4+5} = 6^{11}$  (Cancan vd., 2018; Cengiz, 2006) şeklinde üslü ifadelerin tabanlarını topladıkları;  $5^{-2} \cdot 5^4 = (5 \cdot 5)^{(-2)+4} = 25^2$  (Ulusoy, 2019),  $2^2 \cdot 2^4 \cdot 2^5 = (2 \cdot 2 \cdot 2)^{2+4+5} = 8^{11}$  (Cancan vd., 2018; Cengiz, 2006) şeklinde üslü ifadelerin tabanlarını çarptıkları;  $5^{-2} \cdot 5^4 = 5^{(-2) \cdot 4} = 5^{-8}$  (Ulusoy, 2019),  $2^2 \cdot 2^4 \cdot 2^5 = 2^{2 \cdot 4 \cdot 5} = 2^{40}$  (Cancan vd., 2018) örneklerinde olduğu gibi üsleri çarptıkları belirlenmiştir. Ayrıca üslü ifadelerin çarpma işlemlerinde  $3^{-2} \cdot 5^3 = (3 \cdot 5)^{(-2) \cdot 3} = 15^{-6}$  (Crider, 1998) ve  $5^{-2} \cdot 5^4 = (5 \cdot 5)^{(-2) \cdot 4} = 25^{-8}$  (Ulusoy, 2019) örneklerinde olduğu tabanlar birbiriyle çarpılarak “taban”, üsler birbiriyle çarpılarak “üs” olarak yazıldığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısının *üsleri aynı olan* üslü ifadelerin çarpımını doğru yapabildiği, öğrencilerin bazı hata ve yanlışlıklara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpımında “aritmetik işlem hatası” yaptıkları ve bazılarının ise sonuçları üslü ifade edemedikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin üslü aynı olan üslü ifadelerin çarpımında “üsleri toplama” [Örn:  $2^3 \cdot 5^3 = (2 \cdot 5)^{3+3} = 10^6$ ], “üslerin çarpma” [Örn:  $(-4)^5 \cdot (-3)^5 = 12^{25}$ ] ya da “tabanları toplama” [Örn:  $3^{-2} \cdot 9^{-2} = (3 + 9)^{-2} = 12^{-2}$ ] şeklinde kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ulusoy (2019) yapmış olduğu araştırmasında sekizinci sınıf öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin çarpma



işleminde tabanları ve üsleri kendi arasında çarptıklarını [Örn:  $3^{-4} \cdot 4^{-4} = (3 \cdot 4)^{(-4) \cdot (-4)} = 12^{16}$ ] ve topladıklarını [Örn:  $3^{-4} \cdot 4^{-4} = (3 + 4)^{(-4) + (-4)} = 7^{-8}$ ] ya da tabanları çarpıp üsleri topladıklarını [Örn:  $3^{-4} \cdot 4^{-4} = (3 \cdot 4)^{(-4) + (-4)} = 12^{-8}$ ] belirlemiştir.

Diğer taraftan alayazın çalışmalarından farklı olarak bu araştırmada bazı öğrencilerin üsleri aynı olan sayıların çarpımında tabanları çarparak “üsse”, üssü ise “taban” olarak yazdıkları [Örn:  $3^{-2} \cdot 9^{-2} = -2^{3 \cdot 9} = -2^{27}$ ] belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin çarpma kuralını, üssü aynı olan üslü ifadeler için genellediklerini ve  $a^n = n^a$  yanlışlığına sahip olduklarını göstermiştir. Alanyazındaki araştırma sonuçları (Birgin, 2023; Crider, 1998; Duatepe Paksu, 2008; Şenay, 2002) öğrencilerin  $x^n$  ile  $n^x$  gösterim biçimlerini birbirinden ayırt edemediklerini göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu desteklediği ifade edilebilir.

Bu araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerin yarıdan fazlasının pozitif tam sayılı üslü ifadelerde bölme işlemini doğru yapabildikleri, ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu en düşük başarıyı negatif üslü ifadelerin bölme işleminde gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerde negatif tam sayılardaki toplama ve çıkarma işlemlerindeki bilgi eksikliğinden dolayı *tabanları aynı* olan üslü ifadelerin bölme işlemlerinde üsleri çıkarmada aritmetik işlem hatası yaptıkları belirlenmiştir [Örn:  $(-5)^{-2} \div (-5)^{-3} = (-5)^{-1}$ ]. Bununla birlikte bazı öğrencilerde *tabanları aynı* olan üslü ifadelerin bölme işlemlerinde “üsleri toplama” [Örn:  $(-5)^{-2} \div (-5)^{-3} = (-5)^{-5}$ ] ve “üsleri bölme” [Örn:  $\frac{3^{-8}}{3^{-4}} = 3^{-8 \div -4} = 3^2$ ] şeklinde kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Ulusoy (2019) bazı öğrencilerin tabanları aynı olan üslü ifadelerin bölme işleminde üsleri bölerek [ $5^6 \div 5^{-3} = 5^{6 \div (-3)} = 5^{-2}$ ] işlem yaptıklarını, buna karşın bazı öğrencilerin üsleri çarparak [ $5^6 \div 5^{-3} = 5^{-18}$ ] ya da tabanları bölerek [ $5^6 \div 5^{-3} = (5 \div 5)^6 = 1^6$ ] işlem yaptıklarını saptamıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin yaklaşık yarısının *üsleri aynı olan* üslü ifadelerin bölme işlemini doğru yapabildiği, buna karşın öğrencilerin işlem hatası yaptıkları ve bazı yanlışlıklara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin üsleri aynı olan üslü ifadelerin bölme işleminde sonuçları üslü olarak ifade edemedikleri, bazı öğrencilerin negatif sayının kuvvetinde parantezi dikkate almadan işlem yaptıkları ve  $-a^n = (-a)^n$  yanlışlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Nitekim alanyazın araştırmaları öğrencilerin üslü ifadelerde en çok karşılaştıkları güçlüklerden birinin negatif tabanlı üslü ifadelerde işlemin sonucunun işaretine karar vermek olduğunu göstermektedir (Avcu, 2010; Birgin ve Uçar, 2019; Cangelosi vd., 2013; Cancan vd., 2018; Pitta-Pantazi vd., 2007; Şenay, 2002). Bununla birlikte bu araştırmada bazı öğrencilerin üslü aynı olan

üslü ifadelerin bölme işleminde “*tabanları toplama*” [Örn:  $\frac{63^3}{7^3} = (63 + 7)^3 = 70^3$ ], “*tabanları çıkarma*” [Örn:  $36^2 \div 9^2 = (36 - 9)^2 = 27^2$ ] şeklinde kavram yanlışlığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Ulusoy (2019) yaptığı araştırmasında sekizinci sınıf öğrencilerin üslü ifadelerin bölme işleminde üslü çıkarılması [ $9^3 \div 3^3 = (9 \div 3)^{3-3} = 3^0$ ], üslü bölünmesi [ $9^3 \div 3^3 = (9 \div 3)^{3 \div 3} = 3^1$ ], tabanların çarpılması [ $9^3 \div 3^3 = (27)^3$ ] ve tabanların çıkartılması [ $9^3 \div 3^3 = (9 - 3)^3 = 6^3$ ] şeklinde kavram yanlışlığının olduğu görülmüştür. Bu yönüyle bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçları sekizinci sınıf öğrencilerin üslü ifadelerde çarpma ve bölme işlemlerinde güçlük yaşadıklarını, aritmetik işlem hataları yaptıklarını ve kavram yanlışlığına sahip olduklarını göstermiştir. Bu durum üslü ifadelerde çarpma ve bölme işlemlerinin ve özelliklerini kural tabanlı ve ezbere dayalı öğrenildiğini, kavramsal düzeyde öğrenilmediğini göstermiştir. Öğrencilerin üslü ifadelerdeki çarpma ve bölme işlemlerindeki hata ve kavram yanlışlıklarının üstesinden gelmek amacıyla üslü ifadelerin çözümlenmesi yapılarak işlem yapılması teşvik edilmesi, negatif üslü ifadenin farklı gösterimlerine yer verilmesi ( $\frac{1}{a^n} = a^{-n}$ ), kavram yanlışlığının sınıf ortamında tartışılması ve teknolojik araçlar kullanılarak öğrencilerin hata ve yanlışlıklarını fark etmesi sağlanmalıdır.

Bu çalışmada ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü ifadelerle çarpma ve bölme işlemlerindeki hata ve kavram yanlışlıklarına odaklanılmıştır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin üslü ifadeler konusundaki hata ve kavram yanlışlıkları incelenebilir. Diğer taraftan bu araştırmanın verileri yazılı cevap gerektiren teşhis testi ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda teşhis testinin yanı sıra grup odak görüşmesi/mülakat tekniği kullanılarak derinlemesine araştırmalar yürütülebilir.

### ***Bilgilendirme***

Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## KAYNAKLAR

- Avcu, R. (2010). Eight graders' capabilities in exponents: Making mental comparisons. *Practice and Theory in System of Education*, 5(1), 39-48.
- Baki, A. (2018). *Matematiği ğretme bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, G. (2013). *8.sınıf ğrencilerinin üslü ifadelere ilişkin sayı duyuları ve başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bingölbali, E., ve zmantar, M. F. (2014). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve üzüm nerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Birgin, O. (2023). Sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki olası hatalar ve kavram yanılgıları II: sl ifadeler ve kareköklü ifadeler. Editör E. Ertekin ve S. . Bütüner, *Matematiksel hatalar-kavram yanılgıları ve giderilmesine yönelik etkinlikler* (Basımda). Ankara: Vizetek Yayınevi.
- Birgin, O., ve Uçar, E. (2022). Sekizinci sınıf öğrencilerin üslü tamsayılar konusundaki hata ve kavram yanılgıları. Editör P. nivar, *Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Trendler I* (ss. 69-89). Ankara: Duvar Yayınları
- Cancan, M., Yücesan, R., ve ner, M. (2018). Öğrenci merkezli eğitimde üslü ve köklü sayılardaki kavram yanılgıları, öğrenme güçlükleri ve üzüm nerileri (İstanbul ili rneği). *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(16), 147-159.
- Cangelosi, R., Madrid, S., Cooper, S., Olson, J., ve Hartter, B. (2013). The negative sign and exponential expressions: Unveiling students' persistent errors and misconceptions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 32(1), 69-82.
- Cengiz, . M. (2006). *Reel sayıların ğretiminde bir kısım ortaöğretim ğrencilerinin yanılgıları yanlışları üzerine bir alışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Crider, M. R. (1998). *The effects of using "splitting" multiplicative structures on students' understanding of integer exponents* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University, Texas.
- Duatepe Paksu, A. (2008). sl ve köklü sayılardaki öğrenme güçlükleri. Editör M. F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç, *Matematiksel kavram yanılgıları ve üzüm nerileri* (ss. 9-39) içinde. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Ertekin, E. (2022). sl ifadeler ve ğretimi. Editör E. Ertekin ve M. nl, *Kuramdan uygulamaya etkinlik örnekleriyle sayıların ğretimi* (ss. 543-562). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Göçük, Ş. (2019). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü sayılar ile köklü sayılar konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Hacısalihoglu Karadeniz, M., ve Çalışkan, Y. (2023). Çok büyük ve çok küçük sayıların bilimsel gösterimi ile ilgili kavram yanlışları nelerdir? *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 10(2), 142-165.
- İymen, E., ve Duatepe Paksu, A. (2015). Analysis of 8th grade students' number sense related to the exponents in terms of number sense components. *Education and Science*, 40(177), 109-125.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özkan, E. M., ve Özkan, A. (2012). Misconception in exponential numbers in Ist and Iind level primary school mathematics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 65-69.
- Pitta-Pantazi, D., Christou, C., ve Zachariades, T. (2007). Secondary school students' level of understanding in computing exponents. *The Journal of Mathematical Behavior*, 26, 301-311.
- Sastre, M. T. M., ve Mullet, E. (1998). Evolution of the intuitive mastery of the relationship between base, exponent, and number magnitude in high school students. *Mathematical Cognition*, 4(1), 67-77.
- Satan, N., Aksakal, K., ve Ay, Z. S. (2021). Investigation the possible causes and the prevention suggestions of misconception in the exponential expressions based on the views of the preservice teachers. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(1), 32-48.
- Şenay, Ş. C. (2002). *Üslü ve köklü sayıların öğretiminde öğrencilerin yaptıkları hatalar ve yanlışları üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uçar, E. (2019). *Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin üslü sayılar konusundaki kavram yanlışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Ulusoy, F. (2019). Serious obstacles hindering middle school students' understanding of integer exponents. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 52-69.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Soner Durmuş) (7. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücesan, R. (2013). *ğrenci merkezli eğitimde üslü ve köklü sayılardaki kavram yanılığlar, öğrenme güçlükleri ve çözüm nerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Zembat, İ. . (2008). Kavram yanılığı nedir? Editör M. F. Özmantar, E. Binglbalı ve H. Akkoç, *Matematiksel kavram yanılığları ve çözüm nerileri* içinde (ss. 1-8). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

**Bölüm 12**

**Sınıf ğretmeni Adaylarının ğretim  
Tekniklerini Seçme Yeterliklerine İlişkin  
Algıları ve Görüşleri<sup>1</sup>**

**Ayşe KAYABAŞ<sup>1</sup>, Seda KERİMGİL ÇELİK<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen  
yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Mezun yüksek lisans, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
ayse-gulnaroglu@hotmail.com ORCID No: 0009-0008-4489-0136

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.  
skerimgil@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9152-4093



## **GİRİŞ**

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının incelendiği TALİS 2018 anketinde öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları arasında %4 ile alan ve öğretim yapılan alandaki/alanlardaki pedagojik yeterlikleri bulunmaktadır (Ceylan vd., 2018). Eğitimde geri kalmak istemeyen ülkeler öğretmen eğitiminde uygulama, gelişim ve yenileşme çalışmalarına önem vermektedir. Toplumda beklenti çağın ihtiyaçlarına paralel olarak gerekli bilgi ve beceriye sahip öğretmenler yetiştirilmesidir (Baş ve Nural, 2023). Bilgi, beceri ve değerlerin öğretime kılavuzluk eden öğretmenin planlı bir şekilde öğrencisine etkili yönlendirme ve açıklamalarla yöntem ve teknikleri uygulaması gerekir. Etkili bir öğretmen sunumu içinde anlamlılık, açıklık, çeşitlilik, ilgi çekicilik, basitleştirme ve somut örneklendirme özellikleri gerekmektedir (Gözütok, 2021). Yıldırım ve Öner (2016) araştırmalarında etkili, başarılı sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknik bilgisi ve yöntem-teknik kullanım yelpazelerinin çok geniş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir öğretmenin öğretim yöntem teknik dağarcığı ne kadar genişse o derecede de öğrenme yaşantıları zenginleşir (Kanadlı, 2015). Teknik, öğretmenin öğretimi daha etkili hale getirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması için başvurduğu beceri veya sanattır. Teknikler uygulanırken düşünme, sorun çözme, anlama gibi zihinsel becerilerin yanı sıra fiziksel kaynaklardan da yararlanır (Güneş, 2016). Yaşadığımız bu çağda nitelikli bir eğitim olabilmesi için öncelikle nitelikli öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle de öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki niteliklere sahip olması önemlidir (Erciyeş, 2022). Öğretim öğretmenlerin kendi kimliklerinden ayrı düşünülemez. Öğretmen etkili bir öğretmen olacaksa keşfedici, bilgiç, şefkatli, ilham verici yolların tümünü takip edebilmelidir (Pajak vd., 2016).

Akçadağ (2010) öğretmenlerin öğretim programındaki ihtiyaçlarını belirlediği araştırmasında öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlerinin yarısına yakını ihtiyaçlarını ifade etmiştir. Alanyazında da yöntem-tekniklere ilişkin Yeşilyurt (2013) araştırmasında öğretmenlerin kullandıklarını yöntem ve teknikleri incelemiş düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap ve tartışma yöntemleri en fazla kullanılırken işbirlikli öğrenme vb. yöntemleri çok az kullandıklarını bulmuştur. Okur-Akçay vd. (2016) ortaokul öğretmenlerinin yöntem-teknik seçiminde etkili olan unsurlar ders hedefleri, öğrenci hazırbulunuşluğu ve sayısı, yöntem kullanma becerisi, süre, kullanım kolaylığı, konu-içerik, derslik özelliği ve maliyettir. Aksu ve Doğan (2015) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin en çok kullandıkları yöntem, teknikler soru cevap ve gösterip yaptırma. Şahin ve Ulucan (2023) sınıf öğretmenlerinin en çok yaratıcı ve eleştirel düşünme



becerilerini geliştiren yöntem ve teknikleri en az ise sınıf dışı uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etmektedirler. Kulak ve Ayparçası (2018) sınıf öğretmenlerinin farklı yöntem ve teknikler kullandıkları, daha çok öğrenci merkezli olanları tercih ettikleri ve bunları kullanırken rehber konumunda oldukları sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Özden (2013) sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde tercih ettikleri tekniklerde etkili öğrenme sürecini destekleme, aktif katılımı sağlama ve günlük hayatla ilişkilendirme gerekliliğine dikkat çekmiştir. Avcı (2021) ise strateji, yöntem ve teknikleri seçerken hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde dikkat ettikleri unsurlar arasında içerik uygunluğu, düşünceye yönlendirme, kalıcı öğrenme, gerçek yaşamla uyum, sınıf mevcudu ve teknolojik alt yapı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu yeterli bilgi ve beceriye sahip olma, yeniliklere açık ve araştırmacı olma özelliği nedeniyle yöntem ve teknikleri kullanma yeterliliğine sahip olduklarını, yöntem teknikleri tercih ederken öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, öğrenciye uygunluk, ders içeriğine uygunluk ve gerekli araç-gerece sahip olma unsurlarına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Uslu vd. (2020) sosyal bilgiler öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin öğretim tekniklerini seçme yeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Güven (2016) sınıf öğretmenlerinin farklı yöntem teknikleri kullanmalarını sınırlayan durumları materyal eksikliği, yöntem-teknik bilgisi eksikliği, kazanım yoğunluğu, sınıf yönetimi sorunları, fazla bilgi yükleme kaygısı, bireysel farklılıklardır. Yöntem teknikleri seçerken kalabalık sınıflarda uygulanabilmesine, dikkat çekici olmasına, öğretim işini kolaylaştırmasına, mesleki gelişime katkı sağlamasına ve materyal kullanımına imkân sağlamasına dikkat etmektedirler. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlilik algıları ve buna ilişkin görüşlerini incelemektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin problemi anlamlandırmak için bütünleştirildiği bir yöntemdir (Creswell, 2021). Karma yöntem desenlerinde farklı desenleme faktörlerinden zamanlama sırası ve paradigma vurgusudur. Zamanlama sırası iki aşamada gerçekleştirilir. Birinci aşama nicel ve nitel bölümlerin eş zamanlı gerçekleştiği ve diğer sıralı ise nicel ve nitel bölümlerin birbirini takip ederek gerçekleştiğidir. Paradigma vurgusu ise eşit statü diye adlandırılan nicel ve nitel bölümlere eşit vurgu yapıldığı ve baskın statü vurgusu ise bu bölümlerden birine daha fazla ağırlık verilmesidir (Christensen vd. 2015). Araştırmada öncelikle nicel araştırma ardından nitel araştırma yapılmıştır. Nicel araştırma ulaşılanlar sonuçların derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma

yapılmıştır. Nicel araştırma verileri nitel araştırma katılımcı seçimi amacıyla da kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma eşit oranda gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır.

Karma yöntem desenlerinden sıralı karma desenlerde önceden belirlenen zaman sırası ile açıklayıcı sorulara cevap aranmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Açıklayıcı sıralı desen, araştırılan problem durumuna öncelikle nicel veriler devamında ise nitel verilerin toplanıp çözümlenmesidir. Nicel araştırmanın sonuçları nitel bulgularla desteklenerek açıklanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2020).

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de bir üniversitede 2018-2019 bahar yarı yılında eğitim fakültesi temel eğitim bölümü sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören “öğretim ilke ve yöntemleri” dersini almış olan 2., 3. ve 4. Sınıf düzeyinde öğrenim alan 224 öğretmen adayından 176 öğretmen adaydır. Araştırmaya katılım bilgilendirilmiş gönüllü olur formu doldurularak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmak istemeyen öğretmen adayları araştırmaya alınmamıştır. Araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

	<b>Değişken</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	137	77,8
	Erkek	39	22,2
<b>Not Ortalaması</b>	2.01-2.50	14	8,0
	2.51-3.00	66	37,5
	3.01-3.50	85	48,3
	3.51 ve üstü	11	6,3
<b>Sınıf Düzeyi</b>	2.sınıf	59	33,5
	3. sınıf	64	36,4
	4.sınıf	53	30,1

Araştırmanın nitel çalışma grubunda ise 24 öğretmeni bulunmaktadır. Nitel çalışma grubu her sınıf düzeyinden 8 öğretmen adayı belirlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmen adayları da sınıf düzeyleri ayrılarak nicel ölçme aracılığıyla belirlenen toplam puanlara göre puan olarak yüksek 3 kişi, orta 2 kişi ve puan olarak en düşük alan adaylardan 3 kişi olacak şekilde belirlenmiştir. Görüşmeyi kabul etmeyen öğretmen adayları olduğunda sıralamada yer alan diğer öğretmen adayına ulaşılarak görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan ğretmen adaylarının ilk sekizi (ZWZ1-ZWZ8) 2. sınıf düzeyinde, (ZWZ9-ZWZ16) 3. sınıf düzeyinde ve (ZWZ17-ZWZ24) 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir. Ayrıca 24 sınıf ğretmeni adayının 7 tanesi (ZWZ1, ZWZ3, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ24), erkek ğretmen adayı, 17 tanesi (ZWZ2, ZWZ4, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23) kız ğretmen adayıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde Durdukoca, Yardımcıel, Beşeren ve zbek'e (2017) ait "ğretmen Adaylarının ğretim Tekniklerini Seçme Yeterliklerine İlişkin Algı leği" kullanılmıştır. leği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır. Ölçekte 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin birinci alt faktörü 15 maddeden oluşmakta ve bu faktör "teknik seçimine ilişkin olumlu öngörü" olarak isimlendirilmiştir. ikinci alt faktörü ise "teknik seçimine ilişkin olumsuz öngörü" olarak isimlendirilmiştir. Ölçekte yer alan birinci alt boyutun .92, ikinci alt boyutun .82 ve ölçeğin tamamının .90 iç tutarlılık katsayısına sahiptir. Araştırmanın nitel bölümünde ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü, sınıf ğretmeni görüşlerine göre belirlenmiştir. 24 ğretmen adayı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülecek ğretmen adaylarıyla telefonla ulaşılarak her ğretmen adayından izinleri doğrultusunda görüşmenin gerçekleştirilmesi için randevu alınmıştır. Görüşmeler belirlenen zaman dilimlerine göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler bir hafta srmştir. Görüşme süreleri ortalama 10 dk. srmştir. Bütün görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Nicel verilerin analizinde frekans, ortalama (x), standart sapma (ss), t-testi ve tek faktörlü varyans analizi bilgisayar destekli istatistik programı ile analiz edilmiştir. Etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. 4 aşama takip edilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada ulaşılan veriler kodlanır. İkinici aşama kodlar birleştirilerek temalara ulaşılır. nc aşama kod ve tema sistematığı oluşturulur. Dördüncü aşama ise bulgular yorumlanır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Kodlama işlemleri için de öncelikle ham veriler tekrarlı bir biçimde okunarak kodlar oluşturulur. Oluşan kodlar aracılığıyla temalara ulaşılır (Creswell, 2017). Araştırmada durumların derinlemesine analiz edilerek betimlemelere gidilmiştir. Kodlar

farklı iki araştırmacı tarafından karşılaştırılması ve çapraz kontrolü gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim yöntemlerini seçme yeterlik algıları öncelikle nicel ölçme aracıyla ölçülmüştür. Tablo 2’de nicel ölçme aracından elde edilen puanlar ve ölçek toplam puanlarının skewness ve kurtosis değerleri verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterlik Algı Ölçeği Toplam Puanları

			İstatistik	Std. Hata
	Ortalama		86,7443	.80943
	95% Güven Aralığı	Alt Sınır	85,1468	
	Ortalama	Üst Sınır	88,3418	
	5% Kesilmiş Ortalama		86,9861	
	Medyan		87,0000	
	Varyans		115,311	
Toplam	Std, Sapma		10,73831	
	Minimum		48,00	
	MZWZimum		110,00	
	Aralık		62,00	
	Çeyrekler Arası Aralık		13,50	
	Skewness		-.295	.183
	Kurtosis		.312	.364

Sınıf öğretmeni adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlarının ortalaması 86,7443 ile yeterlilik algıları yüksektir. Ölçekten alınan en düşük 48 iken en yüksek toplam puan 110 olarak belirlenmiştir. Araştırmada öncelikle nicel olarak uygulanan ölçme aracından her öğretmen adayının ölçekten aldıkları toplam puanlar hesaplanarak sıralaması yapılmıştır. Ulaşılan sıralama sonucunda ölçekten aldıkları puanları üst, orta ve alt grup olarak 3’e ayırarak öğretim tekniklerini seçme yeterlik puanlarına göre her üç gruptan da öğretmen adayı belirlenmiştir. Belirlenen gruplardaki öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme durumlarını belirlemek amacıyla araştırmada belirlenen nitel sorular yönlendirilmiştir. Verilerin normal dağılımı skewness ve kurtosis değerlerinin standart hataları bölünmesi sonucunda belirlenmiştir. Verilerin normal dağıldığı belirlenerek t testi ve tek faktörlü varyans analizi uygulanmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde nicel bulgular için sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan ölçekler aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel işlemler sonucu ulaşılan bulguları ve nitel bulgular için de nitel verilere uygulanan içerik analizi

sonuçları verilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının uygulanan nicel ölçek puanlarının ortalaması hesaplanmıştır. Ölçek toplam puan ortalaması 86,7443 ile sınıf öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının demografik değişken durumlarına göre de yeterlilik algıları incelenmiştir. Tablo 3.'te ölçekten elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
Kız	137	87,3285	10,01771	51,748	1,179	.244	.008
Erkek	39	84,6923	12,89666				

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları  $t(51,748)=1,179$ ,  $p>.05$  cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir. Tablo 4.'te ise ölçekten elde edilen puanlar not ortalaması değişkenine göre ise tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Not Ortalaması Değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	51,037	3	17,012	.	.	.
Gruplar içi	20128,457	172	117,026	145	933	0025
Toplam	20179,494	175				

Sınıf öğretmeni adaylarının not ortalaması değişkenine göre  $F(3, 172)=.145$ ,  $p>.05$  istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 5.'te ölçekten elde edilen puanlar sınıf düzeyi değişkenine göre tek faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	$\eta^2$
Gruplar arası	281,216	2	140,608	1,222	.	.
Gruplar içi	19898,279	173	115,019		297	0139
Toplam	20179,494	175				

Sınıf d¼zeyi değişkenine g¼re de sınıf ¼đretmeni adaylarının ¼đretim teknikleri seçme ¼z yeterlilik algıları istatistiksel olarak anlamlılık d¼zeyinde farklılık g¼stermemektedir. Belirlenmiş bazı demografik değişkenlere g¼re sınıf ¼đretmeni adaylarının ¼đretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları değişmemektedir. Eta kare kullanılarak hesaplanan etki b¼y¼kl¼ę¼ k¼¼¼k bir etki b¼y¼kl¼ę¼d¼r. Araştırmanın nitel bulguları için ise yarı yapılandırılmış g¼r¼řme ile ulaşılan verilerin içerik analizleri incelenmiştir. ¼đretmen adaylarına y¼neltilen sorulara verdikleri cevaplardan hareket edilerek nitel bulgulara ulaşılmıştır. Sınıf ¼đretmeni adayları ¼đretim teknikleri seçerken nelere dikkat etmektedir? Sorusuna verdikleri yanıtla g¼re yapılan analizlerin sonucu Tablo 6’da verilmiştir. Analizler sonucunda “¼đrenci, ¼đretmen, ¼đretim s¼reci, ęevre” adlı 4 tema ve bu temalara ilişkin 20 kod belirlenmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçerken Dikkat Ettikleri Unsurlar

Temalar ve Kodlar		Öğretmen Adayları
Tema-1	Öğrenci	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24,
	Hazırbulunuşluk	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ7, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ24
Tema-1 Kodları	Yaş	ZWZ1, ZWZ5, A7, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ19, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
	Cinsiyet	ZWZ7, ZWZ15, ZWZ24
	Anlaşılabilirlik	ZWZ1, ZWZ14, ZWZ20
	Öğrenciye görelilik	ZWZ8, ZWZ9, ZWZ12, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ19, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
	Aile	ZWZ18
Tema-2	Öğretmen	ZWZ2, ZWZ3, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
Tema-2 Kodları	Tekniğe Hakimiyet	ZWZ3, ZWZ5, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ15
	Öğretmen İletişimi	ZWZ6, ZWZ19
	Öğretmenin Teorik Bilgisi	ZWZ7, ZWZ12, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22
	Tekniğe Yatkinlik	ZWZ7, ZWZ11, ZWZ13, ZWZ17, ZWZ20, ZWZ23, ZWZ24
	Konu	ZWZ2, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ11, ZWZ14, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ20, ZWZ23, ZWZ24
Tema-3	Öğretim Süreci	ZWZ4, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23
Tema-3 Kodları	Aktif Katılım	ZWZ4, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ17, ZWZ19, ZWZ20
	Tekniğin Verimi	ZWZ11, ZWZ16, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23
Tema-4	Çevre	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ9, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
Tema-4 Kodları	Sınıf Mevcudu	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ6, ZWZ11, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ21, ZWZ23
	Araç-Gereçler	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ16, ZWZ24
	Okul Yapısı	ZWZ1, ZWZ9, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ15, ZWZ18, ZWZ22
	Sınıf Ortamı	ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ9, ZWZ12, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ21, ZWZ22
	Teknoloji	ZWZ2, ZWZ3
	Maliyet	ZWZ4, ZWZ7, ZWZ16, ZWZ18, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
Sosyal Çevre	ZWZ18, ZWZ19, ZWZ24	

Sınıf օđretmeni adayları “օđrenci, օđretmen, օđretim süreci ve evre” temaları oluşmuştur. En çok ifade edilen temalardan olan օđrenci temasında “hazır bulunuşluk, yaş, օđrenciye gօrelik, cinsiyet, anlaşılrlık ve aile” “օđretmen” teması altında “konu, tekniğe yatkınlık, tekniğe hakimiyet, օđretmenin teorik bilgisi, օđretmen iletişimi” օđretim süreci” temasında “tekniğin verimi ve aktif katılım” olmak üzere 2 kod belirlenmiştir. “evre” temasında “sınıf ortamı, sınıf mevcudu, maliyet, okul yapısı, araç-gereçler, sosyal evre ve teknoloji” kodları oluşturulmuştur. Bu tema ve kodlara ilişkin olarak ZWZ3 ve ZWZ11 kodlu օđretmen adaylarının gօrř aşağıda verilmiştir.

ZWZ3: “օđrencilerin hazır bulunuşluğu, çevresel faktօrler, teknolojik yeterlilik, sınıf ortamı, araç-gereçler kullanacağımız tekniği etkiler.”

ZWZ11: “konunun օzelliđine dikkat edilir. օđretmenin tekniğe hâkim olması gerekmektedir.”

Tablo 7’de sınıf օđretmeni adaylarının ileride gօrevde bulunacakları okullarında evre şartlarına gօre օđretim sürecinde farklı teknikleri kullanma durumları bu soruya ilişkin analiz sonuçlarına gօre oluşan tema ve kodlar verilmiştir.



Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İleride Görev Yapacakları Kurumların Çevre Şartlarına Göre Farklı Teknikleri Kullanma Durumları

	Temalar	Öğretmen Adayları
<b>Tema-1</b>	<b>Okul Yapısı</b>	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
<b>Tema-1 Kodları</b>	Köy Okulları	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ19, ZWZ21, ZWZ22
	Donanım Eksikliği	ZWZ5, ZWZ6, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ12, ZWZ14, ZWZ16, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ24
	Okul Ekonomisi	ZWZ8, ZWZ13, ZWZ17
	Ulaşım	ZWZ1, ZWZ16
	Okul İdaresi	ZWZ12
	<b>Tema-2</b>	<b>Sınıf</b>
<b>Tema-2 Kodları</b>	Birleştirilmiş Sınıf	ZWZ1, ZWZ3, ZWZ5, ZWZ10, ZWZ12, ZWZ15, ZWZ23
	Sınıf Mevcudu	ZWZ1, ZWZ6, ZWZ18
	İletişim	ZWZ4, ZWZ16
	Öğretmen	ZWZ4, ZWZ8
	Öğrenci	ZWZ7, ZWZ12
	Öğretim Süreci	ZWZ1, ZWZ6
	<b>Tema-3</b>	<b>Veli</b>
<b>Tema-3 Kodları</b>	Ekonomik Durum	ZWZ4, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ18
	Kültürel Farklar	ZWZ22
	İzin	ZWZ12, ZWZ15, ZWZ21
	Eğitim Seviyesi	ZWZ1
	İlgi	ZWZ1, ZWZ4, ZWZ8
	<b>Tema-4</b>	<b>Çevre</b>
<b>Tema-4 Kodları</b>	Ortama Uyum	ZWZ5, ZWZ11, ZWZ13, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ19
	İklim	ZWZ6, ZWZ12, ZWZ14, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ22, ZWZ24
	Güvenlik	ZWZ12

“Okul yapısı, sınıf, veli ve evre” temaları oluşturulmuştur. Okul yapısı temasında “köy okulları, donanım eksikliği, okul ekonomisi, ulaşım ve okul idaresi” kodları, “sınıf” teması içerisinde “birleştirilmiş sınıf, sınıf mevcudu, iletişim, ğretmen, ğrenci ve ğretim süreci” kodları, “veli” temasında “ekonomik durum, kültürel farklar, izin, eğitim seviyesi ve ilgi” kodları, “evre” temasında “ortama uyum, iklim ve güvenlik” kodları oluşturulmuştur. Bu temalar arasında okul yapısı ve kodlarında ise birleştirilmiş sınıflı olma durumu ve evre teması içinde ise iklim en çok ifade edilen kodlardır. Bu tema ve kodlara ilişkin ZWZ5 ve ZWZ14 kodlu öğretmenlerin görüşleri verilmiştir.

**ZWZ5:** “...özellikle birleştirilmiş sınıf yapısı bizleri sınırlandırabilir. İki sınıf bir arada olunca her tekniği uygulayamayabiliriz...”

**ZWZ14:** “evre şartlarında .... Köyde görev yaparsak araç-gereç, materyal eksikliği hissedebiliriz.”

Sınıf ğretmeni adaylarının öğretimde kullanacakları teknikleri sınırlandıracak durumlara ilişkin analiz sonucunda ulaşılan tema ve kodlar Tablo 8’de verilmiştir. “ğrenci, okul, evre, ğretim süreci ve sınıf” temaları ve 21 kod oluşturulmuştur

Tablo 8. Kullanılacak Teknikleri Sınırlandıran Faktörler

Temalar ve Kodlar		Öğretmen Adayları
Tema-1	Öğrenci	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
	Öğrenci Velisi	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ5, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
Tema-1 Kodları	Öğrenciye Görelik	ZWZ4, ZWZ5, ZWZ6, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ14, ZWZ20, ZWZ24
	Devamsızlık Kaynaştırma Öğrencileri	ZWZ1, ZWZ15 ZWZ14
Tema-2	Okul	ZWZ1, ZWZ2, ZWZ3, ZWZ5, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
Tema-2 Kodları	Okul Donanımı	ZWZ1, ZWZ5, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ21, ZWZ24
	Okul İdaresi	ZWZ2, ZWZ3, ZWZ5, ZWZ8, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ11, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ15, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ22, ZWZ23, ZWZ24
Tema-3	Çevre	ZWZ1, ZWZ3, ZWZ4, ZWZ7, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ18, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ21, ZWZ22, ZWZ23
Tema-3 Kodları	Maliyet	ZWZ1, ZWZ4, ZWZ9, ZWZ10, ZWZ12, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ16, ZWZ17, ZWZ20, ZWZ22
	Köy Şartları	ZWZ1, ZWZ10, ZWZ21, ZWZ23
	Coğrafi koşullar	ZWZ3, ZWZ12, ZWZ22
	Güvenlik	ZWZ12, ZWZ18, ZWZ19
	Sosyal Çevre Ulaşım	ZWZ1, ZWZ7 ZWZ3
Tema-4	Öğretim Süreci	ZWZ4, ZWZ7, ZWZ8, ZWZ10, ZWZ12, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ16, ZWZ19, ZWZ20, ZWZ24
Tema-4 Kodları	Öğretmen yeterliği	ZWZ4, ZWZ7, ZWZ15, ZWZ20
	Zaman	ZWZ10, ZWZ12, ZWZ14, ZWZ16
	İletişim	ZWZ4, ZWZ8, ZWZ15
	Eğitim Sistemi	ZWZ8, ZWZ19
	Konu Özelliği Program/ Müfredat	ZWZ24 ZWZ10
Tema-5	Sınıf	ZWZ5, ZWZ9, ZWZ13, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ20, ZWZ21
Tema-5 Kodları	Sınıf Mevcudu	ZWZ9, ZWZ14, ZWZ15, ZWZ20, ZWZ21
	Birleştirilmiş Sınıf	ZWZ5, ZWZ14, ZWZ20, ZWZ21
	Sınıf Büyüklüğü	ZWZ14

Öğrenci temasında “öğrenci velisi, öğrenciye görelilik, devamsızlık ve kaynaştırma öğrencileri”, okul temasında “okul idaresi ve okul donanımı”, çevre temasında “maliyet, köy şartları, coğrafi koşullar, güvenlik, sosyal çevre ve ulaşım”, öğretim süreci temasında “zaman, öğretmen yeterliği, iletişim, eğitim sistemi, konu özelliği ve program/müfredat”, sınıf temasında “sınıf mevcudu, birleştirilmiş sınıf ve sınıf büyüklüğü” kodları bulunmaktadır.

## **TARİŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sınıf öğretmeni adaylarının araştırmada öğretim tekniklerini seçme yeterlik algıları yüksek düzeyde belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Uslu vd. (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlilik algı düzeylerini, Çimen ve Yılmaz (2013) biyoloji öğretmen adaylarının öğretim teknik ve yöntemlerini uygulama düzeyleri ile ilgili yeterliliklerini yüksek düzeyde (katılıyorum) ( $3.41 < \bar{X} \leq 4.20$ ) bulmuştur. Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı (2019) sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun yeterli bilgi ve beceriye sahip, yeniliklere açık ve araştırmacı olma özelliğinden dolayı yöntem ve teknikleri kullanma yeterlilikleri yüksektir.

Sınıf öğretmeni adayları öğretim teknikleri seçme yeterliliklerine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz yeterlilik inanç ölçeğinin etkili öğrenme-öğretme süreci alt boyutunda, Öztürk (2004) coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri, Uslu vd.’de (2020) öğretim tekniklerini seçme yeterlilik algı düzeyleri, Yalçın ve Uzun (2018) okul öncesi öğretmenleri öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma tutumları, Köse ve Bedir (2020) öğretmen adaylarının öğretim yeterlilikleri öğretim stratejileri alt boyutunda, Eskici ve Çetinkaya (2019) öğretmenlerin öğretme stillerinde, Ocak vd. (2012) ilköğretim öğretmenlerinin yöntem seçimini etkileyen etmenler, alternatif yöntem ve teknikler ve geleneksel yöntemler alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak cinsiyetler açısından farklı sonuçların bulunduğu araştırmalarda bulunmaktadır. Özdemir (2008) öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlilikleri uygulama boyutunda cinsiyet açısından farklılık göstermezken, planlama ve değerlendirme aşamalarında kız öğretmen adayları lehine farklılık bulunmuştur. Yaylak (2020) kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci merkezli ve bilişsel strateji öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerini erkek öğretmenlere göre daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Yeşilyurt (2013) öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik algı ölçeği öğretim stratejileri alt

boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalamaları kız öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliliklerine ilişkin algılarında sınıf düzeyi açısından farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Uslu vd. (2020) öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterlilikleri sınıf düzeyi değişkenine göre 1. Sınıf düzeyinde öğrenim alan öğretmen adayların 2. ve 4. sınıflara göre, 3. Sınıfta öğrenim alan öğretmen adayları ise 2. sınıflara göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Köse ve Bedir öğretmen adaylarının öğretim yeterlilikleri öğretim stratejileri alt boyutunda sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliliklerine ilişkin algılarında akademik başarı notu açısından farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Yeşilyurt (2013) akademik başarı notu öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğretim stratejileri boyutunda anlamlı farklılık oluşturmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim tekniklerini seçerken öğrencilerin yaşlarına, hazır bulunuşluklarına, öğrenciye uygunluğuna, cinsiyete, anlaşılabilirliğine ve aile unsurlarına dikkat etmektedirler. Öğretmen açısından ise tekniğe hakimiyete, alan bilgisine, tekniğe olan yatkınlığa, konunun içeriğine ve öğretmen iletişimlerine dikkat etmektedirler. Öğretim sürecinin aktif ve katılımlı olmasına, tekniğin verimine göre seçim yapmaktadırlar. Çevrede ise sınıfın mevcuduna, mevcut araç-gereçlere, okul ve sınıfın yapısına, teknoloji alt yapısına, sosyal çevre ile iletişime ve maliyete dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Okur-Akçay vd. (2016) öğretmenlerin yöntem-teknikleri seçerken, öğrenci hazırbulunuşluğu ve sayısı, yöntem kullanma becerisi, kullanım kolaylığı, konu-içerik, derslik özelliği ve maliyete dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Demir ve Özden (2013) sınıf öğretmenlerinin teknik tercihlerinde öğrenme sürecinde aktif katılım ve günlük hayatla ilişkilendirmeye dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Avcı (2021) strateji, yöntem ve teknikleri seçerken teknoloji alt yapısına, sınıf mevcuduna, içerik ve gerçek yaşamla uyumuna dikkat etmişlerdir. Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019) öğrenciye ve ders içeriğine uygunluk ve gerekli araç-gerece sahip olma unsurlarına göre yöntem teknikleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Şahin ve Güven (2016) sınıf öğretmenlerinin farklı yöntem teknikleri seçerken öğretimi kolaylaştırmasına, sınıf mevcuduna, materyal kullanıma olanak vermesine ve mesleki gelişime katkı sağlamasına, Demirkan ve Saraçoğlu (2016) katılımı sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma, sınıf mevcudu ve içerik yapısına dikkat ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Güven Yıldırım, Köklükaya ve Aydoğdu (2016) öğretmenlerin yöntem- teknik tercihlerinde

yöntem-teknik uygulama bilgisi, n öğrenmeler, günlük hayatla ilişkileendirme ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maloy ve LaRoche (2010) ğrenci merkezli ğretim yöntemlerini kullanma bu yöntemlerin ğretmen tarafından nasıl tasarlandığına bağlıdır. Chacon (2005) İngilizce ğretmenlerinin ğretmen yeterlilik duygusu ile dil yeterliliği arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf ğretmeni adaylarını görev yapılacak kurumlardaki evre şartlarına göre farklı teknikleri kullanabilme durumlarına ilişkin olarak köy okulları, donanım eksikliği, birleştirilmiş sınıf olma, sınıf mevcudu, velinin ekonomik durumu, veli izini ve okul iklimi ve uyumunu ifade etmişlerdir. Sınıf ğretmeni adayları teknikleri ğretim sürecinde kullanırken karşılaşabilecekleri sınırlandırma durumlarını ise veli, ğrenci, okul idaresi, okulun donanım durumu, ekonomik durum, coğrafi şartlar, ğretmen yeterliği, zaman ve sınıf mevcutları olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak şahin ve Güven (2016) sınıf ğretmenlerinin farklı yöntem teknikleri kullanmalarını materyal eksikliği, yöntem-teknik bilgisi eksikliği, içerikteki yoğunluk sınırlandıran durumlar olarak ifade edilmiştir.

Sınıf ğretmeni adayları sonuç olarak ğretim teknikleri seçme yeterlilik algı düzeyleri yüksek düzeyde ve cinsiyet, not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmamıştır. Sınıf ğretmeni adaylarının ğretim tekniklerini seçmede öğrencinin hazır bulunuşluğuna, yaşına, cinsiyetine ve aile unsurlarına dikkat etiklerini, ğretmen unsuru olarak ise tekniğe hakimiyet, alan bilgisi ve öğretmenler arası iletişimi ve evre unsuru olarak ise sınıf mevcudu ve sınıf ortamına dikkat çekmektedirler. İleride görev yapacakları kurumların evre şartları için okul yapısında köy okulu ve donanım eksiklerine, birleştirilmiş sınıf olma durumuna, ekonomik durumlara ve çevrenin iklimsel koşullarına vurgu yapmışlardır. Teknik seçimlerini sınırlandıran durumları ise ğrenci velisi, okul idaresi, maliyet, ğretmen yeterliği, zamanın etkisi, sınıf mevcudu olarak daha çok gördükleri söylenebilir

## REFERANSLAR

- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilig Dergisi*, 53(53), 29-50. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873142.pdf> adresinden erişildi.
- Aksu, G. ve Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2), 194-206. <https://doi.org/10.21031/epod.87629>
- Avcı, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler: nitel bir araştırma. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 164-177. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.372.5>
- Baş, H. ve Nural, E. Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 16-46.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). Türkiye’deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticiler yanıtları analizi. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/1\\_0142823\\_TALIS\\_RAPORU-.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/1_0142823_TALIS_RAPORU-.pdf) adresinden erişildi.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers’ perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Christensen, L. B., Johnson R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (2. baskı). A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W. (2019). Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri [30 essential skills for the qualitative researcher] (2. baskı). H. Özcan (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (Original yayın 2016).
- Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (3. Baskı). M. Bilir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Original yayın ty.).
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (4<sup>th</sup> ed). (Y. Dede ve S. B. Demir, Trans Ed.). Anı. (Oriijinal yayın 2011).
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2013). Biyolojî öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarına ilişkin yeterlik algıları. *Gazi*

Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(1), 51-65.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6733/90511> adresinden erişildi.

- Demirkan, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/217954> adresinden erişildi.
- Durdukoca, Ş. F., Yardımcıel, E., Beşeren, H. ve Özbek, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algı ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 397-411. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/292072> adresinden erişildi.
- Erciyeş, G. (2022). Öğretim yöntem ve teknikleri. Ş. Tan (Ed), Öğretim ilke ve yöntemleri (s. 145-220). Ankara: Pegem Akademi.
- Eskici, M. ve Çetinkaya, S. (2019). Analysis of teaching styles of teachers regarding various variables. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 138-160. <https://doi.org/10.14686/buefad.426636>
- Gözütok, F. D. (2021). Öğretim ilke ve yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven Yıldırım, E. , Köklükaya, A. ve Aydoğdu, M. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim yöntem - teknik tercihleri ve bu tercihlerinin nedenleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 15-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkasegt/issue/19198/204113> adresinden erişildi.
- Kanadlı, S. (2015). Öğretim teknikleri. T. Yanpar Yelken ve C. Akay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (s.287-340). Ankara: Anı
- Karasu Avcı, E. ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044069> adresinden erişildi.
- Köse, F. ve Bedir, G. (2020). Öğretmen adaylarının duygu ve kişilik özellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(4), 1177-1203. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.687467>
- Kulak, H. ve Ayparçası, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: türkçe dersine yönelik nitel bir



araştırma. *İmgelem*, 2(3), 27-58.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/imgelem/issue/41832/504892> adresinden erişildi.

Maloy, R. W. ve LaRoche, I. (2010). Student-centered teaching methods in the history classroom: Ideas, issues, and insights for new teachers. *Social Studies Research and Practice*, 5(3), 46-61.  
<https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2010-B0004>

Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M. ve Mergen, H. H. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumları (Afyonkarahisar örneği). *İlköğretim Online*, 11(2), 504-519.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8589/106750> adresinden erişildi.

Okur Akçay, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi [Journal of Research in Education and Teaching]*, 5(1),333-342.  
[http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35a..nilufer\\_okur\\_akcay.pdf](http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/35a..nilufer_okur_akcay.pdf) adresinden erişildi.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.  
<https://dergipark.org.tr/download/article-file/108290> adresinden erişildi.

Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/57226/808284> adresinden erişildi.

Pajak, E. F., Stotko, E. ve Masci, F. (2016). [Göreve] yeni başlayan öğretmenlerin farklı [öğretim] tarzlarına itibar etmek. A.C. Ornstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein (Ed.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (s.103-111). N. T. Bümen (Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal yayın 6. Baskı, ty.)

Şahin, D., Güven S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.

Şahin, Y. ve Ulucan, P. (2023). Sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 995-1030.

- Taşkın, Ç. Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz yeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/235011> adresinden erişildi.
- Teddle, C. ve Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y. Dede ve S.B. Demir (Çev. Ed.). Anı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).
- Uslu, S., Yazıcı, K. ve Karakuş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim tekniklerini seçme yeterliklerine ilişkin algıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 145-158. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.535830>
- Yalçın, V. ve Uzun, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kilis ve Gaziantep ili örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/544235> adresinden erişildi.
- Yaylak, E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 187-205. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.621664>
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/70461> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı) Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 135-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59425/853483> adresinden erişildi.



**Bölüm 13**

**Ortaokul ğrencilerinde  
Akademik Başarı ve Okul Bağlılığı**

**Sedat AKDENİZ<sup>1</sup>, Hasan Yücel ERTEM<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup> Okul Müdürü, Zonguldak Ereğli Kızılca Ortaokulu  
sakdeniz67@hotmail.com ORCID No: 0000-0001-9922-6939*

*<sup>2</sup> Doç. Dr.; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.  
hyertem@gmail.com ORCID No: 0000-0001-9058-641X*



## **GİRİŞ**

Tüm organizasyonlar gibi okulun da kendine özel bir ritüeli, özgün kimliği ve dinamiği bulunmaktadır. Her okulun farklı bir çevrede olması ve farklı kimlikleri barındırmasından ötürü, okulların kurumsal değerlerinin ve ahlaki kurallarının olduğu söylenebilir. Öğrenciler değer ve ahlaki kurallara, okulun organizasyona karşı bir bağlılık geliştirirler. Okul bağlılığı, alan yazında bir öğrencinin kendini okula ait hissetmesi ve var olan amaçları benimsemesi şeklinde ifade edilmektedir (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Öğrencilerin okula olan bağlılığı birçok iç ve dış faktörden etkilenmekle birlikte genellikle öğrencilerin akademik başarılarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkileri bağlamında değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin sınıf düzeyi, cinsiyet ve sosyoekonomik durumu gibi birçok değişken de öğrencinin okul bağlılığını etkilemektedir.

Öğrencilerin okul bağlılığı düşük olduğunda akademik başarılarında bir düşüş görülmekle birlikte, memnun olmadıkları bir ortamda bulunmaları sebebiyle okulu bırakabilmektedirler. Bu gibi durumlar günümüz okullarında karşımıza sıklıkla çıkmaktadır (Fredricks vd., 2004). Okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler, okul içinde veya dışındaki aktivitelere katılmak ister, akademik faaliyetlerde başarılı olur (Fredricks vd., 2004; Finn ve Voelkl, 1993; Robinson, 2016). Ancak öğrencilerin akademik başarıları düşük olduğunda okul bağlılıklarının da düşük olacağı çıkarımı yapılabilir. Ayrıca, ülke geneli yapılan sınavlara hazırlık aşamasında da sınav kaygısı sebebiyle okula devamsızlık veya okul bağlılığında düşüş görülebilir. Örneğin, Türkiye’de ortaokul son sınıf öğrencileri Liseye Geçiş Sınavlarına (LGS) hazırlanmaktadır. Bu hazırlığın onların okula karşı olan bağlılığını düşürebileceği söylenebilir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığını farklı değişkenler açısından ele almak önem arz etmektedir. Öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde okul bağlılığının değişip değişmediğine bakmak ve aynı zamanda akademik başarılarının okul bağlılığı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek, öğretmenlere ve okul organizasyonuna öğrenciler hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Okul bağlılığının düşük olması durumunda organizasyonda farklı önlemler alınabilir ve öğrencilerin okula olan bağlılıkları yükseltilebilir.

### ***Okul Bağlılığı***

Okul bağlılığının tanımı birçok bilim insanı tarafından farklı ve kısmen birbirine benzer şekilde yapılmıştır. Hirschi (1969), yayınladığı kitabında Sosyal Bağlılık Teorisi çerçevesinde okul bağlılığının tanımını yapmıştır. Teoride, ailelerine bağlı olan gençlerin suç işleme oranlarının düşük olduğu vurgulayan Hirschi, gelenek ve göreneklerine bağlı, toplum kurallarına uyum

gösteren, ebeveynlerine gcl duygusal bağı olan gençlerin, isteklerini yerine getirmek için olağandışı davranışlarını sosyal bağlarının gcl olmasından kaynaklı engellediğini ne sürmüştür. Bu teori çerçevesinde okul, toplumun geleneksel kurumudur ve öğrencilerin olumsuz davranış eğilimini azaltabilir. Hirschi (2009), okulun sosyal bağları geliştirebilmek için potansiyel bir mekn olduğunu savunmaktadır. Bu potansiyel mekandaki olumlu iklim öğrencinin aidiyetini arttırabilir ve öğrencileri olumsuz davranış eğiliminden koruyabilir. Silverman ve Teevan (1986)'a göre ise okula bağlılık, öğrencilerin okul ortamını ve öğretmenlerini önemsemesi ve ayrıca ğretmenlerinin düşünce ve beklentilerine önem vermesidir. Okulun anlamlı bir yer olarak algılanması ve ğrenci başarılı olabildiğinde daha az olumsuz ve sosyal olmayan davranış sergileme eğilimi gösterir. Sonucunda ise okula bağlılığı daha yüksek olur.

Fredricks vd. (2004) okul bağlılığını, okuldan hoşlanma, okula gönülden bağlanma olarak ifade etmektedir. Bu tanım çerçevesinde öğrencilerin okul bağlılığını arttırabilecek bir diğer değişken ise okuldaki etkinlikler olarak görülebilir. Eğer ğrenciler okuldan hoşlanıyorsa ve okula bağlılarsa akademik etkinliklere katılımı artabilir ve böylelikle akademik olarak kendilerini geliştirebilirler (Fredricks vd., 2004; Willms, 2003). Benzer Şekilde Arastaman (2009) da okula karşı hissedilen olumlu duyguların okula bağlılığı ve okuldaki etkinliklere katılma oranını arttırdığını vurgulamıştır. Okulunu seven, iyi bir arkadaş ortamına sahip öğrenciler, kendini okula ait hissedeni, kurallara uygun davranışlar göstereni öğrencilerin okula bağlı olduğu söylenebilir (Libbey, 2004). Dahası okul personeli ile de uyum içinde olma ve okul ilkelerini yerine getirme davranışı da öğrencilerin okula bağlı olduğunun göstergelerindedir (Maddox ve Prinz, 2003).

Silverman ve Teevan (1986) ise okul bağlılığını öğrenciler tarafından öğretmenlerin dikkate alınması ve onların beklentilerine önem verme olarak tanımlanmıştır. Öğrenci, okulu anlamlı bir yer olarak algıladığında ve okuldaki başarıyı tadabildiğinde daha az sosyal olmayan davranış gösterme eğilimindedir. Tanımlar çerçevesinde bir sonraki başlıkta okul bağlılığının bileşenleri açıklanmıştır.

### ***Okul bağlılığının bileşenleri***

Birçok araştırmacı okul bağlılığını üç bileşen temelinde incelemiştir (Fredricks vd., 2004; Jimerson vd., 2003). Bu üç bileşen davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olarak sıralanmaktadır. Davranışsal bileşen, öğrencinin okuldaki davranış biçimleri olarak kabul edilebilir. Öğrencinin süregelen akademik ya da sosyal etkinliklere katılımı davranışsal bağlılığa örnek olarak gösterilebilir. Öğretim programı dışındaki etkinliklere katılım da öğrencinin okula davranışsal

olarak bağlı olduğunu gösterebilir (KalaycıveÖzdemir, 2013). Öğrencinin davranışsal bağlılığı akademik başarısını arttırabilir (KalaycıveÖzdemir, 2013). Bunun yanı sıra olumsuz davranışsal katılım da öğrenciler arasında sıklıkla görülebilmektedir. Örneğin, okula sebepsiz devamsızlık yapma, sınıf ve okul içinde problem davranışlara neden olma ve etkinliklere katılmama öğrencilerin gösterdiği olumsuz davranış katılımlarındandır (Archambaut vd., 2013; Fredricks vd., 2004). Kısacası davranışsal bağlılığı, okul kurallarına uyma, zarar verici davranışlar içinde bulunmama, öğrenmeye katılma, soru sorma, zarar verici davranışlarda bulunmama şeklinde sıralanabilir (Karababa vd., 2016).

Bilişsel bağlılık ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaptığı psikolojik birikim ve kullandıkları öz düzenleme stratejileri, okul, akran ve öğretmenlere yönelik inanç ve değerler olarak değerlendirilmektedir (Archambault vd., 2009). Bilişsel olarak okula bağlı öğrenciler, problem çözümü esnasında daha esnek bir eğilim sergilemelerinin yanı sıra sıkı çalışma konusunda da isteklidirler. Ayrıca öğrenciler başarısızlıkla karşı karşıya kaldığında baş etme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedirler (Fredricks vd., 2004). Bilişsel olarak okula bağlı olan öğrenciler, zor ve karmaşık konularla karşılaştığında bunları çözmek için gerekli çaba ve enerjiyi harcama noktasında istekli davranırlar (Karababa vd., 2016). Bu ise öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ile ilişkilidir. Öz düzenleme becerilerine sahip öğrenciler, dahası bilişsel katılım gösteren öğrenciler bir görev için planlama yapmada sıkıntı yaşamaz ve izleme ve değerlendirme için ise üst düzey bilişsel stratejileri kullanabilir (Boekarts, Pintrich, ve Zeidner, 2000; Pintrich ve DeGroot, 1990; Zimmerman, Bonner, ve Kovach, 1996).

Öğrencilerin okula bağlılığının duyuşsal boyutunda ise sınıf arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okula yönelik sergilediği olumlu veya olumsuz davranışlar yer almaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013). Dahası öğrencilerin tüm bu kişilere ve ortama karşı olan tutumu, algıları, okulla özdeşleşmeleri, eğitime verdikleri değerler olarak da sıralanabilir (Archambault vd., 2009). Okul iklimi de duyuşsal boyut kapsamında ele alınabilir (Voelkl, 1995). Duyuşsal olarak okula bağlı olan öğrencilerin tüm bu yapılara karşı pozitif bir tutum sergilediği kabul edilebilir (Karababa vd., 2016).

### ***Okul bağlılığını etkileyen faktörler***

Bir öğrencinin okul bağlılığını etkileyen birçok olumlu ve olumsuz faktör olabilir. Genellikle okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler daha olumlu tepkiler gösterirken, bağlılığı düşük olan öğrencilerin hem kendine hem de çevresine zarar gösterebileceği öngörülebilir. Bunun üstesinden gelebilmek amacıyla ise öğrencilerin Hirsh'in de belirttiği gibi okulda sağlıklı ve olumlu bir iklim



içinde bulunmalarını sağlamak önem arz etmektedir. Okula bağlı olup olmama durumları sonucunda olumlu ve olumsuz çıktılar görülebilmektedir. Bu çıktılar ise olumlu ve olumsuz çıktılar olmak üzere aşağıdaki başlıklarda incelenmiştir.

Libbey (2004)'e göre bir öğrenci kendini okula ait hissettiğinde veya okulu sevdiğinde birçok açıdan okul görevlerini yerine getirmek için çeşitli çabalar gösterebilmektedir. Bu gösterdiği çaba ise okul bağlılığı ve okula olan ilgisinin belirleyicisidir. Öğrencilerin öz yeterlilik algıları, hedef yönelimli olmaları ve başarısızlık korkuları okula olan bağlılıklarını yordamaktadır.

### ***Olumlu etkiler***

Okul bağlılığı olan bir öğrenci hem akademik olarak hem de katıldığı etkinliklerde başarılı olabilir, psikolojik olarak iyi hisseder ve sosyal uyum sağlayıp sosyal becerilerini geliştirilebilir (Klem vd., 2004; Willms, 2003). Dahası okul bağlılık düzeyi yüksek olan öğrenciler okulu daha az bırakma eğilimi gösterirler ya da daha az davranış problemi yaşarlar (McNeely ve Falci, 2004). Bazı araştırmalarda da okul bağlılığının yüksek olduğu durumlarda daha az psikolojik hastalığa rastlanıldığına ulaşılmıştır (McGraw, Moore, Fuller ve Bates, 2008).

Bir öğrenci okulla ilgili etkinliklere katılmada herhangi bir olumsuz tutum göstermiyorsa veya derslerine sevecek vakit ayırıyorsa bu o öğrencinin okula bağlı olduğunu göstermektedir (Sinclair vd., 2001). Araştırmalarda akademik başarısı yüksek olan ortaokul ve lise öğrencilerinin okul bağlılığının da yüksek olduğuna ulaşılmıştır (Eith, 2005). Okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği meta-analiz araştırmasında ise okul bağlılığının öğrencilerin akademik performansı ile pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Reschly ve Christenson, 2012) tarafından yapılan bir meta-analizde, okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda, okul bağlılığının devamsızlık ve okul terk riskini azalttığı da belirlenmiştir. Bir öğrenci kendisini okulun önemli bir parçası olarak değerlendirirse okulu terk etme oranı da düşmektedir (McMahon vd., 2008). Yapılan araştırmalar genellikle öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmıştır. Bu araştırmaların bulguları aşağıda sıralanmıştır.

Fauth, Decristan ve Rieser (2015), Almanya'daki 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde bir çalışma yapmış ve okul bağlılığının matematik ve dil becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Sonuçlar, okul bağlılığının hem matematik hem de dil becerilerindeki başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Wang ve arkadaşları (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, Çin'deki lise öğrencileri üzerinde okul bağlılığının akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sonuçlar, okul bağlılığının öğrencilerin not ortalamalarıyla pozitif

bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul bağlılığının öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma, ders çalışma süresi ve sınav performansı gibi faktörleri de olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Sui-Chu ve Willms (1996) tarafından yapılan bir çalışmada, Kanada'daki 8. sınıf öğrencileri üzerinde okul bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, okul bağlılığının öğrencilerin matematik ve okuma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okul bağlılığının cinsiyet ve sosyoekonomik düzey gibi diğer faktörlerle etkileşime girerek akademik başarı üzerindeki etkisini modere ettiği belirlenmiştir.

Finn ve Rock (1997) bir öğrenci okula bağlı olduğunda okula devamsızlık yapmadığını ayrıca yüksek akademik beklentilere sahip olduğunu ve diğer eğitimsel çıktılarda da üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Osterman (2000) ise okula bağlılığın yüksek olduğu durumda; öğrencilerin öğretmen ve arkadaşları ile iyi ilişkiler kurduğunu, okula karşı daha olumlu tutumları olduğu, okullarını sevdiğileri ve akademik başarılarını önemsediklerini, ders ve ders dışı sosyal aktivitelerde daha çok yer aldıklarını belirtmiştir. Akademik başarının okul bağlılığını etkilediğini gösteren araştırmalar olduğu gibi okul bağlılığı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarını da gösteren araştırmalar alanyazında yer almaktadır. Örneğin; Chase vd. Lerner (2014) lise öğrencileriyle bir araştırma yürütmüştür ve bu araştırmaya göre okul bağlılığının akademik başarıyı olumlu bir şekilde yordadığına ulaşılmıştır. Ayrıca okul bağlılığının tüm boyutlarının akademik başarının önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

DeWitt'e (1995) göre bir öğrenci okula bağlı olduğunda okulun öğrenme ortamı olduğunu kabul eder ve ayrıca okulun saygı duyulması gereken bir örgüt olduğunun farkındadır. Bu farkındalık onları geleceğe hazırlar. Öğrenciler, arkadaşlarına, öğretmenlerine, diğer personellere ve okulun sosyal çevresine bağlıdır, okul faaliyetlerinde sıklıkla yer alır. Bu tür faaliyetlere katılmanın gelecekteki hedeflerini gerçekleştirmek için çok önemli ve diğer insanlarla buluşma fırsatı olduğunu bilir. Bağlılık oluşumuna ailesinin katkı sağladığına inanır, eğitimin ve okula devamın önemini vurgulayan bir aile, öğrencinin okul bağlılığını daha da güçlendirir.

Araştırmalar, okul bağlılığının öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve sonucunda daha aktif bir öğrenme süreci yaşamalarını sağladığını göstermektedir. Öğrenme süreçlerinde aktif olan öğrenciler akademik olarak da daha başarılı olabilmektedir. Sadece yüksek sınav notlarında görülmeyen bu durum öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesi konusunda da kendini göstermektedir (Newmann, 1992). Okul bağlılığı akademik başarıya etki edebildiği kadar ergenlerin olumsuz bir durum yaşamamasında da kendini göstermektedir (Skinner vd., 2008).

### ***Olumsuz etkiler***

Öğrencilerde düşük okul bağlılığının sonucunda ise genellikle okul terki, düşük motivasyon ve düşük akademik başarı görülebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerde madde kullanımı veya çevreye zarar verme davranışları da görülebilmektedir. Okula devamsızlık sonucunda öğrencinin akademik performansında düşüş gözlemlenmesi olasıdır. Derslere ilgisizlik, ödevleri aksatma veya sınavlara hazırlanmada zorluk yaşama gibi sorunlar ortaya çıkabilir.

McNeely ve Falci (2004) tarafından yapılan bir boylamsal çalışma, birçok riskli davranışın (duygusal sorunlar, intihar eğilimi, madde kullanımı, şiddet ve ergen hamileliği) öğrencinin düşük okul bağlılığından kaynaklandığını göstermiştir. Ayrıca, Archambault ve diğerleri (2009) düşük düzeyde okul bağlılığı gösteren öğrencilerin okulu bırakma riskinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Kızmaz (2006), okula devamsızlık yapan öğrencilerin birçok şiddet olayına karışabileceğini ve suç işleme davranışları gösterebileceğini belirtmiştir. Bunun sebebi ise öğrencilerin okul denetiminden kaçmış olmalarıyla ilgilidir. Okula bağlılığı düşük olan öğrencilerin, okulla ilgilenmeme, okul başarısızlığı ve okuldan kaçma gibi faktörlerle ilişkili olduğu düşünülen bu davranışları sergileme olasılığı da artacaktır. Bu nedenle, okul bağlılığı düşük olan öğrencilerde riskli davranışların ortaya çıkma olasılığı daha yüksek olabilir.

Araştırma bulgularında okul bağlılık düzeyi düşük öğrencilerin bağlılık düzeyi yüksek öğrencilere göre daha çok zararlı davranışları yapma eğilimi gösterdiğine ulaşılmıştır. Kendilerine zarar verme eğilimlerinin yanı sıra sigara, alkol veya esrar kullanımının da olduğuna ulaşılmıştır. Öğrenciler daha kolay duygusal bunalıma girebilmektedir. Okul bağlılığı yüksek olan öğrenciler daha az depresyon eğilimi göstermektedir.

Yapılan araştırmalar, okul bağlılığı ile madde kullanımı (Skinner vd., 2008), riskli cinsel davranışlar (Hawkins vd.,1999; Skinner vd., 2008), suç işleme (Cernkovich, 1992), kopya çekme ve okul problemleriyle ilişkili olma (Murdock vd., 2001), okuldan kaçma (Somers ve Gizzi, 2001), şiddet (Sağlam, 2016) ve sapkın davranışlar (Ünal ve Çukur, 2011) gibi ergenlik dönemi sorunları arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Araştırmalar, sosyo-ekonomik değişkenlerin okul başarısı üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Conchas (2001) tarafından yapılan bir çalışma, düşük gelirli öğrenciler arasında yüksek akademik başarı gösterenlerin okul bağlılıklarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir (2015) ise 208 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdiği bir çalışmada, okul tükenmişliği, ödev, okul bağlılığı ve akademik motivasyon arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yapılan

analizler sonucunda okul tükenmişliği ile okul bağlılığı arasında anlamlı bir negatif ilişki, okul bağlılığı ve akademik motivasyon arasında ise anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur. Ödev, okul bağlılığı ve akademik motivasyonun öğrenci tükenmişliğinin %27'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Kızıldağ vd. (2017) 515 lise öğrencisinin okul bağlılığı, okula devamsızlıkları, akademik başarıları, akran ilişkileri ve başarısızlık korkuları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Yapılan analizlerde, başarısızlık korkusu ve akademik başarı ile okul bağlılığı arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Devamsızlık ile okul bağlılığı arasında negatif bir ilişki, akran ilişkileri ve okul bağlılığı arasında ise pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Tüm değişkenler birlikte okul bağlılığının %3'ünü açıklamaktadır.

Kırbaç (2019) ise 773 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği bir çalışmada sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Analiz sonuçları, demokratik sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığını artırdığını, otoriter sınıf yönetimi anlayışının ise okul bağlılığını azalttığını göstermiştir. Ayrıca, otoriter sınıf yönetimi anlayışı ile akademik başarı arasındaki ilişkide okul bağlılığının tam bir aracı olduğu tespit edilmiştir. Yani, otoriter anlayış okul bağlılığı ve akademik başarıyı olumsuz etkilerken, demokratik tutumda tam tersi bir sonuç elde edilmektedir.

### ***Akademik Başarı***

Eğitim sisteminin etkililiğinin bir göstergesi olarak öğrencilerin akademik başarıları dikkate alınabilmektedir. Bir öğrencinin akademik başarısını nasıl yükselteceğini belirlemek, öğrencinin başarısızlığına yol açan nedenleri belirlemek ve eğitim sistemini iyileştirmek, hemen her dönemde eğitim alanında gerçekleştirilen çalışmaların en temel amacıdır (Uzun ve Bökeoğlu, 2019). Birçok araştırmada akademik başarının önemli bir yordayıcı olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen birçok etmen de sıralanmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik durumları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, öz-yeterlilikleri, aldıkları eğitim, zaman yönetimi becerileri, sunulan stratejiler öğrencinin akademik başarısını etkileyebilir.

Çavdar ve Şahan (2019) öğrencilerin matematik dersinde olan akademik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Korelasyonel bir çalışma özelliği taşıyan bu araştırmada veriler başarı testi, matematik dersine yönelik tutum ölçeği ve matematik öz yeterlik ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ve öz yeterlik algı düzeyleri yüksek seviyede, akademik başarı düzeyinin ise orta seviyede olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin matematik dersinde göstermiş oldukları akademik

başarı düzeyleri ve tutum düzeyleri arasında düşük seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı Şekilde ğrencilerin akademik başarı düzeyleri ve öz yeterlik algı düzeyleri arasında düşük seviyede bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır (avdar ve şahan, 2019).

Akademik başarıyla ilişkili faktörler araştırmacılar tarafından uzun süredir incelenmekte olup, ğrenci sayısı, sınıf mevcudu, ğretmen başına düşen ğrenci sayısı ve ğretmen kıdemi gibi faktörler bu bağlamda önemli bir yer tutmaktadır. Okuldaki ğrenci sayısının azalması öğrencilere daha fazla bireysel destek sağlanabileceği ve daha kontrollü bir ortam oluşturulabileceği düşüncesiyle bazı ülkelerde eğitim reformlarında hedef olarak belirlenmiştir. Ancak, okuldaki ğrenci sayısının çok artmasının akademik başarıyı düşürebileceği bilinmektedir. Yapılan alışmalar, okullardaki ğrenci sayısının azaltılmasının çıktılarda anlamlı bir değişime neden olmadığını veya değişimin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bazı alışmalar ise okul büyüklüğü ile akademik performans arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığını, belirli bir noktadan sonra okul büyüklüğünün artmasının akademik performansta düşüşe neden olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı alışmalar büyük okullarda eğitim alan öğrencilerin başarisının küçük okullara göre daha yüksek olduğunu gösterirken, diğer çalışmalar böyle bir fark olmadığını veya bazı durumlarda marjinal düşüşler olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf mevcudu da akademik başarıyla ilişkili bir faktördür. Daha az öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin motivasyonu, katılımı ve aidiyeti gibi duyuşsal özelliklerin daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Ancak sınıf mevcudu ve akademik başarı arasındaki ilişki karmaşık bir Şekilde değerlendirilmektedir. Bazı alışmalar belirli alanlarda sınıf mevcudunun azalmasının ğrenci başarisını artırdığını gösterirken, bazı çalışmalarda bu ilişkinin değerkenlik gösterdiği bulunmuştur. Türkiye'deki çalışmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin başarisıyla sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar olduğu gibi, ilişkinin olmadığını veya olumsuz bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

Öğretmen başına düşen ğrenci sayısı da akademik başarıyla ilişkili bir faktördür. Öğretmen başına düşen ğrenci sayısının azalması, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla zaman ayırabilmesini sağlar ve bireysel ihtiyaçlara daha fazla odaklanmayı mümkün kılar. Bazı alışmalar ğrenci-ğretmen oranının azalmasıyla akademik başarisının arttığını gösterirken, diğer çalışmalarda bu ilişkinin değerşebildiği bulunmuştur. Türkiye'deki çalışmalarda da farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmen kıdemi de akademik başarıyla ilişkili bir faktördür. Bazı çalışmalarda öğretmen kıdemine bağlı olarak öğrenci başarısının değişebileceği belirtilmiştir. Türkiye'deki bulgular öğretmen kıdemini öğrenci başarısıyla ilişkilendirmekte ve daha kıdemli öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama, öğrencilerin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır (Kızgın ve Baştuğ, 2020). Kuloğlu (2020) ise araştırmasında uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak başarı motivasyonlarının, akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu da bir başka bulgudur. Bir başka bulgu ise öğrencilerin akademik başarıları ve can sıkıntısı düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ancak can sıkıntısının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığıdır (Kuloğlu, 2020).

Baş ve Altun (2020), 701 ortaokul öğrencisinin gelecek beklentilerinde okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve akademik başarının yordayıcı rollerini incelemişlerdir. Bulgulara göre öğrencilerin okul yaşam kalitesi ve okula bağlılık düzeylerinin gelecek beklentilerini anlamlı düzeyde yordadığına ulaşılmıştır (Baş ve Altun, 2020). Pehlivan ve Özgenel (2020) ise farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan 254 erkek 140 kız lise öğrencisinin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerinin okul iklimi algıları, okula bağlılık düzeyleri ve akademik başarıları arasında olumlu yönde ilişki saptanmıştır. Bulgularda ise okul ikliminin okula bağlılığını etkilediğine, ancak düşük düzeyde olumlu yönde yordadığına ulaşılmıştır. Ancak okul iklimi ile okula bağlanma birlikte modelde analiz edildiğinde, okula bağlanma değişkeni öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak okul ikliminin okul bağlılığı ve akademik başarıyı kapsadığına ulaşılabılır (PehlivanveÖzgenel, 2020).

Kaya ve Boyraz (2020)'ın araştırmasında ise okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların meta-analizi yapılmıştır. 150 etki büyüklüğü araştırmada analiz edilmiştir ve bulgularda ise okul bağlılığının öğrencilerin akademik başarısını zayıf düzeyde ve pozitif yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını, öğrencilerin okul bağlılığı ve akademik başarısının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırma problemleri aşağıda sıralanmıştır.

1. Ortaokul ğrencilerinin akademik başarısı ve okul bağlılığı cinsiyet bağlamında farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokul ğrencilerinin akademik başarısı ve okul bağlılığı sınıf düzeyi arttıka değişmekte midir?
3. Ortaokul ğrencilerinin okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **ANALİZ ve BULGULAR**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kırbaç (2019) tarafından geliştirilen Okul Bağlılığı lçeği (OB) kullanılmıştır. Belirtilen lçeği kullanmak için gerekli izinler alınmış ve ekte sunulmuştur. OB’de 17 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler, beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, bir puanlama şekli göz önünde tutulmuştur.

Çalışma verilerinin toplanmasının ardından veriler titiz bir şekilde incelenmiştir. Okul Bağlılık leği, Anne Baba Tutum leği ve Kişisel Bilgi Formundan toplanan verilerin işlenmesi ve yorumlanması için SPSS 25 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Verilerin analiz aşamasında ilk olarak elde edilen verilerin analize uygunluğu test edilmiştir. Bu noktada normallik sorgulanmış, basıklık arpıklık değerleri kontrol edilmiştir.

### ***Bulgular***

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul ğrencilerinin akademik başarısı ve okul bağlılığı cinsiyet bağlamında farklılaşmakta mıdır?” şekindedir. Bu soruyu cevaplayabilmek için öncelikle veri setinde kayıp veri olup olmadığı ve normalliği analiz edilmiştir. Akademik başarı ve okul bağlılığı için normallik analizleri yapılmıştır. Buna göre okul bağlılığının normal olduğuna ancak u değerleri olduğuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde akademik başarıda da u değerler olduğuna ulaşılmıştır. Histogram grafikleri, basıklık ve arpıklık değerleri, z puanları incelendikten sonra 5 katılımcı araştırmadan çıkarılmıştır. Sonrasında normal dağılıma ulaşılmıştır. Katılımcıların betimsel istatistikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların Betimsel İstatistikleri

	Okul Bağlılığı			Akademik Başarı		
	Ortalama	S.S	N	Ortalama	S.S	N
Cinsiyet						
Erkek	64,04	12,68	118	89,38	8,10	118
Kız	63,86	11,23	133	91,82	6,06	133
Sınıf Düzeyi						
5. sınıf	68,5	8,99	81	91,44	6,80	81
6.sınıf	65,83	12,36	53	89,4	7	53
7.sınıf	62,5	12,37	56	89,6	8,2	56
8.sınıf	57,60	11,7	31	91,8	6,74	31

Cinsiyet bağlamında akademik başarı ve okul bağlılığının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem t testine ise varyansların homojenliğine bakıldıktan sonra karar verilmiştir. Varyansların homojenliği değerlendirildiğinde ise akademik başarı için homojen olmadığına, okul bağlılığı için ise homojen olduğuna ulaşılmıştır. Değişkenler normal dağılım gösterdiğinden t testi yapılmıştır. Tablo 2’de test bulgularına yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Cinsiyete Göre Okul Bağlılığı ve Akademik Başarı Analizi

Değişken	Cinsiyet				t	p
	Erkek	Kız				
	M	SS	M	SS		
Bağlılık	64,04	12,68	63,86	11,23	.112	.147
Akademik başarı	89,38	8,10	91,82	6,06	-2,679	.008

Kızların ve erkeklerin hem okul bağlılığı hem de akademik başarı ortalamalarında farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu farklılaşma yalnızca kızlar lehine akademik başarıda görülmektedir ( $p < .05$ ). Bağlılığın ise cinsiyet bağlamında anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır ( $p > .05$ ).

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve okul bağlılığı sınıf düzeyi arttıkça değişmekte midir?” şeklindedir. Sınıf düzeyine göre farklılaşmayı ortaya çıkarabilmek amacıyla tek yönlü ANOVA ve post-hoc analizleri yapılmıştır. Bu analizin bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.



		Kareler toplamı	f	Ortalama kareler	F	Sig.	Etki Büyüklüğü (Eta-Kare)
Bağlılık	Gruplar arası	4422,96 8	3	1474,323	11,73 2	,000	0,142
	Gruplar içinde	31040,2 51	247	125,669			
	Toplam	35463,2 19	250				
Akademik Başarı	Gruplar arası	278,238	3	92,746	1,812	,145	
	Gruplar içinde	12640,6 23	247	51,177			
	Toplam	12918,8 61	250				

**Tablo 2.**Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Analizi

Tek yönlü ANOVA'ya göre akademik başarı ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığına ve okul bağlılığının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığına ulaşılmıştır ( $p < .01$ ). Analiz sonuçlarına göre en az iki grup arasında okul bağlılığında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu yorumu yapılabilir. Farklılaşmanın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak amacıyla Etakare etki büyüklüğü hesaplanmıştır (0,142). Varyansın %14,2'si bağlılık tarafından açıklanmaktadır.

Hangi sınıf düzeylerinde anlamlı farklılaşma olduğunu ortaya çıkarmak için sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Post Hoc Analizi

Bağımlı Değişken	(I)Sınıf Düzeyi	(J)Sınıf Düzeyi	Ortalama Farklar (I-J)	Standart Hata	Sig.	95% Güven Aralığı		
						Alt Sınır	Üst Sınır	
Okul Bağlılığı	Tukey HSD	5. Sınıf	6. Sınıf	2,65129	1,98055	,539	-2,4716	7,7742
			7. Sınıf	5,98148*	1,94822	,013	,9422	11,0208
			8. Sınıf	10,87492*	1,90043	,000	5,9593	15,7906
		6. Sınıf	5. Sınıf	-	1,98055	,539	-7,7742	2,4716
			7. Sınıf	3,33019	2,14830	,409	-2,2266	8,8870
			8. Sınıf	8,22363*	2,10506	,001	2,7787	13,6686
		7. Sınıf	5. Sınıf	-5,98148*	1,94822	,013	-11,0208	-,9422
			6. Sınıf	-3,33019	2,14830	,409	-8,8870	2,2266
			8. Sınıf	4,89344	2,07467	,088	-,4729	10,2598
		8. Sınıf	5. Sınıf	-	1,90043	,000	-15,7906	-5,9593
			6. Sınıf	10,87492*	2,10506	,001	-13,6686	-2,7787
			7. Sınıf	-8,22363*	2,07467	,088	-10,2598	,4729
	LSD	5. Sınıf	6. Sınıf	2,65129	1,98055	,182	-1,2496	6,5522
			7. Sınıf	5,98148*	1,94822	,002	2,1442	9,8187
			8. Sınıf	10,87492*	1,90043	,000	7,1318	14,6180
		6. Sınıf	5. Sınıf	-2,65129	1,98055	,182	-6,5522	1,2496
			7. Sınıf	3,33019	2,14830	,122	-,9011	7,5615
			8. Sınıf	8,22363*	2,10506	,000	4,0775	12,3698
		7. Sınıf	5. Sınıf	-5,98148*	1,94822	,002	-9,8187	-2,1442
			6. Sınıf	-3,33019	2,14830	,122	-7,5615	,9011
			8. Sınıf	4,89344*	2,07467	,019	,8072	8,9797

8. Sınıf	5. Sınıf	-	1,90043	,	-14,6180	-7,1318
		10,87492		000		
		*				
	6. Sınıf	-8,22363*	2,10506	,	-12,3698	-4,0775
				000		
	7. Sınıf	-4,89344*	2,07467	,	-8,9797	-,8072
				019		

\*. 0.05 düzeyinde anlamlılık belirlenmiştir.

Okul bağlılığının 5 ve 7 ( $p=.013<.05$ ), 5 ve 8 ( $p=.000<.05$ ), 6 ve 8. ( $p=.001<.05$ ) sınıf düzeylerinde Tukey HSD testine göre farklılaşma olduğuna ulaşılmıştır. LSD testine göre de bu farklılaşmalara ek olarak 7 ve 8.sınıf düzeylerinde de anlamlı farklılaşma olduğuna ulaşılmıştır ( $p=.019<.05$ ).

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Araştırma problemini yanıtlayabilmek hedefiyle normallik ve doğrusallık sağlandıktan sonra iki değişken arasındaki ilişki Pearson korelasyonu ile incelenmiştir. Okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki ilişki analizi Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** İlişki Analizi

Değişkenler	Okul Bağlılığı	Akademik Başarı
Okul Bağlılığı		
Akademik Başarı	.253** (.000)	

Akademik başarı ve okul bağlılığı arasında ( $r =.253$ ) anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Okul bağlılığındaki değişimin %6’sı akademik başarı ile açıklanabilir. Küçük bir varyasyon olmasına rağmen anlamlı bir ilişkidir.

## SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını, öğrencilerin okul bağlılığı ve akademik başarısının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırma problemleri ve ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci problemi “Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve okul bağlılığı cinsiyet bağlamında farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Yapılan analize göre kızların ve erkeklerin hem okul bağlılığı hem de akademik başarı ortalamalarında farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu farklılaşma yalnızca kızlar lehine akademik başarıda görülmektedir ( $p <.05$ ). Bağlılığın ise cinsiyet bağlamında anlamlı derecede farklılaşmadığına ulaşılmıştır ( $p >.05$ ).

Araştırmanın ikinci problemi “Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ve okul bağlılığı sınıf düzeyi arttıkça değişmekte midir?” şeklindedir. Yapılan

analizlere göre akademik başarı ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığına ve okul bağlılığının sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığına ulaşılmıştır ( $p < .01$ ). Analiz sonuçlarına göre en az iki grup arasında okul bağlılığında anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu yorumu yapılabilir. Farklılaşmanın etki büyüklüğünü ortaya çıkarmak amacıyla Etakare etki büyüklüğü hesaplanmıştır (0,142). Varyansın %14,2'si bağıllık tarafından açıklanmaktadır. 5 ve 7 ( $p = .013 < .05$ ), 5 ve 8 ( $p = .000 < .05$ ), 6 ve 8. ( $p = .001 < .05$ ) sınıf düzeylerinde Tukey HSD testine göre farklılaşma olduğuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın üçüncü problemi “Ortaokul öğrencilerinin okul bağlılığı ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Akademik başarı ve okul bağlılığı arasında ( $r = .253$ ) anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır. Okul bağlılığındaki değişimin %6'sı akademik başarı ile açıklanabilir. Küçük bir varyasyon olmasına rağmen anlamlı bir ilişkidir.

Kısaca özetlemek gerekirse, okul bağlılığı ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğuna, cinsiyet bağlamında akademik başarıda kızlar lehine bir farklılaşma olduğuna ancak okul bağlılığında her iki cinsiyette de farklılaşma olmadığına ve sınıf düzeyi bağlamında ise 5-7, 5-8, 6-8 sınıf düzeyleri arasında okul bağlılığında farklılaşma olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okula olan bağıllıkları düşmektedir yorumu yapılabilir. Ek olarak akademik başarıda herhangi bir farklılaşmaya ulaşılmamıştır ancak 8.sınıf öğrencilerinin daha yüksek akademik başarıya ulaştığı gözlemlenmiştir.

Çalışmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve okul bağıllıklarını artırmak için araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerin ilgi alanlarına göre ders programlarının oluşturularak öğrencilerin derslere daha fazla katılım göstermesi ve derslerde daha başarılı olması sağlanabilir.
- Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılarak öğrenme süreci daha etkili hale getirebilir.
- Öğrencilerin evdeki çalışmalarını takip ederek, ödevlerin zamanında tamamlanmasını ve öğrencilerin düzenli bir şekilde çalışması sağlanabilir.
- Öğrencilere mentörlük yaparak, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir.
- Öğrencilerin okul dışındaki etkinliklere katılımlarını destekleyerek, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirerek öğrencilerin okul bağıllığını artırılabilir.

- Öğrencilerin başarıları ödüllendirilerek, öğrencilerin motivasyonu artırılabilir. Bu, ğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına ve okul bağlılıklarını güçlendirmelerine yardımcı olabilir.
- Ailelerin ğrencilerin akademik başarılarını artırmak için desteklenmesi, öğrencilerin okul bağlılıklarını da güçlendirebilir.

## REFERANSLAR

- Arastaman, G. (2009). The effects of school climate on school outcomes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 3028-3035.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Baş, T., & Altun, Y. (2020). Ortaokul öğrencilerinin gelecek beklentilerinde okul yaşam kalitesi, okula bağlılık ve akademik başarının yordayıcı rolleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 191-205.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
- Cernkovich, S. A. (1992). On the etiology of criminal victimization in adolescence: A test of the lifestyle-routine activities theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 29(3), 266-292.
- Conchas, G. Q. (2001). *The color of success: Race and high-achieving urban youth*. Teachers College Press.
- Çavdar, S., & Şahan, M. (2019). İlköğretim 4.sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(2), 246-266.
- Dilmaç, B., Karababa, A. ve Oral, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2): 269- 279.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hirschi, T. (2009). *A general theory of crime*. Stanford University Press.
- Kalaycı, Ş., & Özdemir, T. (2013). Okulda bağlılık: Öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(1), 33-49.
- Karababa, A. O., Avcioglu, H., & Gokcebag, M. (2016). The relationship between high school students' school engagement and school climate. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1379-1387.

- Karababa, A., Oral, T., & Dilmaç, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlılığın yordanmasında algılanan sosyal destek ve değer rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2): 269- 279.
- Kırbaç, F. Ç. (2019). Investigating the relationships among class management approach, school engagement, school resistance, and academic achievement of eighth-grade students. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 46-53.
- Kırbaç, İ. (2019). Sınıf yönetimi anlayışının okul bağlılığı, okul direnci ve akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(201), 115-131.
- Kızılgın, Z., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonunun okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: 4. sınıf öğrencileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 19(2), 598-609.
- Kızıldağ, A., Demirtaş-Zorbaz, S., & Zorbaz, S. (2017). Okul bağlılığı, devamsızlık, akademik başarı, akran ilişkileri ve başarısızlık korkusu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 123-148.
- Kızmaz, A. (2006). An analysis of the relationship between school refusal behavior and crime. *Education and Science*, 31(139), 77-89.
- Kuloğlu, N. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(4), 881-897.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Maddox, S. J., & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- McNeely, C., & Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292.
- Murdock, T. B., Hale, D., & Weber, M. J. (2001). Predictors of early adolescent problem behavior: Application of a prescriptive model. *Journal of Early Adolescence*, 21(4), 376-404.
- Özdemir, Y. (2015). Investigating the relationship among school burnout, homework, school engagement, and academic motivation: A structural equation modeling approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 457-466.

- Pehlivan, A. A., & zgenel, S. (2020). Ortağretim kurumlarındaki farklı türdeki ğrencilerin akademik başarı, okula bağlılık ve benlik kavramı arasındaki ilişkilerin incelenmesi
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sağlam, M. (2016). Violence among university students: The role of school connectedness and self-control. *Children and Youth Services Review*, 69, 67-73.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de ğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz alışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Silverman, R. A., & Teevan, R. C. (1986). Student bonding to school: A relationship with school performance and adjustment? *The Urban Review*, 18(3), 195-206.
- Silverman, S., & Teevan, R. C. (1986). Perceptions of school climate: A comparative study. *Journal of Educational Administration*, 24(3), 290-303.
- Skinner, M. L., Turner, W. L., & Chaloupka, F. J. (2008). The impact of school-level tobacco policies on student smoking in Washington State, United States. *European Journal of Health Economics*, 9(2), 147-156.
- Somers, C. L., & Gizzi, M. S. (2001). The influence of attachment to school and teacher on the academic achievement of high school students. *Urban Education*, 36(2), 190-214.
- Uzun, N., & Bkeoğlu, İ. (2019). Akademik başarıyı etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 225-242.
- nal, F., & ukur, ř. (2011). Predictors of deviant behaviors in Turkish adolescents: Implications for prevention efforts. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 500-510.
- Voelkl, K. E. (1995). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(4), 321-329.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*.



Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. *American Psychologist*, 55(1), 78-88.

**Bölüm 14**

**MEB'in 2021-2022 Eğitim ğretim Yılında  
Yayınlanmış Olduğu Türkçe Dersi rnek  
Soruları ile 2022 LGS Türkçe Sorularının  
Karşılaştırılması**

**Ahmet AKÇAY<sup>1</sup>, Serdar SAFALI<sup>2</sup>,  
Damla AğRITEKİN<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Doç. Dr. ; Ağrı İbrahim een Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. aakcay@agri.edu.tr ORCID No: 0000-0002-5360-2852

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi; Ağrı İbrahim een Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü. ssafali@agri.edu.tr ORCID No: 0000-0001-5916-1106

<sup>3</sup>Öğr. ; Ağrı İbrahim een Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
damlacagritekin@hotmail.com ORCID No: 0000-0003-4264-5782



## GİRİŞ

Eğitim bireysel yönüyle kişisel, ahlaki ve entelektüel karakterimizi geliştiren; toplumsal yönüyle psikolojik, ekonomik ve sosyal yararlar sağlayan bir olgudur. Bu olgunun gerçekleşebilmesi, bireyin istendik davranış kazanmak istemesinin yanı sıra öğretim programlarının içinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarındaki becerilerin kazandırılabilmesine de bağlıdır. Bunun için farklı kademelerdeki öğretim programları zaman içinde geliştirilerek değişiklik gösterebilir. Değişen programlar bireysel farklılıkları dikkate alan kazanımlar ve etkinliklerden oluşur (Kırbaç, Balı ve Macit, 2017; Sarıgül, 2023).

Öğretim programları, yöntemler, araç- gereçler, ortamlar gibi elementler eğitim sisteminin birer parçasıdır. Her biri kendi içinde önem arz ettiği gibi birlikte bir değer oluşturamadığı takdirde eğitimin verimini ve kalitesini etkiler (Özerbaş, 2005). Var olan öğretim programımızda yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte öğrencinin öğrenmede geçirdiği süreç önemli olsa da değerlendirme aşamasındaki asıl amaç öğretim faaliyetlerinin etkililiğini saptamak, öğrenmenin hangi boyutlarda gerçekleştiğini belirlemektir (Şengül, 2020:289). Öğrencinin deneyimlediği ve kazandığı gerçekliğin değerini anlamak, dikkate almak ve bunlardan sonuçlar çıkarabilmek öğretim programlarını hazırlayanların ve öğreticilerin temel görevleri arasındadır. Bu süreçte öğrencinin sorumluluk alacağı, araştırma ve merak duygusunu geliştirebileceği, kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varabileceği değerlendirme yöntemleri olduğu gibi klasik ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan ölçme yöntemleri de mevcuttur.

Bazı sınavlarda ölçme işlemleri sonunda elemeler yapılmaktadır. Bu durum öğrenci, öğretici ve velilerin sınavlara farklı anlamlar yüklemesine sebep olup sınavları ülkede önemli bir duruma sokmaktadır. Zira ölçme sonuçları öğrencilerin eğitim hayatını etkilemektedir (Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu, 2017, Balı ve Dönmez, 2018). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmeler yerel kurumlarda yapılabildiği gibi merkezi kurumlar aracılığı ile de gerçekleşmektedir. Ulusal ölçekli yapılan sınavlarda öğrenci ilköğretimden ortaöğretime yahut ortaöğretimden yükseköğretime geçiş yapmaktadır. Dolayısıyla bu sınavlardaki ölçme amacı öğrencileri bir üst öğretim kurumuna yerleştirmektir.

Ülkemiz ana dili öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme faaliyetleri *“hiçbir insanın diğerinin aynısı olmadığı bu sebeple ölçme sürecinde azami çeşitlilikle hareket edilmesi”* vurgusu ile verilmektedir (MEB, 2019). Aynı programda paylaşılan ilkeler şunlardır (MEB, 2019:6).

- “lme, değerlendirme çalışmalarının ğretim programı bileşenleri ile uyum sağlaması.
- lme sonuçlarının izlenen süreçle birlikte bütünlük içinde değerlendirilmesi
- Bireysel farklılıklardan dolayı tek tip bir lme aracıyla değerlendirmenin uygun olmadığı
- Eğitimde sadece bilişsel ölçümlerin yeterli kabul edilemeyeceği
- Çok odaklı lme değerlendirmenin esas olduğu
- Bireylerin ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özelliklerinin zamanla değişebileceği göz önünde bulundurularak süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmanın gerekliliği

Ancak yıllardan beri liselere geçiş için yapılan merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorularla lme devam edilmekte bu soruların bilişsel süreç boyutları değişmektedir. 1999 yılından itibaren beş kez ismi değişen sınav son kararla Liselere Geçiş Sınavı (LGS) olmakla birlikte sınırlı sayıda öğrencinin “nitelikli” liselere yerleştirildiği bir sınav olması gerekçesi ile de öğrenciler tarafından olumsuz olarak nitelendirilmektedir (zdaş, 2019:701).

Sınav, ğrencilerin 21. yy temel becerilerini uygulamalarını esas alır ve bilimsel süreç becerilerini ölçecek nitelikte hazırlanır (OGY, 2018). MEB “lme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü” yeni sınav sistemiyle birlikte örnek soruları da beraberinde yayımlamaya başlamıştır. 8. sınıf öğrencilerine sınav zamanına dek yardımcı olmak amacıyla hazırlanan örnek sorular 2018’den bu yana her yıl okulların açılmasından sınavın yapılacağı tarihe kadar yayımlanmaya devam eder. Sorular, her ay üniteye ve ünite kazanımlarına göre benzerlik ve farklılık gösterebilmektedir. Bu kazanımlar 8. sınıf Türkçe dersi için temel becerilerin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) alt başlıkları olup 76 adettir. 2019 Türkçe ğretim programında önceki programlara göre okuma-yazma becerilerine daha fazla ağırlık verilmiş bununla birlikte dil bilgisi bir beceri alanı olarak ele alınmayıp diğer kazanımlarla kaynaştırılmıştır. Bu durumun sonucu olarak yapılan yeni sınavlarda dilbilgisi soruları, okuduğunu anlama sorularına oranla daha az yer almaktadır.

Değişen ğretim programı ve sınav yönergesi ile birlikte soruların bilişsel süreç boyutu da değişmiştir. nceki sınavlarda çoğunlukla hatırlama ve anlama düzeyinde kalan sorular, değişen soru tarzları ile ğretmen görüşlerine göre entelektüel düşünme becerilerinin harekete geçirilmesine imkân sağlamaktadır (lber, Tuna, Uysal ve Kabuklu,2018). Dolayısıyla ğretmenler derslerde verilerin ezberinden ve hatırlanmasından ziyade öğrencinin eleştirel düşünme becerilerini aktif kılacak ve günlük hayattan yola çıkarak problem çözmesine

yardımcı olacak şekilde rehberliğini sürdürmelidir (Ensar, 2002). Bilişsel süreç ve bilgi birikimi boyutuyla yorumlamaya, yapmaya, örnekler vermeye, düşünmeye sevk eden etkinlik ve metinlerin öğreticiler tarafından tasnif edilerek uygulanıp öğrencinin hayatına ve gireceği sınavlarda yardımcı olması beklenmektedir.

Yapılan bu araştırmada 2021-2022 eğitim-ğretim yılında yayımlanan Türkçe rnek sorularının 2022 LGS Türkçe soruları ile uyumu incelenmiştir. Bu kapsamda soru kazanımları, sorularla birlikte verilen iki boyutlu görsel materyaller, konu başlıkları, temel becerilerin dağılımı, Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyutları alt başlıklar altında incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde benzer çalışma 2018-2019 örnek soruları ve LGS Türkçe sınav soruları karşılaştırması şeklinde (Ordu, Engin ve Topçuoğlu nal,2021) tarafından yapılmıştır. Çalışmada sorular Bloom taksonomisine göre incelenmemiş olup farklı olarak metin türleri konusuna değinilmiştir.

### ***Problem Durumu***

Eğitimde sonucun niteliği ve bunun için yapılan lme değerlendirme işlemleri sadece ülkemizde değil dünyanın farklı ülkelerinde de uygulanmaktadır. Bir st kademeye geçmek için yapılan bu eleme ve yerleştirme sınavları ülkemizde 8. ve 12. sınıfların gelecek eğitim durumları için önemli bir aşamadır. Yıllardır uygulanan ve farklı şekillerle isimlendirilen son ismiyle Liselere Geçiş Sınavı (LGS) 8. sınıf öğrencileri, öğreticileri ve velileri için dikkate alınması mecburi bir konumdadır. Bu sınav için MEB tarafından 2018'den beri örnek sorular yayımlanmakta ve bu sorular öğrencilerin sınava hazırlanmalarında yardımcı kaynak görevi görmektedir. Ancak soruların LGS'de çıkan sorularla örtüşüp örtüşmediği tartışmalar arasındadır. Bu çalışmada LGS Türkçe rnek sorularının LGS Türkçe soruları ile uyumu problemi ele alınacak olup aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

### ***Alt Problemler***

- 1- MEB 2021-2022 Türkçe dersi örnek soruları ile LGS 2022 Türkçe sorularında iki boyutlu materyaller kullanılmış mıdır?
- 2- MEB 2021-2022 Türkçe dersi örnek soruları ile LGS 2022 konularındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
- 3- MEB 2021-2022 Türkçe dersi örnek soruları ile LGS 2022 yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyut oranları nelerdir?
- 4- MEB 2021-2022 Türkçe dersi örnek soruları ile LGS 2022 Türkçe sorularının Türkçenin dört temel becerisine göre dağılımı ne orandadır?

5- MEB 2021-2022 Türkçe dersi örnek soruları konu ve kazanımlarına göre aylara göre eşit dağılım göstermekte midir?

## **YÖNTEM**

MEB'in 2021-2022 eğitim-ğretim yılında Türkçe dersine yönelik yayımlamış olduğu örnek sorular ile 2022 LGS Türkçe sorularının çeşitli aıllardan karşılaştırılmasını amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma niteliğindedir. Bu araştırma çeşidinde incelenen problem durumları sorgulayıcı ve eleştirel bir gözle irdelenmekte daha önceden bilinen problemler farklı bir bakış açısı ile eleştirilmekte yahut henüz fark edilmemiş problemler yoruma açık yöntemlerle ele alınmaktadır (Klenke, 2016; Seale, 1999). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı bu araştırma modelinde (Yıldırım ve şimşek, 2018) amaç problem durumunun tasvirini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada doküman analizine başvurulmuştur.

### ***Veri Toplama Araçları***

Çalışmada kullanılan veriler <https://odsgm.meb.gov.tr/> ve <https://www.meb.gov.tr/> adreslerinden alınmıştır. Bu kapsamda 2022 LGS için hazırlanmış ve 2021 Ekim 2022 Mayıs ayları arasında yayımlanan örnek sorularına ve 2022 LGS sözel bölüm içindeki Türkçe sorularına ulaşılmıştır.

### ***Veri Analizi***

Çalışmanın veri analizi 2022 LGS için yayımlanan örnek soruları ve LGS soruları incelenerek yapılmıştır. Veri grubu MEB Türkçe dersi örnek soruları ( $f=80$ ) ve LGS Türkçe soruları ( $f=20$ ) olmak üzere toplam ( $f=100$ ) sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler; soruların konu dağılımı, sorularla birlikte kullanılan iki boyutlu materyal oranları, soruların Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu, örnek soruların aylara göre dağılımı ve öğrenme/beceri alanları şeklinde tablolar halinde sunulmuş; frekans ve yüzde testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel istatistik tekniklerine göre sunulmuştur. Araştırma Türkçe Dersi ğretim Programına (2019) bağlı kalınarak hazırlanmıştır. Soruların Bloom taksonomisine göre bilişsel süreç boyutunda fiil boyutu ile yenilenmiş taksonomi esas alınmıştır. Bu aşamada Türkçe dersi kazanımlarının bilişsel süreç boyutlarının incelendiği çalışmalardan (Büyükalan Filiz ve Yıldırım, 2019) yararlanılmıştır.

**BULGULAR**

2021-2022 eğitim ğretim yılı Ekim- Mayıs ayları arasında MEB tarafından yayımlanan örnek sorular ve 2022 LGS Türkçe sorularında kullanılan iki boyutlu görsel materyallerin yüzdesi Tablo 1’de ayrıntıları ile verilmiştir

**Tablo 1.** MEB Türkçe dersi örnek sorular ile LGS 2022 sorularının 2 boyutlu görsel materyal dağılımı

2 Boyutlu Görsel Materyaller	MEB 2021-2022		LGS 2022	
	f	%	f	%
şema	-	-	-	-
şekil	5	6,25%	1	%5
Tablo	7	8,75%	2	%10
Grafik	-	-	1	%5
Destekleyici görsel	3	3,75%	-	-
Harita	2	2,50%	-	-
Kullanılmayan	63	78,75%	16	%80
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>	<b>20</b>	<b>%100</b>

Öğrencilerin öğrenmelerini daha anlamlı ve anlaşılır kılan görsel materyallerin eğitimdeki önemi birçok araştırmada vurgulanır (Allwright, 1981; Ellis, 1997). İki boyutlu materyallerin kğit üzerinde sorularda kullanılmasının da soruların daha anlaşılır kılınmasında yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede incelenen 2021-2022 MEB’in Türkçe rnek sorularının yaklaşık %79’unda; LGS sorularının ise yaklaşık %80’inde herhangi bir görsele rastlanmadığı Tablo 1’de gösterilmiştir. Her iki veri grubunda da en fazla kullanılan görsel materyalin tablolar (8,75%; %10) olduğu görülmektedir. Anlamlandırılması istenen ve birbiri ile ilişki kavramların sayısal verilerle analizi iki boyutlu materyaller olan tablo ve grafiklerle verilir (Sanca vd. 2021). rnek sorular ve LGS sorularında grafik ve tablolardan yararlanılmış olması “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” (MEB,2019) kazanımı ile doğrudan ilişkili olup öğrencilerin bilgilerini düzenleyerek soruları anlamlandırmalarını kolaylaştırır. Tablo ve grafik haricinde şekiller, destekleyici görseller ve haritalar örnek sorularda yer almıştır.

Aşağıda bulunan Tablo 2’de, 2021-2022 eğitim ğretim yılı Ekim- Mayıs ayları arasında MEB tarafından yayımlanan örnek soruların ve 2022 LGS Türkçe sorularının konu dağılımları yer almaktadır. Sorular tek tek incelenmiş olup konu dağılımı frekans ve yüzde değerleri ile tabloya yansıtılmıştır. Tabloda görsel



okuma ve sözel mantık soruları bir arada ve deyim, atasözleri konusu kelime gruplarının alt başlığı olarak sözcükte anlam konusu içinde değerlendirilmiştir.

**Tablo 2.** MEB Türkçe dersi örnek soruları ile LGS 2022 sorularının konu dağılımı

Türkçe Konuları	MEB 2021-2022		LGS 2022	
	f	%	f	%
Sözcükte Anlam	9	11,25%	2	10,00%
Cümlede Anlam	7	8,75%	3	15,00%
Paragrafta Anlam	30	37,50%	5	25,00%
Fiilimsiler	2	2,50%	-	
Fiillerde Çatı	1	1,25%	1	5,00%
Noktalama İşaretleri	5	6,25%	1	5,00%
Yazım Kuralları	4	5,00%	1	5,00%
Cümlenin Öğeleri	1	1,25%	1	5,00%
Cümle Türleri	1	1,25%	-	
Anlatım Bozukluğu	1	1,25%	1	5,00%
Görsel Okuma – Sözel Mantık	19	23,75%	4	20,00%
Metin Türleri	-	-	1	5,00%
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100,00%</b>	<b>20</b>	<b>100,00%</b>

Tablo 2’ye göre örnek sorular ve LGS sorularında en çok yer alan konu paragrafta anlam olmuştur. Bu sıralamayı görsel okuma ve sözel mantık konusu izlemiştir. Ders kitabı etkinliklerinde sıklıkla başvurulan dilbilgisi etkinliklerinin ise hem örnek sorularda hem de LGS’de göz ardı edildiği görülmektedir. Sınav okuma anlama becerilerine ağırlık verilmesi yönü ile 2021 LGS sınavıyla benzerlik göstermektedir. Okuma ve anlama becerisinin öğrencilerin günlük yaşamlarında en önemli ihtiyacı olduğu gerçeği konu dağılımında da kendini göstermiştir. Dolayısıyla öğrencinin iyi bir okur olması soruları cevaplandırmasında kolaylık sağlayacaktır.

Tablo 3’te bilişsel alan hedeflerine yönelik incelenen soruların analizi yer almaktadır. Bilişsel süreç boyutları 2001 yılında yenilenen ve isim formatından fiil (uygulama) formatına dönüştürülen Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Sınıflandırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019:1565) tarafından hazırlanan “ortaokul Türkçe dersi kazanımlarının revize

edilen Bloom taksonomisine göre analizi”nden yararlanılmıştır. İncelenen soruların kazanımlarına uygun olan bilişsel boyutlar belirlenerek yüzde ve frekans değerleri tabloda yansıtılmıştır.

**Tablo 3.** MEB Türkçe dersi örnek sorular ile LGS 2022 sorularının Bloom taksonomi dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	MEB 2021-2022		LGS 2022	
	f	%	f	%
<b>Hatırlama</b>	11	13,75%	1	5%
<b>Anlama</b>	39	48,75%	8	40%
<b>Uygulama</b>	13	16,25%	4	20%
<b>Çözümleme</b>	8	10,00%	3	15%
<b>Değerlendirme</b>	7	8,75%	4	20%
<b>Yaratma</b>	2	2,50%	0	0%
<b>Toplam</b>	80	100,00%	20	100%

Tablo 3’e göre örnek soruların ve LGS sorularının çoğu anlama ve uygulama boyutunda yer almaktadır. Bilişsel sürecin çözümleme, değerlendirme, yaratma gibi üst bilişsel basamaklarına ise sorularda daha az yer verilmiştir. Bu durumun yaratma basamağının yer aldığı kazanımların dinleme, konuşma ve yazma becerilerine ait olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Her ne kadar yazma kazanımlarından birkaçı sınav sorusu olarak sorulabiliyor olsa da sınavın çoktan seçmeli oluşu tüm kazanımların dengeli şekilde sınava yansımaya engel olabilmektedir. Örnek sorularda taksonominin tüm boyutlarını içeren sorular sorulurken; LGS’de yaratma boyundaki bir soruya hiç yer verilmemiştir. Örnek sorular ve LGS soruları Bloom taksonomisinin süreçsel boyutlarına göre uygunluk göstermiştir.

**Tablo 4.** MEB Türkçe dersi örnek sorular ile LGS 2022 dört temel becerisi dağılımları

Türkçe Dersi Temel Becerileri	MEB 2021-2022		LGS 2022	
	f	%	f	%
Dinleme /İzleme	-	-	-	-
Konuşma	-	-	-	-
Okuma	67	83,75%	16	%80
Yazma	13	16,25%	4	%20
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>%100</b>	<b>20</b>	<b>%100</b>

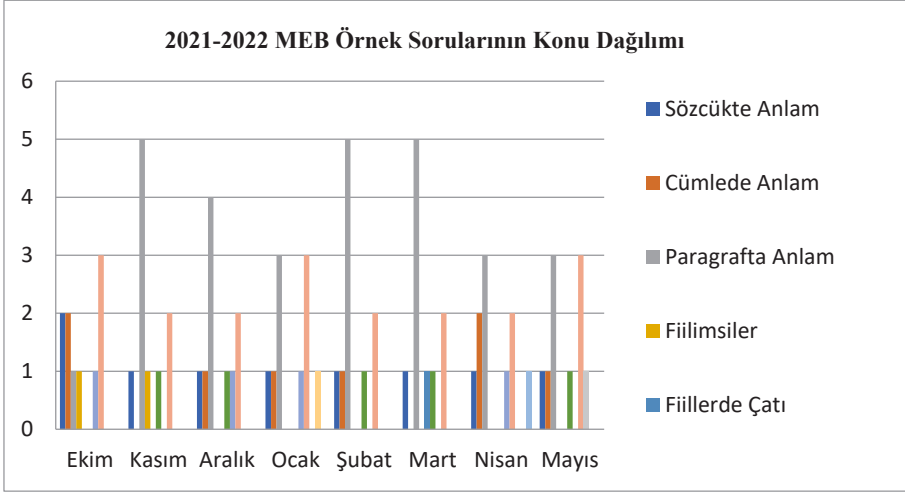
Tablo 4'e göre 2021-2022 MEB rnek soruları ve LGS sorularında temel becerilere hemen hemen aynı oranda yer verildiği görülmektedir. Her iki veri grubunda da dinleme ve konuşma alanında hiç soru yer almazken okuma ve yazma alanlarında eşit oranlarda soru yer almaktadır. Bu durum 2021 LGS ve 2019 LGS için de hemen hemen aynı durumdadır. 2019 LGS'de dört beceriden yalnızca ikisine yer verildiği ; bunların %98,35 oranında okuma ve %1,65 oranında yazma kazanımı olduğu belirtilmektedir (Ordu, Engin ve Topçuoğlu nal, 2021). 2021' de ise soruların %100' okuma alanından verilerek yazma becerisini ve kazanımlarını anımsatacak herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Geçmişten günümüze tüm sınavlarda çıkan soruların neredeyse tamamının okuma kazanımlarından olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Aylar Kazanımlar	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Toplam	2022 LG
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1	-	-	1	1	1	-	1	5	3
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	-	1	1	-	-	-	-	-	2	-
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	1	1	-	-	-	-	-	-	2	-
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	-	1	-	2	1	1	1	-	6	-
T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	-	-	-	1	1	-	1	1	4	1
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-
T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	1	1	-	-	-	-	-	-	2	-
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	1	2	1	-	1	-	-	2	7	4
T.8.3.22. Metindeki ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	-	-	1	-	-	2	-	-	3	-
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	1	1	3	1	1	1	2	1	11	1
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-

vurgulanış biçimlerini kavrar.										
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	3	2	2	3	2	2	2	3	19	4
T.8.3.34.Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	1	-	-	1	-	-	1	-	3	1
T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.	1	1	2	1	1	1	1	1	9	2
T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1
T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1

**Tablo 5.** 2021-2022 MEB Türkçe örnek sorularının ve 2022 LGS sorularının kazanım bakımından karşılaştırılması

Tablo 5’te en çok kullanılan T.8.3.32. ve T.8.3.25. kazanımından da anlaşılacağı gibi her iki veri grubunda da anlama/kavrama basamağı ve görsel okuma- sözel mantık soruları ön plandadır. Sözel mantık soruları için öğretim programında herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Bu konunun “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur; T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır” kazanımları ile verilmesi mümkündür. Ancak sınavlarda genel olarak bu konu, çocukların soruyu daha iyi anlamlandırabilmeleri için görseller ve tablolar iliştilererek verilmiştir. Bu da konu ve “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımı arasındaki ilişkiyi açıklar.



**Tablo 6.** 2021- 2022 MEB Türkçe Dersi Örnek Sorularının Konu ve Aylara Göre Dağılımı

Tablo 6. sekiz ay boyunca yayımlanan 2021-2022 MEB Türkçe örnek sorularının aylara göre konu dağılımlarını göstermektedir. Tablo 2’de de görüldüğü üzere sorularda en çok yer edinen konu paragrafta anlam, sözcükte anlam ve sorularıdır. Sekiz ay boyunca yayımlanan sorularda her ay sözcükte ve paragrafta anlam ve görsel okuma-sözel mantık yer almıştır. Kasım ve mart ayları haricinde diğer bütün aylarda da cümlede anlam konusuna yer ayrılmıştır. Konular, ders kitabı tema ve etkinlikleriyle ay ay uyum göstermektedir. Mayıs ayı örnek soruları ile LGS 2022 karşılaştırıldığında konu yönüyle oldukça benzerdir. Bu yönüyle yönüyle mayıs ayı örnek sorularının Türkçe sorularının daha çok hangi konuları kapsayacağını özetler niteliktedir.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren yayımlanmaya başlayan örnek sorular, öğrencilerin LGS’ye hazırlanmalarında bir nevi yardımcı kaynak görevi görmektedir. Yayımlanan bu soruların LGS soruları ile konu ve kazanım yönünden benzerlik göstermeleri beklenmektedir. Çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığının 2021-2022 Türkçe örnek soruları ve 2022 LGS çıkmış soruları arasındaki kazanım, beceri alanları, konu dağılımları, görsel dağılımı ve bilişsel süreç boyutları yönünden benzerliğin irdelenmesidir.

Eğitimde öğrencinin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirebilmesi (*analiz-sentez yapabilme, eleştirel düşünme vb.*), çok yönlü bakış açısı kazanması için görsel okuma becerilerine ağırlık verilmeye başlanmıştır (Maden ve Altunbay, 2016) Görsel okuma var olan resim, fotoğraf, afiş, broşür, grafik yahut

tablolardan çıkarım yapabilmeyi sağlar. Günümüzde Türkçe eğitiminde de sıklıkla yararlanılmaya başlanılan grafikler ve tablolarda var olan bilgiler gereksiz ayrıntılardan sistematik bir şekilde arındırılarak verilir. Yapılan araştırmada her iki veri grubunda da yaklaşık %80'in üzerinde herhangi bir 2 boyutlu görsel materyalin kullanılmadığı bunun yanında veri gruplarının yaklaşık %20'sinde 2 boyutlu görsel materyallerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan materyaller genellikle tablolar, grafikler ve destekleyici görsellerdir. LGS ( $f=20$ ) için kullanılan 2 boyutlu görsel materyal oranı yeterli kabul edilebilir. Öğrencilerin soruyu daha anlaşılır bulması için sözel mantık sorularında da grafik hazır olarak verilmiş olup öğrenciden yalnızca bu grafiği yorumlayarak çıkarım yapması sağlanmıştır. Bunun yanında yayımlanan örnek sorulardaki ( $f=80$ ) 2 boyutlu görsel materyal oranı yeterli bulunmamaktadır. Öğrencilerin bu tarzda sorulan sorulara hazır bulunabilmeleri için seviyelerine uygun grafik ve tablo hazırlama becerisi kazanmalarının yanı sıra bu tarz sorularla da sıklıkla karşılaşmaları gerekmektedir. Zira derslerde ve lme araçlarında grafik vb. görsellerin kullanımının akademik başarıyı arttırdığı ifade edilmektedir (am, 2006).

2021-2022 MEB Türkçe rnek sorularında ve 2022 LGS'de konu dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir. Konu dağılımında büyük oranda orantısızlık olduğu görülmektedir. Bir konudan 30 soru sorulurken bir konudan hiç soru sorulmaması örnek soru veri grubunda kapsam sınırlılığı bulunduğunu gösterir. Bunun yanında örnek sorularda hiç sorulmayan bir konunun LGS'de çıkmış olması yahut örnek sorularda yer alan bazı konuların LGS'de hiç sorulmaması tutarsızlık yaratmıştır. Soruların büyük çoğunluğu her iki veri grubunda da paragrafta anlam ve görsel okuma konusu kapsamında sorulmuştur. Bu durum çoğunlukla soruların ezberden uzak, çıkarım yapılmasına olanak sağlayan ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerine hitap ettiği biçimde yorumlanabilir. Yorumlama, okuduğunu anlama ve çıkarım yapabilme becerilerine uygun olarak hazırlanan sorular 21. yy. becerilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Müfredat içerisinde var olan dil bilgisi kazanımları örnek sorularda ve LGS'de nadiren yer almıştır. Bu yönüyle de sınavların ezberci ve bilgi isteyen sorulardan ziyade yoruma açık sorulara yer verdiği aşıkardır.

Veri gruplarının Bloom taksonomisi açısından dağılımının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Hem rnek sorularda hem de LGS'de anlama basamağına ait daha fazla soru ve kazanım bulunmaktadır. nceki yıllarda yapılan sınavlarda da soruların büyük oranda anlama basamağında olduğunu ortaya konmuştur (Vural,2020; Gökdemir vd., 2021). İncelenen 2022 LGS sorularında da anlama basamağının daha çok kullanıldığı yaratma basamağının az kullanıldığı tespit edilmiştir. Ulusal sınavlarda olduğu gibi okullarda yapılan yazılı sınavlarda da

öğretmenler en fazla bilgi, anlama ve uygulama düzeyinde sorular yazarak; üst düzey sorulara nadiren yer vermektedirler (Şen ve Beyaztaş, 2008). MEB'in hazırladığı beceri temelli Türkçe sorularında da sorular en fazla anlama alanından karşımıza çıkmaktadır (Gürbüz Us ve Ercan Güven,2022).

MEB tarafından hazırlanan Türkçe örnek soruları ile LGS Türkçe sorularına bakıldığında Türkçe dersi öğretim programında yer alan dört temel dil becerisi içerisinde okuma ve yazma becerilerinin yer aldığı görülmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında da bu durum görülmektedir (Cayhan ve Akın,2015; Ordu, Engin, Topçuoğlu Ünal, 2021; Yegen, 2022). Bu problemin temel sebebi olarak sınavın çoktan seçmeli olması düşünülebilir. Eğitim-öğretim dönemi boyunca 8. sınıf müfredatındaki konuşma-dinleme kazanımlarından veri gruplarında herhangi bir sorunun yer almadığı görülmektedir. Bu durumun farkında olan öğrenciler, LGS sınavında karşılaşacakları soruların alanlarını ön plana alarak diğer beceri alanlarını göz ardı edebilirler.

Türkçe Öğretim Programında (2019) metin içi, metin dışı ve metinlerarası okumalarda anlam yoluyla elde edilecek kazanımlara oldukça vurgu yapılmaktadır. Kazanımlar birbirini tamamlar niteliktedir. Sözlü iletişim becerileri (konuşma & dinleme) öğrencinin iletişimini güçlendirmesine rol olarak sonrasında anlama ve anlatma yeteneklerini de geliştirir. Programda yer alan okuma kazanımları ( $f=35$ )'tir. Dolayısıyla hem sınavın çoktan seçmeli oluşu hem de en çok kazanımın okuma alanında olması sebebiyle örnek sorular ve LGS'de en fazla soru bu kazanımlardan çıkmıştır. “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur ve T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımları en fazla tekrarlayandır. Dil bilgisi ve noktalama, yazım, imla gibi konular yazma kazanımları içerisinde değerlendirildiğinden yazma kazanımları da %20'dir. Ancak bazı soruların öğrenim hedefleri öğretim programlarında bir kazanım olarak yer almamaktadır. Örneğin, paragrafın son cümlesinin metnin anlamına göre tamamlanmasını gerektiren bir sorunun öğretim programında herhangi bir net kazanımı söz konusu değildir. Bu sebeple sorunun kazanımı anlamı en yakın kazanım ile eşleştirilmiştir. Bazı sorularda ise öğrenim hedefi net olarak bulunabilse de öğrenme alanı sınavın formatı ile uyum göstermediğinden farklı bir kazanım ile eşleştirilmiştir. Örneğin, bir kelimenin hangi şıkta verilen anlamda kullanıldığının bulunmasının istendiği bir soruda kazanım net olarak bellidir. Ancak bu kazanım konuşma kazanımları arasında yer almaktadır. Konuşma, öğrencinin günlük yaşamında yapması beklenen bir uygulama olduğundan çoktan seçmeli bir sınavda ancak farklı bir kazanım ile eşleştirilmesi mümkündür.

MEB'in hazırlamış olduğu Türkçe dersi örnek soruları ile Liseye Geçiş Sınavının çeşitli yönleriyle incelenmesine ve karşılaştırmasına dayanan



Çalışmada iki veri grubunun içerdikleri konu, kazanım, dört temel beceri ve Bloom taksonomisinin basamakları bakımından çok benzer oldukları ifade edilebilir. 8. sınıf müfredatı kazanımları ve dört temel dil becerisini kapsamlı bir şekilde barındırmaları da birbirleriyle tutumlu ve uyumludurlar.

## KAYNAKÇA

- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.
- Balı, O. ve Dönmez, B. (2018). Eğitim bilimleri anabilim dalı doktora öğrencilerinin karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 284-309. DOI: 10.17679/inuefd.399079
- Büyükalın Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Cayhan, C. ve Akın, E. (2016). Teog sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 106-114.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT Journal*, 51(1), 36-42.
- Ensar, F. (2002). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- OGY, 2018. Milli eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf) Erişim tarihi 29.05.2018.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S. ve Toğcuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Gürbüz Us, R., Ercan Güven, A. N. (2022). Milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan beceri temelli Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından ele alınması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 426-445.
- İlber, A., Kabuklu, Ü., Tuna, A. ve Uysal, R. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63- 80.
- Kırbaç, M. , Balı, O. ve Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile İlgili öğretmen görüşleri . *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74 . DOI: 10.29129/inujgse.361869.

- Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Koçak, D., Doğan Gl, Ç., Gl E. ve Çokluk Bökeoğlu, . (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Maden, S. ve Altunbay, M. (2016). Türkçe eğitiminde görsel sunu ve görsel okuma aracı olarak grafik ve tabloların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat osya Eğitim (TEKE) Dergisi*. 5(4), 1971-1983.
- MEB (2019). Türkçe dersi eğitim programı. Erişim adresi: <https://müfredat.meb.gov.tr>
- Ordu, H. H., Engin, A. S. ve Topçuoğlu nal, F. (2021). MEB'in 2018-2019 eğitim ğretim yılında lgs' ye yönelik yayınlamış olduğu Türkçe dersi örnek soruları ile 2019 lgs Türkçe sorularının karşılaştırılması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 102-113.
- zdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Özerbaş, M. A. (2005). Eğitim teknolojisi ögelerinin sistem kuramları açısından değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 252-268.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. ve Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Sarıgl, A. (2023) Sosyal medya ve örgütsel eylemler. M. Avcı ve E. Kara (Ed.), *Birey rgt ve Toplum* ( s. 15-26). Eğitim Yayınevi.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Söylemez, Y. (2018) Türkçe dersi ğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- şen, S. ve Beyaztaş, D. İ. (2008), Beşinci sınıf ğretmenlerinin Türkçe dersi sınav sorularının bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 67-83
- şengül, M. (2020). Türkçe eğitiminde lçme ve değerlendirmeye ilgili güncel sorunlar. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Ed.). *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* içinde (s. 289-300). Ankara: Eğiten Kitap.
- Vural, C. (2020). *Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (sbs, teog ve lgs) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi*

- açısından değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).  
Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yegen, . (2022). 2019 ve 2021 yıllarında yapılan merkezi sınav Türkçe alt  
testindeki soruların webb'in bilgi seviyelerine göre karşılaştırmalı analizi.  
*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13(25), 123-142.*
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.*  
Ankara: Seçkin Yayıncılık.



**Bölüm 15**

**Öğretmen Adaylarının Yaşam  
Memnuniyeti İle Beyin Göçü Tutumları  
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**Mehmet Tahir KARABOğA<sup>1</sup>, Naim ARIKAN<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Doc. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı,  
tahirkaraboga@mersin.edu.tr ORCID No: 0000-0003-0795-7991*

<sup>2</sup> *Sosyal Bilgiler ğretmeni. naimarikan46@gmail.com ORCID No: 0000-0001-9724-480X*



## **GİRİŞ**

Son yıllarda gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerden gelişmiş ülkelere başta ekonomik neden olmak üzere, eğitim, sağlık, güvenlik, yüksek yaşam standardına ulaşma beklentisi gibi pek çok farklı nedenlerden dolayı bir göç hareketliliği dikkat çekmektedir. Özellikle ülkemizde son yıllarda ekonomik ve teknolojik olarak gelişmiş Avrupa ülkelerine bir göç hareketliliği görülmektedir. Bu göçün kitlesini çoğunlukla genç yaşta olan üniversite öğrencilerinin oluşturması o ülkenin geleceği açısından konuyu önemli bir hale getirmektedir.

Ülkeler vatandaşlarına eğitim, sağlık ve teknoloji gibi temel altyapı hizmetlerini sunarak nitelikli bir iş gücü ve beşeri sermaye oluşturma çabası içindedirler. Bu çaba, ülkelerin insanlarına gelişmiş bir eğitim sistemi sağlayarak nitelikli ve yetenekli iş gücü yetiştirmeyi hedeflediğini gösteriyor. Ayrıca sağlık hizmetleri ve teknolojiye erişim gibi alt yapı olanakları sunarak vatandaşların yaşam kalitesini artırmaya ve ülke genelinde ilerlemeyi sağlamaya yönelik bir girişimi ortaya koyar. Bu çabalar, ülkelerin insan sermayesini geliştirerek ekonomik büyümeyi teşvik etmeyi amaçlar. Nitelikli iş gücü, yenilikçilik, üretkenlik ve rekabetçilik gibi faktörlerin artmasına katkıda bulunabilir. Eğitim, sağlık ve teknoloji gibi altyapı olanaklarının sağlanması, insanların potansiyellerini gerçekleştirmelerine ve toplumun genel refahını artırmalarına yardımcı olur (Eser ve Gökmen, 2009).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin, teknolojiye yaptıkları yatırımın ve gelişmişlik düzeylerinin, ekonomik büyüme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu aşikârdır. Bir ülkenin ekonomik büyümesi, yetiştirdiği nitelikli çalışanlara dayanır. Bu nitelikli çalışanlar, uzman oldukları konularda çalışma imkânı bulabildikleri ve yeteneklerini kullanabilecekleri bir ortamda faaliyet gösterebildikleri sürece, ülkenin ekonomisine katkı sağlarlar. Bu nedenle, ülkelerin eğitim sistemlerine, teknolojiye yapılan yatırımlara ve gelişmişlik düzeylerine odaklanmaları, ekonomik büyüme için önemli bir faktördür. Yapılan yatırımların karşılığını alabilen ülkeler, rekabet güçlerini artırabilir, yenilikçilik ve üretkenliklerini geliştirebilir ve dolayısıyla ekonomik büyüme sağlayabilirler (Türker, 2009).

Dünyada ülkelerin ekonomik rekabetlerinde önemli olan faktörlerin insan sermayesi, teknolojik üretim ve toplumsal hafızadır. İnsan sermayesi, bir ülkenin yetiştirdiği nitelikli iş gücü anlamına gelir. Nitelikli iş gücü, yüksek eğitim düzeyine sahip, becerikli ve deneyimli çalışanlardan oluşur. Bu tür çalışanlar, üretkenliklerini artırabilir ve inovasyon yeteneklerini geliştirerek ekonomik büyümeye katkıda bulunur. Teknolojik üretim, bir ülkenin geliştirdiği ve uyguladığı teknolojileri ifade eder. İleri teknolojilere sahip olan ülkeler, daha verimli üretim süreçleri, yeni ürünler, yeni hizmetler ve rekabet avantajları elde



edebilirler. Toplumsal hafıza ise bir ülkenin geçmiş deneyimlerinden ve bilgi birikiminden yararlanma yeteneğini ifade eder. Bir ülkenin toplumsal hafızası, tarihsel, kültürel ve sosyal açıdan birikimleri içerir. Bu bilgi birikimi, gelecek nesillere aktarılarak yeni fikirlerin geliştirilmesine ve sorunlara daha iyi çözümler bulunmasına yardımcı olabilir. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, bir ülkenin ekonomik rekabet gücünü etkileyen unsurlardır. İnsan sermayesinin niteliği, teknolojik retim kapasitesi ve toplumsal hafıza, ülkelerin ekonomik başarılarını belirlemede önemli rol oynar (Lin, 2008).

Teknolojik yenilikler, globalleşen dünyada bilginin hızı ve rahat ulaşılır olması ülkelerin beyin göçü stratejilerinde farklılıkları beraberinde getirmiştir. Gelişmiş ülkelerin beyin göçüne yönelik stratejileri az gelişen veya gelişmekte olan ülkelerden bireyleri çekme üzerine kurulmuştur. Gelişmiş lkeler, beyin göçü stratejilerini kullanarak az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerden eğitimi bireyleri çekmeye odaklanmıştır. Bu stratejiler genellikle daha iyi ekonomik fırsatlar, daha iyi çalışma koşulları, daha iyi yaşam standartları ve daha iyi sosyal hizmetler gibi avantajları vurgulayarak eğitimi insanları kendilerine çekmeyi amaçlar. Gelişmiş lkeler genellikle bu bireylerin yeteneklerinden ve bilgi birikiminden faydalanmak istedikleri için bu stratejileri benimserler. Bu durum, beyin göçü yapan ülkeler için bir zorluk yaratabilmektedir, çünkü o ülkeler eğitimi insan kaynaklarını kaybeder ve bu ülkelerin kalkınması olumsuz yönde etkilenmesine neden olabilmektedir.

Geleneksel eğitim sistemlerine göre, öğrenciler artık sınırların ötesine geçerek farklı ülkelerde kolaylıkla seyahat edebilmekte, eğitim alabilmekte ve çalışabilmektedir (Tezcan, 1996b, s. 26). Bu deneyimler, öğrencilerin kültür şoku yaşamadan ve buldukları ortama hızlıca adapte olarak başarılı olmalarını sağlamaktadır. Yeni küresel eğitim anlayışı, öğrencilerin sadece akademik bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kültürel farklılıklara saygı duyma, küresel sorunlara çözüm bulma ve iletişim becerilerini geliştirme gibi önemli yetkinlikleri kazanmalarına olanak tanımaktadır. Öğrenciler, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarına katılarak kültürel alışveriş yapabilmekte, dil becerilerini geliştirebilmekte ve çeşitli disiplinlerde uzmanlaşma fırsatı elde edebilmektedirler.

Türkiye'nin de aralarında bulunduğu dünyada birçok ülke, stratejiler geliştirerek potansiyeli olan öğrencileri ülkelerine çekme gayretindedirler (Giannoccolo, 2009, s.15). Bu stratejilerin amacı, potansiyeli olan öğrencileri kendi ülkelerinde eğitim almaya teşvik etmek ve gelecekteki yetişmiş insan kaynağını sağlamaktır. Ülkelerin yetenekli öğrencileri çekme gayreti, birkaç sebepten kaynaklanabilmektedir. İlk olarak, yetenekli öğrencilerin ülkeye katkıda bulunabilecekleri alanlarda uzmanlaşmalarını sağlamak isteyen ülkeler için bu

stratejiler önemlidir. Öğrencilerin ülkeye gelmeleriyle birlikte, bilim, teknoloji, mühendislik veya diğer önemli alanlarda yeteneklerini geliştirerek ilerlemelerine olanak tanıyabilmektedir. Ayrıca, yetenekli öğrencilerin ülkeye gelmeleri ekonomik bir fayda sağlayabilmektedir. Eğitimi boyunca harcamalarıyla ekonomiyi canlandırabilmekte ve mezun olduktan sonra ülkede kalmaları durumunda yeteneklerini kullanarak yeni iş fırsatları yaratabilmektedirler.

Yaşam memnuniyeti kavramı bireyin bir bütün olarak sürdürdüğü hayattan ne derecede memnun olduğunu, yaşamından ne kadar hoşlandığının önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir. Diğer bir deyişle, bir zihin olarak yaşam memnuniyeti, bireyin kendi yaşam kalitesini bütünüyle değerlendirmesi sonucunda ulaştığı olumluluk derecesi anlamına gelmektedir. Literatürde yaşam memnuniyeti, hayat kalitesi, refah, tatmin, mutluluk, iyilik, güvenlik ve sübjektif sağlık kavramları ile de ifade edilmektedir (Kahyaoğlu 2008, s.1). Yaşam memnuniyeti, bireylerin kendi yaşamlarının genel tatmin düzeyini ifade eden bir kavramdır. Kişinin hayatının farklı alanlarındaki deneyimlerini ve algılarını kapsar ve genellikle mutluluk, tatmin ve genel refah durumuyla ilişkilidir. Yaşam memnuniyeti, bir kişinin yaşamının genel olarak ne kadar tatmin edici olduğunu değerlendirmek için kullanılan bir ldr. Farklı kişilerin farklı yaşam koşulları, değerler, kültürel bağlamlar ve kişisel deneyimler nedeniyle yaşam memnuniyeti düzeyleri değerliklik gösterebilmektedir.

Yaşam memnuniyetini etkileyen faktörler arasında fiziksel ve zihinsel sağlık durumu, sosyal ilişkiler, iş memnuniyeti, ekonomik durum, eğitim seviyesi, kişisel başarılar, kendini gerçekleştirme, hobi ve zaman kullanımı gibi birçok unsur bulunabilir. Bu faktörler kişiden kişiye farklılık gösterebilir ve kişinin genel olarak yaşamından ne kadar tatmin olduğunu etkileyebilir.

Yaşam memnuniyeti, psikolojik ve sosyal refahın önemli bir göstergesi olarak kabul edilir. Yüksek yaşam memnuniyeti düzeyine sahip bireyler genellikle daha sağlıklı ilişkilere, daha iyi ruh sağlığına ve daha fazla kişisel başarıya sahip olma eğilimindedirler. Bu nedenle, yaşam memnuniyetini artırmak ve sürdürmek bireylerin genel refahlarını ve mutluluk düzeylerini iyileştirmeye yardımcı olabilir. Bu bağlamda, yaşam memnuniyeti ile yaşam kalitesi kavramları birbirini tamamlayan ve i içe geçmiş kavramlar oldukları göze çarpmaktadır.

Günümüzde, ülkelerin kalkınması ve rekabet gücünü artırması açısından eğitim sistemi oldukça önemli bir role sahiptir. Eğitim sisteminin etkin ve kaliteli bir Şekilde işlemesi ise nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Ancak, son yıllarda ğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti ve beyin göçü tutumları arasındaki ilişki giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, ğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti düzeyleri ile beyin göçü tutumları arasındaki

ilişkinin incelenmesi, eğitim sistemimizin geleceği açısından büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmenlik mesleği, toplumun en değerli varlıklarını yetiştiren ve geleceği şekillendiren kişileri yetiştirmeyi hedefleyen bir meslektir. Ancak, son yıllarda öğretmenlerin hatta lisan öğrencisi olan öğretmen adaylarının arasında yaşanan memnuniyetsizlik ve beyin göçü eğilimleri, başka ülkelere göç etmeleri ve göç ettikleri ülkelere geri dönmek istememeleri eğitim sistemimizin sürdürülebilirliği konusunda endişeleri artırmaktadır (Tansel ve Güngör, 2004). Yaşam memnuniyeti, bireyin kendi yaşamıyla ilgili duyduğu tatmin ve mutluluk hissidir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti düzeyleri, çalışma ortamının niteliği, iş koşulları, mesleki destek ve kariyer olanakları gibi faktörlerden etkilenebilir. Bu faktörler, öğretmen adaylarının mesleğe devam etme niyetlerini etkileyebilir ve beyin göçü eğilimlerine yol açabilmektedir.

Beyin göçü, nitelikli insan gücünün bir ülkeden başka bir ülkeye göç etmesi anlamına gelir. Özellikle eğitim alanında yetişmiş bireylerin başka ülkelerde daha iyi iş ve kariyer fırsatları bulması, beyin göçünü tetikleyen faktörlerden biridir. Öğretmen adaylarının beyin göçü tutumları, ülkenin eğitim sistemine olan güveni ve geleceği için büyük bir tehdit oluşturabilmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti ile beyin göçü tutumları arasındaki ilişkinin anlaşılması, eğitim sistemimizin iyileştirilmesi ve nitelikli öğretmenlerin ülkede kalmasının sağlanması için önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve nitelikli öğretmenlerin ülkede kalmasının sağlanması konularında önemli bilgiler sunabilecektir. Bu araştırma, öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti düzeyleri ile beyin göçü tutumları arasındaki ilişkinin anlaşılmasına ve eğitim sistemimizin iyileştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleğe bağlılığının artırılması için önemli bir temel oluşturabilecektir.

Bu araştırma gerçekleştirilirken öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ile beyin göçü tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetlerinin ne düzeyde olduğu belirlenerek cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, aile geliri, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından ele alınmaktadır. Aynı zamanda öğretmen adaylarının beyin göçü tutumlarının ne doğrultuda olduğu belirlenerek; beyin göçü tutumlarının cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, aile geliri, bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olduğu; ölçeğin “kişisel sosyal yaşamdan memnuniyet” boyutunda aldıkları puanların yüksek,

“ekonomik yaşamdan memnuniyet” boyutunda aldıkları puanların ise ortalamasının biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerinin cinsiyete, yaşa, anne baba eğitim düzeyi, sınıf değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, ancak aile geliri ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, aile geliri, bölüm ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarını yaşam memnuniyetleri ile beyin göçüne yönelik tutumları arasında negatif yönlü yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri arttıkça beyin göçüne yönelik tutum puanları düşmekte, yaşam memnuniyet düzeyleri düştükçe beyin göçüne yönelik tutum puanları yükselmektedir.

### ***1. Yaşam Memnuniyeti Kavramı***

Yaşam memnuniyeti, bir kişinin, yaşam standardını ve niteliğini bir bütün halinde pozitif ya da negatif yönde değerlendirdiği derecedir. Bireyin, yaşadığı hayata ne kadar olumlu baktığıdır. Yaşam memnuniyeti kavramı yaşamın genel bir değerlendirmesini ifade eder. Değerlendirmenin amacı, bir bütün olarak yaşamdır. Yaşamın genel bir değerlendirmesini, yani, ne kadar iyi hissettirdiği, beklentilerin ne derecede karşılanabileceği ve çeşitli faktörlerin ne kadar istenilir olduğu gibi bireyin aklındaki tüm ilgili kriterleri içerir (Veenhoven, 1996, s. 6). Bu kriterler, bireyin yaşamla alakalı isteklerinin ne kadar giderildiği, yalnızca içinde olunan zamanda değil, gelecekle alakalı isteklerinin ne kadar erişilebilir veya ne kadar belirli olduğudur.

Yaşam memnuniyeti, iyi bir yaşam için kriterler belirlemeyi, gerçek yaşamın bu kriterlere ne derece uyduğunu ve bu kriterlere ulaşmak için nelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaya çalışan ve genel olarak yaşam kalitesi olarak adlandırılan daha geniş bir araştırma alanının parçası olarak da tarif edilmektedir (Veenhoven, 1996, s. 11). Yaşam memnuniyeti veya yaşam doyumu, kişinin yaşam koşullarından hoşnut olmasını veya bu koşulları kabul etmesini ya da kişinin bir bütün olarak yaşamı için isteklerinin ve ihtiyaçlarının karşılanmasını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, kişinin kapsamlı bir şekilde yaşam kalitesini öznel olarak değerlendirmesidir (Sousa ve Lyubomirsky, 2001, s. 668).

Yaşam memnuniyeti, literatürde yaşam doyumu olarak ifade edilmekte olup, yaşam memnuniyeti kavramı ilk kez 1961 yılında sosyal bilimler çalışmalarında kullanılmıştır ve farklı bilim insanları, yaşam memnuniyeti kavramının ne olduğuna ilişkin görüşler bildirmelerine rağmen, ortak bir tanım

oluşturulamamıştır. Yaşam memnuniyeti ve yaşam doyumu kavramlarının birbirinin yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Dağlı ve Baysal, 2016). Ancak bazı durumlarda bireylerin yaşam memnuniyetleri ile yaşam doyumları tamamen aynı şeyi ölçmeyebilir. Gerçekte anlam olarak birbirine yakın anlamlı veya benzer ve birbirinin içinde kavramlar olsa da (Akın ve Yalnız, 2015), yaşam memnuniyetinin öznel bir yaşam kalitesi değerlendirmesi olarak ele alınmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir (Dikyol, 2022, s.11). Özer ve Karabulut (2003), yaşam memnuniyeti ile kişisel iyi oluş kavramı arasında yakın ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Yaşam memnuniyeti öznel iyi olma durumunun zihinsel parçasıdır. Kişinin hayatının çeşitli sahalarına dair zihinsel-yargısal analizlerine odaklanır. Bu analiz için en doğru standardın karşılaştırılan her bir kişinin şahsi mali, ekonomik ve sosyal koşulları olduğu ifade edilmiştir (Diener, Emmons, Larsen,&Griffin 1985, s.72). Kişisel iyilik durumu daha özel kriterlere göre değerlendirilebilir ancak yaşam memnuniyeti yaşamın daha genel ve topyekûn değerlendirilmesidir. Bu nedenle farklılaştıkları söylenebilir.

Yaşam memnuniyeti, bireyin kendi yaşamını bir bütün olarak öznel şekilde değerlendirmesiyle tatmin olma ve mutluluk duygusu yaşamasıdır. Yaşam memnuniyeti, daha iyi zihinsel ve fiziksel sağlık ve esenliğin yanı sıra daha iyi bilişsel ve sosyal işleyişle de ilişkilidir (Alorani ve Alradaydeh, 2018). Bu nedenle, yaşam memnuniyetinin artırılması, bireylerin psikolojik zorluklarla baş etmesini kolaylaştırmaktadır. Araştırmacılar, yaşam memnuniyeti yüksek olan bireylerde anksiyete ve depresyonun görülme oranının azaldığını bildirmişlerdir Yaşam memnuniyeti, bireyin yaşam kalitesini kendi belirlemiş olduğu kriterlere göre değerlendirmesi olduğu için de, bir bütün olarak bireyin yaşamdan beklentilerine yönelik motivasyonu ve geleceğe dönük planlamaları üzerinde etkilidir (Zheng, vd. , 2019). Yapılan yaşam memnuniyeti araştırmaların ortak noktalarından birisi, mutluluğu algılama biçimi olarak ifade edilebilir. Bu nedenle mutluluk ve yaşam memnuniyeti arasında bir paralellik söz konusudur (Çoban, 2018, s. 2). Yaşam memnuniyeti yüksek bireylerin mutlu olma düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Mutluluğu ifade etmek için dile getirilen çeşitli olgular ile terimler genelde karmaşık ve farklılaşan bir yapıdadır. Akademik alanda mutlulukla benzer bir şekilde kullanılan ‘kişisel iyi oluş’ olgusu, ‘bireyin hayatını kendi açısından değerlendirmesi’ olarak ifade edilmektedir (Bozcuk ve Öz, 2018, s. 4733). Mutluluğu, insan hayatının bilişsel ve duyuşsal açıdan değerlendirilmesi olarak tanımlamak da mümkündür. Bu bağlamda, bireyin sevinç, gurur, güven, heyecan gibi pozitif duyguları sık yaşaması; öfke, korku, kaygı, nefret gibi negatif duyguları az yaşaması ve yaşamın çeşitli alanlarından (aile, iş, kariyer vs.) yüksek doyum alması mutlu

olduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilmektedir (Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2013, s. 392).

Başka bir şekilde ifade edecek olursak mutluluk, kişilerin pozitif duyguları sık, negatif duyguları ise daha az yaşaması ve hayattan yüksek haz alması, lezzet alması olarak açıklanabilmektedir. Mutluluk bireyin yaşamında olumlu ve olumsuz olaylar ve tecrübeler ile ortaya çıkan bir duygusal durum olarak tanımlanır. Her ne kadar farklı derecelerde, mutluluk ve yaşam doyumu arasında bazı ilişkiler tespit edilmiş olsa da, bu kavramlar çoğu açıdan farklıdır denilebilir. Çağdaş yaşamda, yaşam memnuniyeti kavramı diğer bilim dallarıyla ilişkili olup yaşam memnuniyeti, insanların kişisel yaşam kalitelerine ilişkin genel değerlendirmelerine bağlı olarak elde ettikleri olumlu duygu düzeyi anlamına da gelebilmektedir. Bununla birlikte, yaşam memnuniyeti aynı zamanda keyif almayı da içerir ve insanların yaşadıkları hayattan ne kadar keyif aldıklarını yansıtır. Amaçlı ve anlamlı bir yaşama, yaşanılan çevreden keyif alma ve yaşamdaki birçok aktivite gibi faktörlerin yaşam memnuniyeti ile doğrudan ilişkili olduğu gösterilmiştir. Gelir, iş sahibi olmak, eğitim, cinsiyet, yaş, medeni durum, sağlık, iş doyumu ve sosyal bağ gibi olgular yaşam memnuniyeti üzerinde önemli etkilere sahip olduğu söylenebilir.

## **2. Beyin Göçü Kavramı**

TDK, beyin göçünü, “ileri düzeydeki meslek ve bilim adamları ile uzmanların bir başka gelişmiş ülkede yerleşip çalışmak amacı ile kendi ülkelerinden ayrılması” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bilgi işçileri” olarak da tanımlanan doktor, mühendis, bilgi teknolojisi profesyonelleri gibi yüksek nitelikli işgücünün, yetiştikleri ülkelerinden kısa veya uzun süreli olarak ayrılıp başka ülkelere göçü şeklinde tanımlanan beyin göçü “yetenek çıkışı”, “emeğin” veya “insani sermayenin küreselleşmesi” şeklinde de nitelendirilmektedir (Sağırlı, 2006). Kaya 2005’te beyin göçü, nitelikli ve eğitilmiş insanların, kendi ülkelerindeki ekonomik, sosyal veya siyasi nedenlerle yaşam standartlarını yükseltebilecekleri fırsatları aramak için ülkelerini terk ederek başka bir ülkeye yerleşmelerini ifade eder. Bu göç türü, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki beyin göçü potansiyeli yüksek olan insanları hedef alır. Beyin göçü, genellikle nitelikli işgücü, bilim insanları, akademisyenler, mühendisler, doktorlar, avukatlar gibi yüksek eğitim seviyesine sahip insanları içerir. Bu insanlar, kendi ülkelerinde yeterli iş olanakları, yeterli maaş, iyi çalışma koşulları, araştırma imkânları ve kariyer fırsatları bulamadıkları için başka ülkelerde çalışmaya karar verirler şeklinde açıklamıştır.

1981 yılında düzenlenen Modern Ekonomi Sözlüğü’nde ise beyin göçü, eğitilmiş ve donanımlı işgücünün fakir ülkelere zengin ülkelere olan

hareketliliği olarak tanımlanmıştır. Beşeri sermayeye yapılan yatırımı temsil eden eğitim becerisi, bu beceri yoksul ve işçi sınıfı geniş olan ülkelerde genellikle daha ucuzdur; çünkü sağlanması genellikle emek yoğun bir faaliyettir. Eğitim becerisine sahip, yüksek nitelikli bireyler beşeri sermayenin yüksek olduğu yerlere taşınırlar. Bu türden göç hareketi çoğu zaman yasalar ve kurumsal faktörler tarafından teşvik edilmektedir; çünkü çoğu ülke yüksek nitelikli, eğitilmiş bireylerin göç etmesine eğitim seviyesi düşük bireylere göre daha sıcak bakmaktadır (Pearce, 1981).

Tanımlamaların genelinde ileri düzeydeki meslek ve bilim adamları ve uzmanlar beyin göçü gerçekleştiren bireylerin arasına dâhil edilmektedir. Hâlbuki bu grubun içerisinde yalnızca bilim adamları ve teknoloji sahasında eğitim görmüş elemanlar yoktur. Edebiyat, sanat, tıp, hukuk veya üniversite eğitiminden geçen, hangi meslek grubuna dâhil olursa olsun, tüm üniversite mezunları ve hatta kendini yetiştiren, sosyal ve kurumsal basamakları tırmanan, sanayide liderlik ve idareci mevkilerine erişmiş kişilerin de buna ilave edilmesi gerekmektedir (Kurtuluş, 1999). Bu grup, yerleştiği ülkenin ekonomik, siyasi ve sosyo - kültürel gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Kendi ülkesinde istediği standartları yakalayamayan, kendi ülkesindeki toplumda yer bulamayan bu donanımlı kişiler göç ettiği, yerleştiği ülkeye sağladığı katkı o ülkenin gelişmesine, ayrıldığı ülkenin geri gitmesine sebep olmaktadır.

Dünyada nitelikli insan göçü çok uzun bir tarihsel süreçte var olduğu söylenebilir. Ancak beyin göçü ifadesi 20. yüzyılda ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle I. Dünya savaşı sonrası ve II. Dünya savaşı sonrası dönemde bu hareketliliğin arttığı görülmektedir. Türkiye’de beyin göçüne bakacak olursak, ülke tarihinin hemen her döneminde mühendis, doktor, hemşire, teknisyen gibi meslek dallarındaki yetişmiş bireylerin yurt dışına göç ettiğini görürüz. Türkiye yurt dışına; en çok yetişmiş insan göçü veren ülkeler arasında 24. en çok öğrenci göçü veren ülkeler arasında ise 11. sıradadır. Buna göre ülkemiz önemli bir beyin göçü problemiyle karşı karşıyadır. Avrupa konseyi 2006’da hazırladığı raporda ülkemizi bu konuda uyarmıştır. Rapora göre her yıl eğitimi tamamlayan 100 Türk gencinden 59 tanesi çalışmak için yurt dışına göç etmektedir (Sağbaş, 2009).

Beyin göçünün nedenleri bakacak olursak literatürde itici güçler ve çekici güçler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Kara (2022) itici faktörleri, göç veren ülkenin bireyleri göç etmeye itmesinde barındırdığı olumsuz özelliklerin tamamı olarak, çekici faktörler de bunun tam tersi göç alan ülkenin bireylere çekici gelen özelliklerin tamamı olarak ifade eder. Genç, eğitilmiş ve sağlıklı bireyler göç etmeye en çok meyilli olan gruptur, özellikle daha iyi ekonomik koşullara sahip olmak ve eğitim seviyesini arttırmak gibi hedefleri varsa. Zengin ve fakir ülkelerin çalışma koşullarında devam eden eşitsizlik gelişmiş ülkelere olan çekim

gücünü daha da beslemektedir. Hükümetlerin ve işe alım kurumlarının sağlık çalışanlarının göçünü arttırmadaki rolü bu çekimi arttırmaktadır. Göçmen sağlık çalışanları ekonomik, sosyal ve psikolojik faktörler ile aile yaşamından oluşan bir seçim kombinasyonu ile karşı karşıya kalmaktadır; “Umuda Yolculuk” itici çekici güçlerden doğan sonucu yansıtmaktadır. Kötü çalışma koşulları ile düşük maaş kombinasyonu; kendileri ve aileleri için refah olasılığıyla, iyi donanımlı hastanelerde çalışmayla ve mesleki gelişim fırsatıyla karşı karşıya gelmektedir.

Muammer Kaya (2003), beyin göçünün itici ve çekici faktörlerini maddeleştirmiştir. İtici güçler olarak; işsizlik, gelişimin düşük/kötü olması, düşük ücret/maaş, ücret sistemindeki dengesizlikler/adaletsizlikler, politik dengesizlik, patron/yöneticilerin yetersizliğini temel itici faktörler olarak görmüştür. Bunun yanında, fazla eğitilmiş işgücü üretimi ve bunların az kullanımı, araştırma olanaklarının azlığı, kimsenin fikirlerle ilgilenmemesi, bağımsızlık azlığı/yokluğu, atama ve yükseltmelerde kayırma, siyaset, sadakatın ön plana alınması, yükselme fırsatı azlığı, kötü çalışma koşulları, bilimsel gelenek ve kültür eksikliği, kurumsallaşamama, entelektüel gelişememe, daha iyi şehir yaşantısı özlemi, daha fazla nitelik kazanma ve tanınma özlemi, daha iyi kariyer beklentisi, yeterli çalışma şartları yoksunluğu, gençlere fırsat verilmemesi şeklinde diğer itici güçler olarak belirtmiştir. Çekici güçler ise şu şekilde sıralanmaktadır; daha iyi ekonomik durum, yüksek maaş ve ücret, daha iyi yaşam şekli, daha iyi sağlık hizmeti olanakları, daha iyi araştırma ve geliştirme olanakları, bilim merkezlerine yakınlık, modern eğitim sistemi ve daha iyi nitelik kazanma olanakları, yabancı eğitim avantajı, entelektüel rahatlık, daha iyi çalışma ve iş koşulları, siyasi istikrar, bilimsel ve kültürel gelenek zenginliği oluşu, şehir merkezlerinin cazibesi, deneyimli personelin fazla oluşu, şans yakalama fırsatının olanağının sık oluşu, araştırma finansmanı ve kaynaklarının bulunuşudur (Kaya, 2003).

İnsan sermayesi göçü veren ülkelerdeki azalış sebebiyle büyüme ve üretkenlik düşmektedir. Eğitimin alanında yapılan çalışmalara karşın ortaya çıkan nitelikli insan göçü ülke için büyük finansal kayba sebep olur. Nitelikli işgücünün gittikleri ülkede kazandığı parasal sermayenin kaynak ülkelere akışı belirli bir süre sonra azalabilir ya da durabilir. Ayrıca göçü veren ülkede eğitimsel ve sağlık hizmetleri alanında kalite düşüklüğü gözlemlenir. Nitelikli insan göçü devletin eğitimle ilgili yatırımlarını yabancı ülkelere kaptırması demektir. Bununla beraber beyin göçü veren devletlerde gelir dağılımındaki orantısızlığın artmasına da yol açmaktadır. Oluşan bu olumsuz koşullar ülkedeki öğrencilerinde yurt dışında eğitim görmeye yöneltmektedir. Yani göç veren ülke önemli bir potansiyelde kaybetmektedir (Dülger, 2017, s.73)



Yüksek nitelikli yetişmiş kişiiler, bilimsel çalışmalarda, finansal hatta sosyal faaliyetlerin fazlalaşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Girişimciliğin artması, para transferleri gibi alanlara n ayak olur. Beyin gyyle gelen kişiiler kültürel çeşitlilik sağlar ve sosyal açıdan olumlu katkıda bulunup, yaratıcılığın artmasına da sağlar. Beyin gnnn niversite eğitimine sağladığı olumlu etkiler oldukça fazladır. Lisans, lisansüstü programlarında arzın artışını olumlu yönde etkilerler. Öyle ki niversite eğitiminde oluşabilecek eksikliklerin giderilmesine ya da bu eksikliklerin ortaya çıkışını engellemektedir. Nitelikli insan göçü alan ülkeler çeşitli alanlarda oluşabilecek istihdam problemine de çözüm üretmiş olurlar (Dülger, 2017, s.74). Olumlu etkilerinin yanında g alan ülkelerde istihdam alanlarına ve üniversitelere hazır yetişmiş olarak yerleşen nitelikli insan gücü, mevcut insan potansiyeli için caydırıcı olma olasılığı mevcuttur. Ayrıca göçmen olarak gelen bu nitelikli insan gücü bir süre sonra daha yetkin bir Şekilde ülkesine dönerek ya da teknoloji kullanarak yerleştiği gelişmiş ülkenin bilgi birikimini, bilimsel çalışmalarını ve teknolojisini kendi ülkesine aktarabilmektedir. Bu durum gelişmiş ülkelerin gelişmişliğini rakip ülkelere kaptırma ihtimali doğurmaktadır (Dülger, 2017, s.75).

### ***3. Beyin Göçü Yaklaşımları***

Kara (2022) beyin gnnn anlamı üzerinde görüşler temelde klasik ve yeni yaklaşımlar olarak iki başlık altında toplanmaktadır. Klasik bakış açısını yansıtan ilk model olan insaniyeti model, uluslararası model olarak da bilinmektedir ve beyin gnnn olumlu etkiler yarattığının altını çizmektedir. Milliyetçi model ise beyin gnnn ülkenin kalkınma ve refah için gerek duyduğu beşerî sermayenin kaybı olarak ele almaktadır. Yeni yaklaşımlar yararlı beyin göçü ya da beyin kazanımı modeli ve beyin dolaşımı ve bilimsel diaspora olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Beyin gnnn nedenlerini anlayarak doğru politika adımlarının atılabilmesi, onu ele aldığımız modelle yakından ilişkilidir.

#### ***3.1 İnsaniyeti (Uluslararası) Model***

Bu modele göre bilimin dil ya da vatan gibi karakter özellikleri bulunmamaktadır (Rzđar, 2020, s.14). Dünyanın her neresinde olursa olsun bilim insanı çalışmalarını en rahat Şekilde yapıp en etkili sonuçlar alabileceği yerde olmalıdır, çünkü bilim insanı bilimin ve insanlığın hizmetinde olan kişidir (Oğuzkan, 1971). Nitelikli işgcnn oluşturan bireylerin optimum verimliliğe erişebilecekleri yerlerde bulunmak istemeleri uzun dönemde, bütün dünya için olumlu sonuçlar doğurabilecektir (Johnson, 1968). Bu nedenle, beyin gnn bir kayıp olarak görmektense son yıllarda yurt dışından kök ülkeye yapılan para havaleleri, edinilen bilgi, beceri donanımının ardından anavatanına dönen bilim

insanlarının yarattığı iş olanakları ve göç edilen hedef ülkede oluşturdukları bilimsel diaspora gibi beyin hareketliliğinin olumlu sonuçlarına odaklanan çalışmalar artmaktadır (Durmaz, 2018). Ülkelerin ve bireylerin bu türden deneyimlerine beyin dolaşımı olarak bakmak gerekliliği yine insanietçi ve küresel bir yaklaşımın sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Cao (1996) göç veren ülkelerin kısa vadede çeşitli kayıplar yaşayacak olmasına karşın uzun vadede artı değerler kazanabileceğini belirterek beyin dolaşımı fikrini savunmaktadır. Dolayısıyla ülkeler, beyin dolaşımını sınırlandırmak yerine, artırmak yönünde bir politika izlemelidirler.

### ***3.2 Milliyetçi Model***

Bu modele göre bilimin karakter özellikleri olmasa da bilim insanının vardır. Bilim insanlarının ürettiği bilgi, beceri ve teknolojiler en çok bunların geliştirildiği ülkeye değer katmaktadır. Milliyetçi model, kalkınma felsefesi ve refah anlayışı ile az gelişmiş ülkelerin kalkınmasına verdiği önemle insanietçi modelden ayrılmaktadır (Rüzgâr, 2020, s.22). Bireylerin seyahat hakkı ve özgür iradelerine saygı duymakla birlikte, bu model yüksek nitelikli göçün az gelişmiş ülkelerin kalkınma olanaklarını daralttığını savunmaktadır. Sınırlı kaynaklarla yaratılan nitelikli insan gücü hareketi, gelişmiş ülkelere beşerî sermayenin hediye edilmesidir. Milliyetçi modele destek veren (Bhagwati, 1976) beyin göçünün ülkelerin refah düzeyi, işsizlik, gelir dağılımı ve nitelikli işgücünden etkilenebileceğini vurgulamıştır. Ülkelerin ekonomik büyüme ve kalkınmalarını gerçekleştirebilmeleri için bilimsel donanım ve teknolojik gelişmelere hâkim nitelikli işgücüne sahip olmaları gerekmektedir. Nitelikli işgücü kaybı uzun dönemde ülkelerin gelişimi önünde engel teşkil edebilecek ve beyin göçünün olumsuz etkilerini ortadan kaldıracak önlemlerin alınmasını zorlaştıracaktır. (Oğuzkan, 1971).

Bilimin insanlığa hizmet etmesi yolunda en uygun koşullar altında çalışmanın mesleki bir görev olduğunu kabul eden insanietçi modele karşı milliyetçi model, bilim ve teknolojinin aynı zamanda milli kültürün bir parçası olduğunu ve kalkınmanın en önemli parçaları olduğunu savunmaktadır. Bu modele göre, bireysel haklara ve dünya çapındaki gelişmelere saygılı kalmak kaydıyla, bilim insanlarının uluslararası göç hareketini kontrol edebilecek tedbirlerin alınması gerekmektedir (Durmaz, 2018)

### ***3.3 Yararlı Beyin Göçü ve Beyin Kazanımı Modeli***

Yararlı beyin göçü ve beyin kazanımı modeli, klasik görüşlerin aksine, işgücü göçünün mutlaka kalıcı göç olmadığı varsayımıyla geliştirilmiştir. Nesiller arası beşerî sermaye transferi ile birikimin sonraki kuşaklara aktarılacağını ve bir

yayımla etkisine sahip olacağını belirtmektedir. Bu şekilde göçün olumsuz etkilerini kazanca dönüştürebilmek mümkündür. Buna göre göçmenlerin uzun ya da kısa vadede anavatanlarına döneceği varsayılmakta ve yayılmakta olan beşerî sermaye etkisi göç veren ülkede olumlu etkilerini göstermeye devam edebilecektir (Kara, 2022, s.32).

Yararlı beyin göçü ve beyin kazanımı, ekonomik bir büyüme modeli olan içten büyüme modelini temel almaktadır. Bu büyüme modelinin sahip olduğu en güçlü kaynak o ülkenin beşerî sermayesidir. Bu modelde, küreselleşmeyle gelen belirsizlik durumları ve belli nitelikler kazanıldığında göç edebilme ihtimali bireyleri kendini geliştirmeye ve daha çok bilgi beceri sahibi olmaya itmektir. Ayrıca, bir ülke vatandaşlarının belli bir kısmı göç etmekte, büyük çoğunluk ülkede kalmaktadır. Dolayısıyla, göç edebilme olasılığı ile artırılmış beşerî sermaye birikimi bu şekilde ülkelerin kazanımına dönüşmekte ve beyin kazanımı olarak adlandırılmaktadır (Pănescu, 2004). Gelişmekte olan ülkeler, sadece göç ihtimalinin mevcudiyetiyle bile az gelişmişlik sınıfından çıkarak büyüme atağına geçebilmektedirler (Brzozowski, 2008). Göçü tamamen yasaklayan bir ülke olduğu farz edildiğinde, bu ülkeye kıyasla göç etme olasılığının bulunduğu ülkede eğitimin cazibesinin artması ve daha fazla kişinin daha çok öğrenme talebi kaçınılmaz olacaktır (Brzozowski, 2008). Bu aynı zamanda, ülkenin kalkınması için gerek duyduğu beşerî sermaye birikimine, bu sermaye ülkeden ayrılmadan evvel (ex ante) sahip olması anlamına gelmektedir. Ülke sınırlarını kapattığı takdirde aksi halde sahip olamayacağı kadar büyük bir beşerî sermayeye sahip olabilecektir (Beine, Docquier & Rapoport, 2001, s.281).

### ***3.4 Beyin Dolaşımı ve Bilimsel Diaspora***

Diaspora “ile” ya da “sonucunda” anlamına gelen dia ile “dağılmak, dağılmış olan” anlamına gelen speiro sözcüklerinden oluşmaktadır. Diaspora (kopuntu) kavramını, göç eden nitelikli işgücünün dönmeme olasılığının kabul edilmesi temelinde açıklamaktadırlar. Bu kişiler, meslekleri gereği göç ettikleri ülkelerin toplumsal hayatına da dâhil olmaktadır. Ancak, aile, kültür ya da diğer bağlarından ötürü anavatanlarının gelişmesiyle de yakından ilgilidirler. Dolayısıyla buradaki yeni amaç geçici ya da kalıcı bir fiziksel dönüş olmaksızın, bu kişilerle ülkeleri arasında etkili ve verimli bir şekilde gelişime katkıda bulunabilecekleri köprüler kurabilmektir. Esasen göç eden yüksek vasıflı işgücünün anavatanıyla kurduğu bağ yeni değildir. Yeni olan şey dağınık, ender görünen ya da kısıtlı olan bu bağların sistematik, yoğun ve yaygın olarak kullanma çabasıdır. Diasporalar öğrenci ağlarından, mesleki ve sosyal yaşamlarında sıkça bir araya gelen nitelikli göçmenlerden ya da bilim insanlarından meydana gelebilmektedir (Budak, 2019, s.543). Cohen (2009) bir

ağın bilimsel bir diaspora olarak nitelendirilmesi için şu ölçütlere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

1. Yurtdışında okuyan ya da çalışan üyeler ağırlıklı olarak belli bir ülkenin vatandaşı olmalıdırlar.
2. Üyeler, birkaç disipline aktif ve söz sahibi olabilmeli ve bu alanlarda bilimsel araştırmalar yürütebilmelidirler.
3. Ağların temel amacı anavatanlarının ekonomik ve toplumsal alanlardaki gelişimine odaklanmaktır.
4. Üyeler, farklı ülkelerin ağlarındaki üyelerle, kendi ülkesine ait ağ üyeleriyle ve anavatanında görev yapan mevkidaşlarıyla belli düzeyde bir bağ kurmuş olmalıdır.

Bilgi transferi olarak adlandırılan bu olgu insanîyetçi (uluslararası) ve ağ yaklaşımı teorileri tarafından desteklenmektedir. Bu ağların oluşturulmasının amacı anavatanın ekonomik büyümesine destek olmak, anavatanı yatırımlar yapmak, iki ülke arasındaki ilişkileri geliştirmek ve lobi faaliyetleri yürütmektir. Bu nedenle amaçlarının ekonomik olduğu kadar politik de olduğunu söylemek mümkündür. Küresel bir tanıtım ve yumuşak güç aracı olarak kullanılan bilimsel diaspora faaliyetleri Türkiye’de Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Politik dokümanların analizi bölümünde kurumun diasporik faaliyetleri detaylı bir biçimde ele alınmaktadır (Durmaz, 2018).

#### ***4. Eğitimde Beyin Göçü***

Gelişmiş ülkeler, nitelikli iş gücünü kendilerine çekebilmek için farklı stratejiler geliştirmişlerdir. Başlangıçta vasıflı veya vasıfsız eleman ithal eden ülkeler, zamanla eğitimini tamamlamış nitelikli iş gücü ithal etmeye başlamıştır. Küreselleşen dünyada bilgi akışının hızlı ve kolay ulaşabilir hale gelmesiyle birlikte, gelişmiş ülkeler beyin göçü stratejilerinde yenilikler yapmışlardır. Bu stratejiler, düşük sosyal statüden ve ekonomik buhrandan kurtulmayı isteyen, mesleki doyum arayışında olan nitelikli iş gücüne ve özellikle eğitimini yeni tamamlamış öğrencilere odaklanmıştır (Kaya, 2005, s.24)

Gelişmiş ülkeler, çekim alanı oluşturmak amacıyla eğitim, burs, isim yapmış üniversitelerde eğitim alma imkânı, çalışma izni gibi çeşitli imkânlar sunarak bu öğrenci gruplarını kendilerine çekmeye çalışmaktadırlar. PISA ve TIMMS gibi sınavlar, ülkelerin beyin gücü göstergesi olarak da kullanılmaktadır. Bu stratejiler özellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki beyin gücü potansiyeline sahip bireyleri hedef almaktadır. Beyin göçü kavramı, nitelikli veya nitelikli iş gücü olma potansiyeli olan bireylerin doğup büyüdüğü ülkede arzu ettikleri yaşamı, çalışma ve/veya eğitim imkânını bulamayıp, yeteneklerini ve

potansiyellerini gösterebilecekleri farklı bir ülkeye yerleşmeleri ve o ülkeye sosyal, kültürel ve ekonomik olarak katkıda bulunmaları durumunu ifade eder (İlhan, 2020).

Beyin göçü konusunda farklı görüşler mevcuttur. Bazılarına göre, nitelikli elemanlar ve bilim, uluslararası veya evrensel bir boyutta ele alınmalı ve doğup büyüdükleri, eğitim aldıkları ve mensup oldukları ülkeyle sınırlı tutulmamalıdır (Tezcan, 1996'a). Ancak, karşıt görüşte olanlar, nitelikli ve kalifiye bireylerin gelişmiş ülkeler tarafından ülkelerine transfer edilmesi veya çekilmesinin, gelişmiş ülkelerin ekonomilerini geliştirmek için bir fırsat olduğunu savunmaktadırlar (Lowell ve Findlay, 2001). Bu görüş, bazı çalışmalar tarafından da doğrulanmıştır (Dumont ve Lemaitre, 2005, s.3). Örneğin, ABD'de yaşayan 42 Nobel dl sahibinin yarısından fazlasının başka ülke vatandaşı olduğu ve ödül kazandıktan sonra ABD'ye yerleştikleri bilinmektedir (Halıcı, 2005, s.259). Bu rnek, beyin göçü konusunda veren ve alan ülkeler arasındaki durumu özetlemektedir.

Ayrıca günümüzde, yurt dışında eğitim hizmeti almakta olan ve beyin göçünün potansiyelini oluşturan öğrencilerde beyin göçü olarak değerlendirilip, bu kavram ile ifade edilmeye başlanmıştır. Çünkü yurt dışına eğitim amaçlı giden öğrencilerin önemli kısmı, eğitimlerini tamamladıktan sonra ülkelerine geri dönmeyip, yurt dışında çalışmayı tercih etmektedirler (Sağırlı, 2006)

## **YÖNTEM**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama tekniği ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### *Araştırmanın Modeli*

Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetleri ile beyin göçüne yönelik tutumlarını belirlemek amaçıyla yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama türünden bir araştırmadır. Bu çalışmada eğitim fakültelerinde öğrenim gören ğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ile beyin göçüne yönelik tutumları cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, aile geliri, bölüm, sınıf düzeylerine göre incelenmiştir. Aynı zamanda ğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ile beyin göçüne yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan ilişkisel bir araştırma yaklaşımını içermektedir.

İlişkisel araştırma yaklaşımlarında iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ölçebilmek için korelasyon katsayısı kullanılabilir. İlişkisel bir çalışmada tüm katılımcıların oluşturduğu tek bir grup vardır ve bu grup iki sürekli ya da sıralı değişken açısından ölçülmektedir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015). Karasar'a

göre (2012) korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişiş değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır. Bir araştırmada ilişki arandığında, üç durum çıkar ortaya. Bunlar: iki değişken arasında sistemli bir ilişkinin olup olmadığı, değişkenlerin doğru (aynı yönde) orantılı ya da ters orantılı olduğu durumudur.

### ***Evren ve rnekleme***

Bu araştırmanın evrenini, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 2265 birinci ğretim lisans ğrencisi oluşturmaktadır. Bu ğrenciler 1494 kız ğrenci ve 771 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Mersin niversitesi 2022-2023 dönemi Stratejik Planında sunulan Eğitim fakültesinde kayıtlı ğrenci sayıları temel alınarak %95 güven aralığı ve  $\pm$ %5 yanılığı payı ile bu evreni temsil etme özelliğine sahip 245 kişilik bir örnekleme tespit edilmiştir. Eğitim fakültesinde her bölümün ğrenci sayısı belli olduğu için, tabakaların evrendeki ağırlığı hesaplanarak hangi bölümden kaç kişiyle grsleceği belirlenmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Bu araştırmada, Köse, obanoğlu ve Mercan (2022) tarafından geliştirilen "Yaşam Memnuniyeti Tutum leği", nc, Selvi, Vayisoğlu ve Ceyhan (2018) tarafından geliştirilen "Beyin Göçüne Yönelik Tutum leği "ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak lme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla verilmiştir.

*Beyin Göçüne Yönelik Tutum leği:* nc ve diğerleri (2018) geliştirdikleri bu ölçekte yer alan ifadeler tüm mesleki alanlara uygulanabilir nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirliliği farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ve meslek yeleri arasında da değerlendirilebilir. 16 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0.91 ve alt bileşenlerinin 0.88 ve 0.86 olması ve düzeltilmiş madde- toplam korelasyon değerlerinin 0.32'inin üzerinde olması ölçek maddelerinin birbirleriyle ilişkili olarak aynı yapıyı ölçebildiğini gösterilmiştir. Beyin göçüne yönelik tutum leği puanları ile cinsiyet, yurt dışında tanıdağ/ akraba olması gibi bağımsız değerkenlere göre farklılıkların bulunması ölçeğin geçerliliğine ek kanıt niteliğinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (nc, Selvi, Vayisoğlu ve Ceyhan, 2018).

Ölçeğin faktör analizine uygunluğu "Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı" ve "Barlett Sphericity Testi" ile değerlendirilmiş. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 19 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla kalan 16 maddelik taslak ölçek, toplam varyansın % 51'ini açıklamaktadır. Maddeler "itici ve çekici faktörler" olarak iki bileşen altında toplanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri 0.93 ile 0.37, düzeltilmiş madde- toplam korelasyonları ise 0.81 ile 0.34 arasında

değişmektedir. Tek faktörlü iki bileşenli 'Beyin Göçüne İlişkin Tutum Ölçeği', Türk toplumunda geçerli ve güvenilirdir. Puanın artması göçe ilişkin olumlu tutumu gösterir ve göç etme eğiliminin arttığına işaret eder (Öncü, Selvi, Vayisoğlu ve Ceyhan, 2018).

Ölçek 2 olumsuz 14 olumlu ifadeden oluşmaktadır. Tek boyutlu iki bileşenli bir yapıdadır (12 madde çekici faktörler, 4 madde itici faktörler). Ölçekte yer alan her bir madde, "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde 5'li likert tiptedir. Ölçeğin tümünden alınacak en düşük ve en yüksek puanlar 16- 80 arasında olup, puanın artması göç etme eğiliminin arttığını gösterir (Öncü, Selvi, Vayisoğlu ve Ceyhan, 2018).

*Yaşam Memnuniyeti Tutum Ölçeği:* Köse, Çobanoğlu ve Sarı (2022) geliştirdikleri bu ölçeği tüm lise ve üniversite öğrencileri için ayrı ayrı yürütmüş ve raporlanmışlardır. Bu iki grubun bilgi, beceri, algı, tutum ve değerlerinde beklenen farklılaşmalara bağlı olarak, ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliği gruplar için ayrı ayrı test etmişler ve psikometrik özellikleri değerlendirilmişlerdir (Köse, Çobanoğlu ve Mercan Sarı, 2022).

Ölçekte iki alt boyutta toplam sekiz madde yer almıştır. Ölçek, kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet alt boyutu 2., 3., 4. ve 5. maddeleri, ekonomik yaşamdan memnuniyet alt boyutu ise 1., 6., 7. ve 8. maddeleri içermektedir. Toplam ölçek puanları 8 ile 40 arasında değişmektedir. Yüksek puan, daha yüksek yaşam memnuniyetine işaret etmektedir. Bu çalışmada katılımcılar tarafından elde edilen puanlar 8 ila 40 ( $\bar{x} = 18.97$ ,  $sd = 8.09$ ) aralığında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Yaşam Memnuniyeti Ölçeğinin araştırmacı ve uygulamacılar tarafından kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna yönelik güçlü kanıtlar ortaya koymuştur. Ölçeğin yapısal niteliklerini tespit etmek üzere açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. EFA sonuçları yaşam memnuniyetinin kişisel ve sosyal yaşam memnuniyeti, ekonomik yaşam memnuniyeti olmak üzere iki boyutta değerlendirilebileceğini göstermektedir. DFA sonuçları iki faktörlü yapının hem üniversite öğrencileri hem de lise öğrencileri için kabul edilebilir bir model uyumu gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca ölçeğin ölçüt geçerliğine ve ayırt edici geçerliğine de sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık değerleri ise her iki grup için 7 değerinin üzerinde bulunmuştur (Köse, Çobanoğlu ve Mercan Sarı, 2022).

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Araştırma verilerinin toplama sürecinden öncelikle çalışmada kullanılan ölçekleri geliştiren yazarlardan kullanma izinleri alınmıştır. Bilgi formu ve iki

ölçek bir araya getirilerek veri toplama aracının son hali elde edilmiştir. Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun incelemesine çalışmanın etik onayı da (05/03/2023 tarih ve 498 sayılı karar) alınmıştır. Bu çerçevede araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı içinde Mersin Üniversitesi eğitim fakültesinde bahar döneminde mart ve nisan ayları içerisinde toplam 245 öğretmen adayı üzerinden yüz yüze olarak toplanmıştır.

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS programı kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde veriler üzerinde frekans, yüzdelik, aritmetik ortalama, t- testi, Anova ve Pearson korelasyon analizleri yürütülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemi için öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyi puanlarının nasıl olduğu sorusuna cevap bulmak amacıyla sorulmuştur. Benzer biçimde ikinci ve üçüncü alt problem olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyi puanları cinsiyet, yaş, bölüm, anne ve baba eğitimi, aile geliri ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? Sorusu sorulmuştur. Bu soruların analizine yönelik olarak katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar ile elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değer, ranj, çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt sorularına yönelik olarak öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının nasıl olduğu ve öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları cinsiyet, yaş, bölüm, anne ve baba eğitimi, aile geliri ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi ve ANOVA analizleri yürütülmüştür. Değişkenler açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını bakmadan önce varyansların homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere normallik incelemesi yapılmıştır. Uç değerler atıldıktan sonra normallik testi tekrarlanmıştır. Uç değerler atıldıktan sonra normallik testi tekrarlanmıştır. Veriler çarpıklık (Skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının +1,96 ile -1,96 arasında değerlere sahip olduğu verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın altıncı son alt problemine yönelik olarak Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ile beyin göçüne yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır? arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon analizi yürütülmüştür.

## **BULGULAR**

Bu bölümde ilk olarak öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerinin ne derecede olduğu incelenmiş ve öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri cinsiyetleri, yaşları, okudukları bölüm, annenin eğitimi, babanın



eğitimi, ailenin gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. İkinci olarak öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ölçeğin alt boyutları (Kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet ve ekonomik yaşamdan memnuniyet) çerçevesinde cinsiyetleri, yaşları, okudukları bölüm, annenin eğitimi, babanın eğitimi, ailenin gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının cinsiyetleri, yaşları, okudukları bölüm, annenin eğitimi, babanın eğitimi, ailenin gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel analizlerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Son olarak ta öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ile beyin göçüne yönelik tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı analiz edilmeye çalışılmıştır

*1.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri nasıldır?* Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 8, en yüksek puan 38, ranj ise 30'dur. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=22,69$ , standart sapması 6,13olmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla-,086ve-,565'tir. Ölçekten elde edilen toplam puanlara ait istatistikler incelendiğinde Çarpıklık katsayısının-,086olması puanların sola çarpık olduğunu bir göstergesidir. Dağılımın sola çarpık olması öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet puanlarının ortalamasının biraz üzerinde olduğunu, aritmetik ortalamaya bakıldığında ise, bu memnuniyetin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

*2.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri ile cinsiyetleri arasında t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=22,44$ ), erkek katılımcılardan puan ortalamaları ( $\bar{X}=23,25$ ) olarak bulunmuştur. Anlamlı bir fark çıkmamasına rağmen erkek öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri kadın öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

*3.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri yaş değişkenine göre yürütülen ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini incelediğimizde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= ,594$ ;  $p= ,620$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Anlamlı bir fark görülmemekle beraber 18 ile 19 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalaması ( $\bar{x}= 23,44$ ) ile 20 yaşındaki öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{x}= 23,09$ ), diğer iki yaş grubundaki

öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. En düşük puan ortalamasının ise 22 yaş ve üstü grupta ( $\bar{x}= 22,18$ ) olduğu görülmüştür. Buradan da öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri düşük yaştan, yüksek yaşa doğru gidildikçe düştüğünü söylemek mümkündür.

4. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri okudukları bölüme göre t-testi sonuçlarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri incelendiğinde okudukları bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F=2,207$ ;  $p=,034$ ;  $p<.05$ ] anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerinin okudukları bölüme göre farklılaştığı söylenebilir. Farkın kaynağının hangi gelir grupları arasında olduğunu incelemek için Tukey HSD testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre farkın kaynağını fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile Türkçe öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve PDR bölümünde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Aynı şekilde fark sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ile Türkçe öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğinde okuyan adayları arasında oluşmaktadır. Bu fark fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının lehine olarak görülmektedir.

5. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre yürütülen ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini incelediğimizde anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= 1,36$ ;  $p= ,245$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri yaşam memnuniyetlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Anlamlı bir fark bulunmama ile beraber annesi lise ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet toplam puanları diğer eğitim düzeyindeki yaşam memnuniyeti toplam puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

6. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre yürütülen ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini incelediğimizde baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= 1,228$ ;  $p= ,300$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri yaşam memnuniyetlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek

mümkündür. Anlamli bir fark bulunmamakla birlikte babası lise ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet toplam puanları diğeri eğitim düzeyindeki (İlkokul mezunu değil, İlkokul mezunu ve ortaokul mezunu) yaşam memnuniyeti toplam puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

7. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri aile gelirine göre bir farklılık göstermekte midir?* Öğretmen adaylarının aile geliri değişkenine göre yaşam memnuniyet düzeylerine yönelik olarak yapılan ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini incelendiğinde istatistiksel olarak [ $F=5,103$ ;  $p=,001$ ;  $p<.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının aile gelir düzeyi yaşam memnuniyet düzeylerinde bir farklılık yarattığını söylemek mümkündür.

8. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri sınıf düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?* Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre yaşam memnuniyet düzeylerine yönelik olarak yapılan ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F=1,169$ ;  $p=,322$ ;  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkenine göre yaşam memnuniyet düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Anlamlı bir fark bulunmamakla beraber 1. sınıfta olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyi puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=23,50$ ), 2,3 ve 4. sınıfların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

9. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet ölçeğinin alt boyutu olan "Kişisel Sosyal Yaşamdan Memnuniyet" düzeyleri nasıldır?* Öğretmen adaylarının ölçeğinin "Kişisel/Sosyal Yaşamdan Memnuniyet" boyutunda aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 4, en yüksek puan 20, Ranj ise 16'dır. Puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=12,88$ , standart sapması 3,57'dir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla-,086ve-,565'tir. Ölçekten "kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet" boyutundan elde edilen toplam puanlara ait istatistikler incelendiğinde Çarpıklık katsayısının-,086 olması puanların sola çarpık olduğunu bir göstergesidir. Dağılımın sola çarpık olması Öğretmen adaylarının ölçeğinin "kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet" boyutunda aldıkları toplam puanlarının yüksek olduğunu bize göstermektedir.

10. *Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet ölçeğinin alt boyutu olan "Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet" düzeyleri nasıldır?* Öğretmen adaylarının ölçeğinin "Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet" boyutunda aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 4, en yüksek puan 18, Ranj ise 14 tür. Puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=9,80$ , standart sapması 3,34'tür. Çarpıklık ve basıklık

değerleri ise sırasıyla-,738ve, 102'dir. Ölçekten “Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet” boyutundan elde edilen toplam puanlara ait istatistikler incelendiğinde Çarpıklık katsayısının-,738 olması puanların sola çarpık olduğunu bir göstergesidir. Dağılımın sola çarpık olması Öğretmen adaylarının ölçeğinin “Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanlarının ortanın biraz üstünde olduğunu bize göstermektedir.

*11. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları nasıldır?* Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 21, en yüksek puan 80, ranj ise 59'dur. Ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=60,59$  standart sapması 12,68 olmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla-,548 ve -,317'dir. Ölçekten elde edilen toplam puanlara ait istatistikler incelendiğinde Çarpıklık katsayısının-,548 olması puanların sola çarpık olduğunu bir göstergesidir. Dağılımın sola çarpık olması öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

*12. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Buna göre öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları incelediğimizde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak [ $p=,191$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{X}=61,30$ ), erkek katılımcılardan puan ortalamaları ( $\bar{X}=59,00$ ) olarak bulunmuştur. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte kadın öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puanları erkek öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

*13. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları yaş değişkenine göre yürütülen ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları incelediğimizde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F=,960$ ;  $p=,412$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. 18 ile 19 yaş arası aralığındaki bireylerin puan ortalaması ( $\bar{x}= 58,92$ ) ile 20 yaşındaki öğretmen adaylarının puan ortalaması ( $\bar{x}= 60,24$ ), diğer iki yaş grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür. En yüksek puan ortalamasının ise 22 yaş ve üstü grupta ( $\bar{x}= 62,39$ ) olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları düşük yaştan, yüksek yaşa

doğru gidildikçe beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yükseldiğini söylemek mümkündür.

14. *Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları okudukları bölüme göret-testi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları incelediğimizde okudukları bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= 1,754$ ;  $p= ,097$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bölümlerin beyin göçüne yönelik tutumlarının puan ortalamalarını incelediğimizde en düşük puan ortalamalarının fen bilgisi öğretmenliği ( $\bar{x}= 58,34$ ) ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü ( $\bar{x}= 58,42$ ) öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Beyin göçüne yönelik tutum puan ortalamalarının en yüksek olan bölümlerin ise İngilizce öğretmenliği ( $\bar{x}= 66,81$ ) ve PDR bölümü ( $\bar{x}= 64,07$ ) olduğu görülmüştür. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının puan ortalamaları öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre değiştiğini söylemek mümkündür.

15. *Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları anne eğitim düzeyi değişkenine göre yürütülen ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini incelediğimizde anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= 1,944$ ;  $p= ,104$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte annesi lise ( $\bar{x}= 62,34$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{x}= 65,18$ ) olan öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum toplam puanları diğer eğitim düzeyindeki beyin göçüne yönelik tutum toplam puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

16. *Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları baba eğitim düzeyi değişkenine göre yürütülen ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları incelediğimizde baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= ,496$ ;  $p= ,739$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte babası lise ( $\bar{x}= 61,06$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{x}= 62,16$ ) olan öğretmen adaylarının beyin göçüne

yönelik tutum toplam puanları diğer eğitim düzeyindeki beyin göçüne yönelik tutum toplam puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

*17.Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları aile gelirine göre bir farklılık göstermekte midir?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları gelir düzeyi değişkenine göre yürütülen ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= ,984$ ;  $p= ,417$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının gelir gruplarının puan ortalaması açısından incelediğimizde en yüksek puan ortalamasının 8500 TL ve altı grupta ( $\bar{x}= 62,34$ )ve 20.000 TL üzeri ve 30.000 TL arası grupta ( $\bar{x}= 62,03$ )olduğu görülmektedir.

*18.Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları sınıf düzeyine göre bir farklılık göstermekte midir?* Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre yürütülen ANOVA (varyans) testi analiz sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak [ $F= ,724$ ;  $p= ,538$ ; yani  $p>.05$ ] olduğundan anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının sınıfa göre puan ortalaması açısından incelediğimizde en yüksek puan ortalamasının 1. sınıfta ( $\bar{x}= 61,69$ ) ve 4. sınıfta ( $\bar{x}= 61,10$ ) olduğu görülmektedir.

*18.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetleri ile beyin göçüne yönelik tutumları arasında bir ilişki var mıdır?* Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet puanları ile beyin göçüne yönelik tutum puanları arasında  $r$  değeri  $-,50$  ve işareti negatiftir. Bu durum iki değişken arasında negatif yönde bir ilişkinin var olduğunu bize göstermektedir. Korelasyon katsayısı  $0,50-1,00$  aralığında olduğunda yüksek bir ilişkinin var olduğu kabul edilmekte (Alpar, 2016) burada da iki değişken arasında ilişkinin yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri arttıkça beyin göçüne yönelik tutum puanları düştüğünü, yaşam memnuniyet düzeyleri düştükçe beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yükseldiğini söylemek mümkündür.

## **TARTIşMA VE SONUÇ**

1.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet puanları ortalamanın biraz üzerinde olduğunu, aritmetik ortalamaya bakıldığında ise, bu memnuniyetin orta zeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının leğinin “kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanlarının yüksek olduğunu bize göstermektedir. Öğretmen adaylarının leğinin “ekonomik yaşamdan memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanların ortalamanın biraz üstünde olduğunu bize göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti leğinin maddelerine verdiği cevaplar üzerinde değerlendirdiğimizde bazı maddelerin ön plana çıktığını görmekteyiz. Ölçeğin 1. maddesinde ekonomik durumundan memnun olmayan ğretmen adaylarının oranı %69,4 olduğu, ölçeğin 2. maddesinde ğretmen adaylarının aile yaşamından memnun olanların oranı %57,9 olduğu görülmüştür. Ölçeğin 4. maddesinde ğretmen adaylarının sosyal hayatlarından memnun olmayanların oranı %45,7 olduğu, 5. maddesinde ğretmen adaylarının manevi hayatlarından memnun olmayanların oranı ise % 31 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin 7. maddesinde ğretmen adaylarının aldığı eğitim kalitesinden memnun olmayanların oranı %52,3 olduğu, 8. maddesinde işlerinden memnun olan ğretmen adaylarının oranı %39,6 olduğu belirlenmiştir. Literatür çalışmalarına baktığımızda ter ve Dağlı (2022) ğretmenlerle yaptıkları çalışmada, yaşam memnuniyeti algısına verilen cevaplardan, orta zeyde yaşam memnuniyeti algısının yoğunluk gösterdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin isteklerini elde etme ve yaşam koşullarına yönelik cevapları ortalamanın biraz altında ve ortalama civarındadır. Elde ettiğimiz bulgularla ter ve Dağlı’ nın elde ettiği bulgular benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenler ve ğretmen adaylarının ülkedeki yaşam koşullarında orta zeyde memnun olduğu da söylenebilir.

2.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet zeyleri arasında cinsiyete göre farkı belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kadın ğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti puan ortalaması erkek ğretmen adaylarının yaşam memnuniyet puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti ile ilgili yapılan araştırmalar, genellikle cinsiyetin bu memnuniyet zeyini etkileyip etkilemediğini anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar, ğretmen adaylarının cinsiyetlerine bağlı olarak yaşam memnuniyetinde bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Birçok araştırma, kadın ğretmen adaylarının genellikle erkek ğretmen adaylarından daha yüksek bir yaşam memnuniyetine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedenlerinden biri, kadınların eğitim alanında çalışmayı tercih

etmeleri ve bu alanda daha fazla destek ve motivasyon bulmaları olabilmektedir. Ayrıca, kadınların empati yeteneklerinin daha gelişmiş olması ve daha iyi iletişim becerilerine sahip olmaları da yaşam memnuniyetlerini olumlu yönde etkileyebildiği düşünülmektedir. Örneğin Altıparmak ve Eser'in (2007) 15-45 yaş arası kadınlara yönelik yaptıkları bir çalışmada yüksek seviyelerde eğitim görmüş, ekonomik seviyesi yüksek aileleri olan, kentlerde yaşayan kadınların yaşam memnuniyetleri daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yani sosyoekonomik düzeyin yüksek olması kadınların yaşam memnuniyetlerini olumlu etkilemektedir. Yine Öter ve Dağlı (2022), yaptıkları çalışmada kadınların yaşam memnuniyeti algısının daha yüksek puana sahip olduğunu saptamışlardır ( Dağlı ve Öter, 2022, s.230)

3.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini incelediğimizde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. 18 ile 19 yaş aralığındaki katılımcıların puan ortalaması ile 20 yaşındaki öğretmen adaylarının puan ortalaması diğer iki yaş grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. En düşük puan ortalamasının ise 22 yaş ve üstü grupta olduğu görülmüştür. Buradan da öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri düşük yaştan, yüksek yaşa doğru gidildikçe düştüğünü söylemek mümkündür. Kahyaoğlu'nun (2008) yaşam memnuniyetini etkileyen değişkenlere yönelik yaptığı çalışmada yaş ile yaşam memnuniyeti arasında "U" biçiminde bir ilişki bulunmuştur. Yani orta yaş seviyelerine yaklaştıkça memnuniyet düzeyi azalmakta olup bu durum elde ettiğimiz bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca Karaaslan vd. (2021) kişileri yaş gruplarına göre ayırarak yaptıkları çalışmada yaş arttıkça yaşam memnuniyetinin de arttığı bulgusuna ulaşmış olup, literatürde tam tersi sonuçlarında olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetlerinin yaşa göre değişimi ile ilgili yapılan araştırmalar, genellikle eğitim alanında kariyerlerinin başlangıcında olan öğretmen adaylarının deneyimlerini ve duygusal durumlarını anlamak için gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarının genç yaşlarda daha yüksek yaşam memnuniyetine sahip olduklarını söylemek mümkündür. Bunun nedeni, genç öğretmen adaylarının mesleğe olan tutkuları ve motivasyonları daha yüksek olabilirken, yaş ilerledikçe bazı zorluklarla karşılaşmaları ve mesleklerine olan heyecanlarının azalmasına neden olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetinin mesleki deneyimleriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının eğitim hayatları boyunca staj, öğretmenlik uygulaması gibi deneyimler kazandıkça ve öğretmenlik mesleğinde daha fazla süre geçirdikçe, genellikle yaşam memnuniyetlerinin arttığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki becerilerini



ve öğretmenlik pratiğini geliştirdikçe kendilerini daha tatmin edici bir meslek yaşamı srebildiklerini göstermektedir. Yaşam memnuniyetini etkileyen diğer faktörler arasında, maaş ve özlük hakları, çalışma ortamı, iş yükü, yönetim desteği, iş dengesi, ğrenci ilişkileri, iş tatmini ve mesleki gelişim imkanları gibi unsurlar yer alabilmektedir. Bu faktörler, ğretmen adaylarının mesleklerine olan bağlılıklarını ve yaşam memnuniyetlerini etkileyebilmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetinin yaşa göre değişimi hakkında kesin bir genelleme yapmak zordur. Bireysel farklılıklar, kişisel deneyimler, eğitim sistemleri ve kültürel faktörler gibi çeşitli etkenler yaşam memnuniyetini etkileyebilmektedir.

4.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri okudukları bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Farkın kaynağını fen bilgisi ğretmenliği bölümünde okuyan ğretmen adayları ile Türkçe ğretmenliği, okul öncesi ğretmenliği, İngilizce ğretmenliği ve PDR bölümünde okuyan ğretmen adayları oluşmuştur. Aynı Şekilde fark sosyal bilgiler ğretmenliği bölümünde okuyan ğretmen adayları ile Türkçe ğretmenliği ve okul öncesi ğretmenliğinde okuyan adayları arasında oluşmuştur. Bu fark fen bilgisi ve sosyal bilgiler ğretmenliği bölümünde okuyan ğretmen adaylarının lehine olarak görülmüştür. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerinin bölüme göre puan ortalamaları açısından en düşük puan ortalaması okul öncesi ğretmenliği ve Türkçe ğretmenliği olduğu görülmüştür. En yüksek puan ortalamasına sahip bölümler ise, sırasıyla fen bilgisi ğretmenliği sosyal bilgiler ğretmenliği ve sınıf ğretmenliği bölümleri olduğu tespit edilmiştir. Recepoğlu' un (2013) ğretmen adaylarının yaşam doyumuna yönelik yaptđđı çalışmada, bulgularımıza paralel olarak öğrenim görülen bölüme göre yaşam doyumlarının anlamlı bir Şekilde değişmediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti, okudukları bölüme göre değişebilmektedir. Öğretmenlik, birçok farklı disiplinden gelen öğrencilerin tercih edebileceği bir meslektir. Farklı ğretmenlik programları veya eğitim fakülteleri, ğretmen adaylarına farklı eğitim ve deneyimler sunar. Bir ğretmen adayının okuduğu bölüm, onun ilgi ve yeteneklerine uygun olup olmadđđına bağlı olarak yaşam memnuniyetini etkileyebilmektedir. Örneğin, bir ğretmen adayı matematikle ilgili bir bölüm okuyorsa ve matematik ğretmeni olmayı istiyorsa, ilgi alanına uygun bir program seçtiği için yaşam memnuniyeti daha yüksek olabilir. Öğretmen adayları, kendi ilgi alanlarına ve yeteneklerine en uygun olan bölümleri tercih etmekle birlikte, bu tercihlerinin mesleki tatminlerini ve dolayısıyla yaşam memnuniyetlerini etkileyebileceğini fark etmelidirler.

5.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeylerini anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluřmadđđı

görülmüştür. Anne ve babası lise ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet toplam puanları diğer eğitim düzeyindeki yaşam memnuniyeti toplam puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babası ilkokul mezunu olmayan ve ilkokul mezunu olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet toplam puanları diğer eğitim düzeyindeki toplam puanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. Demir ve Murat'ın (2017) öğretmen adaylarının yaşam doyumu yönelik yapılan çalışmada, eğitim düzeyi artan anne-babaların eğitim kademelerinde daha düşük seviyelerde kalan anne babalara göre daha demokratik tutumlar sergilediği ifade edilmiştir. Bunun sonucu olarak anne-babası yüksek eğitim düzeyine sahip öğretmen adaylarının kısmen daha yüksek yaşam memnuniyetine sahip olabilmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyeti, birçok faktörden etkilenebilmektedir ve anne eğitim düzeyi de bu faktörlerden biridir. Ancak, yaşam memnuniyetini etkileyen faktörler oldukça karmaşık olduğu için, tek başına anne eğitim düzeyine bağlı olarak kesin bir sonuç çıkarmak zordur. Anne eğitim düzeyi, bir öğretmen adayının yaşam memnuniyeti üzerinde etkili olabilmektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip bir anne, çocuğunun eğitimi ve gelişimiyle ilgili daha bilinçli ve destekleyici bir tutum sergiler. Bu durum, çocuğun başarısını artmasına ve öğretmen adayının motivasyonunu yükselmesine neden olabilmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetinin baba eğitim düzeyine göre değişip gösterebilmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların yaşam memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Baba eğitim düzeyi, çocukların sosyoekonomik koşullarını ve aile içi iletişim ve destek düzeyini etkileyebilmektedir. Eğer bir öğretmen adayının babası yüksek bir eğitim düzeyine sahipse, ailede daha fazla kaynak ve destek olabilmekte, daha iyi bir sosyoekonomik durum söz konusu olabilmekte ve bu da öğretmen adayının yaşam memnuniyetini artırabilmektedir.

**6.** Öğretmen adaylarının aile gelir düzeyinin yaşam memnuniyet düzeylerinde bir farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Farkın kaynağını aile geliri 8500 TL ve altı olan öğretmen adayları ile aile geliri 20.000 TL üzeri ve 30.000 TL arası ile 30.000 TL ve üzeri olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Aile geliri 8500 TL ve altı olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyi puanları, diğer aile gelir gruplarındaki yaşam memnuniyet puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Aile geliri 20.000 TL üzeri ve 30.000 TL arası olan öğretmen adayları ile 30.000 TL ve üzeri olanların yaşam memnuniyet puanları diğer gelir gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Gitmez ve Morçöl (1994) yaptıkları çalışmada kişilerin ekonomik durumlarıyla yaşam memnuniyeti arasında pozitif yönlü bir ilişki saptamışlardır.

7.Öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni yaşam memnuniyet düzeylerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. 1 sınıfta olan öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyi puan ortalaması 2, 3 ve 4. sınıfların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Burada temel etken olarak öğretmen adaylarının üniversite hayatına yönelik beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi gösterilebilir. Yıldız ve Aslan (2021) öğretmen adaylarının yaşam kalitesine yönelik yaptıkları çalışmada da sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir yaşam memnuniyeti farkı olmadığı, oluşan küçük farkın 1. Sınıflar lehine olduğu saptanmıştır.

8.Öğretmen adaylarının ölçeğinin “Kişisel/Sosyal Yaşamdan Memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 4, en yüksek puan 20, Ranj ise 16’dır. Puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=12,88$ , standart sapması 3,57’dir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla-,086ve -,565’tir. Ölçekten “kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet” boyutundan elde edilen toplam puanlara ait istatistikler incelendiğinde Çarpıklık katsayısının-,086 olması puanların sola çarpık olduğunu bir göstergesidir. Dağılımın sola çarpık olması Öğretmen adaylarının ölçeğinin “kişisel/sosyal yaşamdan memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanlarının yüksek olduğunu bize göstermektedir. TÜİK (2022) yaşam memnuniyeti araştırmasında da benzer şekilde kişisel sosyal yaşamdan memnuniyet düzeyi yüksek çıkmıştır.

9.Öğretmen adaylarının ölçeğinin “Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 4, en yüksek puan 18, Ranj ise 14 tür. Puanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=9,80$ , standart sapması 3,34’tür. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise sırasıyla-,738ve, 102’dir. Ölçekten “Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet” boyutundan elde edilen toplam puanlara ait istatistikler incelendiğinde Çarpıklık katsayısının-,738 olması puanların sola çarpık olduğunu bir göstergesidir. Dağılımın sola çarpık olması Öğretmen adaylarının ölçeğinin “Ekonomik Yaşamdan Memnuniyet” boyutunda aldıkları toplam puanlarının ortanın biraz üstünde olduğunu bize göstermektedir.

10.Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar içinde en düşük puan 21, en yüksek puan 80, ranj 59, puanların aritmetik ortalaması ise  $\bar{x}=60,59$  olmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yüksek olduğunu bize göstermektedir. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları ile ilgili ölçek maddelerine verdiği cevaplara baktığımızda; 1. maddesinde yurt dışında yaşamının hayatını kolaylaştıracağını düşünenlerin oranı % 67,8, daha fazla para kazanabileceği için yurt dışında çalışmak istediğini belirtenlerin oranı % 71,43, Ülkemde kariyer elde etmek için yeterli fırsatım olduğundan yurt dışına gitmesi gerektiğini düşünen katılımcıların oranı % 62.1 olmuştur. Ölçeğin 6. maddesinde yurt dışında çalışmanın onları mutlu

edeceğine inanların oranı % 58,3, gelecek kaygısından dolayı yurt dışında çalışmak isteyen katılımcıların oranı % 82 olduğu görülmüştür. Düşünce zgrlğnn daha fazla olan bir ülkede yaşamak isteyen katılımcıların oranı % 85,7, yurt dışında çalışmak adına karşılaşabileceği zorluklara katlanabileceğini ifade eden katılımcıların oranı ise % 55,5 olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları, yurt dışında yaşamayı hayatlarını kolaylaştıracadığını düşünmektedirler. Yurt dışında yaşamak ğretmen adaylarının açısından birtakım avantajlar sağlayabilmektedir. 1.Kültürel deneyim: Yurt dışında yaşamak, farklı kültürleri, gelenekleri ve yaşam tarzlarını keşfetme fırsatı sunarken kişilerin kültürel açıdan daha zengin ve anlayışlı olmalarına katkıda sağlayabilmektedir. 2. Dil becerileri: Yabancı bir ülkede yaşamak, dil becerilerini geliştirme şansı sağlar. Dil yetenekleri, öğretmenler için büyük bir avantajdır ve yurt dışında yaşamak, ğretmen adaylarına daha iyi bir dil bilgisi kazandırmayı sağlayabilmektedir. 3. Mesleki gelişim fırsatları: Yurt dışındaki eğitim sistemlerini deneyimlemek, ğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Farklı ğretim yöntemleri, pedagojik yaklaşımlar ve eğitim teknolojileri hakkında bilgi edinmek, öğretmenlerin kariyerlerinde ilerlemelerine ve yeni perspektifler kazanmalarına yardımcı olabilmektedir. 4. İstihdam fırsatları: Bazı ülkelerde öğretmenlere yönelik yüksek talep olabilir ve yurt dışında yaşayan ğretmen adaylarına daha fazla istihdam fırsatı sunulabilirken. Bu, daha iyi iş imkanları ve kariyer ilerlemesi anlamına gelebilmektedir. zdemir ve İlhan (2021) ğrencileri yurt dışında eğitim görmeye iten etmenleri incelediği çalışmalarında dil gelişiminin sağlanması, farklı kültürlerin dikkat çekici olmasını, öğrencileri çeken faktörler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yaşamak ğretmen adaylarının açısından bazı zorluklar da içerebilmektedir. Uyum sağlama süreci, dil ve kültürel farklılıklarla başa çıkma, aile ve arkadaşlardan uzakta olma gibi zorluklar karşılarına çıkabilmektedir. Ayrıca, yabancı bir ülkede öğretmenlik yaparken farklı eğitim sistemlerine uyum sağlama gerekliliği de dikkate alınmalıdır. Yurt dışında yaşamanın ğretmen adayları için birçok fayda sağlayabileceği düşünülebilir. Ancak, her bireyin tercihleri, hedefleri ve yaşam tarzı farklı olduğu için, yurt dışında yaşamak kararı kişinin kendi değerlendirmesi ve tercihlerine bağlı olarak verilmelidir.

Öğretmen adaylarının daha fazla para kazanacağı düşüncesiyle yurt dışında çalışmayı istemektedirler. Öğretmen adaylarının yurt dışında daha fazla para kazanma isteği birak nedenden kaynaklanabilir: 1.Yüksek yaşam standartları: Bazı ülkelerde, ğretmen maaşları genel olarak daha yüksektir ve bu da ğretmen adaylarını yurt dışında çalışmaya teşvik eder. Daha yüksek maaşlar, daha iyi yaşam standartlarına erişim, daha iyi konut imkanları, sağlık hizmetleri ve diğer

sosyal avantajlar anlamına gelebilir. 2. Ekonomik fırsatlar: Bazı ülkelerde, öğretmenlere verilen maaşlar daha yüksek olduğu için, yurt dışında çalışan öğretmenler daha fazla ekonomik fırsata sahip olabilir. Daha yüksek gelir, ğretmen adaylarının daha rahat bir yaşam sürdürmesine ve finansal olarak daha güvenli hissetmesine yardımcı olabilir. 3. Kariyer fırsatları: Yurt dışında çalışmak, ğretmen adaylarına kariyerlerinde farklı deneyimler kazanma fırsatı sunar. Farklı kültürlerde çalışmak, farklı eğitim sistemlerini deneyimlemek ve uluslararası bağlantılar kurmak, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini artırabilir. Bunun yanı sıra, yurt dışında çalışan öğretmenler, dil becerilerini geliştirme ve yeni ğretim tekniklerini öğrenme şansına da sahip olurlar. 4. İstihdam olanakları: Bazı ülkelerde, ğretmen adayları için iş fırsatları daha sınırlı olabilir. Yurt dışında çalışmak, ğretmen adaylarına daha geniş bir istihdam pazarına erişim sağlar ve iş bulma olasılıklarını artırabilir.

Öğretmen adayları Türkiye'de kariyer elde etmek için yeterli fırsat sunulmadığını dşndğu için yurt dışına göç etmek istemektedir. Birçok ğretmen adayı, iş bulma olanaklarının kısıtlı olduğunu, maaşların yetersiz olduğunu ve kariyer ilerlemesi için gerekli desteğin sağlanmadığını düşünmektedirler. Türkiye'de öğretmenler için istihdam olanakları zaman zaman değişkenlik gösterebildiği ve bazı bölgelerde ğretmen açığı bulunmakta, bazı bölgelerde ise işsizlik sorunu yoğun yaşanmaktadır. Bu durum, ğretmen adaylarının kariyer planlamalarında belirsizlik yaratırken ve motivasyonlarını da düşürebilmektedir.

Öğretmen adayları, kendi beklentileri, hedefleri ve öncelikleri doğrultusunda yurt dışına göç etme kararını değerlendirmelidir. Bu kararı verirken, kariyerlerine yönelik uzun vadeli hedeflerini, iş yaşamı deneyimlerini ve kişisel tercihlerini göz önünde bulundurmaları önemlidir. Aynı zamanda, Türkiye'de eğitim sistemine katkıda bulunma fırsatlarını da değerlendirmek ve yerel düzeyde değişim yapma potansiyelini göz ardı etmemek önemlidir.

Türkiye'de ğretmen adayları gelecek kaygısı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Türkiye'de ğretmen adaylarının gelecek kaygıları yaşamasının birden fazla nedeni bulunmaktadır: 1.İstihdam Sıkıntısı: Türkiye'de bazı dönemlerde ğretmen açığı bulunabilirken, bazı dönemlerde ise öğretmenler için iş bulma konusunda zorluklar yaşanabilir. Özellikle belirli branşlarda veya bölgesel olarak istihdam olanakları kısıtlı olabilir. Bu durum, ğretmen adaylarının istihdam edilme konusunda endişelenmelerine yol açar. 2. Maaş Düzeyi: Türkiye'de ğretmen maaşları genel olarak düşük seviyelerde bulunmaktadır. Öğretmen adayları, düşük maaşların yaşam standartlarını karşılamada yetersiz olabileceğini düşünerek gelecek kaygısı yaşayabilirler. Ayrıca, kariyer ilerlemesi ve maaş artışı için yeterli fırsatların sunulmaması da

motivasyonu düşürebilir. 3. Kariyer İlerlemesi ve Destek: Öğretmenler için kariyer ilerlemesi ve destek mekanizmalarının yetersiz olduğu düşünülebilir. Öğretmen adayları, kariyerlerini geliştirme, daha üst pozisyonlara yükselme veya öğretim becerilerini geliştirme konusunda yeterli destek alamadıklarını hissedebilirler. Bu da gelecekleriyle ilgili belirsizlik ve kaygıya neden olabilir. 4. Eğitim Politikaları ve Değişimler: Türkiye'de eğitim politikaları zaman zaman değişebilir ve bu da öğretmen adaylarının geleceğiyle ilgili endişelerini artırabilir. Eğitim sistemindeki değişiklikler, öğretmen adaylarının iş beklentilerini ve kariyer planlarını etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim politikalarındaki belirsizlikler öğretmen adaylarının gelecek kaygısı yaşamasına sebep olabilir. Bu faktörler, öğretmen adaylarının Türkiye'de gelecek kaygısı yaşamasının yaygın nedenleridir.

Türkiye'de öğretmen adayları politik baskılardan uzak olabileceği başka bir ülkede yaşamak istediklerini belirtmektedirler. 1 Özgür düşünce ve ifade: Bazı öğretmen adayları, Türkiye'de özgürce düşünce ve ifade kullanma konusunda sınırlamalar olduğunu düşünebilirler. Özellikle siyasi veya toplumsal hassasiyetlere dikkat etmek zorunda olduklarını hissedebilirler. Bu nedenle, daha geniş ifade özgürlüğüne sahip bir ülkede yaşamak isteyebilirler. 2 Akademik özgürlük: Türkiye'de üniversitelerde akademik özgürlük konusunda endişeler vardır. Öğretim görevlileri ve öğrenciler, belli konular veya görüşler hakkında açıkça konuşmanın riskli olabileceğini hissedebilirler. Bu nedenle, akademik özgürlüklerin daha geniş olduğu bir ülkeyi tercih edebilirler. 3. İş güvencesi ve istikrar: Türkiye'de, öğretmenler bazen politik veya ideolojik nedenlerle işlerini kaybetme riskiyle karşılaşabilirler. Kamu sektöründe çalışan öğretmenler için iş güvencesi ve istikrar önemli bir faktördür. Bu nedenle, daha istikrarlı bir iş ortamına sahip olduğuna inanılan başka bir ülkeye gitmek isteyebilirler. 4. Eğitim sistemine müdahale: Türkiye'de son yıllarda eğitim sistemi politik tartışmaların odağı haline gelmiştir. Programlar ve müfredat üzerindeki değişiklikler, öğretmenlerin pedagojik özgürlüklerini kısıtlayabilir ve politik ajandaların etkisi altında kalmalarına neden olabilir. Öğretmen adayları, daha bağımsız bir eğitim sistemi sunan bir ülkeyi tercih edebilirler. 5. Uluslararası deneyim ve fırsatlar: Bazı öğretmen adayları, farklı kültürleri deneyimlemek ve uluslararası fırsatları değerlendirmek isteyebilirler. Yurtdışında çalışmak, yeni eğitim yaklaşımları, dil becerileri ve mesleki gelişim için fırsatlar sunabilir. Özdemir ve İlhan (2021) öğrencileri yurt dışında eğitim görmeye iten etmenleri incelediği çalışmalarında iş yeterliliği, eğitimsel olanaklar, öğrencilerin devlet politikaları hakkındaki görüşleri, eğitim sistemi ve eğitim politikalarına karşı tutumları, ekonomik ve sosyal beklentiler gibi nedenleri eğitimde beyin göçünün itici ve çekici kuvvetleri olarak belirlemişlerdir.

**II.** Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın görülmediği belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum puan ortalaması erkek katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları genel olarak farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğretmen adayları, farklı ülkelerde çalışma fırsatı sunan beyin göçüne olumlu bir bakış açısına sahip olabilirken, diğerleri ise ülkelerindeki eğitim sistemini güçlendirmek ve yerel topluma katkıda bulunmak için kalmayı tercih edebilmektedir. Filiz, Karagöz ve Karagöz (2022) tıp fakültesi öğrencilerinin beyin göçü tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, cinsiyet değişkeninin beyin göçü tutumuna anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tansel ve Güngör (2004), çalışmayla aynı doğrultuda beyin göçü tutumlarında cinsiyet değişkeni ele alındığında herhangi bir fark oluşmadığını saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik olumlu tutumlar takınmasının nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: 1. Kariyer fırsatları: Bazı öğretmen adayları, yurtdışında çalışarak daha iyi kariyer fırsatları elde edebileceklerini düşünürler. Farklı bir ülkede deneyim kazanmak, uluslararası perspektiflerle donanmak ve mesleki gelişimlerini artırmak düşüncesiyle göç etmeyi tercih ederler. 2. Kültürel deneyim: Yabancı bir ülkede çalışmak, farklı kültürleri tanımak ve yaşam deneyimleri kazanmak için bir fırsat sunabilmektedir. 3. Ekonomik nedenler: Bazı öğretmen adayları, yurtdışında daha iyi maaş ve çalışma koşullarının yanı sıra daha iyi sosyal haklar elde etmek amacıyla beyin göçünü tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik olumsuz tutumlar takınmasının nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür: 1. Vatanseverlik: Bazı öğretmen adayları, ülkelerindeki eğitim sistemini güçlendirmek ve topluma katkıda bulunmak amacıyla kalmayı tercih edebilmektedirler. Vatanseverlik duygusu, beyin göçünü olumsuz etkileyen bir faktör olarak düşünülebilmektedir. 2. Dil ve uyum zorlukları: Yabancı bir ülkede çalışmak, dil ve uyum sorunlarına neden olabildiğinden bazı öğretmen adayları, bu tür zorluklarla başa çıkmak istemek yerine yerel bir ortamda kalarak kendilerini daha rahat hissedebilirler. 3. Aile ve bağlantıları: Öğretmen adayları, aileleriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduklarında beyin göçünü tercih etmek yerine yerel toplumlarına ve sevdiklerine destek olmayı tercih edebilmektedirler.

Cinsiyet, kültürel, sosyal, ekonomik ve eğitimle ilgili faktörlerle etkileşime girebilir ve dolayısıyla beyin göçüne yönelik tutumları etkileyebilmektedir. Beyin göçü, bir ülkeden başka bir ülkeye yetenekli ve nitelikli kişilerin göç etmesini ifade eder. Bu, çoğunlukla ekonomik, akademik veya kariyer fırsatları

nedeniyle gerçekleşmektedir. Beyin göçü, bir ülkede yetişmiş insan kaynaklarının eksikliği ve diğer ülkelerin bu yeteneklere ihtiyaç duyması gibi nedenlerle ortaya çıkar. Cinsiyet, toplumda roller, beklentiler ve fırsatlar açısından farklılıklar yaratabilmektedir. Bu da öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarını etkiler. Örneğin, bazı toplumlarda erkeklerin kariyer odaklı bir şekilde yurtdışına gitmeleri teşvik edilebilirken, kadınların aile veya toplumsal sorumluluklar nedeniyle yerelde kalmaları beklenir. Ancak, son yıllarda kadınların eğitimde ve iş dünyasında daha fazla yer almalarıyla birlikte, cinsiyet temelli beklentiler değişmekte ve kadınlar da kariyer odaklı beyin göçüne yönelebilmektedirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının cinsiyete göre değiştiğini söylenebilir. İnsanların kendi kişisel tercihleri, toplumdaki cinsiyet rolleri ve fırsat eşitliği gibi faktörler de tutumları etkileyebilmektedir.

**12.** Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları incelediğimizde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. 18 ile 19 yaş arası aralığındaki bireylerin puan ortalaması ile 20 yaşındaki öğretmen adaylarının puan ortalaması, diğer iki yaş grubundaki öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür. En yüksek puan ortalamasının ise 22 yaş ve üstü grupta olduğu görülmüştür. Buradan da öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları düşük yaşta, yüksek yaşa doğru gidildikçe beyin göçüne yönelik tutum puanlarının yükseldiğini söylemek mümkündür. Tansel ve Güngör (2004), çalışma bulgularıyla aynı doğrultuda yaş değişkeninin beyin göçü tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı sonucunu belirtmişlerdir. Ancak alan yazında bu bulgulardan farklı bilgilere de ulaşıldığı görülmüştür. Demiray ve diğerleri (2020), yaş ortalaması 20 ve 20'nin altında olan birinci sınıf öğrencilerinin beyin göçüne yönelik tutumlarının daha yüksek düzeylerde olduğunu saptamıştır.

**13.** Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları incelediğimizde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bölümlerin beyin göçüne yönelik tutumlarının puan ortalamalarını açısından en düşük puan ortalamalarının fen bilgisi öğretmenliği ile sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin olduğu görülmektedir. Beyin göçüne yönelik tutum puan ortalamalarının en yüksek olan bölümlerin ise İngilizce öğretmenliği ve PDR bölümü olduğu görülmüştür. Buradan da öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının puan ortalamaları öğretmen adaylarının okudukları bölüme göre değiştiğini söylemek mümkündür. Literatürde okunulan bölüm ile beyin göçü ilişkisini ortaya koyan net bir çalışma rastlanmamakla beraber okunulan bölümün iş bulma olanağının beyin göçüne etki edebileceği öngörülebilir.



14.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Buradan da öğretmen adaylarının anne-baba eğitim düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Anne-babası lise ve üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutum toplam puanları diğer eğitim düzeyindeki beyin göçüne yönelik tutum toplam puanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tansel ve Güngör (2004), Türkiye’den yut dışına beyin göçünü inceledikleri araştırmada, çalışmayla aynı doğrultuda anne-baba eğitim düzeyinin beyin göçüne anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yüksek eğitim seviyesine sahip anne-babalara sahip öğrencilerin yurt dışına çıkma eğilimlerinin kısmen daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

15.Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının aile gelir düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının gelir gruplarının puan ortalaması açısından incelediğimizde en yüksek puan ortalamasının 8500 TL ve altı grupta ( $\bar{x}= 62,34$ ) ve 20.000 TL üzeri ve 30.000 TL arası grupta ( $\bar{x}= 62,03$ ) olduğu görülmüştür. Filiz, Karagöz ve Karagöz (2022) çalışma ile uyumlu şekilde tıp fakültesi öğrencilerinin beyin göçü tutumlarına yönelik araştırmalarında ailenin gelir durumu faktörü ile beyin göçü arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır.

16.Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri beyin göçüne yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının beyin göçüne yönelik tutumlarının sınıfa göre puan ortalaması açısından incelediğimizde en yüksek puan ortalamasının 1. sınıfta ve 4. sınıfta olduğu görülmektedir. Çalışmadan farklı olarak Filiz, Karagöz ve Karagöz (2022) çalışmalarında dördüncü sınıf öğrencilerin birinci sınıf öğrencilere kıyasla beyin göçüne daha meyilli oldukları görülmüştür.

17.Öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet puanları ile beyin göçüne yönelik tutum puanları arasında  $r$  değeri  $-,50$  ve işareti negatiftir. Bu durum iki değişken arasında negatif yönde bir ilişkinin var olduğunu bize göstermektedir. Korelasyon katsayısı  $0,50-1,00$  aralığında olduğunda yüksek bir ilişkinin var olduğu kabul edilmekte (Alpar, 2016) burada da iki değişken arasında ilişkinin yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür. Buna göre öğretmen adaylarının yaşam memnuniyet düzeyleri arttıkça beyin göçüne yönelik tutum puanlarının da düştüğünü arttığını söylemek mümkündür. Çalışma ile paralel olarak Ateş ve

Köksal (2021) akademisyenlerin yaşam memnuniyeti ile beyin göçü tutumları arasında ters bir korelasyon tespit etmişlerdir. Boztilki (2023) göç etme isteği üzerine yaptığı çalışmada da yaşam memnuniyeti ve göç etme arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu vurgulamıştır.

## **ÖNERİLER**

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler gelişmişliklerini koruma ve ileriye taşıma noktasında finansal sermayenin yanında, nitelikli insan gücüne çok önem vermektedirler. Hatta finansal sermayenin önemli bir kısmını nitelikli insan yetiştirmeye ya da başka ülkelerdeki Nitelikli insan gücünü kendi ülkelerine çekmek için harcarlar. Nitelikli insan gücünü kaybetmek hem finansal sermayenin kaybolması hem de gelişebilmenin önüne önemli bir engel anlamına gelmektedir. Yani ülkeler sosyal, siyasal, ekonomik, eğitimsel, teknolojik ve dijitalleşme hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa bu gücü kaybetmemeleri gerekir. İşte bu noktada ülke içindeki yetişmiş nitelikli bireyler ve potansiyel nitelikli insan gücü anlamına gelen üniversite hatta lise öğrencilerinin yaşam memnuniyetini ve mutluluklarını sağlamak önem arz etmektedir. Temelde her bireyin beklentileri ve ihtiyaçları farklılaşabilmektedir. Bu doğrultuda bireylerin ihtiyaçları gözlemlenmesi dinlenmesi ve sonuçlara uygun çözümler üretilmesi gerekmektedir. Ancak her bireyin isteğini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek de pek gerçekçi bir durum değildir. Öğretmen adayları ya da üniversite öğrencilerinin bütün istek ve ihtiyaçlarını karşılamak pek mümkün olmamakla beraber yaşam memnuniyetlerini artırmak için bazı genel düzenlemeler yapılabilir.

Öğretmenler ve öğretmen adayları, nitelikli insan yetiştirme dolayısıyla ülkenin gelişmesi için kritik öneme sahiptir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının buldukları yaşam koşullarından memnun olmaması ve gelecek kaygıları eğitim sisteminde olumsuzluklara neden olabilmektedir. Bireylerin, özelde öğretmen ve öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetlerini birçok açıdan etkileyen unsurlardan birisi gelir yani ekonomik durumdur. Çalışmamızın önemli sonuçlarından birisi öğretmen adaylarının yaşam memnuniyetini ailenin gelir durumunun anlamlı bir şekilde etkilediğidir. Öğretmen adaylarına sağlanan bursların artırılması, yemek ve yol ücretleri konusunda desteklenmesi, barınma giderlerinin daha uygun koşullarla sağlanması hem yaşam memnuniyetlerini artırıp hem de yurt dışına göç etme fikirlerini değiştirebilir. Ayrıca öğretmenlerin gelir durumlarının iyileştirilmesi, istihdam koşullarının iyileştirilmesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının azalmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarının kişisel-sosyal yaşam memnuniyetlerini ve eğitimsel memnuniyetlerini artırmakta, onları ülkede tutmak adına katkı sağlayacaktır. Bu

doğrultuda devlet ve niversiteler eliyle niversite öğrencilerine özelde ğretmen adaylarına; sosyalleşebilecekleri imkânlar, uygulamaya dönük eğitimsel faaliyetler, yurt dışı eğitimlere katılma fırsatları sunulmalıdır. Öğretmenlere ğrenci, veli, toplum ve siyasi baskılardan uzak zgr ve saygın bir çalışma koşulu sağlanmalıdır. Aksi takdirde politik, ekonomik, psiko-sosyal, eğitimsel ve yaşamsal problemler ğretmen adaylarının yurt dışında yaşama isteğini artıracaktır.

Beyin göçünü engellemek karmaşık bir konudur ve birçok farklı farklı faktöre bağlıdır. Beyin göçü genellikle nitelikli insanların daha iyi eğitim, iş ve yaşam fırsatları bulmak için ülkeler arasında hareket etmesi anlamına gelir. Beyin göçünü tamamen engellemek zor olabilir, çünkü insanlar sadece başka yerleri görmek oralarda yaşamak özgürlüğüne sahiptirler. Ancak lkeler bazı stratejiler uygulayarak beyin göçünü olabildiğince düşük seviyelerde tutabilirler. lkeler yüksek kaliteli eğitim fırsatları sunarak yerel beyin gücünün ülke içinde kalmasını sağlayabilir. Nitelikli niversiteler, araştırma merkezleri ve burs programları oluşturabilmek yetenekli bireyleri elde tutmak ve çekmek manasında faydalı olabilir. Yüksek vasıflı insanların istihdam edilmesi önemlidir. İlgi çekici iş fırsatları sunmak, yenilikçi şirketlere sahip olmak, girişimcileri ve araştırmacıları bir arada olmasını sağlayan iş ortamları oluşturabilmek nitelikli bireyleri ülkeye çekecektir.

Çalışmamızda ğretmen adayları yurt dışında yaşamanın hayatı kolaylaştıracadığını, yurt dışında çalışarak daha fazla para kazanacadığını, ülkemizden ziyade yurt dışında kariyer elde edilecek fırsatların daha fazla olacadığını, ülke dışında çalışmanın kendilerini daha mutlu edeceğini, gelecek kaygısının daha az olduğu ve daha zgr çalışma ortamına sahip başka bir ülkede yaşamak istediğini ifade edenlerin oranı yüksektir. Yani ğretmen adayları için ülkemiz çalışma koşulları açısından cazip değildir. Bu doğrultuda ülkemizin çekici kuvvetlerini artırmamız ve geliştirmemiz ğretmen adaylarının göç etme eğilimlerini düşürebilir.

Bilimsel araştırmaların fazla olması, inovasyonun geliştirilmesi ülkeyi nitelikli insanlar açısından cazip hale getirebilir. Ayrıca ülkedeki bilim insanlarına, araştırmacılara ve girişimcilere zgr çalışma ortamları sunmak, kaynaklara erişimlerini sağlamak, teknolojik destekte bulunmak önemlidir. Bilim insanları, araştırmacılar ve girişimciler arasında küresel işbirliği ağları oluşturmak bilgi ve deneyim paylaşımlarını artırabilir ve insanların farklı ülkelerde çalışma ihtiyaçlarını azaltabilir. Bu tip pozitif uygulamalar hem yereldeki nitelikli insanı elinde tutabilmek hem de başka ülkelerdeki nitelikli insanları çekebilmek mümkün olabilmektedir.

Araştırmanın rneklemini Mersin niversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıflardan oluşan 245 ğretmen adayı oluşturmuştur. Bu araştırmamızın bir sınırlılığı olarak ele alınabilir. Benzeri çalışmalara literatürde pek rastlanmadığı gözlemlenmiştir. İleride yapılacak benzeri araştırmalarda, farklı Şehir niversitelerinde çalışmak, çalışılan niversite ve ğrenci sayısının artırmak ya da çalışmayı lise öğrencileriyle de yapmak sonuçları daha çeşitli ve güvenilir hale getirebilir. Bu tip çalışmaların literatüre de önemli katkılar sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akın, A., & Yalnız, A. (2015). Yaşam Memnuniyeti Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(54), 95-102. Doi: 10.17755/esosder.68461
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Detay Yayıncılık.
- Altıparmak, S., & Eser, E. (2007). 15-49 yaş grubu evli kadınlarda yaşam kalitesi. *Aile ve Toplum*, 3(11), 29-33.
- Alorani, O. I., & Alradaydeh, M.T.F., (2018). Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students, *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 291-298.
- Beine, M., Docquier, F., & Rapoport, H. (2001). Brain drain and economic growth: Theory and evidence. *Journal of Development Economics*, 64(1), 275-289.
- Bhagwati, J. N. (1976). Taxing the brain drain. *Challenge*, 19(3), 34-38.
- Brzozowski, J. (2008). Brain drain or brain gain? The new economics of brain drain reconsidered, [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1288043](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1288043)
- Budak, E. (2019). Türk diasporasına yönelik dijital diplomasi: Yurtdışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 535-558.
- Bozcuk, A. E., ve Öz, Y. (2018). Finansal durum, mutluluk ve umut (suzluk): Üniversite öğrencilerinde bir uygulama. *Social Sciences Studies Journal*, 4(23), 4731-4741.
- Boztilki, M. (2023). Neden gitmek istiyorlar? Z kuşağı kadınların göç etme istekleri hakkında bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (55), 157-172.
- Cao, X. (1996). Debating 'brain drain' in the context of globalisation. *Compare*, 26(3), 269-285.
- Cohen, R. (2009). *Global diasporas, an introduction (2nd Edition)*. New York: Routledge.
- Çoban, A. (2018). *Makine öğrenmesi teknikleri ile güncel tük yaşam memnuniyeti anketlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.

- Demir, R., & Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 347-378.
- Demiray, A., İlaslan, N. ve Açıl, A. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin beyin göçüne yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 17(2), 632-641. doi:10.14687/jhs.v17i2.5956.
- Diener, E, Emmons, RA, Larsen, RJ ve Griffin, S. (1985). Yaşam ölçeğinden memnuniyet. *Kişilik değerlendirme dergisi*, 49(1), 71-75.
- Dikyol, S. (2022). *Hemşirelerde merhamet yoğunluğu ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Doğan, T., Sapmaz, F., ve Çötök, N.A. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.
- Dumont, J. C. ve Lemaître, G. (2005). Countingimmigrants and expatriates in OECD countries: A newperspective. *OECD Social, Employment And Migration Working Papers* No. 25. Erişim Adresi (11 Mayıs 2023): <http://www.oecd.org/els/mig/35043046.pdf>
- Durmaz, A. (2018). *Beşeri sermaye kaynağı olarak diaspora*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Dülger, S. (2017). *Küreselleşmenin Türkiye işgücü piyasası üzerine etkileri: Beyin göçü (2000-2015)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Eser, K. ve Gökmen, Ç. E. (2009). Beşeri sermayenin ekonomik gelişme üzerindeki etkileri: Dünya deneyimi ve Türkiye üzerine gözlemler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 41-56.
- Filiz, M., Karagöz, M. B., & Karagöz, N. (2022). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Beyin Göçüne Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 679-692.
- Giannoccolo, P. (2009). *Thebraindrain: A survey of theliterature*. (WorkingPaper No. 2006-03-02). UniversitàdegliStudidi Milano-Bicocca, Department of Statistics. Erişim Adresi:<http://ssrn.com/abstract=1374329>
- Gitmez, A. S., & Morçöl, G. (1994). Socio-economic status and life satisfaction in Turkey. *Social indicators research*, 31, 77-98.
- Gliner, J.A., Morgan, L. L., & Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri*. (Çev: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Halcı, E. (2005). Sürdürülebilir gelişme, bilişim ve beyin göçü. İstanbul Organizasyon (Ed.), (8-11 Aralık 2005).*Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler içinde* (s.257-260) İstanbul, Zeytinburnu Belediyesi.

- İlhan, A. (2020). *ğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebeplerin beyin gücü bağlamında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ateş, İ. & Köksal, Y. A. (2021). Beyin gücü-mutluluk ilişkisi: Türkiye’de akademisyenler için ampirik bir analiz. *Aydın İktisat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 63-82.
- Johnson, H. G. (1968). An internationalist model. W. Adams (Ed.), *The Brain Drain* içinde (ss. 68–91). New York: TheMacmillanCompany.
- Kahyağlu, O. (2008). *Yaşam memnuniyeti ve yaşam memnuniyetini etkileyen değişkenler ile ekonometrik uygulama: Türkiye rneği*. [Doctoral dissertation]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karaaslan, K. ., almaşur, G., & Aysin, M. E. (2021). Bireylerin yaşam memnuniyetlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(1), 263-290.
- Kara, E. (2022). *Beyin gücü ve yumuşak gc bağlamında Türkiye’de yabancı uyruklu akademisyenler: bir anlatı alışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2005). Beyin bolluğu/ saçılması/ taşması. *niversite ve Toplum Dergisi*, 6(2), 14-29.
- Kaya, M. (2003)Beyin Gücü/Erezyonu. *İşgücü Dergisi*, 5(2), 18-34.
- Köse, M. F., obanoğlu, G. ve Mercan Sarı, R. (2022). Yaşam memnuniyeti leği’nin geliştirilmesi ve psikometrik zellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 324-346. [doi:10,9779.pauefd.1020012
- Kurtuluş, B. (Ed.), (1999), *Amerika Birleşik Devletleri’ne Türk Beyin Gücü*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Lin, N. (2008). A network theory of socialcapital. *TheHandbook Of Social Capital*, 50(1), 69-84.
- Lowell, B. L., ve Findlay, A. (2001). Migration of highlyskilledpersonsfromdevelopingcountries: impact and policyresponses. (International migrationpapers 44), Report preparedforthe International Labour Office (ILO), Geneva.
- Oğuzkan, T. (1971). *Yurt dışında çalışan doktoralı Türkler: Türkiye’den başka ülkelere yüksek seviyede eleman gücü üzerinde bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Emine, . N. C. ., Selvi, H., Vayisoğlu, S. K., & Ceyhan, H. (2018). Hemşirelik ğrencilerinde Beyin Gücüne Yönelik Tutum leği geliştirilmesi:

- güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Cukurova Medical Journal*, 43(Ek 1), 207-215.
- Öter, Ö. M., & Dağlı, A. (2022). Öğretmenlerin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 13(26), 219-244.
- Özdemir, A., ve İlhan, A. (2021). Beyin göçü: öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebepler bağlamında nitel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1159-1186. doi:10.46928/iticusbe.804014
- Özer, M., ve Karabulut, Ö.Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu, *Geriatrics*, 6(2), 7274.
- Pănescu, C. A. (2004). *Brain drain and braingain: A newperspective on highlyskilledmigration*. Budapest.
- Pearce, D. W. (edited) (1981) *The Dictionary of Modern Economics*, TheMacmillanPress, London.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel*, (1), 311-326.
- Rüzgar, M. E. (2020). Dönmek veya dönmemek, işte bütün mesele bu. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1-36.
- Sağbaş, M. (2009). *Beyin göçünün ekonomik ve sosyal etkileri: Türkiye örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sağırılı, M. (2006). *Eğitim ve insan kaynağı yönünden Türk beyin göçü: geri dönen Türk akademisyenler üzerine alan araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Sousa, L. ve Lyubomirsky, S. (2001). *Life satisfaction*. J. Worell (Eds.), *Encyclopedia of women and gender: sex similarities and differences and the impact of society on gender*(, ss. 667-676). San Diego: AcademicPress.
- Tansel, A., & Güngör, N. D. (2004). Türkiye'den yurt dışına beyin göçü: Ampirik bir uygulama. *ERC (Economic Research Center) Working Papers in Economics*, 4(02), 1-10.
- TDK. (2023a). *Beyin göçü nedir?* Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Tezcan, M. (1996a). Küreselleşmenin eğitimsel boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 24-27.
- Tezcan, M. (1996b). *Eğitim sosyolojisi*. (10. Basım) Ankara: Bilim Yayınevi.
- Türker, M. T. (2009). İçsel büyüme teorilerinde içsel büyümenin kaynağı ve uluslararası ticaret olgusuyla ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(25), 87-94.



- Türkiye İstatistik Kurumu (TİİK) (2022). *Yaşam Memnuniyeti Araştırması Sonuçları* [online]. Erişim adresi:<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ya%C5%9Fam-Memnuniyeti-Ara%C5%9Ft%C4%B1rmas%C4%B1-2022-49691&dil=1> [Erişim tarihi 5 Mayıs 2023].
- Veenhoven, R. (1996). *The study of life satisfaction*. Saris, W.E., Veenhoven, R., Scherpenzeel, A.C. & Bunting B. (Eds), *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. Budapest: Eötvös University Press.
- Yıldız, E., & Aslan, B. (2021). Öğretmen Adaylarının niversite Yaşam Kalitesi ve Mesleki Kaygılarının eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 442-461.
- Zheng, Y., Zhou, Z., Liu, Q., Yang, X., ve Fan, C, (2019). Perceived stress and life satisfaction: a multiple mediation model of self-control and rumination, *Journal of Child and Family Studies*, 28(11), 3091-3097.

**Bölüm 16**

**Bütünleştirici  
Dinleme Modeli Uygulamalarının  
İlköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin  
Dinleme Becerilerine Etkisi**

**Dursun AKSU<sup>1</sup>, Murat AŞICI<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi; Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.  
aksu@sakarya.edu.tr ORCID No: 0000-0002-4481-9793

<sup>2</sup>Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.  
masici@marmara.edu.tr



## **GİRİŞ**

Bilimsel gelişmelere bağlı olarak baş döndürücü bir hızla gelişen teknolojik araçlar, insanların çevrelerinden daha kısa zamanda daha çok mesaja maruz kalma durumunu da beraberinde getirmektedir. Böyle bir ortamda insanların bu kadar fazla mesaja ve uyarıcıya cevap verebilmeleri için etkili dinleme becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Elektronik iletişim ve görsel medyadaki gelişmeye rağmen dinleme becerilerinin insanların iletişim sürecinin temelini oluşturmaya devam edeceği görülmektedir (Kalaycı ve Temur, 2005: 55).

Gerek okulda gerekse sosyal yaşamda dinleyerek geçirilen zaman artmaktadır. Engin ve Birol (2005) bir ilköğretim öğrencisinin okuldaki zamanının %50'sini dinleyerek geçirdiği ve bu oranın üniversitede %90'lara ulaştığını belirtmektedir.

Aile içerisinde bebelikten itibaren iletişim becerileri gelişmeye başlamakla birlikte bireyin dinlediklerini tam ve eksiksiz olarak anlaması, ayırt etmesi ve değerlendirmesi istenilen seviyeye ulaşamamaktadır. Çünkü ailede dinleme eğitimi sistemli değildir. Okulöncesi eğitim kurumlarında dinleme eğitimi öğrencilerin bilişsel gelişimlerine de bağlı olarak bir sisteme girmeye başlamaktadır (Cüceloğlu, 2001).

Çocuğun dinleme becerisinin geliştirilmesi, ona hem okul hayatında hem de günlük hayatında büyük yararlar sağlayacaktır. Çocuk, günlük ve okul hayatında daha çok sözel etkinliklerle karşı karşıyadır. Dinleme becerisi gelişmiş bir öğrenci, derslerde anlatılan konuları daha iyi anlayacak ve başarısı doğrudan doğruya yükselecektir. Aynı şekilde günlük hayatında da iletişim içinde olduğu kişilerle, dinleme-anlama eksikliğinden kaynaklanan sorunlarla karşılaşmayacak, sağlıklı ilişkiler kurabilecektir. Dinleme becerisi gelişmiş bir öğrenci hem insanî ilişkilerinde hem de okul ve meslek hayatında başarıya daha rahat ulaşacaktır.

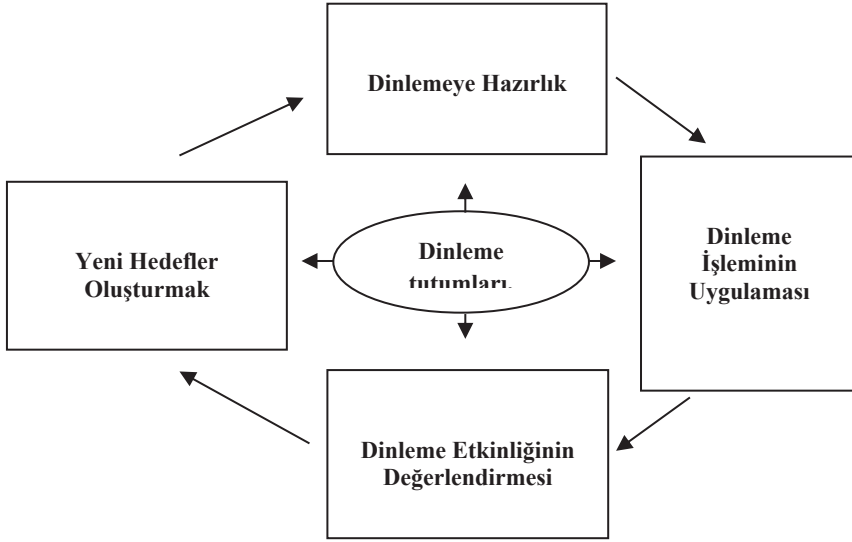
Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli model ve yöntemler önerilmiş ve bu yöntemlerin dinleme becerisinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Bütünleştirici Dinleme Modeli (Integrative Listening Model) Kathy Thompson ve arkadaşları tarafından hazırlanmış ve 2003 yılında yapılan araştırma sonuçları 2004 yılında "The Integrative Listening Model: An Approach to Teaching and Learning Listening" adıyla "The Journal of General Education" dergisinde yayınlanmıştır.

Bu modelde dinleme; dinleme sürecinde belirlenmiş hedef veya hedeflere ulaşabilmek için gerekli ve uygun dinleme tutum, bilgi ve davranışlarını bütünleştirici dinamik bir olgu olarak ele alınmaktadır.

Bu modelde bireylerin dinleme becerilerini sistematik ve gelişimsel olarak geliştirmelerine yardım amacıyla 4 aşama öne sürülmektedir: (1) dinlemeye

hazırlık, (2) dinleme işleminin uygulanması, (3) dinlemenin etkililiğinin değerlendirilmesi, (4) gelecek dinlemeler için hedef belirleme.



**Şekil 1.** *Bütünleştirici Dinleme Modeli Diyagramı*

Her bir aşamanın başarılı biçimde tamamlanması için her bir aşama için tutumlar, bilgi ve davranışlar ortaya konulmuştur. Belirtilen model döngüsel bir yapı içermesine rağmen birbirleriyle ilişkili fakat farklı (ayrı) yapılardan oluşturulduğu, öğretim sürecinde her birinin tek tek ele alınabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğrenciler dinlemede yeterliliği elde edebilmek için 4 aşamadan geçmek durumundadır. Her bir aşama daha karmaşık dinleme süreçlerini, dinlemeyi etkileyen faktörleri ve farklı ortamlarda uygulanabilecek daha üst düzey becerileri ve daha karmaşık değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır.

### **Bütünleştirici Dinleme Modelinin Aşamaları**

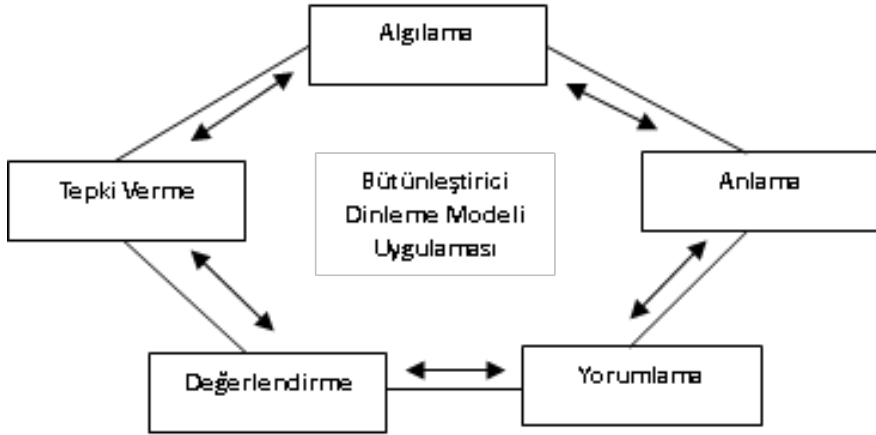
**A) Dinlemeye Hazırlık:** Dinlemeye hazırlık iletişimde belirlenen hedeflere ulaşabilmek için kilit role sahiptir. Hazırlık süreci amaçların belirlenmesi, içeriğin analizi ve dinlemeyi etkileyecek faktörlerin belirlenmesini içerir. Bu sayede öğrenci dinlemeye etkin biçimde katılabilir ve süreçte daha bilinçli ve emin hale gelir.

**a. Dinleme Amaçlarının Belirlenmesi:** Dinleme amaçları bireyleri, ortamı ve işlemleri içerir. Amaçlar hem sözel hem de sözel olmayan yapıları içerdiği ve sergilediği için etkili bir dinleyici amacının aşağıdakilerden hangisi olduğuna karar vermelidir.

**b. Dinlenecek İçeriğin Analizi:** Dinleme içeriği, dinleme sürecindeki olay, olgu ve unsurları kapsamaktadır. İçeriğin tam olarak anlaşılmasını sağlamadan mesajın etkin biçimde anlaşılması ve tepki verilmesi gerçekleştirilemez. İçeriğin tam olarak anlaşılması için dinleyici Kim, Ne, Niçin ve Kime sorularını cevaplamalıdır.

**c. Dinlemeyi Etkileyecek Faktörlerin Tespiti:** Dinlemeyi etkileyen faktörler içsel veya dışsal olabilir. Bu faktörler dinleme sürecini etkileyebilirler. Bu yüzden de etkili dinleyici bu faktörleri dinleme başlamadan önce belirlemelidir.

**B) Dinleme İşleminin Uygulanması:** Bütünleştirici Dinleme Modeli'nin uygulama aşaması kendi içinde 5 farklı bölümden oluşmaktadır: Algılama, Anlama, Yorumlama, Değerlendirme ve Tepki Verme.



Şekil 2. Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulama Aşaması

**C) Dinleme Etkililiğinin Değerlendirilmesi:** Gelişimsel etkili dinleme sürecinde, dinleyicinin süreç boyunca neler yaptığının, davranışlarının etkili olup olmadığının değerlendirilmesi için sergilediği performans anahtar rol oynamaktadır. Dinleme süreci boyunca ve sonrasında dinleyici kendi kendini değerlendirmelidir. Aynı zamanda öğretmen ve akranları onun performansını değerlendirerek geri bildirim vermelidir.

Dinleme süreci boyunca dinleyici içeriğin (bağlamın-ortamın) özel durumlarını ayırt eder ve aynı zamanda kendi tutum ve davranışlarını değerlendirir. Dinleme süreci sonrasında ise açık biçimde belirtilen kriterlere bağlı olarak kendi tepkisini gözden geçirir.

**D) Yeni Hedef (ler)in Belirlenmesi:** Bazı etkinlikler, bisiklet sürmek vb., bir defa öğrenildi mi bir daha asla unutulmaz. Fakat dinleme farklı bir yapıya sahiptir. Dinleme dinamik ve karmaşık bir olgu olduğu için sürekli gelişim gerektirir. Öğrenciler akran ve öğretmenlerinden gelen geri bildirimler ve kendi

değerlendirmeleri sonucunda etkili bir dinleyici gelişim sürecini muhafaza etmek ya da sürdürebilmek için yeni hedefler geliştirmek durumundadır.

2005 yılından itibaren uygulamaya konan İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi ğretim Programı'nda dinleme becerisinin edinimine özel bir önem verilmiştir. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları oluşturulmuş ve ilgili kazanımlar ayrı bölümler halinde verilmiştir. Bütün ğrenme alanları gibi yine dinleme alanıyla ilgili kazanımlar her sınıf seviyesi için düzenlenmiştir. Dinleme kazanımlarının edinimini sağlamak için ğretmen kılavuz kitaplarına dinleme metinleri yerleştirilmiştir. Dersin işlenişi bu metinler aracılığı ile sadece dinleme becerisini geliştirmeye ayrılmıştır. Öğretim programındaki bütün bu uygulamalar dinleme becerilerinin ediniminin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Çocuğun yaşamında kullandığı en önemli becerilerden biri olan dinlemenin okullarımızda sistematik olarak ele alınması, öğretilmesi, öğrenilmesi gerekmektedir. Bunun için sadece Türkçe dersinde yapılan dinleme etkinlikleri yeterli olmayacaktır. Etkili dinlemenin sağlanması bütün disiplin alanlarının ortaklaşa çabalarıyla mümkün olabilir. Çünkü dinleme bir dersle sınırlandırılmayacak öneme sahiptir.

Dinleme becerisinin disiplinler üstü bir modelle geliştirilmesi, bireylerin etkili dinleyiciler olarak yetiştirilmesinde bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın konusu olan "Bütünleştirici Dinleme Modeli"nin ilköğretim ağı çocuklarının ilk sınıflardan itibaren bütün derslerde dinleme becerilerinin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile ilköğretim 5. sınıf ğrencilerinin dinleme becerisinin geliştirilmesinde "Bütünleştirici Dinleme Modeli" uygulamalarının etkililiğinin sınılanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları, ilköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirir.
2. Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları farklı cinsiyet alt gruplarında yer alan ilköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.
3. Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları okul öncesi eğitim alan ya da almayan ilköğretim 5. Sınıf ğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, deneme modeli araştırmalardan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Modelin tasarımı Tablo 1’de belirtilmiştir.

Buna göre deneme modeli kurgusu şöyledir:

**Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desen**

Deney Grubu	Öntest (T1)	Bütünleştirici Dinleme Modeli Uygulamaları	Sontest (T3)
Kontrol Grubu	Öntest (T2)	Geleneksel Uygulamalar	Sontest (T4)

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 öğretim yılında İstanbul ili, Pendik ilçesi, Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu’nda yer alan 5/A ve 5/C sınıfı oluşturmaktadır. İki sınıftaki öğrencilere dinleme becerisi testi öntest olarak uygulanmış ve denk oldukları belirlendikten sonra yansız olarak 5/A sınıfı kontrol, 5/C sınıfı da deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 13’ü kız, 15’i erkek toplam 28 öğrenci, kontrol grubunda ise 15’i kız 11’i erkek toplam 26 öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları birbirine yakındır.

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda dinleme becerileri düzeylerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından “Dinleme Becerisi Testi” geliştirilmiştir. Test geliştirilirken Bütünleştirici Dinleme Modeli’nin dinleme becerileri ölçütleri esas alınmıştır. Ölçütler dört ana bölümden oluşmaktadır: Dinlemeye hazırlık, dinleme işleminin uygulanması, dinleme etkililiğinin değerlendirilmesi ve yeni hedeflerin oluşturulması. Araştırmacı tarafından belirtke tablosu hazırlanmış ve 10 kazanımı yoklayan 20 soruluk dinleme becerisi testi geliştirilmiştir. Her kazanım iki soru ile yoklanmaktadır. Ayrıca, dinleme becerileri testi soruları araştırmanın uygulamasının yapıldığı 10 dersin içeriği dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu dersler: Görsel Sanatlar, Matematik, Türkçe, Beden Eğitimi, Müzik, Sosyal Bilgiler, Seçmeli Ders: İstanbul, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Trafik Güvenliği’dir. Dinleme becerileri testinde her dersten iki soru olmak üzere 10 dersten 20 soru yer almaktadır. Dinleme becerisi testinin geçerlilik çalışması için Türkçe öğretimi dersine giren 5 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, test maddelerinin dinleme becerisi ölçütlerini ölçmeye hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Daha sonra test-tekrar



test tekniği ile dinleme becerileri testinin güvenilirliği test edilmiştir. 50 kişilik bir gruba test uygulanmış ve yaklaşık üç hafta sonra test tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında “Bağımlı Gruplar T-Testi” kullanılarak analiz edilmiştir. Test-tekrar test güvenilirlik uygulamasında dinleme becerileri testinin birinci ve ikinci uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ( $r=0.91$ ;  $p<0,05$ ) ve birinci ve ikinci uygulama ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $t=1.56$ ;  $p>0.05$ ) tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre Dinleme Becerileri Testi'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Araştırmada aynı zamanda öğrencilere ait cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin doldurduğu “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Uygulama ilköğretim 5. sınıflarında Görsel Sanatlar, Matematik, Türkçe, Beden Eğitimi, Müzik, Sosyal Bilgiler, Seçmeli Ders: İstanbul, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Trafik Güvenliği ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına “Dinleme Becerileri Testi” yapılarak öğrencilerin dinleme becerisi düzeyleri belirlenmiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerle görüşülmüş ders öğretim programları ve Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, yürüttükleri derslerde nasıl uygulanacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Deney grubu sınıf öğretmeni, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni, Müzik dersi öğretmeni ve Beden Eğitimi dersi öğretmeni ile öğretim programında uygulamanın yürütüleceği tema ve konular belirlenmiştir. Öğrencilerin buldukları ve araştırma süresince işleyecekleri konular dikkate alınarak her bir ders için araştırmacı tarafından, dersin öğretmeni ile işbirliği içinde ve temaya uygun, etkili dinleme becerilerini geliştirici ders planları hazırlanmıştır.

Uygulamanın yapılacağı deney grubundaki öğrencilere dinleme konusunda yapılacak çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Dört haftalık uygulama süresince her hafta “Görsel Sanatlar, Matematik, Türkçe, Beden Eğitimi, Müzik, Sosyal Bilgiler, Seçmeli Ders: İstanbul, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Trafik Güvenliği derslerine yönelik birer ders planı uygulanmıştır.

Uygulama sürecinde etkinlikleri derslere giren öğretmenler uygulamış, uygulama sonuçları araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmanın başında öğrencilere öntest olarak uygulanan “Dinleme Becerileri Testi” sontest olarak tekrar uygulanmış ve uygulama sonlandırılmıştır.

Araştırmada uygulamaya katılan öğrencilerin öğrenim durumunu, demografik özelliklerini belirlemek için sınıf öğretmenlerinin bilgisine başvurulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen hipotezlerin analizinde parametrik olmayan istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bunun sebebi denek sayısının az olması nedeniyle puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamamasıdır. Hipotezlerin analizinde kullanılan teknikler şunlardır:

Araştırmanın birinci hipotezinin test edilmesi için yapılan karşılaştırmalarda kullanılan analiz teknikleri: Deney grubu ve kontrol grubu öntest puanları arasındaki farkı belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney grubu öntest ve sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu sontest puanları arasındaki farkı belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezinin test edilmesi için yapılan karşılaştırmalarda kullanılan analiz teknikleri: Kontrol grubu sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Deney grubu sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü hipotezinin test edilmesi için yapılan karşılaştırmalarda kullanılan analiz teknikleri ise: Kontrol grubu öntest puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubu öntest puanları, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Kontrol grubu sontest puanları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubu sontest puanları, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmasını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmanın birinci hipotezi, “Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirir.” Hipotezle ilgili yapılan karşılaştırmalar ve elde edilen bulgular şunlardır:

Araştırmanın birinci hipotezi için yapılan ilk karşılaştırma, deney ve kontrol grupları öntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	28	28,36	794		
Kontrol	25	25,48	637	312	0,498
Toplam	53				

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına ilişkin sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu lehine bir farklılık olsa da bu farklılık anlamlı değildir ( $U=312, p>0.05$ ). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının dinleme becerisi testi puanları açısından karşılaştıklarında Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları öncesinde iki grubun birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci hipotezi için yapılan ikinci karşılaştırma, kontrol grubunun dinleme öntest ve sontest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Kontrol Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Kontrol Grubu Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	5	4,60	23,00		
Pozitif Sıra	17	13,53	230,00	3,360	0,001
Eşit	3				
Toplam	25				

Tablo 3'e göre kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki fark, sontest puanları lehine anlamlıdır ( $z=3,360, p<0,05$ ). Bu bulgu geleneksel yöntemle eğitim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın birinci hipotezi için yapılan üçüncü karşılaştırma deney grubunun dinleme öntest ve sontest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** *Deney Grubunun Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	28	14,50	406,00	4,623	0,000
Eşit	0				
Toplam	28				

Tablo 4'e göre deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki fark, sontest puanları lehine anlamlıdır ( $z=4,623$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgudan hareketle Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın birinci hipotezi için yapılan dördüncü karşılaştırma, deney ve kontrol grupları sontest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** *Deney ve Kontrol Grubu Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	28	34,70	971,50		
Kontrol	25	18,38	459,50	134,500	0,000
Toplam	53				

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarının sıra ortalamaları dikkate alındığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerileri sontest puanlarının deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ( $U=134,500$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgudan hareketle Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinden daha fazla geliştiği söylenebilir.

Araştırmanın birinci hipotezi için yapılan karşılaştırmalar değerlendirildiğinde uygulamanın başlangıcında kontrol ve deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri açısından birbirine denk olduğu görülmektedir. Uygulama sonunda hem Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel uygulamaların devam ettiği kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinde bir gelişmenin

olduğu ancak deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin anlamlı olarak daha fazla geliştiği söylenebilir. Bu da araştırmanın birinci hipotezini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan ilk karşılaştırma, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin dinleme ntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** *Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ğrencilerin ntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup (Kız) ntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	13	16,15	210		
Kontrol	14	12,00	168	63,00	0,174
Toplam	27				

Tablo 6’ya göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin ntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $U=63,00$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin, dinleme becerisi testi puanları açısından birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan ikinci karşılaştırma, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin dinleme söntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** *Deney ve Kontrol Grubundaki Kız ğrencilerin Söntest Puanlarına*

Grup (Kız) Söntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	13	19,15	249		
Kontrol	14	9,21	129	24,00	0,001
Toplam	27				

*İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol grubundaki kız öğrencilerin söntest puanlarına ilişkin sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=24,00$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, geleneksel uygulamalara göre kız öğrencilerin dinleme becerilerini daha fazla geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan üçüncü karşılaştırma, deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin dinleme öntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup (Erkek) Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	13,33	200		
Kontrol	11	13,73	151	80,00	0,897
Toplam	26				

Tablo 8'e göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin öntest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ( $U=80,00$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları öncesinde deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin, dinleme becerisi testi puanları açısından birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan dördüncü karşılaştırma, deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin dinleme söntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Söntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup (Erkek) Söntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	16,37	245,50		
Kontrol	11	9,59	105,50	39,500	0,026
Toplam	26				

Tablo 9'a göre, deney ve kontrol grubundaki erkek öğrencilerin söntest puanlarına ilişkin sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $U=39,500$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, geleneksel uygulamalara göre erkek öğrencilerin dinleme becerilerini daha fazla geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan beşinci karşılaştırma, kontrol grubundaki kız öğrencilerin dinleme öntest ve söntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** *Kontrol Grubundaki Kız Öğrencilerin Öntest ve Söntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu (Kız)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Söntest-Öntest					
Negatif Sıra	3	3,33	10,00		
Pozitif Sıra	9	7,56	68,00	2,275	0,023
Eşit	2				
Toplam	14				

Tablo 10'a göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin dinleme öntest ve söntest puanları arasında söntest lehine anlamlı bir farklılık vardır ( $z=2,275$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu, geleneksel yöntemle eğitim yapılan kontrol grubundaki kız öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan altıncı karşılaştırma, deney grubundaki kız öğrencilerin dinleme öntest ve söntest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** *Deney Grubundaki Kız Öğrencilerin Öntest ve Söntest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Deney Grubu (Kız)	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Söntest-Öntest					
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	13	7,00	91,00	3,180	0,001
Eşit	0				
Toplam	13				

Tablo 11'e göre deney grubundaki kız öğrencilerin öntest ve söntest puanları arasındaki fark söntest lehine anlamlıdır ( $z=3,180$ ,  $p<0,05$ ). Tablodaki bulgular,

sıra ortalaması ve toplamları, dikkate alındığında Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının, deney grubundaki kız öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan yedinci karşılaştırma, kontrol grubundaki erkek öğrencilerin dinleme öntest ve sontest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** *Kontrol Grubundaki Erkek Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu (Erkek) Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	1,50	3,00		
Pozitif Sıra	8	6,50	52,00	2,497	0,013
Eşit	1				
Toplam	11				

Tablo 12’ye göre kontrol grubundaki erkek öğrencilerin dinleme öntest-sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $z=2,497$ ,  $p<0,05$ ). Bu bulgu geleneksel yöntemle eğitim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan sekizinci karşılaştırma, deney grubundaki erkek öğrencilerin dinleme öntest ve sontest puanları arasındaki farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** *Deney Grubundaki Erkek Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Deney Grubu (Erkek) Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00		
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00	3,408	0,001
Eşit	0				
Toplam	15				

Tablo 13’e göre deney grubundaki erkek öğrencilerin dinleme öntest ve sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $z=3,408$ ,  $p<0,05$ ). Tablodaki bulgular, sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının,



deney grubundaki erkek öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenbilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan dokuzuncu karşılaştırma cinsiyet değişkeninin kontrol grubunun sontest puanlarına etkisini belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** *Cinsiyetin Kontrol Grubunun Sontest Puanlarına Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	14	13,36	187		
Erkek	11	12,55	138	72	0,784
Toplam	25				

Tablo 14'e göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin sontest puanları sıra ortalamasının erkek öğrencilerin sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ( $U=72$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu cinsiyet değişkeninin kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan onuncu karşılaştırma deney grubu sontest puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.** *Cinsiyetin Deney Grubu Sontest Puanlarına Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	13	15,77	178		
Erkek	15	13,48	167	75	0,652
Toplam	28				

Tablo 15'e göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında cinsiyetin deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarına anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir ( $U=75$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, cinsiyetin, Bütünleştirici Dinleme

Modeli uygulamalarının yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin söntest puanlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi için yapılan karşılaştırmalar değerlendirildiğinde, uygulamanın başlangıcında kontrol ve deney grubundaki kızların dinleme becerileri açısından karşılaştırıldığında birbirine denk olduğu ancak Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları sonrası deney grubundaki kızların dinleme becerilerinin, kontrol grubundaki kızların dinleme becerilerinden anlamlı olarak daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Yine uygulamanın başlangıcında kontrol ve deney grubundaki erkeklerin dinleme becerileri açısından karşılaştırıldığında birbirine denk olduğu ancak Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları sonrası deney grubundaki erkeklerin dinleme becerilerinin, kontrol grubundaki erkeklerin dinleme becerilerinden anlamlı olarak daha fazla geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca cinsiyetin aynı grupta yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi için yapılan ilk karşılaştırma, kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme öntest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** *Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Kontrol Grubu Öntest Puanlarına Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
OÖE Almayan	17	11,88	202,00		
OÖE Alan	8	15,38	123,00	49,000	0,268
Toplam	25				

Tablo 16’ya göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitim alma durumunun kontrol grubu öntest puanlarına bir etkisinin olmadığı görülmektedir ( $U=49,000$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, okul öncesi eğitim alma durumunun geleneksel uygulamalar öncesinde kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi için yapılan ikinci karşılaştırma, deney grubundaki öğrencilerin dinleme öntest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.** *Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Deney Grubu Öntest Puanlarına Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Deney Grubu Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
OÖE Almayan	21	14,90	313		
OÖE Alan	7	13,29	93	65,00	0,652
Toplam	28				

Tablo 17'ye göre, sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitim alma durumunun deney grubu öntest puanlarına bir etkisinin olmadığı görülmektedir ( $U=65,00$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, okul öncesi eğitim alma durumunun Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları öncesinde deney grubu öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi için yapılan üçüncü karşılaştırma, kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme sontest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18.** *Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Kontrol Grubu Sontest Puanlarına Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
OÖE Almayan	17	11,65	198,00		
OÖE Alan	8	15,88	127,00	45,000	0,180
Toplam	25				

Tablo 18'e göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitim alma durumunun kontrol grubu sontest puanlarına bir etkisinin olmadığı görülmektedir ( $U=45,000$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, okul öncesi eğitim alma durumunun geleneksel uygulamalar sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişimine etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi için yapılan dördüncü karşılaştırma, deney grubundaki öğrencilerin dinleme sontest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşma durumunu bulmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19.** Okul Öncesi Eğitim Alma Durumunun Deney Grubu Sontest Puanlarına Etkisine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Deney Grubu Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
OÖE Almayan	21	14,55	305,50		
OÖE Alan	7	14,36	100,50	72,500	0,958
Toplam	28				

Tablo 19'a göre sıra ortalamaları dikkate alındığında, okul öncesi eğitim alma durumunun deney grubu sontest puanlarına bir etkisinin olmadığı görülmektedir ( $U=72,500$ ,  $p>0,05$ ). Bu bulgu, okul öncesi eğitim alma durumunun Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamaları sonrasında deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin gelişimine etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi için yapılan karşılaştırmalar değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitim alma durumunun hem deney hem de kontrol grubu öntest ve sontest puanları açısından bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci hipotezi için yapılan analizler değerlendirildiğinde uygulamanın başlangıcında kontrol ve deney grubunun dinleme becerileri açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Uygulama sonunda hem deneysel uygulamanın yapıldığı deney grubunda hem de geleneksel uygulamaların devam ettiği kontrol grubunda bir gelişmenin olduğu ancak deney grubunun sontest sonuçlarının kontrol grubunun sontest sonuçlarından anlamlı olarak deney grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu da araştırmanın birinci hipotezini doğrular niteliktedir. Bütünleştirici Dinleme Modeli'nin uygulanması sonucunda ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin olumlu yönde geliştiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte, dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan birçok çalışmada (Wetstone ve Friedlander, (1974), Pearson ve Fielding (1982), Alanso (1996), Victorya (1997), Yangın (1998), Burrows ve diğerlerinin (1999), Imhof (2000), Cihangir (2000), Yazkan (2000), Yaşlı (2001), Hedrick ve Cunningham (2002), Owca, Pawlak ve Pronobis'in (2003), Köklü (2003), Koç (2003), Kaplan (2004), Aras (2004), Doğan (2007)) kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklerin dinleme becerilerini anlamlı olarak geliştirdiği saptanmıştır.

Yukarıda bahsedilen dinleme becerisine yönelik bütün araştırmalar, öğrencilerin her ğretim kademesinde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bireylerin etkili dinleyiciler olması tesadüfen ortaya çıkabilecek bir durum değildir. Bu araştırmada ilkokul seviyesinde her derste yapılan dinleme etkinlikleri öğrencilerin duyma, dinleme farkındalığını artırdığı, etkili dinleyici olma yolunda ilerlemelerini desteklediği söylenebilir. Araştırmanın bu hipotezine yönelik bulguları diğer araştırma bulgularıyla desteklenmektedir.

Araştırma süreci sonunda uygulamaların yapıldığı kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin dinleme becerilerinin olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Ancak, Bütünleştirici Dinleme Modeli'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinden daha fazla geliştiği dolayısıyla modelin, deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin olumlu gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Hem kontrol hem de deney grubunda gelişmenin olması şu Şekilde izah edilebilir: Kontrol grubunda bütün derslerde olmasa da Türkçe dersi ğretim programının uygulamaları gereğince dinleme becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmıştır. Ancak deney grubunda bütünleştirici dinleme modeli gereği diğer derslerde de dinleme becerileri geliştirici çalışmalar yapılmıştır. Bu nedenle dinleme becerisi testi uygulama sonuçları deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Araştırma bir diğer sonucu da, deney ve kontrol gruplarındaki kız öğrencilerin dinleme becerileri söntest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olmasıdır. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin uygulama sürecinde dinleme becerileri açısından kontrol grubundaki kız öğrencilerinden daha fazla gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Yine deney ve kontrol gruplarındaki erkek öğrencilerin dinleme becerileri söntest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık deney grubu lehinedir. Buna göre deney grubundaki erkek öğrencilerin uygulama sürecinde dinleme becerileri açısından kontrol grubundaki erkek öğrencilerinden daha fazla gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Kontrol grubundaki kız öğrencilerin dinleme becerileri ntest-söntest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık söntest lehinedir. Buna göre kontrol grubundaki kız öğrencilerin uygulama sürecinde dinleme becerileri açısından gelişim gösterdikleri söylenebilir. Deney grubundaki kız öğrencilerin dinleme becerileri ntest-söntest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık söntest lehinedir. Buna göre deney grubundaki kız öğrencilerin uygulama sürecinde dinleme becerileri açısından gelişim gösterdikleri söylenebilir.

Kontrol grubundaki erkek öğrencilerin dinleme becerileri ntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık sontest lehinedir. Buna göre kontrol grubundaki erkek öğrencilerin uygulama sürecinde dinleme becerileri açısından gelişim gösterdikleri söylenbilir. Deney grubundaki erkek öğrencilerin dinleme becerileri ntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık sontest lehinedir. Buna göre deney grubundaki erkek öğrencilerin uygulama sürecinde dinleme becerileri açısından gelişim gösterdikleri söylenbilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin sontest puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme ntest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı söylenbilir. Deney grubundaki öğrencilerin dinleme ntest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı söylenbilir. Kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme sontest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı söylenbilir. Deney grubundaki öğrencilerin dinleme sontest puanlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı söylenbilir.

Sonuç olarak Bütünleştirici Dinleme Modeli uygulamalarının ilköğretim beşinci sınıf ğrencilerinin dinleme becerilerini anlamlı olarak geliştirdiği, bu gelişimde “okul öncesi eğitim alma” ve “cinsiyet” değişkenlerinin anlamlı olarak etkisinin olmadığı söylenbilir.

## **neriler**

### **Uygulayıcılara Yönelik neriler**

Dinleme becerisini geliştirici etkinliklerde içerik açısından hem kız hem de erkek öğrencilerin dikkatini çekecek uygulamalara yer verilebilir.

Dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tek dersle sınırlandırılmadan bütün derslerde yapılabilir.

İlköğretim 5. sınıfta okul öncesi eğitim alma durumu öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir farklılık yaratmasa da özellikle ilköğretim 1. sınıfta okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin daha fazla dinleme becerisini geliştirici uygulamalar yapması sağlanabilir.

Öğrencilerin dinleme öncesi, dinleme süreci ve sonrasına ait dinleme becerilerini alışkanlık haline getirmesi sağlanabilir.

Her ders saatinin önemli bir bölümünün dinleme ile geçtiği düşünüldüğünde ve dinleme becerisinin birkaç ders saatinde mükemmelle hale gelebileceğinin farkında olarak ğretmen ve öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesine

yönelik motivasyonları artırılabilir ve dinleme becerisini geliştirme alışmaları Bütünleştirici Dinleme Model'ine uygun olarak sürekli olarak yapılabilir.

Dinleme becerisini geliştirici uygulamalar öncesinde öğrencilerin süreç içinde neler yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

Dinleme becerisini geliştirici uygulamalar öncesinde öğrencilerin hazırlık yapmalarına imkân tanınmalıdır.

Dinleme becerisini geliştirici etkinlik sayıları artırılmalıdır.

Aileler, çocuklarının dinleme becerilerini edinmeleri konusunda eğitime tabi tutulmalıdır.

Dinleme becerisini geliştirici uygulamalarda öğrencilere her etkinlik için yeterli süre verilmelidir.

### **Araştırmacılara Yönelik neriler**

Dinleme uygulamalarında kullanılan içeriğin, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemeye yönelik çalışma yapılabilir.

Dinleme becerisinin gelişiminde okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi 1-4. sınıflar düzeyinde ayrı ayrı çalışılarak belirlenebilir.

Bütünleştirici Dinleme Model'inin öğrencilerin her ders düzeyinde akademik başarılarına katkılarını belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

İlkokulun farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilere yönelik; dinleme öncesi, dinleme süreci ve sonrasına ait kazanımları edindirmeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

İlköğretimde her sınıf düzeyinde metin türlerine göre öğrencilerin dinleme becerilerinin farklılaşma durumu araştırılabilir.

Türkçe dersi dışındaki diğer ğretim programlarında dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara yer verilebilir.

Farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğrencilerin, her dinleme türünü (etkili, eleştirel, empatik, stratejik, ilişkisel, ayırt edici, takdirkar, seçici vb) kazanımları için uygulamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Alonso, L. (1996). Improving deficient listening skills in the language arts program at the middle grades, Saint Xavier University, Masters Theses. *ERIC Clearinghouse*. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED398611> adresinden 11 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Aras, B. (2004). *İlköğretimde dinleme anlama becerisinin geliştirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Burrows, L. K., Guthrie, D., Peterson, D. ve Rakow L. (1999). *Improving listening skills in children*. Saint Xavier University. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED435107> adresinden 20 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Cihangir, Z. (2000). *Üniversite Öğrencilerine Verilen Etkin Dinleme Becerisi Eğitiminin Başkalarını Dinleme Becerisine Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2001). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademede dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hedrick, B.W. ve Cunningham, J.W. (2002). Investigating the effect of wide reading on listening comprehension of written language. *Reading Psychology*. S.23, s.107-126.
- Imhof, M. (2000). *How to monitor listening more efficiently: meta cognitive strategies in listening*. <http://web.ebscohot.com> adresinden 22 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kalaycı, N. ve Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 1(2), 53-63.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Ankara.
- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.



- Owca, S, Pawlak, E. Pronobis M. (2003).*Improving student academic success through the promotion of listening skill*, Saint Xavier niversitesi <http://web31.epnet.com> adresinden 02 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Pearson, P. D. and Fielding, L. (1982). Research Update. *Listening Comprehension. Language Arts*, S.59, s.617-629.
- Thompson, K., Leintz, P., Nevers, B ve Witkowski, S. (2004). The integrative listening model: an approach to teaching and learning listening. *The Journal of General Education*. S.53, s.225-246.
- Victoria, M. (1997). *Improving student listening skills trough the use of teaching strategies*. <http://search.ebscohost.com> adresinden 24 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Wetstone, H.S. ve Friedlander, B.Z. (1974). The effect of live, tv and audio stroy narration on primary grade children's listening comprhension. *The Journal of Educational Research*. S.68. s.32-35.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini değiştirmede elves yönteminin etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Yaşlı, A. (2001). *ğrenmede empatik dinleme ve öğrenme güdülenmesine etkisi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim okullarının birinci kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

**Bölüm 17**

**İlkokul Matematik Dersinde  
Sınıf Öğretmenlerinin Okul Dışı  
Öğrenme Ortamı Düzenleme  
Yeterliliklerinin İncelenmesi**

**Tunahan FİLİZ<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup> Dr.; Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,  
tunahanfiliz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3149-8783*



## **ÖZET**

Bu araştırmada, sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme yeterliliklerinin tespit edilmesi ve ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma, karma araştırma yöntemi dikkate alınarak desenlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Nitel kısmında ise, sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düşünce ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilkokul matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda 107 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise, gönüllü 20 sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırmada veriler, Okul Dışı ğrenmeyi Düzenleme leği ve görüşme formuyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde normallik analizi ve varyans analizi yapılmış, nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf ğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olduğu ancak planlama düzeylerinin nispeten düşük kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf ğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin okul dışı öğrenme ortamına yönelik bilgi, uygulama ve değerlendirme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı, planlama düzeyinde anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul matematik eğitimi, okul dışı öğrenme ortamı, sınıf ğretmeni

## **GİRİŞ**

21. yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler ve toplumsal ihtiyaçlar, öğrencilerin öğrenme tarzlarını etkileyerek eğitim ihtiyaçlarını değişirmiştir (Aslan vd., 2023). Değişen ğrenci ihtiyaçları eğitim programlarında ve müfredatta çağın şartlarına uygun güncellemeleri gerekli kılmaktadır. Öte yandan geleneksel sınıf ortamlarında sunulan eğitimin değişen şartlara uyum sağlamak için yeterli olmadığı vurgulanmaktadır (Batman, 2020).

Matematik eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve uluslararası değerlendirme raporları dikkate alındığında, matematik öğrenme konusunda öğrencilerin zamanla motivasyonunu kaybettiği vurgulanmaktadır (Mullis vd., 2020). Matematik ğrenme içeriği sınıf düzeyi arttıka daha soyut bir hal almakta ve bu durum öğrenciler için formal bilgi ve beceriler bütünü olarak algılanmaktadır (Fritz vd., 2019). Matematik eğitimi araştırmacıları, ğrenci motivasyonunu arttırmak ve matematiği anlamlı hale getirmek için, gerçek dünya problemlerini matematikle bütünleştirerek “matematik yapmayı” anlamlı bir amaç haline getiren uygulamalı bir matematik yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini önermektedir (Hernandez-Martinez ve Vos, 2018). Bu yaklaşım, matematiği sadece soyut bir konu olarak değil, günlük yaşamdan, çevreden ve kültürden gelen önemli sorunları zmek için bir araç olarak görme fikrini desteklemektedir. Bu şekilde, öğrenciler matematiği gerçek dünya bağlamında kullanarak daha motive olabilirler.

Sınıf ortamıyla karşılaştırıldığında, okul dışı öğrenme ortamları öğrencileri zgr kılmakta ve iletişim becerilerini desteklemektedir (Aslan vd., 2023). Okul dışı öğrenme, öğrencilere geleneksel sınıf ortamının dışında öğrenme fırsatları sunmakta ve öğrencilerin gerçek dünya deneyimleri kazanmalarına yardımcı olabilmektedir. Bu tür ortamlar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oldukları, deneyimler yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirdikleri ve öğrendiklerini akranlarıyla paylaşma fırsatı buldukları etkileşimli ortamlardır (Davies ve Hamilton, 2018). Farklı disiplinlerle ilişkilendirilen okul dışı öğrenme ortamları belirli bir plan dahilinde botanik bahçesi, bilim merkezi, müze, milli park, planetaryum, akvaryum, etkileşimli sergiler, gezi ve doğa etkinlikleri gibi yerlerde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerini içermektedir (Eshach, 2007).

Okul dışı öğrenme ortamları, sınıfta öğrenilen bilgilerin gerçek yaşama transferini kolaylaştırmaktadır (Şen vd., 2021). Bu sayede öğrenciler, sınıfta öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda uygulama fırsatı yakalayabilmektedir. Bu tür ortamlar disiplinlerarası ilişkiler ve etkileşimlere imkân tanıyan öğrenme ortamları olarak ön plana çıkmaktadır (Altan ve naldı, 2021; Bakar vd., 2021). Okul dışı öğrenme ortamları, etkileşimli öğrenme ortamlarının yanında anlamlı bir öğrenme fırsatı da sunmaktadır (Rennie, 2014). Ayrıca okul dışı öğrenme

ortamları, öğrencilerin matematik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Andersson ve Johansson, 2013). Aynı zamanda, okul dışı öğrenme ortamlarının bireylerin kişilerarası ilişkilerini ve sosyal becerilerini desteklediği hem bireysel hem de grup öğretimi için uygun olduğu ifade edilmiştir (Metin vd., 2022).

Okul dışı öğrenme ortamları, fen ve sosyal bilimler alanlarında yaygın olmakla beraber, okuma ve matematik gibi konuların öğretiminde de kullanılmaktadır (Van Dijk-Wesselius vd., 2020). Fen bilimleri öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının etkisi üzerine yapılan çalışmalarda, bu tür ortamlarda öğrencilerin derste öğrendiklerini uygulama fırsatı buldukları belirlenmiştir (Çiçek ve Saraç, 2017). Bunun yanı sıra, araştırmalarda bu tür ortamların öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırdığı (Faria ve Chagas, 2012), soyut bilgiyi somutlaştırdığı (Ocak ve Korkmaz, 2018; Taşdemir vd., 2014) ve öğrencinin akademik gelişimine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir (Clarke Vivier ve Lee, 2018; Gülen ve Bozdoğan, 2021). Ayrıca, literatürde bu tür ortamların öğrencilerin motivasyonlarını ve derslere yönelik tutumlarını artırdığı, merak duygularını geliştirdiği, eğlenerek öğrenme imkânı sunduğu ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara çözüm getirebilmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Eshach, 2007; Metin vd., 2022).

Yapılan çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında, sınıf yönetimi (Pekin ve Bozdoğan, 2021), ulaşım, beslenme (Çiçek ve Saraç, 2017), güvenlik (Ocak ve Korkmaz, 2018), etkinliklerin planlanması ve düzenlenmesindeki zorluklar (Carrier vd., 2013), zaman yetersizliği (Gülen ve Bozdoğan, 2021), yoğun bürokrasi (Pekin ve Bozdoğan, 2021) ve etkinliklerin uygulanabileceği yerlerin sınırlılığı (Öner, 2015) gibi sorunlarla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencinin ön bilgilerinin yetersiz olduğu ve önceden gerekli hazırlığın yapılmadığı durumlarda okul dışı öğrenme ortamlarından verimli sonuçlar elde edilememektedir (Metin vd., 2022). Öte yandan, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan öğretim plansız yürütüldüğünde, yüksek maliyetli ve zaman alıcı olmakta ve öğrenci güvenliğini sağlamak zorlaşmaktadır (Karamustafaoğlu ve Pektaş, 2023).

Her ne kadar okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan zorluklar olsa da bu tür ortamlar sahip olduğu avantajlar sayesinde öğrencilerin matematik öğrenmelerini desteklemektedir (Metin vd., 2022). Bu kapsamda ülkeler, okul dışı öğrenme ortamlarının faydalarını dikkate alarak bu konudaki uygulama sayısını ve çeşitliliğini artırmaktadır (Metin vd., 2022). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenciler için zengin içerikler sağlayacağı düşünülerek bu ortamlar eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır (Laçın-Şimşek, 2011). Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında Okul Dışı Öğrenme

Ortamları Rehberi yayımlanarak okul dışı öğrenme ortamı tanımlanmış ve bu tür ortamlarda ne tür değerlendirme yöntemlerinin kullanılacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Yine bakanlık tarafından açıklanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik hedefler belirlenmiştir. Ayrıca bu belgede okullar ve müzeler, niversiteler, bilim, sanat ve teknoloji merkezleri arasındaki iş birliğinin artırılması ve gclendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları ve yaygınlaştırılması üzerine yürütülen politikalar, bu tür ortamların öğrencilere matematik ğretiminde yaygın bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda daha fazla ğrenci okul dışı öğrenme ortamlarını ziyaret etmeye başlamıştır (Metin vd., 2022). Matematik ğretiminin gerçek yaşamla ilişkilendirerek somut deneyimlerin elde edilmesi gerektiği ilkokul matematiğinin ğretiminde

### ***Amaç***

Bu araştırmada, sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme yeterliliklerinin tespit edilmesi ve ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme yeterlilikleri mesleki kıdemlerine göre ne düzeydedir?
- İllkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanılmasına ilişkin sınıf ğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma, karma araştırma yöntemi dikkate alınarak desenlenmiştir. Karma araştırma yöntemi, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini aynı araştırma içinde bir arada kullanarak bir sorunu daha kapsamlı bir şekilde incelemek veya açıklamak amacıyla kullanılan bir yaklaşımdır (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu yöntem hem nitel hem de nicel araştırmanın gcl yönlerini birleştirerek daha geniş bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların okul dışı öğrenmeyi düzenleme konusunda ölçeğe vermiş olduğu cevaplardan hareketle durum betimlenmiştir. Karma araştırmanın nitel boyutunda ise, sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düşünce ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji yöntemi, bireylerin bir fenomen

veya kavrama ilişkin duygularını, anlayışlarını ve algılarını ifade etmeleri için kullanılan nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2013).

### ***Katılımcılar***

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, örneklem grubunun belirli özelliklere sahip olmasını hedefleyen rastgele bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Katılımcıların belirlenmesinde, katılımcıların ilkökul matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden oluşması ölçütü dikkate alınmıştır. Çalışmanın katılımcıları ilkökul matematik dersine giren sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda 107 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın nicel kısmına katılan katılımcılara ilişkin betimleyici özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara ilişkin betimleyici özellikler

Özellikler	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kız	64	59,8
Erkek	43	40,2
Mesleki Deneyim		
0-5	19	17,8
6-10	39	36,4
11-15	16	15
16-20	19	17,8
21 ve üzeri	14	13,1
Öğretim Düzeyi		
Lisans	66	61,7
Yüksek lisans	35	32,7
Doktora	6	5,6
Görev Yeri		
İl	67	62,6
İlçe	18	16,8
Köy	22	20,6

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 64 kız ve 43 erkek olmak üzere toplam 107 kişiden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin



çoğunluğunun lisans mezunu (%61,7) olduğu ve 6 ile 10 yıl arasında (%36,4) mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genel olarak il merkezinde (%62,6) yer alan okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Çalışmanın nitel boyutunda ise, gönüllü 20 sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenler Türkiye'nin farklı bölgelerinde resmi ilkokullarda çalışan 12 kız ve 8 erkek öğretmenden oluşmaktadır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenme faaliyeti düzenleme konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği” (Bolat ve Köroğlu, 2020) kullanılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düşünce ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla görüşme formu kullanılmıştır.

İlk veri toplama aracı olan “Okul Dışı Öğrenmeyi Düzenleme Ölçeği”, Bolat ve Köroğlu (2020) tarafından okul dışı öğrenmeye yönelik temel bilgileri sunmak ve bu konuda kullanılabilecek bir ölçek ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 29 maddeden oluşmakta ve 5’li likert bir yapıda puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan okul dışı öğrenme etkinlikleri ile ilgili ifadeler, “Hiç Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde olup ölçekte ters kodlama gerektiren bir madde yoktur. Söz konusu ölçek, dört alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk alt faktörü, okul dışı öğrenme ve çevreleri hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik 8 maddenin yer aldığı “Bilgi” faktörüdür. İkinci alt faktör, okul dışı öğrenme etkinliklerini düzenleme yeteneğine yönelik 8 maddeden oluşan “Planlama” faktörüdür. Üçüncü alt faktör, okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme ve anlamlı öğrenme sağlama yeteneğine yönelik 6 maddeden oluşan “Uygulama” faktörüdür. Dördüncü alt faktör ise, okul dışı öğrenme etkinlikleri için uygun bir şekilde değerlendirme yapabilme yeteneğine yönelik “Değerlendirme” faktörüdür. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin Cronbach’s Alpha değerleri “Bilgi” alt faktöründe 0,86, “Planlama” alt faktöründe 0,81, “Uygulama” alt faktöründe 0,73 ve “Değerlendirme” alt faktöründe 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Diğer bir veri toplama aracı olan görüşme formu, beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form biri sınıf eğitimi alanında bir diğeri de matematik eğitimi alanında okul dışı

ğrenme ortamları ¼zerine çalışmaları olan toplamda iki ğretim ¼yesi tarafından değerlendirilmiştir. Bu sayede formun içerik geçerliği sağlanmıştır. Uzman gr¼ř¼ neticesinde birbirleriyle ilişkili olan sorular birleştirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Formda, ğretmenlerin matematiğin hangi konularında okul dışı öğrenme ortamları tercih ettikleri, okul dışı öğrenme ortamlarında ne t¼r materyaller kullandıkları ve nasıl bir lme-değerlendirme yaptıkları, hangi okul dışı öğrenme ortamlarını tercih ettikleri ve bu öğrenme ortamlarda ne t¼r sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Yapılan gr¼řmeler, çevrim içi ortamda video gr¼řme ile geçekleştirilmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

“Okul Dışı ğrenmeyi D¼zenleme leği” kullanılarak elde edilen verilerin analizi SPSS 23.0 programıyla yapılmıştır. Analize geçmeden önce ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda histogram grafiği, arpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Histogram grafiği, arpıklık (-0,20-0,23) ve basıklık (-0,59-0,43) değerleri verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Söz konusu değerlerin +1,5 ve -1,5 arasında değer alması normal bir dağılıma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Veriler normal bir dağılım gösterdiği için, parametrik testlerden tek faktrl¼ varyans analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Varyans analizi için, varyans homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına ilişkin “Levene testi” sonuçları incelenmiştir. Varyans homojenliği için, Levene testi sonucuna göre p değerinin anlamsız ( $p > .05$ ) olması gerekmektedir. Analiz sonuçları %95 anlamlılık d¼zeyinde yorumlanmış ve anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

Nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Bu kapsamda, veriler okuyucunun anlayacağı şekilde kod, kategori ve temalar altında analiz edilerek sunulmuştur. Bu doğrultuda veriler bilgisayar destekli analiz programı (Nvivo) ile analiz edilmiştir. İlk olarak gr¼řmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılarak analiz programına dahil edilmiş ve araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar içeriklerine göre kategorilere ayrılarak temalarda toplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerini tanımlamak için  kısaltması kullanılmış ve her bir öğretmene sıra numarası verilmiştir. Örneğin, 3 sınıf ğretmeni olan ¼¼nc¼ kişiyi temsil etmektedir. Ayrıca, araştırmacının belirlediği temalar biri sınıf eğitimi alanında bir diğeri matematik eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ¼zerine çalışmaları olan toplam 2 ğretim ¼yesi tarafından kontrol edilmiştir. Nitel verilerin analizinde g¼venirliđi sağlamak için, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen uzlaşma

yüzdesi formülü “(Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100)” kullanılmıştır. İki uzman arasındaki uzlaşma oranı %86 olarak hesaplanmıştır. Ortaya çıkan anlaşmazlıklar tartışılarak çözüme kavuşturulmuştur. Uzlaşma oranının %80 ve üzerinde çıkması kodlamanın güvenirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

## **BULGULAR**

Bu başlık altında ölçekten ve görüşme formundan elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

### ***Ölçekten Elde Edilen Bulgular***

Sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme yeterliliklerinin mesleki kıdemlerine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinin önemli n koşullarından biri olan varyans homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına ilişkin “Levene testi” sonuçları incelenmiş ve dört alt faktörün her birinde bu şartın yerine getirildiği görülmüştür. “Bilgi” alt faktörü için p değerinin 0,45, “planlama” alt faktörü için p değerinin 0,17, “uygulama” alt faktörü için p değerinin 0,34 ve “değerlendirme” alt faktörü için p değerinin 0,14 olduğu ve dört değerinde de  $p > 0,5$ ’ten büyük olduğu yani anlamsız olduğu görülmüştür. Tek faktörlü varyans analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Tek faktörlü varyans (One Way ANOVA) analizi sonuçları

	Kıdem	n	$\bar{x}$	S.s.	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	1-5 yıl	19	3,48	0,68	4	2,51	0,04	-
	6-10 yıl	39	3,13	0,73				
	11-15 yıl	16	3,50	0,80				
	16-20 yıl	19	3,72	0,60				
	21 ve üzeri	14	3,16	0,94				
Planlama	1-5 yıl	19	2,87	1,00	4	2,82	0,02	N-L
	6-10 yıl	39	2,65	0,95				
	11-15 yıl	16	2,98	1,14				
	16-20 yıl	19	2,56	0,69				
	21 ve üzeri	14	2,78	1,21				
Uygulama	1-5 yıl	19	3,36	0,97	4	1,73	0,14	-
	6-10 yıl	39	3,11	1,00				
	11-15 yıl	16	3,35	1,16				
	16-20 yıl	19	3,78	0,73				
	21 ve üzeri	14	3,04	1,13				
Değerlendirme	1-5 yıl	19	3,39	1,09	4	1,49	0,20	-
	6-10 yıl	39	2,98	1,06				
	11-15 yıl	16	3,33	1,02				
	16-20 yıl	19	3,66	0,72				
	21 ve üzeri	14	3,21	1,21				

Not: K=1-5 yıl, L=6-10 yıl, M=11-15 yıl, N=16-20 yıl, O=21 ve üzeri

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bilgi düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{107}=2,51$ ,  $p>.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin okul dışı öğrenme ortamına yönelik bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını planlama düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F_{107}=2,82$ ,  $p<.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden “Scheffe” testi uygulanmış ve mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların planlama düzeylerinin, mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların planlama düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı

görülmüştür. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olanların aritmetik ortalamasının  $\bar{x}=2,78$  ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olanların aritmetik ortalaması  $\bar{x}=2,65$  olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, okul dışı öğrenme ortamını planlama düzeylerini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında ders uygulama düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{107}=1,73, p>.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında ders uygulama düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında değerlendirme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için yapılan tek faktörlü varyans analizi sonucunda, anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F_{107}=1,49, p>.05$ ). Buna göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında değerlendirme yapma düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

### ***Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular***

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, ölçme ve değerlendirme, tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları, matematik öğrenme alanları ve karşılaşılan sorunlar olmak üzere dört temada sunulmuştur. Bu kapsamda okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik dersinde ölçme ve değerlendirme

Kategori	Kod	Öğretmenler	f	%
Geleneksel değerlendirme	Çoktan seçmeli testler	Ö1	1	3
	Yazılı yoklamalar	Ö1, Ö16	2	6
	Soru-cevap	Ö4, Ö10	2	6
	Performans değerlendirme	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	16	44
Alternatif değerlendirme	Yazılı raporlar	Ö2, Ö6, Ö12, Ö20, Ö11, Ö5	6	17
	Zihin haritaları	Ö2, Ö18, Ö9	3	8
	Kavram haritaları	Ö2, Ö5, Ö7	3	8
	Görüşme	Ö3, Ö18	2	6
	Öz değerlendirme	Ö19	1	3

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik derslerinde genel olarak alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlandıkları görülmüştür. Alternatif değerlendirme kategorisinde en fazla tercih edilen değerlendirme yöntemi performansa dayalı değerlendirme (f=16, %44) olmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yazılı raporlar (f=6, %17), kavram haritaları (f=3, %8) ve zihin haritaları (f=3, %8) gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Her ne kadar öğretmenlerin çoğunluğu alternatif değerlendirme yöntemlerini kullansa da geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu tema altında dikkat çekici öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda sunulmuştur:

*“Etkinlik sırasında ve sonrasında doldurulmak üzere hazırlanmış çalışma kağıtları, zihin haritaları veya kavram haritaları, arkasına gördüklerini anlattığı mektup yazma (kompozisyon da olabilir) etkinliği ve bilmece/bulmaca gibi değerlendirmeler ...”* Ö2

*“Kavram haritaları ve etkinlik sonrası değerlendirme çalışma yaprakları ...”*

Ö5

Tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları teması altından sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Matematik dersi için tercih edilen okul dışı öğrenme ortamları

Kategori	Kod	Öğretmenler	f	%
Parklar ve bahçeler (f=9)	Parklar	Ö2, Ö8, Ö12, Ö20	4	9
	Okul bahçesi	Ö3, Ö8, Ö10, Ö12, Ö20	5	12
	Şehir müzeleri	Ö1, Ö7, Ö8, Ö10, Ö20	5	12
Müzeler(f=7)	Matematik müzesi	Ö12	1	2
	Meteoroloji müzesi	Ö15	1	2
	Manav	Ö2, Ö9, Ö12, Ö20	4	9
Alışveriş imkânı olan ortamlar(f=13)	Alışveriş merkezleri	Ö9, Ö12, Ö13, Ö19	4	9
	Market	Ö2, Ö20	2	6
	Pazar yeri	Ö20	1	2
	Kantin	Ö13	1	2
	Kırtasiye	Ö2	1	2
Bilim ve sanat merkezleri (f=9)	Bilim sanat merkezleri	Ö1, Ö2, Ö7, Ö18, Ö19	4	9
	Bilim şenlikleri	Ö2, Ö10	2	6
	Bilim fuarları	Ö2	1	2
	Teknoloji ve tasarım atölyeleri	Ö2	1	2
Doğa (f=5)	Teknoparklar	Ö18	1	2
	Doğada güvenli ortamlar	Ö4, Ö5, Ö6, Ö16, Ö20	5	12

Tablo 4 incelendiğinde, ilkökul matematik dersinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamı olarak genellikle alışveriş imkânı olan ortamları tercih ettikleri görülmüştür (f=13, %30). Ayrıca, öğretmenler bilim ve sanat merkezleriyle (f=9, %21) birlikte parklar ve bahçeler (f=9, %21) gibi okul dışı öğrenme ortamlarını kullanarak matematik derslerini işlediklerini ifade etmiştir. Bu konuda dikkat çekici öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda sunulmuştur.

*“Matematik müzesi, oyun bahçesinde, parkta geometrik şekiller, açılar, bir pastane ya da pizzacı da kesirler, bir manavda ağırlık ölçüleri konusunu işlemeyi tercih ederim.”* Ö12

*“Bahçede çember çizdirme, ileri geri ritmik sayarak merdiven inip çıkma, bilim merkezleri, müzeler ve tarla ölçümleri ...”* Ö10

Matematik öğrenme alanları teması altından sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik öğrenme alanları

Kategori	Kod	Öğretmenler	f	%
Sayılar ve işlemler (f=11)	Doğal sayılarla işlemler	Ö3, Ö7, Ö11, Ö14, Ö17, Ö20	6	12
	Ritmik sayma	Ö6, Ö17	2	4
	Sayılar	Ö11, Ö20	2	4
	Kesirler	Ö11	1	2
Geometri (f=14)	Geometrik cisimler ve şekiller	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö20	11	22
	Uzamsal ilişkiler (Simetri)	Ö2, Ö18	2	4
	Geometride temel kavramlar (Açı, ışın)	Ö12	1	2
	Paralarımız	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12	6	12
Ölçme (f=22)	Tartma	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12	6	12
	Uzunluk ölçme	Ö2, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö18	7	14
	Alan ölçme	Ö2, Ö10	2	4
	Sıvı ölçme	Ö6	1	2
Veri işleme (f=3)	Veri toplama ve değerlendirme	Ö13, Ö14, Ö19	3	6

Tablo 5 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarından en çok yararlanan matematik öğrenme alanının ölçme öğrenme alanı olduğu görülmüştür (f=22, %44). Veri işleme öğrenme alanında okul dışı öğrenme ortamlarını tercih eden yalnız 3 öğretmen olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarından en çok yararlanan konuların geometrik cisimler ve şekiller (f=11, %22),

uzunluk ölçme (f=7, %14) ve doğal sayılarla işlemler, paralarımız ve tartma (f=6, %12) konuları olduğu belirlenmiştir. Bu temada dikkat çeken öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Örneğin geometrik şekiller konusunu müzelerde gezerken oradaki şekillerle bağlantı kurarak, pazarda markette alışveriş yaptığında sayılar ve paralar konusunun kavranmasında...” Ö7

“Ağırlık ölçüleri, uzunluk ölçüleri, paralarımızı, açılar, geometrik şekiller” Ö8

Karşılaşılan sorunlar teması altından sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik derslerinde karşılaşılan sorunlar

Kategori	Kod	Öğretmenler	f	%
	İzin	Ö1	1	3
Yasal prosedürden kaynaklanan sorunlar (f=6)	Yasal prosedür	Ö1, Ö5	2	6
	Mevzuat	Ö4	1	3
	Okul yönetimi	Ö4, Ö16	2	6
	Uzman eğitimci eksikliği	Ö2	1	3
Eğiticilerden kaynaklanan sorunlar (f=3)	Etkinlik çeşitliliği oluşturamamak	Ö11	1	3
	Sınıf yönetimi	Ö15	1	3
Öğrenciden kaynaklanan sorunlar (f=4)	Dikkatin dağılması	Ö8, Ö10, Ö13	3	8
	Motivasyon eksikliği	Ö13	1	3
	Öğrenci kontrolü	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19	9	25
	Kalabalık sınıflar	Ö4, Ö7, Ö12, Ö15, Ö18	5	14
Okul dışı öğrenme ortamından kaynaklanan sorunlar (f=23)	Zaman yetersizliği	Ö6, Ö15, Ö17	3	8
	Ulaşım	Ö12, Ö20	2	6
	Maliyet	Ö12	1	3
	Hava şartları	Ö17	1	3
	Materyal eksikliği	Ö17	1	3
	Güvenlik	Ö20	1	3

Tablo 6 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik derslerinde sınıf öğretmenlerinin genel olarak, öğrenci kontrolünde sorun yaşadıkları (f=9; %25) görülmüştür. Ayrıca karşılaşılan sorunlar arasında, sınıf



ğretmenleri tarafından kalabalık sınıflar ( $f=5$ , %14) ve zaman yetersizliği ( $f=3$ , %8) gibi sorunlar da sıklıkla ifade edilmiştir. Bu temada dikkat çekici ğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“ğrenci sayısı kalabalık olduğunda ve gidilen yer büyük olduğunda sınıf kontrolü zor olmaktadır.”* 12

*“Sınıf mevcutlarının fazla olması okul dışı öğrenme ortamının etkili, verimli bir şekilde geçmesini olumsuz etkilemekte.”* 18

*“Bence ğrencilerin dikkatini ve motivasyonunu sürekli ve düzenli bir şekilde derste ve öğrenmede tutmak ne çıkan sorunlardandır.”* 13

## **TARTIşMA ve SONUÇ**

Sınıf ğretmenlerinin ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenmeyi düzenleme yeterliliklerinin tespit edilmesi ve ilkokul matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin düşüncelerinin ortaya konulması amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular araştırma problemleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmada, ölçek alt faktörlerinden elde edilen ortalama puanlar açısından sınıf ğretmenlerinin en yüksek ortalama puanı bilgi alt faktöründen ( $\bar{x}=3,35$ ) aldıkları ve en düşük ortalama puanı ise planlama alt faktöründen ( $\bar{x}=2,92$ ) aldığı belirlenmiştir. Bu durum sınıf ğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olduğu ancak planlama düzeylerinin nispeten düşük kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, bu araştırmada sınıf ğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin okul dışı öğrenme ortamına yönelik bilgi, uygulama ve değerlendirme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı, planlama düzeyinde anlamlı bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Aslan vd. (2023) tarafından akademisyenlerle yürütülen çalışmada okul dışı öğrenme ortamları dersini yürüten akademisyenlerin bilgi ve uygulama alt faktörleri için yüksek ortalama puanlara sahip oldukları raporlanmıştır. Yine aynı çalışmada iki grup (dersi veren ve vermeyen akademisyenler) arasındaki en yüksek fark planlama alt faktöründe ve en düşük fark uygulama alt faktöründe hesaplanmıştır. Ayrıca bu konuda yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlik tasarlama ve uygulama konusunda yetersiz bilgi ve deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir (Anderson vd., 2006; Pekin ve Bozdoğan, 2021). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürde yer alan sonuçlar genel olarak benzerlik göstermektedir. Ancak çelişkili sonuçların da olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, sınıf ğretmenlerinin matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmaları konusunda sonraki araştırmacılar tarafından daha fazla çalışma yapılabilir.

Bu araştırmada sınıf օđretmenlerinin okul dışı օđrenme ortamlarında yürütülen matematik derslerinde genel olarak alternatif değerlendirme yօntemlerinden performansa dayalı değerlendirme yօntemini tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından okul dışında yapılan değerlendirmenin sınıf içi değerlendirmeyle benzerlik gօsterdiđi, aynı zamanda sınıf içinde tam olarak değerlendirilemeyen gelişim alanlarının okul dışı ortamlarda daha iyi değerlendirildiği ifade edilmektedir (Davies ve Hamilton, 2018). Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde, օđretmenlerin okul dışı օđrenme ortamlarında değerlendirme yaparken sınıfta yapılan geleneksel değerlendirme yօntemlerinden yararlandıkları vurgulanmaktadır (Davies ve Hamilton, 2018). Yine aynı çalışmada, օđretmenlerin okul dışı օđrenme ortamlarının օđrencilere օđrenme ve değerlendirme için sunacağı geniş fırsatlar konusunda güvensiz oldukları tespit edilmiştir. Üstün yetenekli օđrencilere okul dışı օđretim uygulamaları hakkında sınıf օđretmenlerinin gօrřlerinin incelendiği farklı bir çalışmada (Abu, 2019), օđretmenlerin değerlendirme konusunda desteğe ihtiyaç duydıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada, ilkokul matematik dersinde օđretmenlerin okul dışı օđrenme ortamı olarak genellikle alışveriş imkânı olan ortamlar, bilim ve sanat merkezleri, parklar ve okul bahçeleri gibi ortamları yaygın olarak kullandıkları belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, farklı alanlarda çeşitli okul dışı օđrenme ortamlarının kullanıldığı ifade edilebilir. ֖rneğin, fen bilgisi օđretmenleri tarafından fen օđretiminde yaygın olarak okul bahçeleri (Gülen ve Bozdoğan, 2021; Pekin ve Bozdoğan, 2021), oyun alanları (Saraç, 2017), bilim ve sanat merkezleri (Eshach, 2007) gibi okul dışı ortamlarından yararlanıldığı belirtilmiştir (Aslan vd., 2023). Ayrıca, ilgili literatür incelendiğinde ilkokul օđrencilerine fen օđretimi konusunda yapılan çalışmaların genel olarak bilim merkezlerinde yapıldığı, sosyal bilgiler օđretimi konusunda yapılan çalışmaların ise genellikle müzelerde yapıldığı tespit edilmiştir (Metin vd., 2022). Matematik dersinde yararlanılan okul dışı օđrenme ortamları, օđrencilerin matematik kavramlarını ve becerilerini geliştirmeleri için farklı fırsatlar sunabilir. Bu kapsamda ilkokul matematik dersinde matematik konularının օđretimi için daha farklı okul dışı օđrenme ortamları tercih edilebilir. Ayrıca MEB tarafından matematik konuları ve okul dışı օđrenme ortamları ilişkilendirilerek օđretmenler teşvik edilebilir.

Bu araştırmada, okul dışı օđrenme ortamlarından en çok yararlanılan matematik օđrenme alanının օlme օđrenme alanı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okul dışı օđrenme ortamlarından en çok yararlanılan konuların geometrik cisimler ve şekillerle birlikte uzunluk օlme konuları olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen matematik derslerinde sınıf öğretmenlerinin genel olarak, öğrenci kontrolü, kalabalık sınıflar ve zaman yetersizliği gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Literatürde yer alan farklı çalışmalarda, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında, zaman yetersizliği, maliyet, kalabalık sınıflar, çok sayıda sorumluluk, öğrencilerin olumsuz tutumları, okul yönetiminin ilgisizliği ve veli desteğinin yetersiz kalması gibi zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir (Aslan vd., 2023; Çiçek ve Saraç, 2017; Türkmen, 2018). Ayrıca, yapılan çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarında, ulaşım, beslenme (Çiçek ve Saraç, 2017), güvenlik (Ocak ve Korkmaz, 2018), etkinliklerin planlanması ve düzenlenmesindeki zorluklar (Carrier vd., 2013) ve etkinliklerin uygulanabileceği yerlerin sınırlılığı (Öner, 2015) gibi sorunlarla karşılaşıldığı raporlanmıştır. Karamustafaoğlu ve Pektaş (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan öğretim plansız yapıldığında, yüksek maliyetli ve zaman alıcı olmakta ve öğrenci güvenliğini sağlamanın zor olduğu ifade edilmektedir. Her ne kadar okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaşılan zorluklar olsa da bu tür ortamlar sahip olduğu avantajlar sayesinde öğrencilerin matematik öğrenmelerini desteklemektedir (Metin vd., 2022). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oldukları, deneyimler yoluyla öğrenmelerini gerçekleştirdikleri ve öğrendiklerini akranlarıyla paylaşma fırsatı buldukları etkileşimli ortamlardır (Davies ve Hamilton, 2018). Ayrıca, bu tür ortamlar, sınıfta öğrenilen bilgilerin gerçek yaşama transferini kolaylaştırmakta (Şen vd., 2021), disiplinlerarası ilişkilere ve etkileşimlere imkân tanımakta (Altan ve Ünalı, 2021; Bakar vd., 2021) ve anlamlı bir öğrenme fırsatı sunmaktadır (Rennie, 2014). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin matematik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Andersson ve Johansson, 2013).

### **Öneriler**

21. yüzyılda öğrenmeyi okul sınırlarının dışına taşıyarak, öğrencilerin ilgileri ve farklı düşünme becerileri geliştirilebilir. Öğretimi okul dışına taşımak, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimi kazanmalarına katkı sağlayabilir. Öğrenilen bilgilerin öğrenci tarafından gerçek yaşama aktarılmasında öğretmenlere, eğitim politikacılarına ve müfredat hazırlama konusunda uzman olan araştırmacılara sorumluluk düşmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde okul dışı öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde kullanmaları için bakanlık ve müdürlükler tarafından öğretmenler desteklenebilir. Ayrıca, uzmanlar ve araştırmacılar tarafından okul dışı öğrenme ortamlarında matematik öğretimi tartışılmalı ve öğretmenlere

rehber olacak örnekler oluşturulmalıdır. Ayrıca, lisans programlarında yer alan okul dışı öğrenme ortamları dersinde matematik öğretimine yönelik sınıf ğretmeni adaylarıyla uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilebilir.

## REFERANSLAR

- Abu, N. K. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı ğretim uygulamaları hakkında ğretmen algıları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-165.
- Altan, M. ve naldı, . E. (2021). Coğrafya eğitiminde sınıf dışı ortamların kullanımı: Bahe temelli eğitim. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(2), 78-93.
- Anderson, D., Kisiel, J., ve Stroksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator - The Museum Journal*, 49(3), 365-380.
- Andersson, C., ve Johansson, P. (2013). Social Stratification and Out-of-School Learning. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, 176(3), 679-701.
- Aslan, A., Batman, D., ve Durukan, . G. (2023). Academics' perspective on out-of-school learning environments. *Turkish Journal of Education*, 12(1), 28-49.
- Bakar, F. Avan, ., Aydınlı, B., şeker, F., ve Turgut, B. (2021). Okul dışı ğrenme ortamı olarak doğa eğitiminin evre bilgisi ve tutum üzerine etkisi. *Akademia Doğa ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18.
- Batman, D. (2020). Investigation of physics teachers' views about the out-of-school learning environments. *Journal of Research in Informal Environments*, 5(1), 59-79.
- Bolat, Y. ve Kroğlu, M. (2020). Out-of-school learning and scale of regulating out-of-school learning: Validity and reliability study, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1630-1663.
- Carrier, S. J., Tugurian, L. P., ve Thomson, M. M. (2013). Elementary science indoors and out: Teachers, time, and testing. *Research in Science Education*, 43(5), 2059-2083.
- iek, ., ve Sara, E. (2017). Science teachers' opinions about experience in out of school learning environments. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 18(3), 504-522.
- Clarke Vivier, S., ve Lee, J. C. (2018). Because life doesn't just happen in a classroom: Elementary and middle school teacher perspectives on the benefits of, and obstacles to, out-of-school learning. *Issues in Teacher Education*, 27(3), 55-72.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, R., ve Hamilton, P. (2018). Assessing learning in the early years' outdoor classroom: Examining challenges in practice. *Education 3-13*, 46(1), 117-129.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Faria, C., ve Chagas, I. (2012). School-visit to a science centre: Student interaction with exhibits and the relevance of teachers' behaviour. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 11(3), 582-594.
- Fritz, A., Haase, V. G., ve Rasanen, P. (Eds.). (2019). *International handbook of mathematical learning difficulties*. Cham, Switzerland: Springer.
- Gülen, G., ve Bozdoğan, A. E. (2021). The evaluation of the use of school gardens by science teachers in their lectures. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 89-108.
- Hernandez-Martinez, P., ve Vos, P. (2018). "Why do I have to learn this?" A case study on students' experiences of the relevance of mathematical modelling activities. *ZDM*, 50(1), 245-257.
- Karamustafaoğlu, O., ve Pektaş, H. M. (2023). Developing students' creative problem-solving skills with inquiry-based STEM activity in an out-of-school learning environment. *Education and Information Technologies*, 28(6), 7651-7669.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Out-of-school learning environments and science education. In Laçın Şimşek (Ed.), *Out-of-school learning environments in science teaching* (pp. 1-23). Pegem Academy, Ankara.
- Metin, M., Oker, E., ve Kirmizigül, A. S. (2022). The Investigation of the Research on Out-of-School Learning Activities in Turkey: A Systematic Review. *Journal of Science Learning*, 5(3), 509-519.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., ve Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Paper presented at the TIMSS & PIRLS International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). An examination of the views of science and pre-school teachers on nonformal learning environments. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.

- ner, G. (2015). Examination of the opinions of social studies teachers about outdoor history teaching. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications Ltd.
- Pekin, M., ve Bozdoğan, A. E. (2021). Examining secondary school teachers' self-efficacy in organizing trips to out-of-school environments in terms of different variables: Sample of Tokat province. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 10(17), 114-133.
- Rennie, L. J. (2014). Learning science outside of school. In N. Lederman ve S. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education*, Vol 2. (pp. 120-144). New York: Routledge.
- şen, A. I., Ertas-Kılıc, H., Oktay, O., Ekinci, S., ve Kadirhan, Z. (2021). Learning science outside the classroom: Development and validation of the out-of-school learning environments perception scale. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(1), 19-36.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson
- Taşdemir, A., Kartal, T., ve Ozdemir, A. M. (2014). Using science centers and museums for teacher training in Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 61-72.
- Trkmen, H. (2018). Perspectives of secondary school teachers about out-door teaching. *Journal of Ege Social Science*, 1(1), 12-26.
- Van Dijk-Wesselis, J. E., van den Berg, A. E., Maas, J., ve Hovinga, D. (2020). Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barriers and Solutions as Experienced by Primary School Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10. 2919.

**Bölüm 18**

**Web of Science'da Eğitim Bilimlerinde  
Eylem Araştırmalarının Bibliyometrik  
Analizi: Fizik Eğitimine Yönelik neriler**

**Ahmet KUMAŞ<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Dr. Öğretim yesi; Uşak Üniversitesi Ulubey Meslek Yüksekokulu Optisyonluk Programı.  
Ahmet.kumas@usak.edu.tr ORCID No: 0000-0002-2898-9477*





## **ÖZET**

Eğitim bilimlerinde eylem araştırmaları son yıllarda hızla artış göstermesine rağmen güncelliğini koruyan bir araştırma alanıdır, bu kapsamda yeni ve özgün araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma Web of Science'ta (WoS) eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına ilişkin alanyazının bibliyometrik bir incelemesini sunarak fizik eğitime yönelik bir bakış açısı ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarının “fen bilimleri”, “profesyonel gelişim”, “öğretmen eğitimi” ve “işbirliğine dayalı öğrenme” olmak üzere dört ana araştırma alanında yoğunlaştığını göstermektedir. İlk araştırmalar çoğunlukla teorik içeriklerde olmuştur. Eğitimde eylem araştırmaları son yıllarda fırsat eşitliğinin sağlanması, fen bilimlerinde somutlaştırma, aktif öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında bir kaç önemli kaynak ve yazar bu alandaki alanyazın çalışmalarının çekirdek yapısını oluşturmaktadır. Eğitimde eylem araştırmalarına yönelik yayın yerlerini ana akım dergiler değil, genellikle fen eğitimi ile ilgili dergiler oluşturmaktadır. Ülkelerin eğitim politikaları, eylem araştırmalarının ülkeler düzeyinde araştırma yoğunluğunu etkilemektedir. Son yıllarda Türkiye, Endonezya, Şili ve Brezilya gibi ülkelerde öğretim programlarında güncelleme ve yenilikler yapılması bu ülkelerde eylem araştırmalarının yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Eylem araştırmaları eğitimdeki toplam araştırmaların yaklaşık %8'ini oluşturmaktadır. Eğitimde eylem araştırması ile ilgili fen bilimleri kapsamındaki soyut içerikleri kapsayacak şekilde teknoloji destekli yüzyüze, çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında kapsamlı bir inceleme eksikliği mevcut olup bu eğilimler henüz tam olarak araştırılıp açıklığa kavuşturulmamıştır. Aktif öğrenme kapsamında eylem araştırmaları önemli olduğundan, bu çalışma, çok düzeyli bibliyografik yöntemler kullanarak ilgili alanyazını analiz ederek eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarının derinlemesine bir incelemesini sunmayı ve fizik eğitimi alanında öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın bulgularının bilgi birikimini destekleyeceği ve gelecekteki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Eylem araştırması, bibliyometrik analiz, eğitim bilimleri, fen eğitimi, fizik eğitimi.

## **GİRİŞ**

Eğitim, bir toplumun temel yapı taşlarından biridir ve bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri, bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve daha iyi bir yaşam kalitesi elde etmeleri için kritik bir rol oynar (Dewey, 1986). Eğitim sistemi, yeni nesilleri hayata hazırlamanın yanı sıra toplumsal değerleri, kültürü ve bilgiyi aktarmanın bir aracıdır (Orr, 1991). Ancak, eğitim sisteminin karmaşıklığı ve sürekli değişen ihtiyaçları, bu alandaki sorunların ve fırsatların sürekli olarak değerlendirilmesini gerektirir (Biesta, 2015). Eğitimde eylem araştırmaları, bu zorluğun üstesinden gelmeye ve eğitim süreçlerini ve sonuçlarını iyileştirmeye yönelik birçok eğitimci, araştırmacı ve uygulayıcı için önemli bir araç haline gelmiştir (Kemmis, 2010). Eylem araştırması, eğitimdeki sorunları tanımlamak, çözüm yolları geliştirmek ve bu çözümleri uygulamak için bir ereve sunar (Kumaş, 2022). Ancak bu, sadece bir problem çözme yöntemi değil, aynı zamanda eğitimcilerin, öğrencilerin ve diğer ilgili paydaşların eğitim süreçlerini daha iyi anlamalarına ve etkili bir Şekilde katılmalarına olanak tanır (Kumaş ve Kan, 2021). Eylem araştırması, eğitim uygulamalarının ve politikalarının daha iyi anlaşılmasına, iyileştirilmesine ve yeniden Őekillendirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, eylem araştırmasının eğitim alanındaki dönüŐümünü nasıl destekleyebileceği ve öğrenme süreçlerini nasıl daha etkili hale getirebileceği konusunda kritik bir rol oynayabilir (Mertler, 2019).

### ***Fizik Eğitiminde Eylem Araştırmaları ve Bibliyometrik Analiz***

Fizik eğitimi, bireylerin dünyayı daha iyi anlamaları, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri ve gelecekteki bilimsel sorunları çözme için donanımlı olmaları için temel bir rol oynar (Cassidy vd., 2002). Ancak, fizik eğitiminin etkili bir Şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi karmaşık bir süreçtir ve birçok zorluğu beraberinde getirir (Kumaş ve Kan, 2019). Fizik eğitiminde eylem araştırmaları, bu zorluklarla başa çıkmak ve fen eğitimi daha etkili hale getirmek için önemli bir araç olabilir (Otero ve Meltzer, 2017). Fizik bilimi alanında yapılan araştırmalar, bilimsel bilginin geniŐlemesi ve gelişmesi için temel bir yapı taşıdır (MacLeod, 2017). Ancak, bilimsel çalışmaların ve araştırmaların geniş bir yelpazede yayılması, bu alandaki mevcut bilgiyi anlamamızı ve değerlendirmemizi zorlaştırabilir (Ornek, 2008).

Bilimsel çalışmaların karmaşıklığı ve artan hacmi, araştırmacılar ve karar vericiler için hangi konuların öncelikli olduğunu ve nerede daha fazla kaynak tahsis edilmesi gerektiğini belirlemeyi zorlaştırabilir (Lederman ve Lederman, 2019). Bu zorluğun üstesinden gelmek ve bilimsel araştırmaların eğilimlerini, büyüme yapılarını ve odak noktalarını daha iyi anlamak amacıyla bibliyometrik analiz, son yıllarda bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi için önemli bir araç haline gelmiştir (Donthu vd., 2021). Bibliyometrik analiz, bilimsel yayımlar aracılığıyla bilgiyi nicel ve nitel olarak incelemek ve çeşitli parametrelerle ölçmek için kullanılan bir yöntemdir. Bu, araştırmacılar bilimsel çalışmaların büyüklüğünü, yayınlanma hızını, atıfları ve çok daha fazlasını inceleme fırsatı sunar (Echchakoui, 2020). Bibliyometrik analiz teorik olarak bilgiyi yayımlayan ve üreten tüm araştırma alanları, disiplinler ve alanlar için işe yarar (Ellegaard ve

Wallin, 2015). Bibliyometrik çalışmaların sayısı son on yılda büyük bir artış göstererek 2010'da 437'den 2019'da 1701'e çıktı (Donthu vd., 2021). Bibliyometrik analizin hedefi çok yönlüdür: Bunlar; ilgili literatürün ana özelliklerini özetlemek, belirli bir araştırma alanındaki önceki faaliyetleri anlamak, son araştırma eğilimlerini ve alanlarını belirlemek ve araştırma alanının gelecekteki gelişimine ışık tutmak olarak sıralanabilir (Persson vd., 2009).

Bibliyometrik parametrelere dayanarak, araştırma faaliyetleri arasındaki bilgi akışını ve ilişkileri hesaplamak için çeşitli bibliyometrik yöntemler geliştirilmektedir (Donthu vd., 2021). Başlıca bibliyometrik yöntemler şunlardır:

Atıf, bir kaynağa yapılan alıntı olarak kabul edilir (Ellegaard ve Wallin, 2015), dolayısıyla alıntı yapan ve alıntı yapılan öğeler (ör. yayınlar, yazarlar, kaynaklar ve ülkeler) arasındaki entelektüel bağlantıyı gösterir (Roig-Tiernovd., 2017). Atıf analizi, bir yayının etkisini aldığı alıntı sayısına göre ölçer (Donthu vd., 2021).

Birlikte oluşum analizi (aynı zamanda ortak kelime analizi olarak da bilinir), anahtar kelimenin birlikte ortaya çıkmasına odaklanır (yani, iki makale aynı anahtar kelimeyi paylaşır). Anahtar kelimeler, çalışmaların ana içeriğini yansıtan temel kavramlar veya temalar olduğundan, anahtar kelimelerin birlikte ortaya çıkışı makaleler arasındaki uyumu ve alakayı gösterir. Anahtar kelime birlikteliği ne kadar sık görülürse ilişki o kadar yakın olur (Derviş, 2019). Dolayısıyla birlikte oluşum analizi, anahtar kelime kümelerini belirleyerek bir araştırma alanının kavramsal yapısını belirler (Donthu vd., 2021).

Ortak atıf, iki makalenin aynı üçüncü belgeden alıntı yapması durumunda ortaya çıkar; bu da alıntı yapılan makaleler arasındaki benzerliği gösterir (Donthu vd., 2021). Ortak atıf analizi, daha sık ortak atıf yapılan belgelerin benzerlik açısından daha güçlü olduğunu varsayarak, ortak atıf yapılan iki makale arasındaki ilişkiyi ölçer. Yayın ortak alıntı analizi, White ve Griffith (1981) tarafından yazar ortak alıntı analizini de içerecek şekilde genişletildi.

Bibliyografik eşleşme, başka bir makalenin referans listesinde iki makalenin birlikte görünmesi ve ayrıca alıntı yapılan makaleler arasındaki benzerliği göstermesi durumunda ortaya çıkar (Boyack ve Klavans, 2010). Bibliyografik eşleştirme, ortak alıntı analizini tamamlamak için kullanılır ve başka bir ilişki perspektifi sunar (Donthu vd., 2021). Hem ortak alıntı hem de bibliyografik eşleştirme, yayınların ilişkileri düzeyleri hakkında bilgi ortaya koyar (Derviş, 2019). Bibliyografik birleştirme için analiz birimi yazar ve kaynak tercih edilebilir.

Ortak yazarlık, iki yazarın bir yayın oluşturabilmek için bir araya gelmesiyle oluşur ve araştırma ekiplerinin içsel ve kendi kendini organize eden davranışlarını yansıtır (Acedo vd., 2006). Ortak yazarlık analizi yazarlar arasındaki sosyal ilişkileri ölçer, dolayısıyla bir araştırma alanındaki işbirliği ağlarının yapısını anlamak için kullanılır (Donthu vd., 2021). Bu çalışmada ortak yazarlık için analiz birimi ülkedir.

Fizik eğitiminde eylem araştırmalarının uygulanması da kendi içinde bazı zorlukları içermektedir. Bu problemler, araştırmacılar, öğretmenler ve eğitim politika yapımcıları için fizik eğitimi alanında ilerlemeyi zorlaştırabilir (Otero ve

Meltzer, 2017). Fizik eğitiminde eylem araştırması sürecinde karşılaşılan bazı zorluklar aşağıdaki gibidir (Kumaş ve Kan, 2021):

1. İlgili veri ve kaynaklarına erişim: Fen eğitiminde eylem araştırmaları için gerekli verilere ve kaynaklara erişim sıklıkla sınırlıdır. Bu, araştırmacıların veri toplama ve analiz süreçlerini kısıtlayabilir.

2. Katılım ve işbirliği sorunları: Eylem araştırması, retmenler, renciler, veliler ve diğer paydaşların aktif katılımını gerektirir. Ancak, bu katılımı sağlamak ve işbirliği oluşturmak bazen zorlayıcı olabilir.

3. Değişen eğitim ortamları: Eğitim ortamları sürekli olarak değişmektedir ve teknolojik gelişmeler, retim yöntemlerinin evrimi ve yeni müfredat gereksinimleri, eylem araştırmalarını karmaşıklaştırabilir.

4. Sonuçların uygulanması: Eylem araştırmasının en önemli hedeflerinden biri, elde edilen sonuçların eğitim uygulamalarına uyumunu sağlamaktır. Ancak bu uyum süreci sıklıkla yavaş ve zorlu olabilir.

Fizik eğitiminde, eylem araştırmalarının bu temel problemleri nasıl ele alabileceğini ve fizik eğitimi alanında daha iyi sonuçlar elde etmek için nasıl bir yol haritası izebileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Fizik eğitiminde eylem araştırmalarının bu problemleri aşmada nasıl bir rol oynayabileceği konusundaki tartışma, bu alandaki ilerlemeyi teşvik etmek için önemlidir. Bu alışma, eğitim bilimleri ve fizik eğitimi alanındaki eylem araştırması çalışmalarının bibliyometrik analizi ile ilgili öncelikli hedeflerden biri, bu alandaki alanyazının genel görünümünü sunmak ve hangi konuların ve alanların daha fazla araştırma gerektirdiğini vurgulamaktır. Ayrıca, bu çalışma, eylem araştırması ve bibliyometrik analizin birleşiminin, bilimsel araştırmaların daha etkili bir Şekilde yönlendirilmesine nasıl katkıda bulunabileceğini sunmaya çalışacaktır. Bu araştırma, eğitimde eylem araştırmasının nasıl daha geniş bir etki oluşturabileceği ve eğitim sisteminin sürekli olarak geliştirilmesine nasıl katkıda bulunabileceğini ve bu etkinin fizik ğretimi üzerine etkilerini ele alacaktır. Bu makalenin sonuçları, eğitimde eylem araştırmalarının, eğitim sistemi ve fizik ğretimi üzerinde olumlu ve kalıcı değişiklikler yapma potansiyelini vurgulayacaktır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır?

1. Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına yönelik yürütülen çalışmaların yıllara göre değişimi nasıldır?
2. Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına yönelik anahtar kelime kullanım birlikteliği nasıldır?
3. Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına yönelik çalışmaların araştırma kümeleri nasıldır?
4. Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına yönelik olarak yazarların çalışmaları nasıldır?
5. Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına yönelik araştırma kaynakları ve ülkelerin yayın durumları nasıldır?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Veri Kaynağı ve Erişimi**

Bir araştırma alanının bibliyometrik analizini gerçekleştirmek için ilgili literatürün iyi ve uygun bir birikime sahip uygun bir veri tabanının seçilmesi önemlidir (Donthu vd., 2021). Uluslararası düzeyde Scopus ve Web of Science, bibliyometrik araştırmalar için en iyi çevrimiçi veritabanları olarak kabul edilmektedir (Baas vd., 2020). Bu çalışmada veri alımı için Web of Science seçilmiştir çünkü en geniş koleksiyona ve en geniş literatür kapsamına sahiptir (Sánchez, 2017). Ayrıca eylem araştırmasının genel olarak eğitim bilimleri ve beşeri bilimlerin bir alanı olarak görülmesi nedeniyle Web of Science bu çalışma için daha uygundur. Veri sorgulaması 11 Ağustos 2023'te gerçekleştirildi. Eylem araştırmasıyla ilgili yayınları çıkarmak için, başlık, özet ve anahtar kelimelerde “action reseach” ve “science” terimleri için yapılan ilk sorgulama prosedüründe “eğitim araştırmaları” olarak kısıtlama yapıldığında toplam 1142 yayına ulaşıldı. Çalışmaya yalnızca eğitim bilimlerinde eylem araştırmaları ile tanımlanan belgeler dahil edildiğinden, veri kalitesinin iyi bir şekilde kontrol edilmesi sağlanmıştır. İkinci sorgu, çalışma döneminde yayınlanan ilgili dokümanların seçilmesini amaçlamıştır. Eğitimde eylem araştırması kavramının sistematik olarak düzenli bir şekilde 1999 yılında ortaya çıkması ve içinde bulunduğumuz yıl olan 2023 yılına ait derlemenin devam etmesi nedeniyle, bu çalışmada yalnızca 1999 yılından 2023 yılına kadar yayınlanan belgelere yer verilmiştir. İkinci sorguda 1097 belge elde edildi. Son sorgu için yalnızca tam ölçekli yayınlar, yani makaleler, konferans bildirileri, kitap bölümleri, incelemeler ve kitaplar seçildi (başyazılar, notlar ve geri çekilenler hariç). Bu nedenle, bu çalışma çok düzeyli bibliyometrik analiz için 1061 yayın çıkardı.

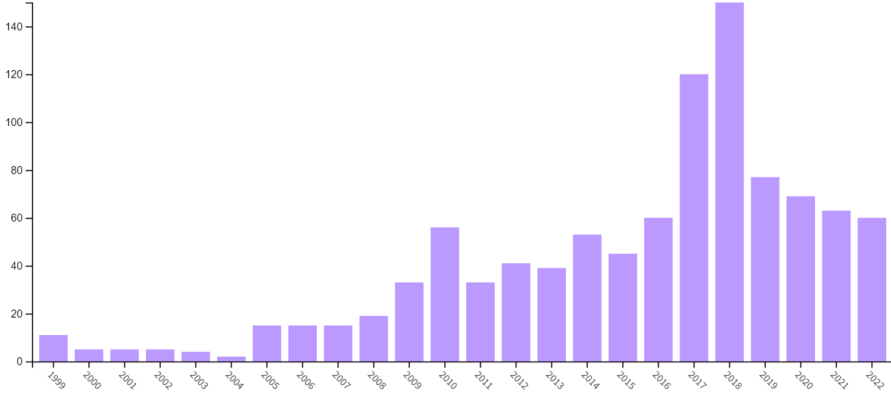
### **2.2. Bibliyometrik Yöntemler**

Belge sayısı, yayın türü, yayın yılı, anahtar kelime, yazarlık, kaynak ve ülke dahil olmak üzere çeşitli bibliyometrik parametreleri özetlemek için Excel elektronik tablosu kullanıldı. Bu parametreler çoğu bibliyometrik çalışmada yaygın olarak rapor edilmektedir (Donthu vd., 2021). Daha sonra bibliyografik öğeler (yani anahtar kelimeler, belgeler, yazarlar, kaynaklar, ülkeler vb.) arasındaki ilişkileri belirlemek için atıf analizi, ortak atıf analizi, ortak yazarlık analizi, anahtar kelime birlikteliği analizi ve bibliyografik eşleştirme uygulandı. Sonuçlar, VOSviewer (versiyon 1.6.18) kullanılarak ağ haritaları şeklinde görselleştirildi. VOSviewer, güçlü bir görselleştirme yeteneğine ve kullanıcı dostu bir arayüze sahip olduğu için seçilmiştir (Van Eck ve Waltman, 2010). Ağ haritasında bibliyografik öğeleri temsil eden yapılar, aralarındaki ilişkileri belirtmek için çizgilerle birbirine bağlanır. Düğümün boyutu öğenin bibliyometrik sayısını, satırın ağırlığı ise ilişkinin gücünü gösterir. Bibliyometrik öğeler, tüm öğe çiftleri arasındaki Öklid mesafelerinin karelerinin ağırlıklı toplamını en aza indirmek için optimizasyon algoritmaları kullanılarak haritaya yerleştirilir (Cobo vd., 2011). Benzerlik derecesine göre yapılar farklı renklerle atanan birkaç kümede gruplandırılır (Donthu vd., 2021).

### **3. BULGULAR**

#### **3.1. Genel Bakış**

Eğitim bilimleri alanında eylem araştırması ile ilgili yayınlar 2018 yılına kadar katlanarak artış göstermiştir. 2018 yılında araştırmalar zirve değerlere ulaştıktan sonra azalış göstererek ilerleyen yıllarda yatay bir seyir izlemiştir. 2000 yılında beş olan araştırma sayısı, 2018 yılında 150'e ulaşmış, 2022 yılında ise 60'a kadar düşmüştür (Şekil 1).



**Şekil 1:** Eğitim Bilimleri Alanında Eylem Araştırmasına Yönelik Yayın Sayıları (1999–2022).

Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarından 1061 yayın arasında en çok tercih edilen yayın türü olarak; makale ( $n = 704$ ; %66), sonrasında en çok tercih edilenler konferans bildirisi ( $n = 339$ ; %32), kitap bölümü ( $n = 26$ ; %0.2) ve incelemeler ( $n = 18$ ; %0.2). Eylem araştırmalarından 1061'inin tamamı eğitim-egitim araştırmaları kategorisi altında toplanmaktadır. Bu kapsamda disiplinler olarak en fazla araştırma; fen ve fizik bilimleri eğitimi ( $n = 85$ ), sosyal bilimler eğitimi ( $n = 53$ ), bilgisayar bilimleri eğitimi ( $n = 25$ ) ve dil bilimleri eğitimi ( $n = 25$ ) alanlarında yürütülmüştür.

#### **3.2. Anahtar Kelimeler**

Alanyazında 1999'dan 2023'e kadar eylem araştırması ile ilgili 2526 anahtar kelime bulunmaktadır. Anahtar kelime birlikteliği analizi için en az sekiz kümede 31 anahtar kelime eşiği oluşmaktadır (Tablo1).

**Tablo 1:** Eylem araştırmasına Yönelik Alan Yazında Anahtar Kelimeler (1999-2023)

Anahtar Kelime	Tekrarlanma	Bağlantı gücü
Eylem araştırması	237	127
Profesyonel gelişim	46	50
Katılımcı eylem araştırması	44	21
Fen eğitimi	43	41
Öğretmen eğitimi	25	25
Yükseköğretim	25	21
İşbirlikçi eylem araştırması	20	14
Öğrenme çıktıları	17	4
Fen bilimleri eğitimi	15	10
Fizik	14	16
Etki	14	12
Fen öğretimi	12	9
Aktif öğrenme	12	9
Öğretmen mesleki gelişimi	12	6
Motivasyon	12	11
Biçimsel değerlendirme	11	12
Pedagojik içerik bilgisi	10	7
Teknoloji	10	5
İşbirlikli öğrenme	10	6
Öğretmen eğitimi	10	6
Yenilikçilik	9	6
Çevre eğitimi	9	4
e-öğrenme	9	4
Müfredat geliştirme	9	2
İşbirliği	9	14
Özel durum çalışması	8	8
Ders çalışmak	8	7
Sosyal eşitlik	8	7
Harmanlanmış öğrenme	8	7
Matematik	8	6
Öğretim programı	8	6

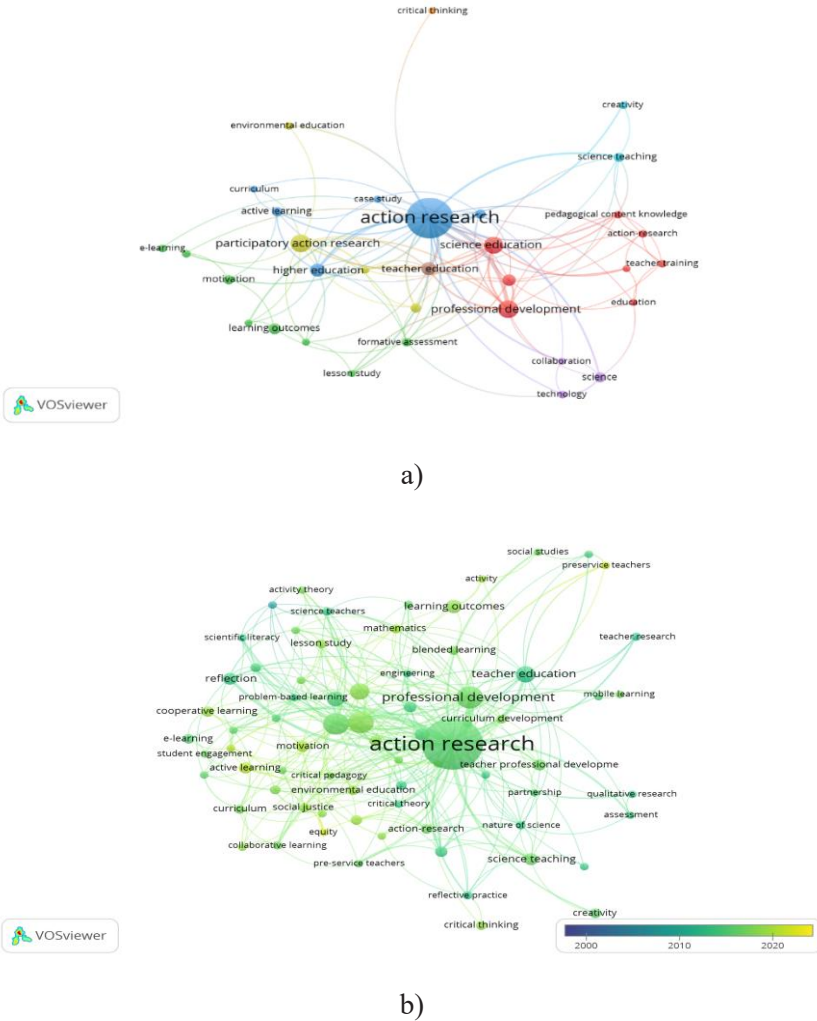
(Not: \*Yalnızca en az 8 kez geçen anahtar kelimeler gösterilmektedir).

Anahtar kelime birliktelikleri temel olarak sekiz araştırma temasını oluşturacak şekilde kümelenmişlerdir (Şekil 2). Mavi küme, sekiz anahtar kelimedenden (Eylem araştırması, işbirlikli eylem araştırması, eğitim, pedagojik merkezli öğrenme, mesleki gelişim, fen eğitimi, sosyal eşitlik, öğretmen eğitimi) oluşmaktadır. Yeşil küme sekiz anahtar kelimedenden (Harmanlanmış öğrenme, işbirlikli öğrenme, çevrimiçi öğrenme, biçimsel değerlendirme, öğrenme çıktıları, ders çalışmak, matematik, motivasyon) oluşmaktadır. Kırmızı küme altı anahtar kelimedenden (Eylem araştırması, aktif öğrenme, özel durum çalışması, öğretim programı, yükseköğretim, etki) oluşmaktadır. Sarı küme dört anahtar kelimedenden (Müfredat geliştirme, çevre eğitimi, katılımcı eylem araştırması, mesleki gelişim) oluşmaktadır. Mor küme üç anahtar kelimedenden (İşbirliği, fen



bilimleri, teknoloji) oluşmaktadır. Turkuaz küme iki anahtar kelimedenden (Yenilikçilik, fen bilimleri öğretimi) oluşmaktadır. Diğer iki küme ise birer anahtar kelime olan eleştirel düşünce ve öğretmen eğitiminden oluşmaktadır.

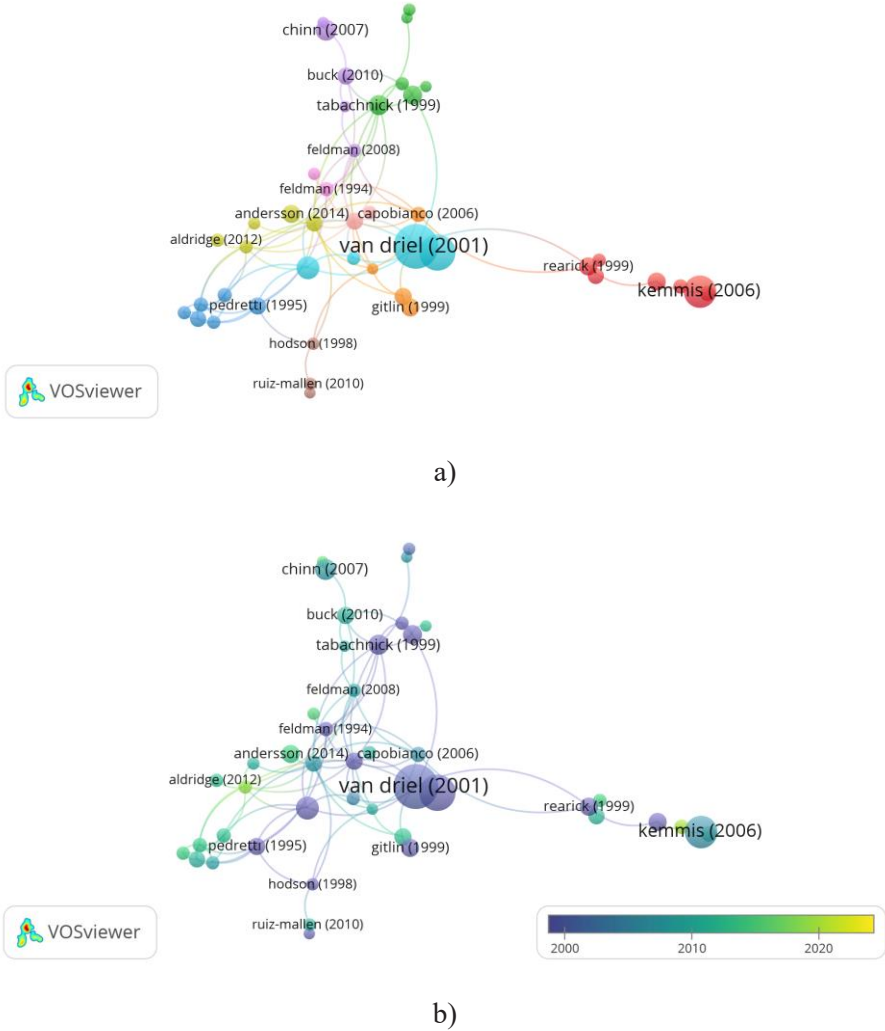
Anahtar kelimelerin süreç içerisinde yıllara göre dağılım eğilimi Şekil 2b'de gösterilmiştir. Önce mavi anahtar kelimeler, ardından yeşil anahtar kelimeler ve son olarak da en son ortaya çıkan sarı anahtar kelimeler ortaya çıktı. 2014'lü yıllarda yazarlar öğretmen eğitimi, özel durum çalışmaları, işbirliğine dayalı öğrenme ve teknoloji temelli araştırmalar yürütmüşlerdir. Son yıllarda araştırmacılar; öğretmenlerin mesleki gelişimi, sosyal gelişim, motivasyon, ders çalışmak ve eleştirel düşünme becerileri gibi araştırmalar yürütmektedirler.



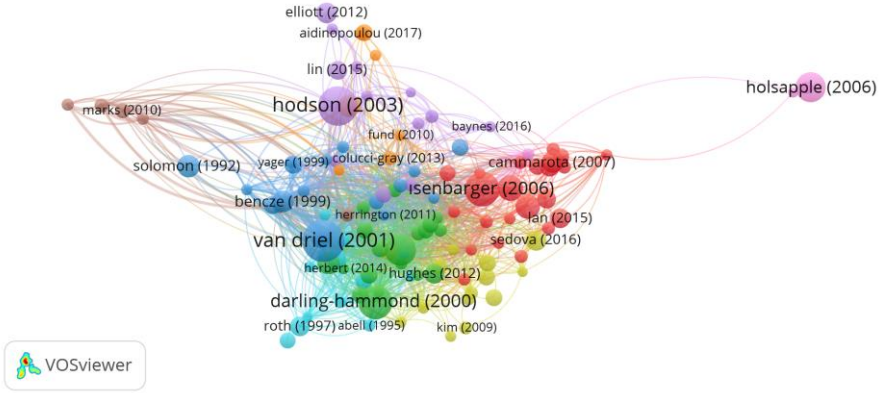
Şekil 2: Eylem Araştırması Alanyazında Anahtar Kelime Birlikteliğine İlişkin Ağ Haritası (1999–2023) (a: Anahtar kelime kümeleri; b: Meydana gelme zamanı).

### 3.3. Araştırmalar

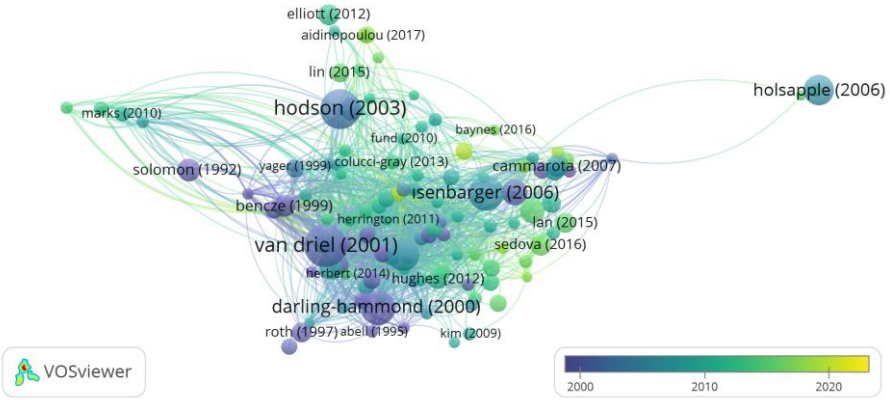
İncelenen 1061 araştırmacının 120'sinde en az 20 atıf bulunmaktadır. En çok atıf yapılan ilk 5 makale Van driel (2001) (atıf = 435), Hadson (2003) (atıf = 379), Isenbarger (2006) (atıf = 277), Darling-hammond (2000) (atıf = 266) ve Kemmis (2006) (atıf = 211)(Tablo 2). Bu 120 makaleden sadece 44'ü bağlantılıdır ve bunlar atıf analizine göre 10 kümeye ayrılmıştır (Şekil 3a).



**Şekil 3:** Eylem Araştırmaları ile İlgili Yayın Kümelerini Gösteren Ağ Haritası (2000–2023) (a: Atıf kümeleri; b: Ortak atıf kümeleri).



a)



b)

**Şekil 4:** Eylem Araştırmaları ile İlgili Yazar Kümelerini Gösteren Ağ Haritası (1999–2023) (a: Ortak atıf kümeleri; b: Bibliyografik bağlantı kümeleri).

**Tablo 2:** Eğitimde Eylem Araştırmaları ile İlgili En Çok Atıf Yapılan Çalışmalar (1992–2023).

Sıra no	Başlık	Yazarlar	Yıl	Kaynak	Atıf
1	Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge	Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N.	2001	Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching	435
2	Time for action: Science education for an alternative future	Hodson, D.	2003	International journal of science education	380
3	The emotional labour of caring in teaching	Isenbarger, L., Zembylas, M.	2006	Teaching and teacher education	277
4	Authentic assessment of teaching in context	Darling-Hammond, L., Snyder, J.	2000	Teaching and teacher education	266
5	Participatory action research and the public sphere	Kemmis, S.	2006	Educational action research	212
6	Defining, assessing, and promoting e-learning success: An information systems perspective	Holsapple, C. W., Lee-Post, A. .	2006	Decision sciences journal of innovative education	194
7	An Action Research on the Information-Merged-Education of “Dabu Flower-Drum Dancing Array”	Wang, S. M.	2017	International Conference on Advanced Education and Management Science (AEMS)	146
8	Teaching with and for discussion. AERA distinguished lecture:	Parker, W. C., Hess, D.	2001	Teaching and teacher education	133
9	Accelerating how we learn to improve From scientific literacy to sustainability	Bryk, A. S. 2014	2015	Educational researcher	122
10	literacy: An ecological framework for education	Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G., Gray, D.	2006	Science Education	108

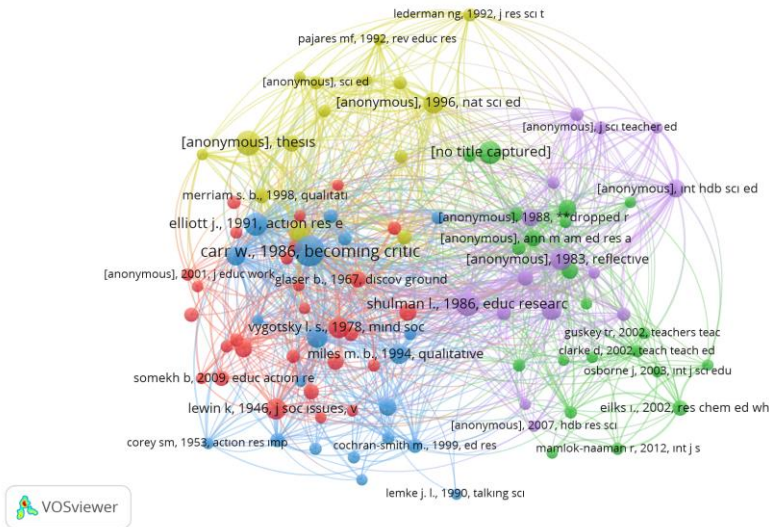
---

11	Teaching about the nature of science through history: Action research in the classroom	Solomon, J., Duveen, J., Scot, L., McCarthy, S.	1992	Journal of research in science teaching	108
12	The importance of direct experience: A philosophical defence of fieldwork in human geography	Hope, M.	2009	Journal of Geography in Higher Education	104
13	A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum	Cammarota, J.	2007	Equity & Excellence in Education	97
14	Changing practice by changing practice: Toward more authentic science and science curriculum development	Bencze, L., & Hodson, D.	1999	Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching International	95
15	Developing a science of teaching through lesson study	Elliott, J.	2012	Journal for Lesson and Learning Studies	88
16	Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk	Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R.	2016	Teaching and teacher education	83
17	Decolonizing methodologies and indigenous knowledge: The role of culture, place and personal experience in professional development	Chinn, P. W.	2007	Journal of research in science teaching	82
18	Translating autoethnography across the AERA standards: Toward	Hughes, S., Pennington, J. L., Makris, S.	2012	Educational researcher	77

---

	understanding autoethnographic scholarship as empirical research				
19	Why may students fail to learn from demonstrations? A social practice perspective on learning in physics.	Roth, W. M., McRobbie, C. J., Lucas, K. B., Boutonné, S.	1997	Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching	77
20	Contextual EFL learning in a 3D virtual environment	Lan, Y. J.	2015	Language Learning & Technology	75

(Not: \*Yalnızca atıf sayısı en az 75 olan belgeler gösterilmektedir).



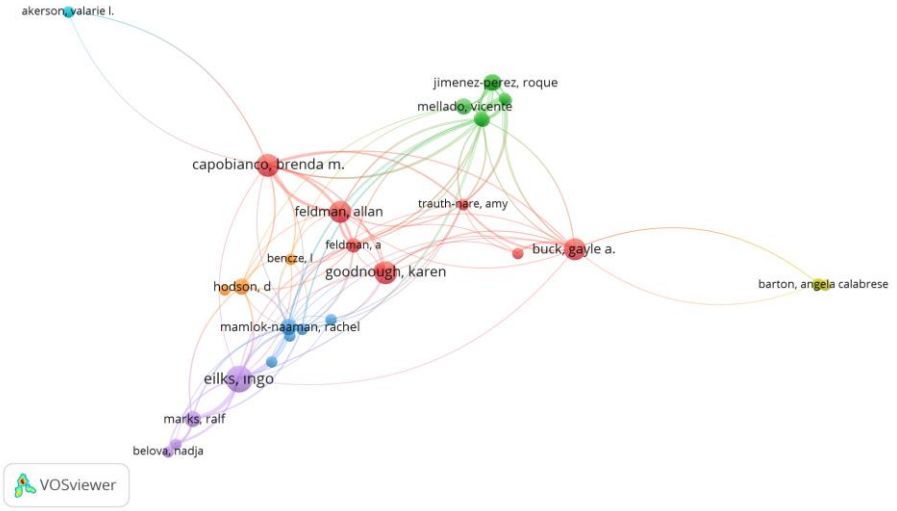
**Şekil 5:** Eğitimde Eylem Araştırmasına Yönelik Yayın Kümelerini Gösteren Ağ Haritası (2003–2021)

Belge ortak atıf analizini gerçekleştirmek için, atıf yapılan bir referansın minimum atıf eşiği 10'a ayarlanmıştır. Bu kapsamda 99 çalışma eşiği karşılamaktadır ve beş küme halinde gruplandırılmıştır (Şekil 3b). Kırmızı küme en önemlisidir ve haritanın en yoğun yerini kaplamaktadır. 28 çalışmadan oluşmaktadır ve aralarında Lewin (1946), Vygotsky (1978) ve Lincoln'un (1985) da bulunduğu birkaç iyi atıf yapılan eylem araştırması çalışmaları tarafından yönetilmektedir. Mavi küme, kırmızı kümeyle yakından ilişkilidir. Mavi küme

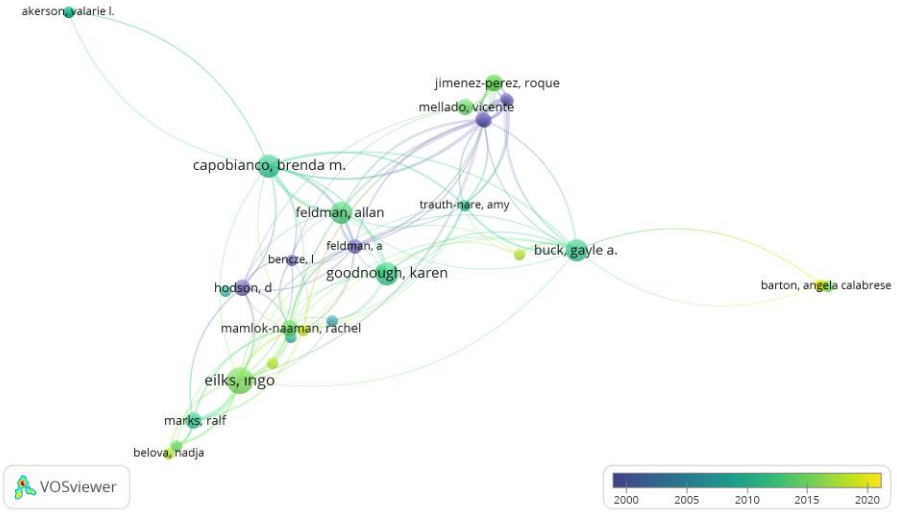
Carr ve Kemmins (1986) tarafından yönetildiğinden “bilgi ve eylem araştırması” olarak adlandırılmıştır. Diğer kümeler kırmızı kümeden nispeten ayrılmıştır. Bu kümelerin ilişkili olduğu çalışmalar bilgi ve eylem araştırması çalışmalarının ilişkili olduğu 742 çalışmada yer almamaktadır.

### **3.4. Yazarlar**

1999'dan 2023'e kadar eylem araştırmasına yönelik çalışmalara 2233 yazar katılmıştır. En çok atıf yapılan beş yazar şunlardır: Hodson, D. (yayın = 4, atıflar = 545), Zembylas, M. (yayın = 2, atıflar = 288), Isenbarger, I. (yayın = 2, atıflar = 288), Eilg, I. (yayın = 11, atıflar = 232) ve Goodnough, K. (yayın =8, atıflar = 162) (Tablo 4). Yazarlar arasındaki ilişkileri belirlemek için ortak atıf analizi ve yazarların bibliyometrik eşleşmesi gerçekleştirilmiştir. Yazar ortak atıf analizi için 53 yazar minimum 20 atıf eşiğini ve iki yayın şartını karşılamaktadır. Ortak atıf ağında yedi küme bulunmaktadır (şekil 6a). Kırmızı küme en önemlisidir, çünkü yalnızca en büyük yazar grubunu (n = 8) içermekle kalmaz, aynı zamanda tüm kümelerin merkezi olarak birleşim noktasını da oluşturmaktadır. Bu kümede aralarındaki yakın ilişkileri de içeren yoğun bir ağ ilişkisi bulunmaktadır. Yeşil küme, kırmızı kümenin uzantısıdır. Yeşil küme, en büyük ikinci yazar grubunu (n = 7) içermektedir. Son olarak, turkuaz en küçük küme olup diğer kümelerden bağımsız olarak bulunmaktadır. Bu durum, bu araştırmacı grubun diğer gruplardaki yazar gruplarından bağımsız hareket ettiklerini göstermektedir. Son yıllarda yeni araştırmacıların atıf olarak ön plana çıktıkları görülmektedir (şekil 6b).



a)



b)

**Şekil 6:** Eylem Araştırmaları ile İlgili Yazar Kümelerini Gösteren Ağ Haritası (1999–2023) (a: ortak atıf kümeleri; b: bibliyografik bağlantı kümeleri).



**Tablo 3:** Eğitim Alanında Eylem Araştırmalarında En Üretken ve En Çok Atıf Yapılan Yazarlar (1999 -2023).

Yazar	Çalışma sayısı	Atıf
Hodson, D.	4	545
Zembylas, M.	2	288
Eilk, I.	2	288
Goodnough, K.	8	162
Tabachnick, B.	3	161
Zeinchner, K.	3	161
Capobianco, B	8	155
Feldman, A.	3	139
Marks, R.	4	129
Elliott, J.	2	129
Buck, G.	7	118
Bencze, I	2	118
Sedova, K.	3	107
Sedlacek, M.	2	103
Sampson, D.	2	96
Hewson, P.	2	94
Lemberger, J.	2	94
Hume, A.	2	73

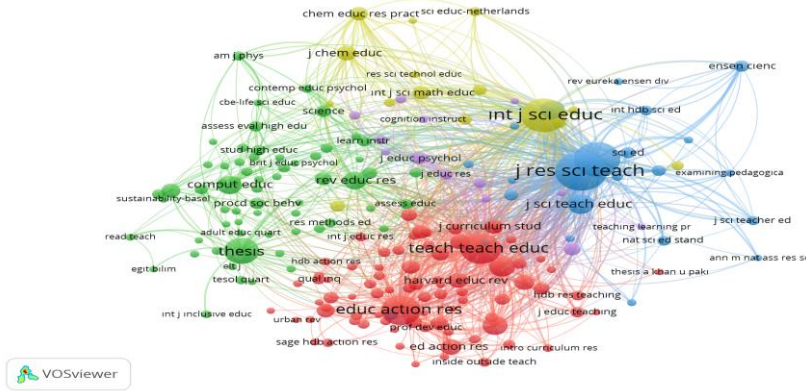
### **3.5. Çalışmaların Yayıncuları**

Eğitim bilimlerinde eylem araştırmalarına ilişkin belgeler toplamda 418 kaynağa ait olup, çoğunluğu dergilerden oluşmaktadır. Tablo 5'te eğitimde eylem araştırmalarına yönelik en az 10 makale yayınlayan dergiler listelenmektedir. Eğitimde eylem araştırmalarına yönelik olarak en fazla yayın sayısı (Yayın = 71, atıflar =866) ve etki değeri en fazla olan kaynak olarak "Educational action research" ön plana çıkmaktadır. Atıf sayısı olarak "Teaching and teacher education (atıf = 1236)", "Journal of researches in science teaching (atıf = 1056)" ve "Educational action research (atıf = 866)" ilk üç sırada yer almaktadır. Bu dergilerden "Journal of researches in science teaching" yayın sayısı diğerlerine oranla az olmasına rağmen atıf sayısı fazla olması ile ön plana çıkmaktadır.

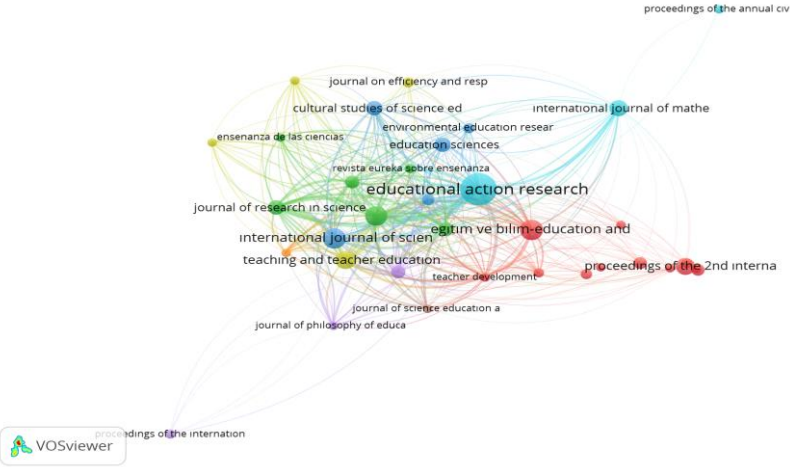
**Tablo 4:** Eğitim Bilimlerinde Eylem Araştırmaları ile İlgili En Çok Ön Plana Çıkan Kaynaklar (1999–2023).

Dergi	Yayın sayısı	Atıf
Educational action research	71	866
Eğitim ve Bilim- Education and science	30	90
International journal of science education	29	812
Journal of science teacher education	27	438
Teaching and teacher education	23	1236
Proceedings of the 2 <sup>nd</sup> international conference on education innovation (icei 2018)	21	0
International journal of mathematical education in science and technology	18	55
Cultural studies of science education	15	186
Journal of researches in science teaching	14	1056
Education sciences	14	52
Research in science education	13	142
Science education	11	424
International journal of science and mathematics education	11	103
Proceedings of 1 <sup>st</sup> international conference on creativity, innovation and technology	10	0
Proceedings of the 1 <sup>st</sup> international conference on innovation in education (icoie 2018)	10	2

Kaynakların ortak alıntı ve bibliyografik birleştirme ağları Şekil 5'te gösterilmektedir. Kaynak ortak alıntı açısından, 194 dergi minimum 20 alıntı eşiğini karşılamaktadır. Kaynak ortak alıntı ağında beş küme bulunmaktadır (Şekil 7a).



a)



b)

**Şekil 7:** Eğitimde Eylem Araştırmalarına Yönelik Kaynak Kümelerini Gösteren Ağ Haritası (1999–2023) (a: ortak alıntı kümeleri; b: bibliyografik bağlantı kümeleri).

Kırmızı küme 80 dergiden oluşmaktadır ve en büyük küme olarak ön plana çıkmaktadır. Bu kümede Teaching and teacher education, Educational action research, Educational researcher ve Journal of science teacher education gibi eğitimde eylem araştırmalarının en yoğun olduğu bazı dergiler bulunmaktadır. İkinci en büyük küme olan yeşil küme 63 dergiden oluşmaktadır. İkinci en büyük yeşil küme 63 dergiden oluşmaktadır. Tezler, Computer education ve Review of educational research gibi eylem araştırmaları ile ilgili bazı ana akım dergi ve kaynakları içermektedir. Bu dergilerin alıntı sayısı ve bağlantı gücü ikinci en

yüksek düzeydedir. Etki düzeyi üçüncü sırada mavi küme yer almaktadır. Bu küme, 23 dergiden oluşmaktadır. Bu kümede ana akım dergilerden Journal of researches in science teaching ve Science education bulunmaktadır.

### 3.6. Ülkeler

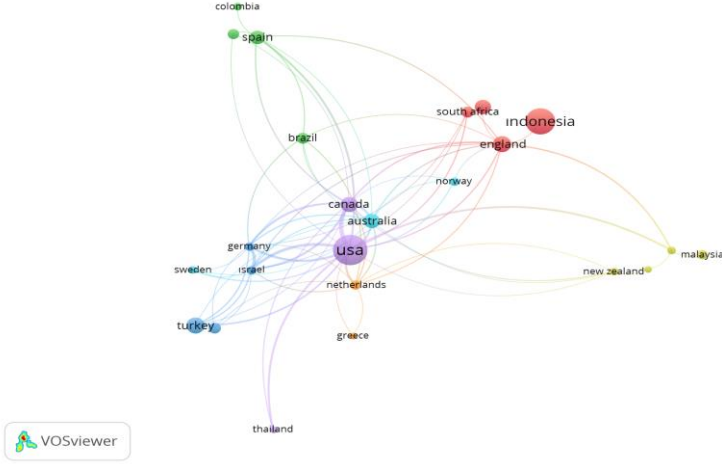
1999'dan 2023 yılına kadar eğitimde eylem araştırmaları ile ilgili 78 ülkede akademik yayımlar üretilmiştir (Tablo 6). Amerika Birleşik Devletleri (ABD) 192 yayın ile ilk sırada yer almaktadır. ABD'yi sırasıyla Endonezya (yayın = 142), Türkiye (yayın = 63), İngiltere (yayın = 55) ve Kanada (yayın = 48) takip etmektedir.

**Tablo 5:** Eğitim Bilimlerinde Eylem Araştırmaları ile İlgili En Verimli Ülkeler (1999–2023).

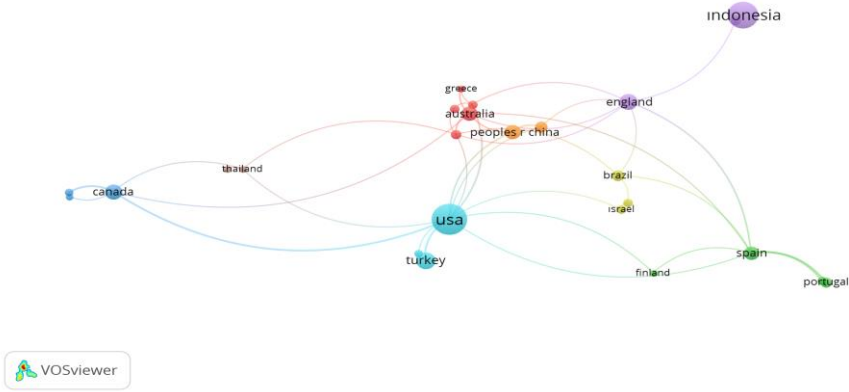
Ülke	Yayın sayısı	Atıf
ABD	192	3513
Endonezya	142	26
Türkiye	57	171
İngiltere	55	759
Kanada	48	1134
Avustralya	44	619
Çin	43	347
İspanya	38	158
Brezilya	27	78
Güney Afrika	27	132
Tayvan	26	267
Portekiz	23	90
Hollanda	19	575
Malezya	18	67
İsrail	16	184
Norveç	16	117
Almanya	15	236
İsveç	14	147
Kolombiya	14	22
Yeni Zelanda	13	144

Araştırma sayılarının fazlalığı bu ülkeler için yüksek sayıda atıf anlamına gelmemektedir. Bu kapsamda atıf sayıları yönünden ABD (atıf = 3513), Kanada (atıf = 1134), İngiltere (atıf = 759) ve Avustralya (atıf = 619) olarak sıralanmaktadır. Kanada yayın sıralamasında beşinci sırada olmasına karşın atıf sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır. Türkiye yayın sıralamasında üçüncü sırada yer almasına karşın, atıf sıralamasında on ikinci sırada yer almaktadır. Ülkelerin atıf ağını belirlemek için en az 10 belgeden oluşan 26 ülke kullanılmaktadır. Bu ülkeler yedi kümeye ayrılmıştır (Şekil 6a). Kırmızı kümede Endonezya ve İngiltere liderliğinde dört ülke bulunmaktadır. Yeşil, mavi ve mor kümeler, sırasıyla İspanya, Türkiye ve ABD'nin önderlik ettiği ülkelerden oluşmaktadır. Ülkelerin ortak yazarlık ağını belirlemek için dokuzdan fazla yayına sahip 26 ülke seçilmiştir (Şekil 6 b). Bu ülkeler sekiz kümeye

ayrılmışlardır. Kırmızı kümenin temsilcileri sırasıyla Avustralya, Yunanistan, Hollanda, Norveç ve İsveç'ten oluşmaktadır. Yeşil kümenin temsilcileri Kolombiya, Finlandiya, Portekiz ve İspanya olarak sıralanmaktadır. Turkuaz kümenin temsilcileri ABD, Türkiye ve İrlanda olarak sıralanmaktadır.



a)



b)

**Şekil 8:** Eğitimde eylem araştırmalarının ülke kümelerini gösteren ağ haritası (2003–2021) (a: alıntı kümeleri; b: ortak yazarlık kümeleri).

#### **4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR**

Bu çalışma, 1999'dan 2023'e kadar yayımlanan eğitimde eylem araştırması literatürünü analiz etmek için çok düzeyli bibliyometrik yöntemler kullanmaktadır. Bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

##### ***4.1. Eğitim Bilimlerinde Eylem Araştırmalarının Temel Konuları***

Anahtar kelime analizi, eğitimde eylem araştırmalarının sekiz araştırma temasını tanımlamaktadır. Bunların en yoğun kullanılanları; "Eylem araştırması", "profesyonel gelişim", "katılımcı eylem araştırması" ve "fen eğitimi" olarak sıralanmaktadır. Bu bulgu, Mertler (2019), Messikh (2020), Abrenica ve Cascolan (2022) araştırmalarında ortaya koydukları katılımcı eylem araştırması, fizik ve kimya öğretimine yönelik eylem araştırmaları ve disiplinlerarası işbirlikli eylem araştırmalarının önemini desteklemektedir. Ancak Li ve diğ. (2022) üniversite öğrencilerine yönelik kampüs içerisinde harmanlanmış öğrenme uygulamalarında eylem araştırmalarının katkısı ön plana çıkmasına karşın uygulamada yoğun çaba gösterilmek zorunda kaldığı ve pek çok sorun ile karşılaştığını göstermektedir. Öğrencilerin esnek öğrenme ortamlarına yönelik beklentileri, öğretmenlerin yüzyüze öğretimde etkileşimi daha sıkı oluşturabilmeleri ve aynı öğrenme ortamlarındaki sınıf içi öğrenci kontrolünün daha kolay olması sebebi ile bu tür problemlerle karşılaştığı düşünülmektedir. Profesyonel gelişim , katılımcı öğrenme, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme ve teknoloji destekli öğrenme eylem araştırmalarıyla sınırlı olmamak üzere eğitim bilimlerindeki araştırmalarda sürekli savunulmaktadır (Shea vd., 2022). Bu çalışmada, fizik eğitimi kapsamında yenilikçi teknolojinin temel alındığı ve öğrencileri öğrenme ortamlarının merkezine aldığı çalışmaların gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Odu vd. (2022) araştırmalarında fen ve fizik eğitiminde teknoloji destekli eylem araştırmalarının gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

##### ***4.2. Eğitimde eylem araştırmalarının entelektüel yapısı***

Bibliyometrik parametreler eğitimde eylem araştırmalarına genel bir bakışı kolaylaştırırken, bibliyometrik yöntemler entelektüel yapısını ve kompozisyonunu belirlemek için güçlü araçlardır. Sonuçlar, eğitimde eylem araştırmaları alanında Hodson D., Zembylas M. ve Eilk I. liderliğindeki çekirdek bir araştırma topluluğunun mevcut olduğunu göstermektedir. Bu üç önde gelen yazarın atıf sayıları toplam atıf sayılarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Ayrıca Goodnough K. (4.sıra), Capobianco B. (7.sıra) ve Feldman A. (8.sıra) en çok alıntı yapılan ilk üç yazar arasında bulunmamasına rağmen yayın ortak atıf analizinde merkezi eğilim özelliği göstermektedirler. Bu duruma sebep olarak, bu yazarların çalışmalarından, eylem araştırması yapan çalışmalar tarafından atıf alınması gösterilebilir. Ana akım eğitim dergileri içerik olarak eylem araştırması özelinde yayın yapan dergiler değildir. Özellikle fen ve fizik eğitimi alanında yayın yapan dergilerin eylem araştırmalarında ön plana çıktıkları görülmektedir. Bu kapsamda eğitimde eylem araştırmalarında ilk 13 sıradaki dergilerden yedisinin fen bilimleri eğitimi alanında yayıncılık yapması dikkat çekicidir. Bu duruma sebep olarak eylem araştırmalarında mentorluk çalışmalarının en

kapsamlı olarak fen ve fizik eğitiminde yürütüldüğü gösterilebilir. Evered ve Roger (2022) araştırmalarında fizik eğitiminde eylem araştırması temelli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişimi için önemini ortaya koymaktadır.

### **4.3. Ülkeler ve eğitimde eylem araştırmaları**

Eğitimde eylem araştırmaları, eğitim sistemi ve uygulamalarını iyileştirmek amacıyla gerçek dünya sorunlarını ele alarak öğrenme süreçlerini ve sonuçlarını geliştirmeye odaklanan bir yaklaşımı ifade eder. Bu alandaki gelişmişlik seviyeleri, bir ülkenin eğitim sisteminin etkinliği, öğrenci başarısı, öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve eğitim politikalarının etkinliği gibi faktörleri içerebilir. ABD, Endonezya, Türkiye, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Çin gibi ülkeler bu alandaki önemli aktörlerdir, ancak her birinin farklı güçlü yönleri ve zayıf yönleri vardır.

Öncelikle, bu ülkelerin eğitimde eylem araştırmalarında gelişmişliklerini daha iyi anlamak için bazı anahtar noktaları göz önünde bulundurabiliriz:

**Araştırma Altyapısı:** Bu ülkelerdeki eğitim araştırma altyapısı genellikle gelişmiştir. Üniversiteler, araştırma enstitüleri ve eğitim kurumları, eğitimdeki sorunları incelemek ve çözüm önerileri sunmak için çeşitli kaynaklar sunar.

**Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi:** Öğretmenlerin yetkinliği ve sürekli gelişimi bu ülkelerde özel bir öneme sahiptir. Öğretmenler, eğitimde eylem araştırmalarında aktif olarak yer alır ve eğitim uygulamalarını iyileştirmek için araştırma sonuçlarını uygularlar.

**Eğitim Politikaları ve Uygulamaları:** Bu ülkeler, eğitim politikalarını ve uygulamalarını düzenli olarak gözden geçirir ve günceller. Eğitimde eylem araştırmalarının sonuçları, politika oluşturma ve reform süreçlerinde önemli bir rol oynar.

**Uluslararası İşbirliği:** Bu ülkeler, uluslararası düzeyde eğitimde eylem araştırmalarını teşvik etmek için çeşitli uluslararası organizasyonlarla işbirliği yaparlar. Bu, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasına ve dünya genelinde eğitim kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlar.

Ancak, bu ülkelerin eğitimde eylem araştırmalarındaki gelişmişlikleri konusunda bazı tartışma ve eleştiriler de mevcuttur:

**Eşitsizlik ve Erişim:** Bu ülkelerin çoğu, eğitimde eşitsizliklerle mücadele etmekte zorlanır. Düşük gelirli topluluklar veya kırsal bölgelerdeki öğrenciler, eğitimde eylem araştırmalarının faydalarından yeterince yararlanamayabilir.

**Standardizasyon ve Sınav Baskısı:** Bazı ülkeler, sınav sonuçlarına dayalı değerlendirme sistemleri nedeniyle öğretmenlerin ve öğrencilerin eylem araştırmalarına odaklanmalarını zorlaştırabilir. Sınav baskısı, eğitimde yenilikçi yaklaşımları engelleyebilir.

**Finansman Sorunları:** Eğitim araştırmaları için yeterli finansmanın sağlanması, bazı ülkelerde sorun olabilir. Bu, araştırma projelerinin sınırlı kalmasına ve potansiyel yeniliklerin gerçekleşmemesine yol açabilir.

Sonuç olarak, ABD, Endonezya, Türkiye, İngiltere, Kanada, Avustralya ve Çin gibi ülkeler eğitimde eylem araştırmalarında önemli ilerlemeler

kaydetmişlerdir. Ancak, bu ülkelerin her biri kendi benzersiz zorluklarını ve gelişim alanlarını içermektedir. Eğitimde eylem araştırmalarının başarılı olması için daha fazla eşitlik, uluslararası işbirliği ve finansman gibi faktörlerin ele alınması gerekmektedir.

#### **4.4. Gelecekteki Çalışmalar İçin Sınırlılıklar ve Öneriler**

Bu makalenin gelecekteki çalışmalarda ele alınması gereken birkaç sınırlaması vardır. Birincisi, WoS eğitim bilimleri arasında en nitelikli yayın içeriğinde indekslenirse de indekslenen yayınların seçimi, kapsamı ve amaçlarına göre belirlenmektedir bu da önyargıların oluşmasına sebep olmaktadır. Büyük bibliyografik veritabanlarında benzerlik derecesi nispeten yüksek olduğundan, gelecekteki çalışmaların hem büyük (örn. Scopus, Web of Science, vb.) hem de ikincil veritabanlarının (örn. TR dizin, CNİK, Airiti) birlikte kullanımıyla analizi genişletmesi önerilir. İkincisi, bu çalışmada veri sorgulama için "eylem araştırması" terimi kullanılmaktadır. Sonuç olarak, eylem araştırması ile ilgili olmasına rağmen "eylem araştırması" ifadesinin belirtilmediği belgeler kapsam dışındadır. Bunun yanında "eylem araştırması" kapsamında "eğitim bilimleri" sınırlandırması getirildiği için yayınların içeriğinde eğitim bilimleri ifadesi geçmemesi durumunda yayınlar kapsam dışı gözükmekte ve bu durum da sınırlayıcı etki oluşturmaktadır. Daha kapsamlı bir incelemeyi amaçlayan gelecekteki çalışmalar, veri sorgulama için daha kapsayıcı kriterleri benimseyebilir. Örneğin, "öğretmen deneyimi", "öğretmen araştırması" vb. gibi daha geniş terimler, eylem araştırmaları ile ilgili daha geniş bir alanyazının oluşturulması için kullanılabilir. Üçüncüsü, bu çalışma 1999'dan 2023'e kadar yayınlanan ilgili çalışmaları içermektedir. 1999'dan önce yayınlananlar, etki oluşturmalarına rağmen araştırmaya kapsamına alınmamıştır. Eğitimde eylem araştırmalarının erken gelişimine ilişkin gelecekteki çalışmalarda bu belgeler incelenmelidir. Dördüncüsü, bu makale yalnızca tam ölçekli yayınları, yani makaleleri, konferans bildirimlerini, kitap bölümlerini, incelemeleri ve kitapları içermektedir. Her ne kadar tam ölçekli yayınlar en alakalı ve önemli çalışmaları temsil etse de, gelecekteki çalışmalar başka türde belgeleri de içerebilir. Beşincisi, nesnel parametreler (örneğin alıntı numarası) ve ilişkiler (örneğin alıntı, ortak alıntı, bibliyografik eşleştirme ve ortak yazarlık) kafa karıştırıcı yorumlara neden olabilir. Örneğin alıntılar her zaman olumlu etkileri göstermez çünkü makalelere olumsuz nedenlerle alıntı yapılabilir (Bai ve diğerleri, 2017). İki makale ortak alıntı veya bibliyografik bağlantı yoluyla bağlandığında içeriklerinin ilişkili olmaması mümkündür (Liu ve Hsu, 2019). Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda çağrışımların doğasını ve bağlamını açıklığa kavuşturmak için nitel analiz yapılması önerilmektedir. Bu sınırlılıklara rağmen bu çalışmanın eğitimde eylem araştırmalarının durumunu, eğilimlerini, entelektüel yapısını ve son dönemdeki gelişimini belirleyerek bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## REFERANSLAR

- Abrenica, J. T., & Cascolan, H. M. S. (2022). Impact of action research in education: Experiences and challenges faced by teachers. *International Journal of Scientific and Management Research*, 5(2), 1-15.
- Acedo, F. J., Barroso, C., Casanueva, C., & Galán, J. L. (2006). Co-authorship in management and organizational studies: An empirical and network analysis. *Journal of management studies*, 43(5), 957-983.
- Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., & Karimi, R. (2020). Scopus as a curated, highquality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 377–386.
- Bencze, L., & Hodson, D. (1999). Changing practice by changing practice: Toward more authentic science and science curriculum development. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(5), 521-539.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Boyack, K. W., & Klavans, R. (2010). Co-citation analysis, bibliographic coupling, and direct citation: Which citation approach represents the research front most accurately?. *Journal of the American Society for information Science and Technology*, 61(12), 2389-2404.
- Bryk, A. S. (2015). 2014 AERA distinguished lecture: Accelerating how we learn to improve. *Educational researcher*, 44(9), 467-477.
- Cammarota, J. (2007). A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum. *Equity & Excellence in Education*, 40(1), 87-96.
- Cassidy, D. C., Holton, G. J., & Rutherford, F. J. (2002). *Understanding physics* (No. 14243). New York: Springer.
- Chinn, P. W. (2007). Decolonizing methodologies and indigenous knowledge: The role of culture, place and personal experience in professional development. *Journal of research in science teaching*, 44(9), 1247-1268.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382–1402.

- Colucci-Gray, L., Camino, E., Barbiero, G., & Gray, D. (2006). From scientific literacy to sustainability literacy: An ecological framework for education. *Science Education, 90*(2), 227-252.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and teacher education, 16*(5-6), 523-545.
- Derviş, H. (2019). Bibliometric analysis using bibliometrix an R package. *Journal of Scientometric Research, 8*(3), 156-160.
- Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of business research, 133*, 285-296.
- Echchakoui, S. (2020). Why and how to merge Scopus and Web of Science during bibliometric analysis: the case of sales force literature from 1912 to 2019. *Journal of Marketing Analytics, 8*, 165-184.
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact?. *Scientometrics, 105*, 1809-1831.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 1*(2), 108-125.
- Evered, D., & Roger, I. S. (2022). An assessment of the scientific merits of action research. *An assessment of the scientific merits of action research, 135-161*.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International journal of science education, 25*(6), 645-670.
- Holsapple, C. W., & Lee-Post, A. (2006). Defining, assessing, and promoting e-learning success: An information systems perspective. *Decision sciences journal of innovative education, 4*(1), 67-85.
- Hope, M. (2009). The importance of direct experience: A philosophical defence of fieldwork in human geography. *Journal of Geography in Higher Education, 33*(2), 169-182.
- Hughes, S., Pennington, J. L., & Makris, S. (2012). Translating autoethnography across the AERA standards: Toward understanding autoethnographic scholarship as empirical research. *Educational researcher, 41*(6), 209-219.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education, 22*(1), 120-134.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational action research, 14*(4), 459-476.

- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research*, 18(4), 417-427.
- Kumas, A. (2022). Designing Technological Content Curriculum Materials Supported by Logger Pro: An Action Research. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 147-173.
- Kumas, A., & Kan, S. (2021). Assessment and Evaluation Applications and Practices of Science and Physics Teachers in Online Education during COVID-19. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(4), 163-173.
- Kumaş, A., & Kan, S. (2019, November). Evaluation of STEM compatible laboratory applications based on innovative technology for constant accelerative movement. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2178, No. 1). AIP Publishing.
- Lan, Y. J. (2015). Contextual EFL learning in a 3D virtual environment.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2019). Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it Déjà vu all over again?. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1, 1-9.
- Li, X., Yang, Y., Chu, S. K. W., Zainuddin, Z., & Zhang, Y. (2022). Applying blended synchronous teaching and learning for flexible learning in higher education: an action research study at a university in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 211-227.
- MacLeod, K. (2017). Physics education and STSE: Perspectives from the literature. *European Journal of Physics Education*, 4(4), 1-12.
- Mertler, C. A. (Ed.). (2019). *The Wiley handbook of action research in education*. John Wiley & Sons.
- Messikh, D. (2020). A systematic review of the outcomes of using action research in education. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1).
- Odu, N. B., Prasad, R., Onime, C., & Sharma, B. K. (2022). How to implement a decision support for digital health: Insights from design science perspective for action research in tuberculosis detection. *International Journal of Information Management Data Insights*, 2(2), 100136.
- Ornek, F. (2008, December). An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. In *Asia-pacific forum on science learning & teaching* (Vol. 9, No. 2).
- Orr, D. (1991). What is education for. *Context*, 27(53), 52-58.
- Otero, V. K., & Meltzer, D. E. (2017). The past and future of physics education reform. *Physics Today*, 70(5), 50-56.

- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273-289.
- Persson, O., Danell, R., & Schneider, J. W. (2009). How to use Bibexcel for various types of bibliometric analysis. *Celebrating scholarly communication studies: A Festschrift for Olle Persson at his 60th Birthday*, 5, 9-24.
- Roig-Tierno, N., Gonzalez-Cruz, T. F., & Llopis-Martinez, J. (2017). An overview of qualitative comparative analysis: A bibliometric analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2(1), 15-23.
- Roth, W. M., McRobbie, C. J., Lucas, K. B., & Boutonné, S. (1997). Why may students fail to learn from demonstrations? A social practice perspective on learning in physics. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 34(5), 509-533.
- Sánchez, A. D., Del Río, M. D. L. C., & García, J. Á. (2017). Bibliometric analysis of publications on wine tourism in the databases Scopus and WoS. *European Research on Management and Business Economics*, 23(1), 8-15.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and teacher education*, 57, 14-25.
- Shea, P., Richardson, J., & Swan, K. (2022). Building bridges to advance the community of inquiry framework for online learning. *Educational Psychologist*, 57(3), 148-161.
- Solomon, J., Duveen, J., Scot, L., & McCarthy, S. (1992). Teaching about the nature of science through history: Action research in the classroom. *Journal of research in science teaching*, 29(4), 409-421.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Eck, N., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Wang, S. M. (2017). An Action Research on the Information-Merged-Education of "Dabu Flower-Drum Dancing Array". International Conference on Advanced Education and Management Science (AEMS).

White, H. D., & Griffith, B. C. (1981). Author co-citation: A literature measure of intellectual structure. *Journal of the American Society for Information Science*, 32(3), 163–171.

**B¼l¼m 19**

**İşitme Kayıplı ¼đrenciler İçin  
Matematik ¼đretimi**

**Ayşe TANRIDİLER<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Dr. ¼đr. ¼yesi; Anadolu ¼niversitesi Engelliler Entegre Y¼ksekokulu.  
afidan@anadolu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-7675-6539*



## **ÖZET**

Matematik içerdiği bilgiler açısından tüm bireylerin hayatını kolaylaştırmada ve ileri düzey oğrenimlerini sağlamada çok önemli katkılar sağlamaktadır. Günümüzde eğitim alanında da matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önemle vurgulanan noktalardan biridir. İşitme kayıplı oğrencilerin de toplumda etkili, bağımsız ve başarılı birey olabilmeleri için matematik bilgisine ihtiyaı vardır. Bununla birlikte işitme kayıplı oğrenciler matematik oğretiminde birtakım zorluklar yaşamaktadır. İşitme kayıplı oğrencilere yardımcı olabilmek için oğretmenlerin matematik alan bilgisine sahip olmakla birlikte işitme kayıplı oğrencilerin matematik oğretimindeki genel durumlarını, karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu, güçlüklerin altında yatan nedenleri ve güçlüklerin üstesinden gelmek için yapılması gerekenleri bilme ihtiyaı vardır. İşitme kayıplı oğrenciler bilişsel olarak bir farklılık göstermemekle birlikte, matematikte işiten akranlarından daha düşük bir başarıya sahiptir ve bu fark ilerleyen yıllarda artarak devam etmektedir. İşitme kaybı temel faktör olmakla birlikte yaşanan güçlüğün esas nedenleri farklıdır. Birinci neden işitme kayıplı oğrencilerin okul öncesi dönemden itibaren yaşadıkları deneyim yetersizlikleri ve n bilgilerindeki eksiklikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer neden işitmemezlikten kaynaklanan çocuğun sınırlı dil gelişimi ve dolayısıyla iletişim becerilerinde yaşadıkları zorluklardır. Bir diğer matematik oğretiminde okuduğunu anlamayla olan yakın ilişkisi ve işitme kayıplı oğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları zorluklardır. Son olarak matematik becerilerinin gelişiminde problem çözmenin önemi ve işitme kayıplı oğrencilerin matematik derslerinde oğretmenlerin problem çözmeye gereken önemi vermemesi ve dolayısıyla oğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmemeleridir. İşitme kayıplı oğrencilerin matematik oğretiminde yaşanılan sıkıntıların giderilmesinde önemli bilgiler ve oğretmenlere öneriler kitabın bu bölümünde paylaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İşitme Kaybı, İşitme Kaybı ve Matematik Oğretimi, Matematik ve Okuduğunu Anlama, Matematik ve Dil, İşitme Kaybı ve Problem zme



## **GİRİŞ**

Matematik içerdiği bilgiler açısından tüm bireylerin hayatını kolaylaştırmada ve ileri düzey öğrenimlerini sağlamada çok önemli katkılar sunmaktadır. Matematik sadece mühendisler, bankacılar, matematikçiler gibi profesyonel olarak matematikle ilgilenenler için değil, aynı zamanda herkes için günlük yaşamda kullanılan bir araçtır.

Günümüzde eğitim alanında da matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önemle vurgulanan noktalardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Matematik Dersi ğretim Programı “*Her ocuk matematiği öğrenebilir*” ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2009, s:7). Bu ilkede her çocuğun aynı Şekilde, aynı hızda matematiği öğrenemediği, ancak kendine uygun koşullar sağlandığında matematiği öğrenebileceği vurgulanmak istenmektedir. İşitme kayıplı çocuklar da işiten çocuklar gibi toplumda başarılı, etkili ve bağımsız bireyler olarak yaşayabilmek için matematiği öğrenmek durumundadır. Bununla birlikte işitme kayıplı öğrenciler matematik ğretiminde birtakım zorluklar yaşamaktadır. Bu bölümde işitme kayıplı öğrencilerin matematik performansları, matematik performanslarındaki düşük başarının nedenleri ve yaşanılan sıkıntılıların üstesinden gelinmesinde öğretmenlere bilgi ve öneriler paylaşılmıştır.

## **İŞİTME KAYIPLI RENCİLERİN MATEMATİK PERFORMANSLARI**

İşitme kayıplı öğrencilerin akademik performansları ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunu okuma yazma ğretimi ve dil becerileri oluşturmaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin matematik becerileri ve performansları ile ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu az sayıda gerçekleştirilen araştırma işitme kayıplı öğrencilerin matematikte zorlandıklarını ve işiten yaşıtlarından daha düşük bir başarıya sahip olduklarını göstermektedir.

Bu alanda yapılan en eski çalışmalardan biri İşitme Engelliler ğretmenliği Ulusal Konseyi (The National Council of Teachers of the Deaf, NCTD) (1957) tarafından İngiltere’de gerçekleştirilmiş ve işitme kayıplı öğrencilerin matematik başarı testlerinde işiten yaşıtlarına göre ortalama 2,5 yaş gerisinde olduğunu göstermiştir. Yaklaşık on yıl kadar sonra Woolman (1965) tarafından yine İngiltere’de yapılan bir çalışma durumu teyit ederek gecikmeyi 3,4 yıl olarak belirtmiştir. Wood, Wood ve Howarth (1983) yaklaşık yirmi yıl sonra bu konuda yapılan en kapsamlı çalışmalardan biriyle durumun değişmediğini ortaya koymuştur. Vernon&Miller Graded Arithmetic – Mathematics Standartlaştırılmış Bağlı Testi ile işitme kayıplı öğrencilerin toplama, çıkarma, çarpma, bölme, cebir, geometri ve grafik yorumlama ile ilgili matematik

görevleri yerine getirme becerilerini işiten yaşıtlarıyla karşılaştırmıştır. Sonuç işitme kayıplı öğrencilerin işiten yaşıtlarının 3 yıl gerisinde olduğu şeklinde dir. Wood, Wood ve Howard'ın (1983) alışmasında öğrencilerin matematik başarısını engelleyen faktör işitme kaybı olarak değerlendirilmekle birlikte beklenenin tersine; işitme kaybı seviyesi ile öğrencilerin matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, işitme kayıplı öğrencilerin %15'inin başarı durumları işiten yaşıtlarına benzer veya daha üst seviyede bulunmuştur. Bu durum, işitme kaybının her zaman matematik başarısı üzerinde zayıf performansa neden olmadığını göstermektedir. Ancak yalnız bu çalışmaya dayanarak işitme kaybı sonucunda matematik başarısındaki gecikmenin kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle işitme kayıplı çocuklar için farklı eğitim ortamlarının ve uygulamalarının matematik başarısı üzerine etkilerinin bulunup bulunmadığının incelenmesi gerekmektedir. Yaklaşık bir yıl sonra Wood, Wood, Kinsmill, French ve Howarth (1984) bu kez farklı eğitim ortamlarındaki işitme kayıplı öğrencilerin başarı durumlarını karşılaştırmışlardır. Kaynaştırma ortamında öğrenim gören öğrencilerin başarı durumlarının, özel eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu durum işitme kaybı seviyesi, öğrenim görülen okul ortamının ötesinde bu çocukların matematik başarısını engelleyen faktörlerin incelenmesi gereğini ortaya koymuştur.

Traxler (2000) daha güncel bir çalışma ile mevcut durumu bir kez daha ortaya çıkarmış, problem çözme ve işlemlerde gecikmeleri bildirmiştir. Çalışmada bu kez Stanford Başarı Testi kullanılmış ve işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı, matematiksel problem çözme becerisi, matematiksel işlemler, dil ve çözümleme becerileri işiten öğrencilerin ulusal normlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuç, işitme kayıplı öğrencilerin %80'inin matematiksel işlem ve problem çözme becerilerinde işiten yaşıtlarından düşük olduğu şeklinde dir. İşiten yaşıtlarıyla benzer performans gösteren alt grup ile yapılan ek analizler ise işitme kayıplı öğrencilerin yaşları ilerledikçe alt gruba girme oranında düşüş olduğunu göstermiştir. Bu durumu açıklamak gerekirse, 8 yaşındaki işitme kayıplı öğrencilerin %99'u işiten yaşıtlarıyla hemen hemen benzer performans gösterirken, 15 yaşındaki katılımcıların sadece %10'u işiten yaşıtlarına benzer performans sergileyebilmiştir. Sonuç işitme kayıplı öğrencilerin matematik başarısı işiten yaşıtlarından düşük, ancak alt grup ile yapılan çalışma sonuçları ise performansları birbirine denk, hatta çok küçük bir oranda işiten yaşıtlarından daha iyi olduğudur.

Ülkemizde işitme kayıplı öğrencilerin matematik performanslarını inceleyen, işiten yaşıtlarıyla karşılaştıran herhangi bir çalışma bulunmamakla birlikte;

uluslararası yapılan çalışmalar ülkemizdeki informel bir şekilde gözlemlenen duruma ışık tutmaktadır. Bireysel başarı öykülerini bir tarafa bırakmakla birlikte genel durum; işitme kayıplı öğrencilerin işiten yaşlılarının gerisinde bir matematik performansı sergilediği yönündedir.

## **İŞİTME KAYIPLI ÖĞRENCİLERİN ZAYIF MATEMATİK PERFORMANSLARININ NEDENLERİ**

İşitme kayıplı öğrencilerin matematik performansları işiten yaşlılarının gerisindedir. Bununla birlikte yaşları ilerledikçe aradaki fark açılmaktadır. Düşünülenin aksine, araştırmalar işitme kaybının matematik başarısında kaçınılmaz bir şekilde zayıf performansla neden olmadığını göstermektedir. Eğer böyle olsaydı, o zaman işitme kayıplı öğrencilerin tümünün matematikte başarısız olması beklenirdi. Oysaki oran az olmakla birlikte işiten yaşlılarıyla benzer hatta daha iyi performans gösteren işitme kayıplı öğrenciler de bulunmaktadır. Öyleyse matematikteki başarısızlığın temel faktörleri nelerdir? Sorunun cevabını bulmak için işitme kayıplı öğrencilerin matematiksel görevleri yerine getirmede bilişsel farklılıkların olup olmadığını, eğitime başlamadan önceki durumlarının, dil, iletişim ve okuduğunu anlama becerilerinin matematik başarısı üzerine etkilerinin, almış oldukları eğitimin niteliğinin ve öğretmen davranışlarının incelenmesi gerekmektedir.

### ***İşitme Kayıplı Öğrencilerin Bilişsel Becerileri***

İşitme kayıplı öğrencilerin zayıf matematik performansının nedenleri incelenirken ilk akla gelen, işitme kayıplı öğrencilerin matematiği farklı öğrenip öğrenmediklerinin, matematiksel bir görevi yerine getirmede farklı şekillerde düşünüp düşünmediklerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda işitme kayıplı öğrencilerin matematik performans seviyelerinden ziyade matematiksel hesaplamalarda kullandıkları stratejilere odaklanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda, Hitch, Arnald ve Phillips (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, işitme kayıplı ve işiten öğrencilerin hesaplama becerileri ile ilgili kullandıkları stratejiler, işlemi doğru yapma oranları ve cevap verme süreleri analiz edilmiş ve her iki grup arasında kayda değer bir benzerlik ortaya konmuştur. Düşünülenin aksine; işitme kayıplı öğrenciler hesaplamalarda bilgiyi uzun süreli hafızadan çağırma stratejisi yerine işiten yaşlılarına benzer bir şekilde, en uygun olan sayma stratejisini (büyük olan sayının üstüne küçük olan sayının birer birer eklenmesi) kullanmışlardır. Her iki grubun cevap verme süreleri ve hata oranları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sayıları karşılaştırma, verilen işlemin doğru olup olmadığına karar verme ve kısa süreli belleği kullanma becerilerinin karşılaştırıldığı diğer bir çalışmada da iki grup

arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Epstein, Hillegeist ve Grafman, 1994). Bununla birlikte tüm görevlerde cevaplama süreleri analiz edildiğinde her üç görevde de işitme kayıplı öğrencilerin cevaplama da daha yavaş olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, işitme kayıplı öğrenciler sayma ve hesaplama becerilerinde işiten yaşıtlarından daha yavaş olmakla birlikte farklı düşünme biçimine sahip değildirler, matematiksel görevleri yerine getirmede benzer stratejiler kullanmaktadırlar. Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilere matematik ğretiminde farklı stratejiler ve yöntemler belirlemek yerine matematik öğretimini nasıl yapılması gerektiğinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilere uygulanan matematik ğretim strateji ve yöntemlerini anlamlı, amaçlı ve işlevsel bir Şekilde ğretimi yoluna gidilmelidir.

### ***İşitme Kayıplı ğrencilerin Deneyim Eksiklikleri***

İşitme kayıplı öğrencilerin matematikte işiten yaşıtlarına göre daha geriden gelmesinin olası nedenlerinden bir diğeri; okul öncesi dönemde kendiliğinden edindikleri matematik bilgilerindeki yetersizlikler olarak düşünülmektedir. Günümüzde rgn eğitime başlayan çocukların matematiksel görevlere katılmaya hazır olmaları beklenmekte, okul matematiği öğrencinin informel yollarla edindiği birtakım bilgilerinin üstüne kurulmaktadır. Normal gelişim gösteren pek çok ocuk renk ve Şekil bilgisini, karşılaştırma, sıralama, sınıflandırma, eşleme gibi sayı öncesi kavramları, parayı tanıma ve kullanma becerilerini, zaman ile ilgili olayları bir sıraya koyma ve bir takım planlama yapabilme becerisini, belli bir seviyeye kadar sayma, hesaplama ve bunları problem çözme durumlarında kullanabilme becerilerini kendiliğinden edinmektedirler. Ancak işitme kayıplı çocuklar için durum daha farklıdır, işitme kayıplı çocukların kendiliğinden öğrenme fırsatları daha sınırlıdır. Örneğin, normal işiten çocuklar bir taraftan akranlarıyla oyun oynarken diğer taraftan yetişkinlerin kendi arasındaki yemek hazırlamayla ilgili bir sohbetinde ölçü kaplarının kullanımlarıyla ilgili yorumlarına kulak misafiri olabilmektedir. Ya da yemek saatinde televizyonda yayınlanan haber kuşağındaki ekonomiyle ilgili birtakım yorumlara herhangi bir çaba harcamadan maruz kalmaktadırlar. rnekleri çoğaltmak gerekirse, normal işiten çocuklar anne babalarıyla yaptıkları alışverişlerde %50'lik bir indirim fiyatın yarı yarıya azalması olduğuyla ilgili yorumlara, doğal ortamında kendiliğinden dâhil olabilmektedir. Ek olarak; markete veya bakkala gitme, para harcama, para bozdurma, para üstü alma gibi deneyimler yaşamalarına çok engel olunmamaktadır. Diğer taraftan işitme kayıplı çocuklar için durum böyle değildir. Sınırlı informel öğrenme deneyimlerine sahip olmaktadır. Akranlarıyla oyun oynarken sadece oyunda

konuşulan konuyla ilgilidirler, aynı zamanda yetişkinler yanlarında da olsa onların yapmış oldukları konuşmalardan, televizyonda yayınlanan yorumlardan bihaber olabilirler. Diğer taraftan ebeveynlerinin aşırı korumacı tavrı kendi başına markette para harcama ile ilgili deneyimlerini kısıtlamaktadır. Bununla birlikte ebeveynler, çocuklarının zamanlamayla ilgili birtakım planlamalar yapmalarında, okulda veya evde müfredat dışı aktivitelere katılmalarında korumacı tavırlarıyla kısıtlayıcı olabilmektedirler.

4-6 yaş arası işitme kayıplı çocukların matematiğe temel teşkil eden bilgi ve beceri birikimleri işiten yaşıtlarıyla karşılaştırıldığında %60'ından fazlasında işiten yaşıtlarına göre bir gecikmeyle eğitime başladıkları görülmüştür (Kritzer, 2009). Bu eksiklik gerekli önlemler alınmazsa ileriki yıllarda domino etkisiyle artarak devam edecektir. Artarak devam edecek olan bu olumsuz etkinin üstesinden gelinmesi gerekir. Bu amaçla, işiten öğrencilerin okul dışında doğal etkileşimlerle kendiliğinden öğrendikleri bir takım temel matematiksel kavramlar ve bu kavramların gösterim Şekilleri arasındaki ilişkiler çocuklara öğretilmelidir. Sözü edilen bu kavramların uygun ortam ve materyallerle öğretildiği bir çalışmada işitme kayıplı öğrencilerin matematik müfredatına erişimlerinde %68 oranında artış görünmüş ve matematik becerileri gelişmiştir (Nunes ve Moreno; 2002).

Sonuç olarak işitme kaybı olan pek çok çocuk işiten çocuklar gibi kendiliğinden matematik ğrenme Őansına aynı oranda sahip olamamaktadırlar. Sınırlı deneyimler çocuğun zihnindeki ğrenme Őemasının olgunlaşamamasına veya yanlış kurulmasına neden olabilir. Işitme kayıplı öğrencilerin zayıf temelleri, matematik öğrenmelerinde de zayıf kalmalarına neden olabilir. Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilere matematik bilgilerini inşa edecek yeterli deneyimleri okul ortamında, ğretmen denetiminde sağlamak hayati öneme sahiptir.

### ***Işitme Kayıplı ğrencilerin Dil Ve İletişim Becerileri***

Işitme kayıplı öğrencilerin matematikteki zayıf performansları ile ilgili bir diğer neden, dil ve iletişim becerisinde yaşadıkları sıkıntılardır. Matematiksel kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin geliştirilmesinde ğretmen ve ğrenci arasında kullanılan dil, başarılı bir iletişim, anlatılanı anlama becerisi hayati öneme sahiptir. Işitme kayıplı öğrencilerin dil becerilerindeki gecikme bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla tam bir dile ulaşamama ve dil gelişimdeki gecikme, matematik kavramlarının ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin öğrenilmesini de sınırlamaktadır.

Bunun ötesinde; matematiğin, normal işiten öğrencilerin dahi zorlandıkları kendine özgü bir dili vardır. Matematik aralarında anlamlı ilişkiler bulunan,

kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dile sahiptir. Matematikte kullanılan sözcüklerin ve sembollerin bir kısmı günlük yaşamda karşımıza çıkmakla birlikte, çoğu zaman matematiksel görevlerde günlük yaşamla aynı anlama sahip değildir. Örneğin *fark* sözcüğü matematiksel görevlerde günlük yaşamda kullanılanlardan farklı bir anlam içermektedir. Ayrıca, matematiksel görevlerin belirlenmesinde *bölme*, *bölü*, *bölen*, *bölüm*, *bölünen* gibi birbirine çok benzemekle birlikte ayrı anlamlara sahip pek çok sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerle verilen matematiksel görevi başarılı bir şekilde yerine getirmek için her bir sözcüğün, yan anlam yüklenmeden tam olarak kendi anlamıyla doğru bir şekilde okunması, yazılması ve anlaşılması gerekmektedir.

Diğer taraftan, matematik metinleri alışılmışın dışında okuma anlama becerisi gerektirir (Fuentes, 1998). Bu metinlerde istenilen matematiksel görev doğrudan ifade edilmeyebilir, bunun yerine pek çok koşul, karşılaştırma, olumsuzluk, ima... Vb. içeren ifadeler kullanılabilir. Ayrıca tek bir düşünceyi vurgulamak için aynı anlama sahip farklı gösterim yolları da bulunmaktadır. Bu bağlamda matematiğe ilişkin yeterli dili olmayan öğrenciler genellikle dezavantajlıdır. Pek çok öğrenci istenileni anlayamadığı için görevi yerine getirememektedir (Pau, 1995).

İşitme kayıplı öğrencilere yardımcı olmak için öğretmenler matematiksel görevleri ve problemleri işaret diline çevirmeyi tercih edebilir, ancak birçok matematiksel kavram için standartlaştırılmış bir işaret yoktur. Bu durum, matematiksel sunumların işaretle gösterilmesinde büyük çeşitlilik yaratmakta ve bu da öğrenciler için kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin oluşturulmasında kafa karışıklığına neden olabilmektedir (Pagliaro, 2006). Diğer taraftan, matematiksel kavramların işaret ile iletilmesi her zaman matematikte başarıyı beraberinde getirmeyebilir. Matematiğin öğretim şekli çok önemlidir. İşaretle birlikte kavramsal temeller verilmiyorsa bu durum işitme kayıplı öğrencilerin genel olarak matematik öğrenmesini ve özellikle problem çözmesini engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin; saymanın ne kadar kolay yapılabileceği ve bir nesne grubundaki nesnelerin kaçar tane olduğunun belirlenmesi gibi bir görevde işaret kullanımı öğrencinin sayıları işlemsel anlamasına neden olabilir. Sayma ile ilgili görevleri işaret kullanımıyla yapan bir öğrenci, kavramsal anlamaya çalışmadan problem metninden bağımsız olarak verilen sayıları işaretle belirterek sayma eğilimi gösterebilir. Bazı durumlarda da işlemin başında kullandığı niceliğe bağlı olarak yanlış sonuca ulaşabilir. Örneğin; *5 tane oyuncak arabası olan bir çocuğun, oyuncak arabalarının sayısı kamyonlarından 3 fazla ise kaç kamyonu vardır?* şeklindeki bir problemde cevap sayma yapılarak bulunacaktır. Ancak kavramsal anlamı sorgulamadan niceliksel özelliklere odaklanarak önce 5 parmağını işaretle

gösterip sonra üstüne 3 parmağını işaretleyerek kolay bir şekilde toplamı 8 olarak bulabilir. Hâlbuki bu problemde istenilen hangi sayının üstüne 3 kez sayılarak 5 olacağının bulunmasıdır. Bu ve benzeri durumlarda kavramsal anlamının önemi ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak görevlerde sayıların ve matematiksel sembollerin işaretle iletimi kavramsal anlamı iletmediği sürece öğrenciyi başarıya taşıyamayacaktır. Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin matematiksel görevleri anlamasına yardımcı olmak için (işaret desteği olsun veya olmasın) dilin dinleme, konuşma, yazma ve okuma boyutunda kullanımına birlikte yer vermelidir. Kavramsal anlamı desteklemelidir. Bunun için somut nesnelere ve araçları kullanmalı, matematiksel gösterimlerle ilişkisini açıklamalıdır. Zaman zaman resim ve diyagramları kullanmayı tercih edebilirler.

Derslerde ğrencilerin matematik dilini geliştirmek için anlamaları geliştirilmelidir. Bunun için işitme kayıplı öğrencilerin birbiriyle ve öğretmenle iletişim kurmaları geliştirilmelidir. Öğrencilerin ne anlayıp ne anlamadıklarının kontrol edilmesi önemlidir. Matematik etkinliklerinde işitme kayıplı öğrencilerin açıklamalarına izin verilmesi ve bunun için yeterli zaman tanınması gerekmektedir. Bunun acele bir cevaptan çok daha kıymetli olduğu bilinmelidir. Bazı durumlarda işitme kayıplı öğrencinin dili ve matematik bilgisi düşüncelerini açıklamasında yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencinin anlatmak istediği düşünceyi açıklamasına yardımcı olması, bu düşüncenin somut araçlar ve modeller kullanarak ne anlama geldiğini açıklaması ve bu düşüncenin matematiksel gösterimlerini ve sembolik yazımlarını tahtaya yazması, sesli okuması ve okutması gerekmektedir (Stewart ve Kluwin, 2001). Bununla birlikte öğretmenin sınıfta ğretimi gerçekleştirilen matematik konusuyla ilgili sık sık öğrencilerin dil seviyesine uygun açıklayıcı notlar yazması, bu notları sesli okuması ve öğrencilere okutması, öğrencilerin matematik dilinin gelişmesinde etkilidir.

### ***İşitme Kayıplı ğrencilerin Okuma Ve Anlama Becerileri***

İşitme kayıplı öğrencilerin matematikteki düşük başarılarının bir diğer nedenini okuduğunu anlama düzeyleri oluşturmaktadır. İşitme kayıplı bir öğrencinin matematiksel problemlerde başarılı olabilmesi için öncelikle problem metni doğru okuması ve metnin ne demek istediğini anlaması gerekmektedir. Açıktır ki; problemi anlayamayan bir öğrencinin problemi doğru çözmesi beklenemez. Yapılan araştırmalar işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur: Düşük okuma anlama becerisine sahip işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerileri de zayıftır (Pau, 1995, Traxler, 2000). Bu durum, işitme kayıplı

öğrencilere uygulanan öğretim programlarının mutlaka okuma ve anlama becerilerini arttırıcı yönde düzenlenmesi gereğini ortaya koymaktadır.

Matematiksel bilgi çeşitli şekillerde karşımıza çıkabilmektedir. Tablolar, grafikler, sayı doğruları, alışveriş fişleri, banka hesap dökümleri, geometrik şekiller, işlem cümleleri, denklemler... Vb. matematiksel bilgi içeren pek çok metin türü vardır. Bu tür metinler çoğu kez alışılmışın dışında okuma becerisi gerektirir. Matematiksel metinlerde öğrencilerin alışık olduğu gibi yazılanları soldan sağa doğru okunması her zaman yeterli olmayabilir. Bazı durumlarda, örneğin tablolarda olduğu gibi bilgi hem sağdan sola hem soldan sağa hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya doğru yazılı bileşenlerin birleştirilerek okunması yoluyla anlaşılır. Bu tür metinleri okumak özel okuma becerisi gerektirir. Matematiksel metinlerden anlam oluşturmak için öncelikle metni doğru okumak gereklidir. Öğretmenlerin matematiksel etkinliklerde farklı metin türlerini kullanması ve bu metinlerin nasıl okunduğunu öğrencilere öğretmesi gerekmektedir (Barton, Heidema ve Jordan; 2002; Fluentes, 1998).

En çok karşımıza çıkan matematiksel metin türlerinden biri olan problemler, metnin organizasyonu ve içeriğin sunum şekli nedeniyle alışık olduğumuz bilgi verici metin türlerinden oldukça farklıdır. Örneğin problemde giriş, gelişme ve sonuç bölümü bulunmaz; verilenler ve istenilenler bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca problemde ana fikir öğrencilerin okumaya alışkın olduğu şekilde metnin başında verilmez, problemin sonunda ortaya çıkabilir. Hatta istenilen çoğu kez ima edilir. Örneğin; *“Ali'nin kırmızı, mavi ve siyah renklerden oluşan 54 kalemi vardır. Mavi kalemlerinin 2 katı kadar kırmızı kalemi, kırmızı kalemlerinin 3 katı kadar siyah kalemi vardır. Ali'nin kaç tane mavi kalemi vardır?”* şeklindeki bir problem metninde ana fikir *“Ali'nin kaç tane mavi kalemi vardır?”* problemin sonunda bulunmaktadır. Okuyucu ana fikre ulaşana kadar pek çok ayrıntıyı okumak zorundadır ve tekrar tekrar başa dönmesi gerekebilir. Bu ve benzer problem metinleriyle karşılaştıklarında işitme kayıplı öğrenciler niceliksel verilere odaklanarak birtakım işlemler yaparak sonuca ulaşmaya çalışmakta ve genellikle başarısız olmaktadır (Kelly, Lang ve Pagliaro; 2003). İşitme kayıplı öğrencilerin problem çözümede başarılı olabilmeleri için çözüme geçmeden önce problem durumu anlamaları; yani metnin tamamını doğru okumaları, özetlemeleri, verilenleri ve istenilenleri kaydetmeleri ve geri bildirim almaları otomatik hale getirilmelidir (Fluentes, 1998). Bu konuda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Matematiksel problemlerin okunması ve anlaşılması konularında, öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerine model ve rehber olmaları, destek sağlamaları gerekmektedir.



### ***İşitme Kayıplı Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri***

Problem çözme becerisinin gelişimi, matematik öğretim programında önemli bir yere sahiptir. Matematik öğretiminin genel amaçları öğrencilere sistemli düşünce biçimi ve problem çözme becerilerini kazandırmaktır. Ancak yapılan çalışmalar işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerinde de birtakım sıkıntılar yaşadığını ortaya koymaktadır (Traxler, 2000). Daha önce işitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada düşük performanslarının problem çözmeye başarısızlıkla sonuçlandığını ifade etmiştik (Pau, 1995). Ancak işitme kayıplı öğrencilerin sözel problemleri çözmeye okuma seviyesinden başka etkili olan faktörler de bulunmaktadır. Problem metnin dil yapısı değişmezken işlem düzeyi zorlařtıķça, işitme kayıplı öğrencilerin performansında işiten öğrencilere benzer şekilde bir düşünüş söz konusu iken grafiksel sunumlarla verilen problemlerde şekil karmaşıklaşsa da başarı sözel ifadeli problemlere oranla daha iyidir (Kelly, Mousşey; 2001). Bu durum bize işitme kayıplı öğrencilere yazılı matematiksel görevlerin yanında resim, grafik, somut matematiksel modeller gibi görsel bir desteğin faydalı olabileceği bilgisini vermektedir.

Diğer bir konu problem çözme davranışlarıdır. Polya (1955) tarafından yapılan çalışmalar matematiksel bir problemin çözümünde problemin anlaşılması, çözüm için bir plan yapılması, çözüm planının uygulanması ve sonucun doğru olup olmadığının kontrol edilmesi gibi adımların varlığını ortaya koymuştur. Bu adımlar doğrultusunda problem çözme davranışları: problemin okunması, anlatılması, problemde verilen ve istenenlerin belirlenmesi, probleme uygun bir resim, şekil veya şema çizilmesi, problemin sonucunun tahmin edilmesi, problemin çözümü için gerekli işlemin belirlenmesi, işlemin seçilme gerekçesinin sorgulanması, seçilen işlemlerin gerçekleştirilmesi ve yapılan işlemlerin geriye dönüp kontrol edilmesi, ulaşılan sonucun problem metnine bağlı olarak ifade edilmesi, işlem sonucuyla tahminin karşılaştırılması olarak sınıflandırmıştır. Araştırmalar işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme davranışlarının da yeterli seviyede olmadığını göstermektedir (Güldür, 2005). İşitme kayıplı öğrencilerin öğretmenlerinin, problem çözme davranışlarının farkında olmaları ve bunları öğretimlerinde kullanmaları, öğrencilerine bu davranışlarda model ve rehber olmaları gerekmektedir.

Bu konuyla ilgili bir diğer durum da problem çözmeye başarıya ulaşmak için başvurulacak yollar olarak ifade edilen problem çözme stratejileridir. Problem çözme sürecinde varlığı bilinen stratejilerin (düşünce şekillerinin) öğretimi öğrencilere yol göstermekte ve problem çözme becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktadır (Yazgan ve Binbaş; 2005). Normal işiten öğrenciler için durum böyleyken, işitme kayıplı öğrencilerin de öğretimi yapılan stratejilerden faydalandığını ve problem çözme becerilerini arttırdığını araştırmalar

göstermektedir. Mousley ve Kelly (1998) işitme kayıplı öğrencilerin problem zmyle ilgili ğretimi gerçekleştirilen stratejileri kullandıklarını ve bu durumun problem zme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin problem zme konusunda deneyimlere ihtiyaı olduğunun ve uygun ğretimlerle onlara yardımcı olunabileceğinin farkında olmalıdır.

Diğer taraftan, matematik eğitiminde yapılan reform problem zme becerisinin öğrencinin matematiği anlama ve kullanma becerisine çok önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Buna rağmen, öğretmenler hala işitme kayıplı öğrencilerine matematiksel kural, formül ve algoritmaların hatırlanmasını içeren işlemsel alıştırmalarla dolu çalışma kâğıtlarını daha sıklıkla kullanmaya devam etmekte, problem zmede kısıtlı deneyim fırsatı vermektedirler (Pagliaro ve Ansel; 2002). İşitme kayıplı öğrencilere matematik derslerini gerçekleştiren öğretmenlerle yapılan görüşme araştırması, öğretmenlerin haftada ortalama 1 ila 3 kez problem zme çalışmasına yer verdiklerini, bununla birlikte daha az deneyimli öğretmenlerin ise belirtilen ortalamanın da altında kaldığını belirlemiştir (Pagliaro ve Ansel; 2002). stne üstlük, bu fırsat bu tür problemleri zmek için yeterli dilsel ve matematiksel beceriye sahip olan işitme kayıplı öğrencilere verilmiştir. Bu durum öğretmenlerin matematiksel problemleri, ğretim sürecinin bir parçası olarak değil, öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için bir fırsat olarak kullandıklarının bir göstergesidir. Bunun sonucu olarak, işitme kayıplı öğrenciler ihtiyaç duyulan problem zme becerilerini geliştirememektedir.

Benzer bir durum Kelly, Lang ve Pagliaro (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada, 6 - 12 sınıf kademelerinde görev yapan öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerine zorlayıcı matematiksel problem vermedikleri, bunun yerine işlemsel kuralları ve algoritmaları hatırlamalarına yönelik çalışmalara ağırlık verdikleri belirtilmiştir. Ayrıca ğretmenlerin problem zme çalışmalarında problemi anlamaya dayalı mantıklı üzüm stratejileri yerine anahtar sözcüklere ve niceliksel özelliklere odaklandıkları belirlenmiştir. Bu durum irdelendiğinde altta yatan neden öğretmenlerin işitme kayıplı öğrencilerin zor problem zme durumlarına karşı düşük beklenti içinde bulunmaları olarak ifade edilebilir. Öğretmenler bu öğrencilerin dil becerilerinin problemi anlama konusunda engel olacağı düşüncesine sahiptir. Bu nedenle öğretimsel vurguyu dili anlama becerilerini geliştirme konusuna yönelmişlerdir. Bir diğer neden ise, öğretmenlerin matematik alanında yetersiz yetiştirilmiş olmalarıdır (Pagliaro, 1998). Öğretmenlerin ğrencilerine matematiksel kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri sorgulayan bir ğretim gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendisinin bu

ilişkileri ve ilişkilerin nasıl geliştirileceğini bilmeye ihtiyaçları vardır. Eğitimciler, iyi niyetli olmalarına rağmen, problem çözme uygulamalarında anahtar ipuçlarına odaklanmakta ve kavramsal anlamayı kaybetmektedirler. Bu durum performanslarında kötü bir etkiyle sonuçlanmaktadır.

Sonuç olarak; işitme kayıplı öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için öğretmenlerin öğrencilerine alıştırma ve uygulama soruları değil, verileri analiz etmeyi ve sunmayı, bilgiyi sentezlemeyi içeren gerçek problem durumlarıyla çalışma fırsatları yaratmaları gerekmektedir. Sadece daha iyi dil becerisine sahip olan öğrencilere değil; tüm işitme kayıplı öğrencilere öğretimi gerçekleştirilen işlemler ve kavramlar arasında ilişkilerin kurulması amacıyla problem çözme fırsatı verilmelidir. Ayrıca; öğretmenler problem çözme çalışmalarında anahtar ipuçlarına odaklanmak yerine, problem çözme davranışlarını uygulamalı ve problem çözme stratejilerini kullanmalı ve öğrencilerine öğretmelidirler.

## REFERANSLAR

- Barton, M. L., Heidema, C., ve Jordan, D. (2002). Teaching in mathematics. *Educational Leadership*, November, 24–28.
- Epstein, K. I., Hillegeist, E. G., ve Grafman J. (1994). Number processing in deaf college students. *American Annals of The Deaf*. 139(3), 336-347.
- Fluentes, P. (1998). Reading comprehension in mathematics. *The Cleaning House*. 72(2), 81–88.
- Güldür, F. (2005) *İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hitch, G.J., Arnold, P., ve Philips, L.J. (1983). Counting processes in deaf children's arithmetic. *British Journal of Psychology*, 74, 429-437.
- Kelly, R. R., Lang, H. G., ve Pagliora, C. M. (2003). Mathematics word problem solving for deaf education: a survey of practices in grades: 6–12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 104–119.
- Kelly, R. R., ve Mousley, K. (2001). Solving word problems: more than reading issues for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 146( 3), 251–262.
- Kritzer, K. L. (2009) Barely Started and Already Left Behind: A Descriptive Analysis of the Mathematics Ability Demonstrated by Young Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14:4 Fall 2009
- MEB (2009). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mousley, K., ve Kelly, R. R. (1998). Problem solving strategies for teaching mathematics to deaf students. *American Annals of the Deaf*, 143(4), 325–36.
- Nunes, T., ve Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 120–133.
- Pagliaro, C. M. (1998). *Mathematics reform in the education of deaf and hard of hearing students*. American Annals Of The Deaf, 143(1), 22-28.
- Pagliaro, C. M. (2006). Deaf learners: developments in curriculum and instruction. *Mathematics Education and the Deaf Learner*. (Ed: Moores, D. F. ve Martin, D. S.) Washington DC: Gallaudet University Press,
- Pagliaro, C. A., ve Ansell, E. (2002). Story problems in the deaf education classroom: frequency and the mode of presentation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 107-119.

- Pau, C. S. (1995). The deaf child and solving problems of arithmetic: the importance of comprehensive reading. *American Annals of the Deaf*, 140, 287-291.
- Stewart, D. A., ve Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: content, strategies, and curriculum*. Boston: Mass, Allyn and Bacon.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance for Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-348.
- Yazgan, Y., ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf ğrencilerinin problem zme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir ğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Wood, D.J., Wood, H.A., ve Howarth, S.P. (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 67-73.
- Wood, H.A., Wood, D.J., Kinsmill, M.C., French, J.R.W., ve Howarth, S.P. (1984). The mathematical achievements of deaf children from different educational environments. *British Journal of Education Psychology*, 54, 254-264.

**B¼l¼m 20**

**İşitme Kayıplı ¼đrencilerin Matematik  
¼đretmenlerine Uygulama ¼nerileri**

**Ayşe TANRIDİLER<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Dr. ¼đr. ¼yesi; Anadolu ¼niversitesi Engelliler Entegre Y¼ksekokulu.  
afidan@anadolu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-7675-6539*



## **ÖZET**

İşitme kayıplı öğrencilerin dil gelişiminde yaşadıkları sıkıntı matematik ğretiminde de birtakım gclklere neden olmaktadır. Bununla birlikte işitme kayıplı bireylerinde toplumda etkili, bağımsız ve başarılı bir birey olarak yer alabilmeleri için matematik bilgisine ihtiyaçları bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Matematik ğretim Programı “Her ocuk matematik öğrenebilir.” temel ilkesine dayanmaktadır. Ancak bununla birlikte işitme kayıplı öğrenciler öğrenme biçimlerinin, n bilgi ve deneyimlerindeki farklılıkların, işitme kaybı gibi engel durumlarının göz önünde bulundurularak ğretim programlarının yapılandırılmasına ve ğretmenlerinin gcl desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda işitme kayıplı öğrencilerin matematik derslerinde doğru matematik ğretim modellerinin uygulanması, bol ve çeşitli materyal kullanılması, öğrencilerin ön bilgilerinin belirlenmesi ve işitme kayıplı öğrencinin matematiksel deneyim yetersizliklerinin desteklenmesi, matematiksel bilginin farklı Şekillerde temsil edilmesi, matematik öğrenme alanlarında ilişkilendirme çalışmalarının yapılması, disiplinler arası iş birliğine önem verilmesi, işitme kayıplı öğrencilerin matematiksel iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi, matematik derslerinde sık sık yazılı açıklamalara yer verilmesi, işitme kayıplı öğrencilerin matematik sözcük dağarcığının geliştirilmesi, okuma-anlama becerilerinin kuvvetlendirilmesi, işitme kayıplı öğrencinin ihtiyaç duyduğu Şekilde ğretmen rolünün belirlenmesi, işitme kayıplı öğrencinin matematik derslerinde yapabileceğine inanılması, matematik derslerinde problem çözme çalışmalarına gerekli önemin verilmesi, işitme kayıplı öğrencilere problem çözme çalışmalarının yapılması ve problem çözme davranışlarının öğretilmesi önemlidir. Aynı zamanda işitme kayıplı öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak derslere ek olarak bireysel destek matematik çalışmalarıyla öğrencinin desteklenmesi önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** İşitme Kaybı, Matematik ğretimi, İşitme kaybı ve Matematik, Matematik ve Dil, İşitme Kaybı ve Matematik Uygulama nerileri



## **GİRİŞ**

İŞitme kayıplı öğrencilerin akademik performanslarının işiten yaŐıtlarının gerisinde olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Matematik ğrenimi de işitme kayıplı öğrencilerin yaşadıkları akademik zorluklardan biridir (Traxler, 2000); Wood, Wood ve Howard, 1983; Wood, Wood, Kinsmill, French ve Howarth, 1984).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Matematik Dersi ğretim Programı “*Her ocuk matematiği öğrenebilir*” ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2009). Bu ilke ile her çocuğun aynı Şekilde, aynı hızda matematiği öğrenemediği, ancak kendine uygun koşullar sağlandığında matematiği öğrenebileceği vurgulanmak istenmektedir. Bu da öğrenme biçimlerinin, n bilgi ve deneyimlerindeki farklılıkların, işitme kaybı gibi engel durumlarının dikkate alınarak bir matematik eğitimi yapılması gerektiği anlamına gelmektedir.

Bu bölümde öğretmenlere işitme kayıplı öğrencilere matematik derslerinde göz önünde bulundurmaları gereken nerileri paylaŐacađız. Bu önerilerin verilif sırasında bir hiyerarŐı bulunmamaktadır. Her birinin ğretmen tarafından göz önünde bulundurulması ve mümkün olan tüm derslerde uygulanması önemlidir.

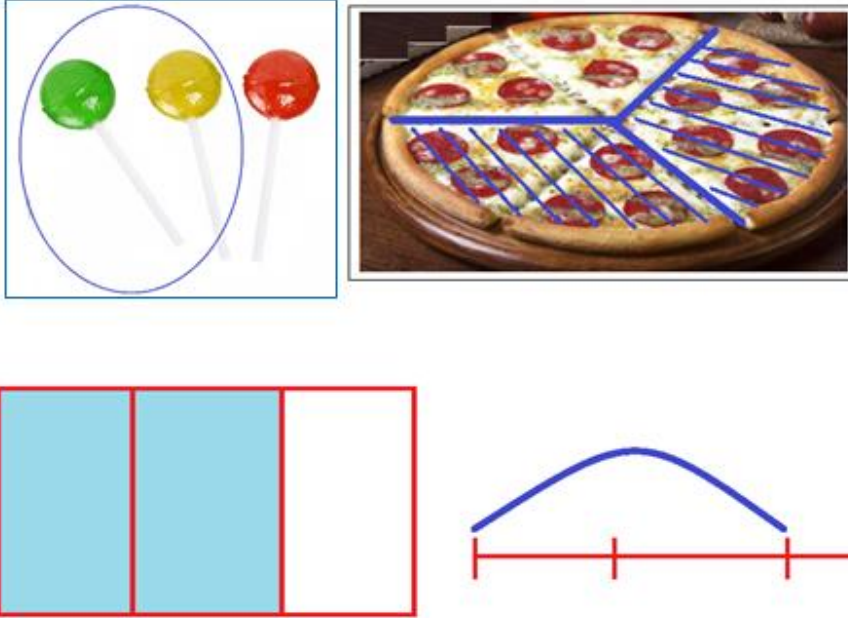
### ***Matematik ğretim Modellerinin Uygulanması***

Öğretmenler, işitme kayıplı öğrencilerin matematikte işiten yaŐıtlarının gerisinden geldiğini bilmelidirler. Ancak bu durum, işitme kayıplı öğrencilerin matematiği farklı öğrendiği anlamına gelmez (Epstein, Hillegeist ve Grafman, 1994; Hitch, Arnald ve Phillips, 1983). Öğretmenler matematik öğretiminin genel ilkelerini, matematiksel kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin ğretiminde uzmanlar tarafından belirlenen yöntemleri ve matematiksel modelleri incelemeli ve sınıflarında uygulamalıdır.

Matematiksel bir bilginin çocuğa doğrudan gösterilmesi olası değildir. Bunun yerine matematiksel modeller kullanılır (Baykul, 2009; Pesen, 2008; Van De Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2018). ocuk bu modeller üzerinde birtakım eylemlerde bulunarak matematiksel kavramı zihninde oluşturur. Matematiksel model kavramın taşıdığı ilişkiyi içinde barındıran bir resim, bir çizim, sembol veya bir somut araç olabilir. Örneğin;  $2/3$  kesir sayısını gösteren modellerden biri 3 Şeker içinden 1 Őekerin ocuğa sunulması, diğer bir bütün pizzanın  eş parçaya ayrılarak bir parçasının gerçek nesne veya resim ile gösterilmesidir. Aynı kavramın öğretime yönelik bir başka model geometrik bir Őeklin  eş parçasından birinin farklı renk ile boyanarak gösterilmesidir. Yine aynı kavramın öğretimde kullanılabilecek bir diğer model ise sayı doğrusu

modelidir. Sayı doğrusu üzerinde bir aralık üç eş parçaya ayrılarak eş parçalardan birinin gösterilmesidir.

Ancak hiçbir matematiksel model tek başına kavramın içinde taşıdığı anlamı doğrudan çocuğa göstermez. Seçilen model sorgulamaya dayalı bir etkinlik ortamında kullanılmalıdır. Bu durumda model seçiminde öğrencinin mevcut bilgisi, modelin konunun amaçlarına uygun olması ve işitme kayıplı öğrencinin dil düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.

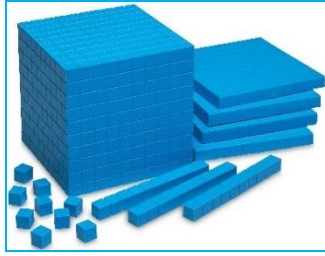


**Şekil 1.** 2/3 Kesrinin Öğretiminde Kullanılan Matematiksel Model Örnekleri

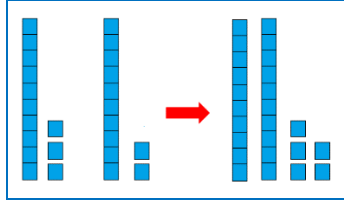
### ***Bol ve Çeşitli Materyal Kullanılması***

İşitme kayıplı öğrenciler normal işiten öğrencilere göre daha fazla materyale ve görsel desteğe ihtiyaç duyarlar. (Elif, 2021; Karasu, 2020) Öğretmenler sınıfa hazırlıklı gelmeli, dersin amaçlarına uygun materyallerle öğretimini desteklemelidir. Matematiksel görevlerin öğretime uygun hazırlanmış pek çok hazır materyal mevcuttur: Sayı fasulyeleri, abaküs, sayma kutuları, sayma çubukları, onluk taban blokları, birlik-onluk-yüzlük levhalar, işlem tabloları, geometrik şekiller, kesir takımları, geometrik tahtalar, izometrik kâğıtlar, uzunluk ölçme araçları, tartma araçları, sıvı ölçme kapları. Öğretmenler matematik derslerinde öğretim amaçlarına uygun etkinlikler planlayarak bu materyalleri kullanmalıdırlar.

Bununla birlikte işitme kayıplı öğrenciler, dil, bilgi ve beceri seviyesine uygun ek materyallere ihtiyaç duyabilirler. Öğretmenlerin matematik derslerinde işledikleri konulara uygun sayma, hesaplama, sıralama, karşılaştırma, sınıflandırma kavram kartları, işlem kartları, düğmeler, bloklar, Legolar, nesnelere, oyuncaklar, geometrik şekiller, örüntü kartları... Vb. materyalleri kendileri hazırlamaları gerekebilir.



**Şekil 2.** Matematik öğretiminde kullanılan materyallere örnek “Onluk Taban Blokları”



**Şekil 3.** Onluk taban bloklarının kullanımına örnek:  $13 + 12$  toplama işleminin modellenmesi

### ***Öğrencilerin Ön Bilgilerinin Belirlenmesi***

Matematik kümülatif bir bilim dalıdır ve bazı becerilerin edinimi için ön becerilerin çok iyi kazanılmış olması gerekmektedir (Baykul, 2011; Pesen, 2008; Van De Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2018). Ön koşul bilgileri sağlam olmayan bir öğrenciye yeni bilginin öğretimi anlamlı ve etkili olmayacaktır. Özellikle öğretmenlerin dil odaklı çalışmaları nedeniyle tüm matematik müfredatını tamamlayamadıkları işitme kayıplı öğrenciler için bu durum çok önemlidir ((Nunes, 2004). Öğrencilerin sadece yapmaktan zevk aldıkları, görevi kolaylıkla yerine getirdikleri mevcut seviyelerinin altında görevlerle meşgul etmek öğrencilere yeni bir bilgi edindirmezken; tersine seviyelerinin üstünde bilgi ve becerilerle meşgul etmek de öğrenciye anlamlı, kalıcı ve başka durumlara transfer edebileceği bir bilgi kazandırmaz. Bu nedenle öğrencilerin


mevcut bilgi düzeyi iyi belirlenmeli, öğrencileri buldukları bilgi düzeyinin üstüne çıkarmak için öğretim planında uyarlamalar yapılmalıdır.

### **Öğrencinin Matematiksel Deneyim Yetersizliklerinin Desteklenmesi**


Öğretmenler işitme kayıplı öğrencilerin okul öncesi temel bilgilerinde birtakım eksiklikler olduğunun ve bu eksikliklerin okul matematiği olumsuz etkileyebileceğinin farkında olmalıdır (Kritzer, 2009). Öğretmenler bu eksiklikleri tamamlamak için okulda uygun ortamlar tasarlamalı ve uygun materyallerle etkinlikler planlamalıdır (Nunes ve Moreno; 2002).

Örneğin; birebir eşlemeye yönelik sofraya kurma deneyimi, uzunlukları ölçme, karşılaştırma ve sıralama deneyimleri ağırlıkları tartarak karşılaştırma, sıralama deneyimleri, sıvı miktarlarını çeşitli kaplara doldurup boşaltma yoluyla ölçme, karşılaştırma ve sıralama deneyimleri, para tanıma, bozdurma, harcama, üstünü hesaplama gibi alışveriş deneyimlerini sınıf ortamında gerçekleştirmelidir. Bu bağlamlarda matematiksel görevlerle birlikte bağlamına uygun bir dil kullanımına dikkat etmelidirler.


**1 litreyle kaç defada dolar?**




Su şişesi 1 litreyle ... defada dolar.



Süt şişesi 1 litreyle ..... defada dolar.



Gazoz şişesi 1 litreyle ... defada dolar.



Ayran şişesi 1 litreyle ... defada dolar.

**SORULAR**

1. En az su alan kap hangisidir? .....
2. En çok su alan kap hangisidir? .....
3. En az su alan kaptan en çok su alan kaba doğru sırala  
.....

Şekil 4. Sınıfta kapları doldurma-boşaltma yoluyla ölçme çalışması örneği

### **Matematiksel Bilginin Farklı Şekillerde Temsil Edilmesi**

Dil gelişimi konusunda olumsuzluklardan etkilenen işitme kayıplı öğrencilerin sözel olarak ifade edilen matematiksel bilgiyi anlamada zorlanmaları doğaldır. Ancak matematiksel görev içeren bir bilgi konuşma diliyle (sözel) birlikte gerçek hayat durumları, somut cisimler, resimler ve sembolik gösterimler olarak farklı

şekilde karşımıza çıkabilmektedir (Van De Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2018). Herhangi bir şekilde karşımıza çıkan matematiksel bilgi, diğer gösterim şekillerine dönüştürülebilmektedir. Örneğin;  $10 : 2 = 5$  şeklinde sembolik olarak karşımıza çıkan bir matematiksel bilgi, tabakta bulunan 10 kurabiyenin yarısı olan 5 kurabiyeyi arkadaşına verme şeklinde gerçek hayat durumuna veya “*Tabağımda 10 kurabiye vardı. Yarısını arkadaşına verdim. Arkadaşıma 5 kurabiye verdim*” şeklinde sözel gösterimine veya problemdeki 10 kurabiyeyi sınıfta 10 düğmeyle temsil edip bu 10 düğmeyi 2 gruba ayrılarak her bir grupta 5 dğme olacağının bulunması gibi somut cisimle gösterime dönüştürülebilir. Öğretmenler matematik derslerinde ğrencilerinin anlamasını desteklemek amacıyla matematiksel bilgiyi farklı şekillerde temsil etmeli, bir bilgiyi diğer gösterim şekillerine dönüştürmelidir.

**Tablo 1:** “Tabaktaki kurabiyelerin yarısının yenmesi” ile ilgili matematiksel görevin temsil yöntemleri

Temsil yöntemi	Etkinlikler
Gerçek hayat problemleri	ocuk tabaktaki on kurabiyeyi iki eş parçaya ayırır, yarısı olan beş kurabiyeyi kendi yer, kalan beş kurabiyeyi arkadaşına verir.
Somut cisimler	Kurabiye yerine on adet dğme kullanılır. Düğmeler iki eş gruba ayrılır, birinci gruptaki beş düğmenin çocuğun yediği, diğer beş düğmenin de arkadaşına verdiği kurabiyeler yerine kullanıldığı açıklanır.
Resimler	On kurabiye resmi çizilir, çizimde beş kurabiye bir daire, diğer beş kurabiye de başka bir daire içine alınır. Birinci grubun çocuğun yediği kurabiyeler, ikinci grubun da arkadaşına verdiği kurabiyeler olduğu açıklanır.
Konuşma dili	ğretmen tabakta on kurabiye olduğunu, bu kurabiyelerin yarısının beş kurabiye olduğunu ve bu kurabiyeleri çocuğun yediğini, kalan kurabiyelerin de beş adet olduğunu ve kalan bu beş kurabiyeyi arkadaşına verdiğini konuşarak açıklar. Herhangi bir nesne veya çizim kullanmaz.
Yazılı semboller	Yapılan işlemleri çocuğun yediği kurabiyeler için $10 : 2 = 5$ , arkadaşına verdiği kurabiyeler için $10 - 5 = 5$ şeklinde yazar.

### **Matematik Öğrenme Alanlarında İlişkilendirme Çalışmalarının Yapılması**

Matematik sadece sayma ve işlem yapabilme değildir. Okul öncesinden üniversite eğitimine kadar, her seviyedeki matematik derslerinde sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki becerilerin öğretimiyle birlikte geometri, ölçme, veri ve orta öğretimden itibaren cebir olmak (MEB, 2009) üzere tüm öğrenme alanlarındaki becerilerin öğretimine dengeli bir şekilde yer verilmelidir.

**Tablo 2:** Sayılar öğrenme alanında yer alan “20 içinde toplama” işleminin diğer öğrenme alanlarıyla birlikte çalışılması örneği

Öğrenme Alanları	Konu Açılım Örnekleri
Sayılar ve işlemler	20 içinde toplama işlemi öğretimi
Ölçme	Uzunluk ölçme çalışmalarında 20 içinde iki uzunluğun toplamı ile ilgili çalışmalar Paralarımız çalışmalarında toplamı 20 içinde olan alışveriş etkinlikleri Zaman ölçme çalışmalarında zaman terimleriyle ilgili 20 içinde toplama çalışmaları
Geometri	Geometrik şekillerle ilgili toplamı 20’yi geçmeyecek şekilde geometrik şekilleri karşılaştırma, sınıflandırma ve toplamı bulmayla ilgili çalışmalar
Veri	Toplamı 20’yi geçmeyecek şekilde farklı nesne grupları ile tablo ve grafik çalışmalarında tablo veya grafik okuma çalışmaları olarak nesnelere toplamalarını bulmayla ilgili çalışmalar

### **Disiplinler Arası İş Birliğine Önem Verilmesi**

Matematik dersinde öğretilen bilgilerin günlük hayattan kopuk, anlamsız, becerilerin soyut ve uygulamasının güç olması öğrencilerin bilgilerini bütünleştirerek kullanmasında sıkıntılara yol açabilir, öğrenmeyi zevksiz hale getirebilir ve öğrencilerin motivasyonlarını azaltabilir. Diğer taraftan, matematiğin gerçek yaşamla ve diğer derslerde öğrenilenlerle ilişkilendirilmesi önemlidir. Öğrenciler matematiği günlük yaşamında ve diğer derslerinde kullandıklarında matematiksel kazanımlar daha anlamlı hale gelecek, öğrencilerin dünyayı algılayış biçimi ve problem çözme becerileri olumlu yönde gelişecektir. Normal işiten

Öğrenciler için durum böyleyken özellikle dil edinimi konusunda olumsuzluklar yaşayan işitme kayıplı öğrenciler için bu durum ayrıca önemlidir. Matematik dersi ile Türkçe ve Hayat bilgisi gibi disiplinler arasında ilişkilendirme çalışmaları yapılması, derslerin ortak temalar üzerine kurgulanması, farklı bağlamalarda anlamlı dil ve bilgi tekrarı sağlayacak, işitme kayıplı öğrencilerin hem dil hem de akademik gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü dil anlamlı tekrarlarla öğrenilir. Disiplinler arası seçilen ortak temalar dar kapsamlı olmamalıdır. Ancak geniş kapsamlı bir tema seçiminde her ders kendi kazanımlarına hizmet edebilecektir. Örneğin ortak tema olarak “aile ve sosyal yaşam” seçildiğinde tema hayat bilgisinin ğretim amaçlarına uygun bir şekilde ele alınırken, aynı tema matematik dersinde matematik dersinin amaçlarına uygun bir şekilde işlenir. Bu temaya uygun olarak Hayat bilgisi dersinde ailede yaşayan bireyler, bu bireylerin rolleri, bireyler aralarındaki ilişkiler işlenirken, Matematik dersinde öğrencilerin ailelerinde yaşayan kişilerle ilgili uzunluk lme amacına uygun olarak karşılaştırma ve sıralama çalışmaları yapılabilir, öğrencilerin aile bireylerinden oluşan grafikler hazırlanabilir, öğrencilerin sahip olduğu sayı ve işlem beceri düzeylerine uygun problem çözme çalışmaları yapılabilir.

Disiplinler arası iş birliği çalışmalarını başka bir örnekle açıklayalım: matematik dersinde ğretimi planlanan tablo veya grafik hazırlama ve yorumlama amacı doğrultusunda tablo veya grafiği hazırlamak için gerekli olan veriler Türkçe dersinin bir etkinliği olarak çalışılabilir. Türkçe dersinde ortak temaya uygun anket veya görüşme planlanarak öğrenciler tarafından veriler toplanabilir, elde edilen veriler Matematik dersinde düzenlenir, özetlenir, tablo veya grafik haline getirilerek yorumlanabilir. Bu iş birliği çerçevesinde öğrenilenler daha anlamlı, amaçlı ve işlevsel olacaktır. Ancak disiplinler arası çalışmalarda her dersin kendi kazanımları doğrultusunda temayı ele alması gerekmektedir. Disiplinler arası iş birliğinde amaç diğer bir derste öğretilenlerin tekrarı olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

### ***Öğrencilerin Matematiksel İletişim Kurma Becerilerinin Geliştirilmesi***

Matematik sadece ğretmeni dinleme ve kâğıt kalem gerektiren görevleri yerine getirmeyle öğrenilmez. Matematik bir düşünce sistemidir ve bu düşünce matematiğe ait bir dille iletilir. İşitme kayıplı öğrencilerin matematiksel düşünceleri ielleştirmesi için hem içinden hem de sesli olarak düşüncelerini tekrarlaması gerekir. Bunun için öğrencilerin matematik dili kullanma becerisi geliştirilmelidir (Barham ve Bishop, 1991). Matematiksel kavramları ve düşüncelerini geliştirecek tekrarlı ortamların oluşturulması gerekir. Dil ve iletişim konusunda birtakım sıkıntılar yaşayan işitme kayıplı öğrencilerin akranlarını ve ğretmeni dinlemesi, söylenileni tekrar edebilmesi, kendi düşündüklerini ve çözüm yollarını anlatabilmesi ve birbirleriyle tartışabilmesi önemlidir (Fraivilig, 2001; Stewart ve

Kluwin, 2001). Bu becerilerin yerine getirilmesinde öğretmenlere görevler düşmektedir. Öğretmen sınıfta öğretimi gerçekleştirilen matematik konusuyla ilgili zaman zaman kendi söylediklerini, zaman zaman da sınıftaki bir öğrencinin sorduğu soruyu, verdiği cevabı veya açıkladığı bir örneği diğer öğrencilerin tekrar etmelerini istemelidir. Bu durum sınıftaki tüm öğrencilerin ortak konuya odaklanmalarını sağlayacak aynı zamanda dinleme ve söyleme becerilerini geliştirecektir. Öğretmen düşüncelerini ifade etmelerinde öğrencileri cesaretlendirmeli, açıklamaları için yeterli zaman tanımalı, bunun acele bir cevaptan daha değerli olduğunu hissetmelerini sağlamalıdır. Bazen öğrenciler kendi düşüncelerini açıklama konusunda desteğe ihtiyaç duyarlar. Bunun için öğrencinin ne demek istediğini anlamaya çalışmalı, öğrencinin düşüncelerini adım adım tahtaya yazmalı, okumalı, tüm öğrencilerin anlamasını sağlamalıdır. Sözel düşüncelerin matematiksel terimleri ve sözcükleri kullanarak nasıl ifade edileceği ve bu düşüncelerin matematiksel sembollerle gösterimini tahtaya yazmalı ve okunuşunu göstermelidir.

**Tablo 3.** Matematiksel işlemlerinin, sembollerin, terimlerin okunmasına, yazılmasına yönelik matematiksel söyleşi örneği

Öğretmen ve öğrenci arasındaki matematiksel söyleşi:		Öğretmenin tahtaya yazdıkları:
Öğretmen:	<i>Bu işlem nasıl okunur?</i>	$10 - 7 = 13$
Öğrenci:	<i>Kutu eksi yedi eşittir on üç</i>	
Öğretmen:	<i>Doğru. Başka nasıl okunur?</i>	
Öğrenci:	<i>Bilmiyorum</i>	
Öğretmen:	<i>Dinle. Hangi sayıdan yedi çıkarsa on üç kalır? Tekrar et.</i>	
Öğrenci:	<i>Hangi sayıdan yedi çıkarsa on üç kalır?</i>	
Öğretmen:	<i>Aferin. Buradaki işlem nedir?</i>	
Öğrenci:	<i>Çıkarma işlemi</i>	
Öğretmen:	<i>Peki, burada kutu içine kaç yazalım?</i>	
	<i>Tahmin et.</i>	
Öğrenci:	<i>On üç</i>	
Öğretmen:	<i>Bakalım. Doğru mu?</i>	$13 - 7 = 6$
	<i>On üç eksi yedi altı eder.</i>	
	<i>Doğru olmadı.</i>	
	<i>Başka bir sayı tahmin edelim.</i>	
	<i>Sence bu sayı on üçten büyük mü olmalı?</i>	
	<i>Yoksa küçük mü?</i>	
Öğrenci:	<i>Büyük</i>	
Öğretmen:	<i>Evet. O zaman on üçten büyük bir sayı tahmin et.</i>	
Öğrenci:	<i>Yirmi</i>	
Öğretmen:	<i>Yirmi eksi yedi on üç eder.</i>	$20 - 7 = 13$
	<i>Doğru oldu mu?</i>	



## Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar

Öğrenci	Evet.	
Öğretmen	Bu işlem nasıl okunur?	
Öğrenci	Yirmi eksi yedi eşittir on üç	
Öğretmen	Yirmiyi nasıl tahmin ettin?	
Öğrenci	Çünkü yirmiden yedi çıkardım, on üç oldu.	
Öğretmen	Aferin güzel düşündün. Peki bu sayıyı, “yirmiyi” nasıl bulabiliriz? Başka şekilde düşünen var mı?	
	.....	
	Dinle. Burada on üç ile yedinin toplamı kaç eder?	$13 + 7$
Öğrenci	Yirmi	
Öğretmen	Evet. On üç yedi daha yirmi eder. Tekrar edelim. Yirmiyi nasıl bulduk?	$13 + 7 = 20$
Öğrenci	Topladık.	
Öğretmen	Evet burada on üç ile yediyi topladık. Şimdi burada bulduğumuzu cümleyle yazalım. Bu çıkarma işleminde yirminin adı nedir?	$20 - 7 = 13$
Öğrenci	Bilmiyorum.	
Öğretmen	Dinle, eksilen. Tekrar et.	$20 - 7 = 13$ ↓ Eksilen
Öğrenci	Eksilen	
Öğretmen	Aferin. Buradaki çıkarma işleminde yedinin adı nedir?	
Öğrenci	Çıkan mı?	$20 - 7 = 13$ ↓   ↓ Eksilen   Çıkan
Öğretmen	Evet, bu sayının ismi çıkan. Son olarak bu çıkarma işleminde on üçünün adı nedir?	
Öğrenci	Kalan	
Öğretmen	Aferin. Kalan ya da fark denir. O zaman çıkarma işlemindeki terimleri cümleyle yazalım. Bu cümleyi okur musun?	$20 - 7 = 13$ ↓   ↓   ↓ Eksilen   Çıkan   Fark Eksilen-Çıkan=Fark
Öğrenci	Eksilen eksi çıkan eşittir fark.	
Öğretmen	Aferin çok güzel okudun. Dinle, çıkarma işleminde eksileni bulmak için ne yapmamız gerekir?	$20 - 7 = 13$ ↓   ↓   ↓ Eksilen   Çıkan   Fark
Öğrenci	On üç ile yediyi topladık.	
Öğretmen	Evet, çok güzel söyledin. Sayıların isimlerini söyleyelim. Dinle, çıkarma işleminde eksilen, çıkan ile farkın toplamıdır. Tekrar et.	$Eksilen = Çıkan + Fark$
Öğrenci	Eksilen ile çıkan ile farkın toplamıdır.	

Matematik sözlüğü zamanla gelişir, zenginleşir. Hazır bir sözlük kullanmak yerine, öğrenciler tarafından matematik sözlüğünün hazırlanması daha etkilidir. Süreç içinde öğrencilerin hatırlayamadığı, daha önce ğretimi gerçekleştirilen bir matematiksel terim sözlükten açılarak bakılabilir, zaman zaman sözlükteki matematiksel terimler öğretmenle birlikte okunabilir. Öğrencilerin matematiksel sözcük dağarcığının geliştirilmesinde bir diğer yol öğretmenin öğrencilere verdiği bilgi verici notlarda ve çalışma kğıtlarında matematiksel terminolojinin kullanılmasına zen göstermesidir.


### ***Yazılı Açıklamalara Yer Verilmesi***

İşitme kayıplı pek çok ğrenci istenileni anlayamadığı için görevi yerine getirememektedir. Öğrencilerin anlamasını desteklemek için somut materyallerin ve resimlerin yanı sıra sık sık yazılı açıklamalara yer verilmelidir. Matematik dersinin işleyişinde kullanılan sözcüklerin, cümlelerin ve sembollerin yazılı gösterimi tahtaya yazılmalı, sesli okunmalı ve işitme kayıplı öğrencilere okutulmalıdır (Fraivilig, 2001; Stewart ve Kluwin, 2001). Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin, matematik kitaplarında kullanılan dili okuyup anlaması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerine öğretimini gerçekleştirdikleri matematik konuları hakkında bilgi verici notlar ve çalışma kğıtları hazırlamalıdır. Bu bilgi verici notlarda ve çalışma kğıtlarında öğrencilerin anlayabileceği açık ve sade bir dil kullanılmalıdır. Anlatılan matematiksel bilgi örneklerle açıklanmalı ve görsellerle desteklenmeli, matematiksel modeller kullanılmalı, modellerde konuşma diliyle (sözel gösterimle) sembolik gösterimler arasındaki ilişki açık bir Şekilde verilmelidir. Öğrenciler derste öğrendikleri konuyla ilgili bilgileri bu metinler sayesinde tekrar edebilme ve hatırlama Őansına sahip olabilirler.


TOPLAMA VE ÇIKARMA İŞLEMİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Problem: Ayşe teyzenin bahçeye diktiği çiçeklerden 12 tanesi soldu. Geriye 13 çiçeği kaldı. Ayşe teyzenin bahçeye ektiği çiçek sayısı nedir?

Ayşe teyzenin ektiği çiçekler



12 çiçek soldu



13 çiçek kaldı

Çiçekler azaldı ⇒ Çıkarma işlemi yapılır.

$$\begin{array}{r} \square \rightarrow \text{Bahçedeki toplam çiçek sayısı} \\ - 12 \rightarrow \text{Soldan çiçek sayısı} \\ \hline 13 \rightarrow \text{Kalan çiçek sayısı} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 12 \\ + 13 \\ \hline 23 \end{array}$$

23 Bahçedeki toplam çiçek sayısı

Çıkarma işlemindeki terimler:

$\square$  → Eksilen

$-$   $\square$  → Çıkan

$\square$  → Kalan (Fark)

Çıkarma işleminde eksilen nasıl bulunur?

- Çıkan ile Kalan (fark) toplanır.

$$\begin{array}{r} \square \rightarrow \text{Eksilen} \\ - 12 \rightarrow \text{Çıkan} \\ \hline 13 \rightarrow \text{Kalan (Fark)} \end{array}$$

⇒

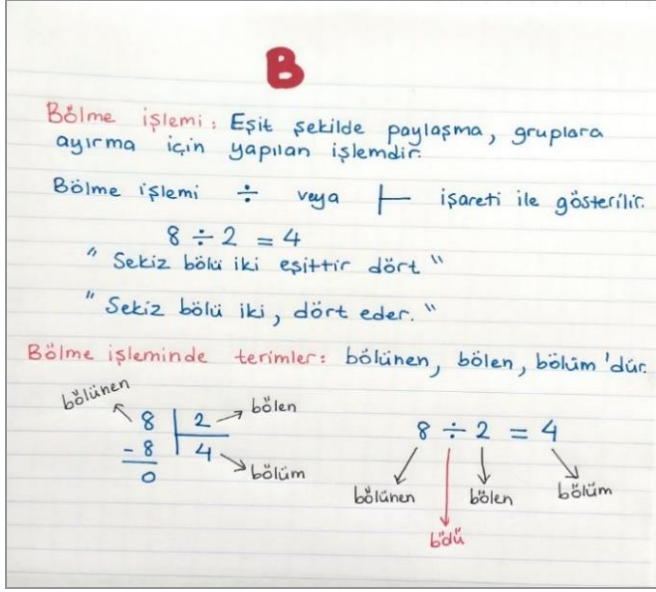
$$\begin{array}{r} 12 \rightarrow \text{Çıkan} \\ + 13 \rightarrow \text{Kalan (fark)} \\ \hline 25 \rightarrow \text{Eksilen} \end{array}$$

Şekil 5. Matematik dersinin işlenişinde yazılı açıklamalara örnek

### Öğrencilerin Matematik Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi

Öğrencilerin matematiksel iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesinin önemini bir öncesi maddede ifade ettik. Ancak kelimeler olmadan öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri çok zordur. Bu nedenle öğrencilerin matematiksel sözcük dağarcığını ve terminolojisi geliştirmek önemlidir (Baykul, 2009; Pesen, 2008; Van De Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2018). Öğretmen dersin işleniş sürecinde matematiksel terminolojinin kullanılmasına model olmalı ve öğrencileri de bu terminolojiyi kullanmaları konusunda teşvik etmelidir. Örneğin, bir çıkarma işleminde öğrencilerin çıkarma işlemi terminolojisi olan “bölme, bölü, bölünen, bölen, bölüm” sözcüklerini ayırt etmeleri, doğru söylemeleri ve yazmaları öğretilmelidir. Bu amaçla öğrencilerden öğretimi gerçekleştirilen matematiksel sözcüklerin anlamlarını açıklamalarını, örnek vermelerini isteyebilir. Matematiksel sözcük dağarcığının geliştirilmesinde iyi

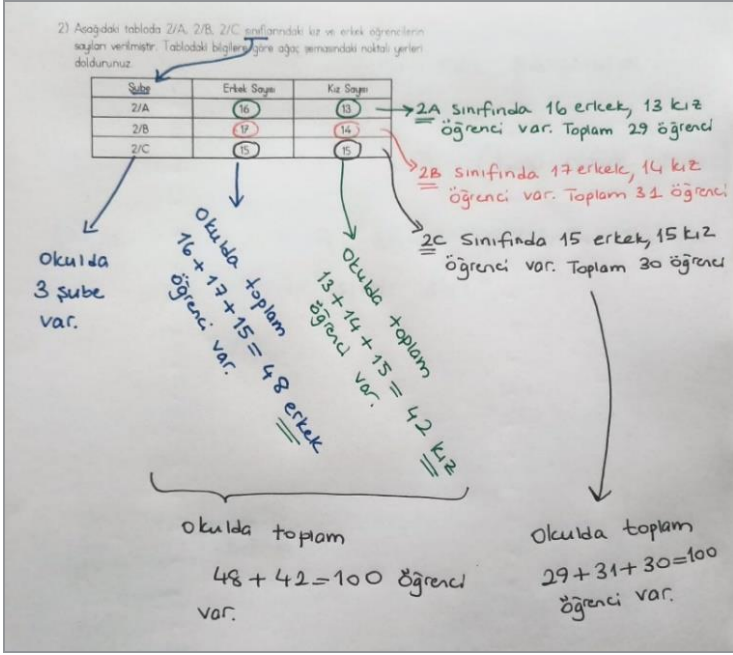
bir yol matematik sözlüğü hazırlama çalışmasıdır. Derste işlenen konuya ait terim, sözcük ve matematiksel semboller alfabetik sırayla sözlüğe öğrenci tarafından yazılır. Matematiksel terimin, sözcüğün veya sembolün anlamı, öğrencinin anlamasını ve hatırlamasını sağlayan görsel şekiller veya örnekler açıklama olarak yine öğrenci tarafından öğretmen kontrolünde sözlüğe yazılır.



Şekil 6. Matematik sözlüğünden örnek sayfa

### ***Okuma-Anlama Becerilerinin Kuvvetlendirilmesi***

İşitme kayıplı öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı zorluklar matematik başarılarını olumsuz etkilemektedir (Pau, 1995). Öğretmenlerin derslerinde çeşitli matematiksel metinleri kullanmaları ve bu metinlerin nasıl okunduğunu öğrencilere öğretmesi, doğru okuyup okuyamadığı konusunda geri bildirim vermesi gerekmektedir. Okudukları metinleri anlatmalarını, matematiksel metinlerin ne demek istediğini anlamalarını geliştirmelidir.



Şekil 7. Tablo şeklinde verilen matematiksel bir metnin okunmasına örnek

### İşitme Kayıplı Öğrencinin İhtiyaç Duyduğu Şekilde Öğretmen Rolünün Belirlenmesi

Matematiksel bir bilgiyi en doğru bilen kişi olarak öğretmenin bu bilgiyi öğrencilerine doğrudan öğretmesi her zaman en uygun öğretim şekli değildir. Öğrencinin öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımı çok önemlidir. Matematik derslerinde öğrencinin sadece dinlemesi değil; öğrenmesinden sorumlu olması, soru sorması, sorgulaması, cevap vermesi, düşünmesi, tartışması, birlikte çalışması, arkadaşlarının cevaplarını değerlendirmesi, etkinlikleri yönlendirmesi başarıyı beraberinde getirecektir. Bu nedenle öğretmenin matematiksel bir bilgiyi sınıfta ilk kez öğretip öğretmediğine ya da matematiksel bilgiyi pekiştirmesi veya genellemesi için gözden geçirip geçirmediğine, öğrencinin yeni bir matematiksel bilgi için hazır bulunup bulunmadığına bağlı olarak öğretimini şekillendirmelidir. Bazı durumlarda öğretmen, kontrolü tamamen elinde tutmalı ve hayli öğretici bir rol oynamalıdır. Bazı durumlarda ise açık bir şekilde doğrudan öğretim yapma yerine öğrencilerin ihtiyaç duyduğu durumlarda, ihtiyaç duyduğu kadar destek olmalı ve geri kalan bölümlerde öğrenciye bilgiyi kendi keşfetmesinde fırsatlar vererek onu izlemelidir. En istendik öğrenmeyi gerçekleştirmek için, öğretmen öğrencinin ön bilgilerine bağlı olarak açık bir rehberliğe mi yoksa etkileşimler yoluyla dolaylı bir desteğe mi ihtiyaç duyduğuna karar vermeli, öğrencinin aktif

olma miktarına göre sınıfta kontrolünü ayarlamalıdır (Jones ve Southern, 2003; Pearson, Raphael, Benson ve Mada, 2007).

### ***Öğrencinin Yapabileceğine İnanılması***

Matematiksel bilgi ve beceriler zorluk ve karmaşıklık açısından sınırlı değildir. İşitme kayıplı öğrencilerin matematik derslerinde; nasıl olsa anlamazlar ve yapamazlar düşüncesiyle; ğretimi gerçekleştirilen bilginin hatırlama ve kavrama, az sayıda uygulama sorularıyla meşgul edilmesi onların bilişsel gelişimine sınırlı katkı sağlamaktadır. İşitme kayıplı öğrencilerin de matematiksel bir keşifte bulunma, matematiksel bilgiyi diğer bilgileriyle birleştirerek analiz etme, farklı bir duruma transfer etme, problem kurma ve çözme gibi daha üst düzey bilişsel görevleri yapabilmeye ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin uygun dil ve etkinliklerle bu tür görevleri yerine getirebilecekleri konusunda işitme kayıplı öğrencilere inanması ve matematik derslerini buna göre planlaması gerekmektedir.

### ***Problem zme çalışmalarına Gerekli nemin Verilmesi***

Öğretmenler öğrencilerini matematik derslerinde sadece mekanik işlemlerle meşgul etmemelidir. Bunun yerine öğrenciler düşünmelerini, fikir yürütmelerini, analiz etmelerini, sınıfla birlikte tartışmalarını sağlayıcı problem durumlarıyla meşgul olmalıdırlar. Ancak işitme kayıplı öğrencilere matematik derslerinde ğretmenlerinin yeterli problem çözme fırsatı vermediği, bununla birlikte sınırlı fırsatın da dili iyi olan işitme kayıplı öğrencilere verildiği görülmektedir (Kelly, ve Mousley, 2001; Kelly, Lang ve Pagliaro, 2003; Pagliaro, 2006; Pagliaro ve Ansel, 2002). Bunun sonucunda da işitme kayıplı öğrencilerin sınırlı problem çözme becerilerine sahip olduğu gözlemlenmektedir (Güldür, 2005).

Matematik derslerinde problem çözme fırsatı sadece dili iyi olan işitme kayıplı öğrencilere değil tüm öğrencilere sağlanmalı, problem çözme çalışmalarına matematik programının bir parçası olarak yer verilmelidir. Problem zme çalışmalarında, sunulan problem metinlerinin öğrencilerin dil düzeyine, bilgi ve beceri düzeyine uygun, anlamlı durumlar olmasına dikkat edilmelidir.

### ***Problem zme Davranışlarının öğretilmesi***

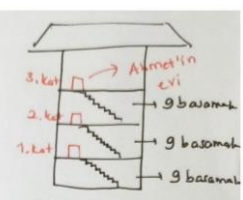
Matematiksel problemlerde başarı sadece doğru cevaba ulaşmak olarak dşnmemelidir. Problemin nasıl zldğu de çok önemlidir. Bunun için problem çözme davranışlarının öğrencilere öğretilmesi önemlidir (Güldür, 2005; Mousley ve Kelly 1998). Problem zme çalışmalarında; öğrencilerin

çözümüne geçmeden önce metnin tamamını okumaları, anlatmaları, verilenleri kaydetmeleri ve geri bildirim almaları otomatik hale getirmelidirler. Problemlerde verilenleri ve istenilenleri belirlemeyi ve bunları kaydetmeyi öğretmek, verilenleri kullanarak problemi çözmek için hangi işlemlerin seçildiğini, neden bu işlemlerin seçildiğini öğrencilere tanıtmak, bunların nasıl ifade edileceğini öğretmek ve daha sonra bu öğrendiklerini kullanmalarını sağlamak önemlidir. Ayrıca matematiksel bir problemin pek çok çözüm yolu olabilir. Her çocuk farklı düşünebilir. Problemler karşısında sadece sonuca odaklanmak değil, öğrencilerin değişik düşünce yollarını ortaya çıkarmalarına fırsat sağlamalıdır.

**Problem:** Ahmetlerin evi apartmanın 3. katındadır. Her katta 9 basamak vardır. Ahmet evine gitmek için kaç basamak çıkar?

Problemi anlayalım:

Ahmet 3. katta oturuyor.  
Her katta 9 basamak var.  
Ahmet'in çıktığı basamak sayısını istiyor.



Plan yapalım:

Ahmet 3 kez 9 basamak çıkıyor.  
Çarpma işlemi yapalım.

Planı uygulayalım:

$$3 \times 9 = 27 \text{ basamak çıkar.}$$

Kontrol edelim:

3 kez dokuzer ritmit sayalım:  
 $9 - 18 - (27)$

Şekil 8. Problem çözme davranışları örneği

### ***Bireysel Destek Matematik Çalışmalarının Yapılması***

İşitme kayıplı öğrencilere yapılan eğitimde, grup ne kadar küçük olursa olsun, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Öğrencilerden biri, bir konuda çok iyi olabilirken bir diğer konuda iyi olmayabilir. Öğrencilerin bu tür eksikliklerini tamamlamak için grup dersleri yeterli olmayabilir (Girgin, 2003). Bu nedenle işitme kayıplı öğrencilere gerçekleştirilen grup derslerinde genel ihtiyaçlar üzerinde durulurken, bireysel çalışmalarda öğrencilerin bireysel olarak eksik ya da yetersiz kalan matematik bilgilerini tamamlamaya çalışılmalıdır. Öğretmenler işitme kayıplı öğrenciler

için grup ve bireysel matematik çalışmalarını planlamalı ve işleyişi takip etmelidir.

Son olarak, Matematik ğretim Programının belirttiği gibi *herkes matematik öğrenebilir*. İşitme kayıplı öğrencilerin matematikte başarılı olabileceklerini fark etmeleri gerekmektedir. İşitme kayıplı öğrenciler iyi n hazırlığı olan öğretmenlerin güçlü yardımı ve desteğine ihtiyaçları vardır. Uygun müfredat, pedagoji ve stratejilerle matematikte kendi kavramsal anlamalarını yansıtmaları ve inşa etmeleri için desteklenmelidir.



## REFERANSLAR

- Barham, J. Ve, Bishop, A. (1991). Mathematics and the deaf children. *Language in Mathematical Education*. (Ed: Kevin Durkin & Beatrice Shire). Open University Pres.
- Baykul, Y. (2011) İlkğretimde Matematik ğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Elif, A. (2021) The Use of Audio-Visual Materials in the Education of Students with Hearing Loss. *International Education Studies*. Vol. 14, No. 7; 1-11. ISSN 1913-9020 E-ISSN 1913-9039
- Epstein, K. I., Hillegeist, E. G. ve, Grafman J. (1994). Number processing in deaf college students. *American Annals of The Deaf*. 139(3), 336-347.
- Fraivilig, J. (2001). Strategies for advancing children's mathematical thinking. *Teaching Children Mathematics*, 7(8), 454.
- Girgin, . (2003). İşitme engelli çocuklar için bireysel ve grup eğitimi. *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*. (Ed: Tüfekçioğlu, U.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Güldür, F. (2005) İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Hitch, G.J., Arnold, P. ve, Philips, L.J. (1983). Counting processes in deaf children's arithmetic. *British Journal of Psychology*, 74, 429-437.
- Karasu, H. P. (2020). Development of emergent literacy skills of a child with hearing loss: A longitudinal case study. *Educational Studies*, 46(5), 513-531. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745623>
- Kelly, R. R., Lang, H. G. ve, Pagliora, C. M. (2003). Mathematics word problem solving for deaf education: a survey of practices in grades: 6–12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 104–119.
- Kelly, R. R. ve, Mousley, K. (2001). Solving word problems: more than reading issues for deaf students. *American Annals of the Deaf*, 146( 3), 251–262.
- Kritzer, K. L. (2009) Barely Started and Already Left Behind: A Descriptive Analysis of the Mathematics Ability Demonstrated by Young Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14:4 Fall 2009
- MEB (2009). *İlköğretim Matematik Dersi ğretim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Mousley, K. ve, Kelly, R. R. (1998). Problem solving strategies for teaching mathematics to deaf students. *American Annals of the Deaf*, 143(4), 325–36.

- Nunes, T. (2004). *Teaching mathematics to deaf children*. London, England: Whurr Publishers, Ltd.
- Nunes, T. ve, Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 120–133.
- Pagliari, C. M. (2006). Deaf learners: developments in curriculum and instruction. *Mathematics Education and the Deaf Learner*. (Ed: Moores, D. F. ve Martin, D. S.) Washington DC: Gallaudet University Press,
- Pagliari, C. A. ve, Ansell, E. (2002). Story problems in the deaf education classroom: frequency and the mode of presentation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 107-119.
- Pau, C. S. (1995). The deaf child and solving problems of arithmetic: the importance of comprehensive reading. *American Annals of the Deaf*, 140, 287-291.
- Pearson, P. D., Raphael, T. E, Benson, V. L. ve, Madda, C. L. (2007). Balanced in comprehensive literacy instruction: then and know. *Best Practices in Literacy Instruction*. (Ed: Gambrell, L.B., Morrow, L.M.& Presley, M). Guilford Press, New York
- Pesen, C. (2008). *Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Stewart, D. A. ve, Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: content, strategies, and curriculum*. Boston: Mass, Allyn and Bacon.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance for Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*. 5(4), 337-348.
- Van De Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: fifth Edition*. USA: Pearson Educatin Company
- Wood, D.J., Wood, H.A. ve, Howarth, S.P. (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*. 1, 67-73.
- Wood, H.A., Wood, D.J., Kinmill, M.C., French, J.R.W. ve, Howarth, S.P. (1984). The mathematical achievements of deaf children from different educational environments. *British Journal of Education Psychology*. 54, 254–264.



**B¼l¼m 21**

**ğretmenler, Okul Y¼neticileri, Eğitim  
M¼fettiřleri Ve Eğitim Uzmanlarının  
Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin  
G¼r¼řleri**

**Kemal KAYIKÇI<sup>1</sup>, Evrim İNCEOğLU<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Prof.Dr.; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi,  
Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Y¼ksek Lisans Programı  
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr ORCID NO: 0000-0003-3330-5452*

<sup>2</sup> *Y¼ksek Lisans Öğr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Y¼netimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Y¼ksek Lisans Programı  
evriminceoglu1976@gmail.com ORCID NO: 0009-0004-6544-3758*



## **ÖZET**

Eğitim, bireylerin ve toplumun geleceği açısından hayati bir önem taşıyan ve tüm toplumu ilgilendiren önemli bir alandır. Bir kamu hizmeti olan ve devletin sorumluluğunda olan eğitim hakkının karşılanmasında ve beklentilerin yerine getirilmesinde öğretmenliğin çok önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Tüm devlet memurlarını kapsayan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na tabi olan öğretmenlik mesleğinin toplumsal misyonu olması ve Türkiye'nin çok geniş kesimlerini ilgilendiren bir alan olması sebebiyle özel bir kanuna ihtiyacı olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu amaçla 14/02/2022 tarihinde ihtiyacı karşılayacağı düşünülen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu yayımlandı. Ancak bu Kanun, kapsam ve içerik açısından toplumun değişik kesimleri tarafından eleştirilmiştir. En önemli eleştirilerden birisi ise kanunun seçim öncesi acele hazırlandığı ve çok geniş bir kitle olan eğitim çalışanlarının görüşlerinin alınmamasıdır. Araştırmada okul müdürü, öğretmenler, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununun kapsam ve içeriği ile ilgili düşüncelerini almak ve kanun içerisinde yer alan kariyer basamakları uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini tespit etmeye çalışmak amaçlanmıştır.

Nitel bir çalışma olarak planlanan araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler, okul yöneticileri, müfettişler ile eğitim uzmanlarından oluşturulmuş 36 katılımcıyı içermektedir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Gönüllülük esası dikkate alınmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış form yoluyla toplanmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğini ilgilendiren bu özel kanunda öğretmenin atama, yetiştirme, kariyer basamaklarında yükselme, ödül ve disiplin işlemleri, sosyal, ekonomik ve özlük haklar gibi mesleğin tüm inceliklerinin yer alması beklenirken Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun beklenilen aksine öğretmenlik mesleğini her yönüyle tanımlamaktan uzak olduğu, tüm çalışanları kapsamayan, sadece ekonomiye indirgenmiş ve kariyer basamaklarına odaklanmış, kariyerin belirlenmesinde liyakatin önemsenmediği, objektif ve adil kriterler olmadığı ve uygulamaların okul içi çalışma ilişkilerini bozacağı yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlik mesleğini her yönüyle tanımlayan, tüm eğitim paydaşlarını kapsayan, uzmanların ve çalışanların görüşleri doğrultusunda mesleki gelişimi teşvik eden, liyakati dikkate alan, objektif ve açık kriterlerin olduğu, çalışma barışını bozmayacak bir yasal düzenleme önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik Meslek Kanunu, Uzmanlaşma, Kariyer Basamakları, Uzman öğretmen, Başöğretmen,

## **ABSTRACT**

Education is an important field that is of vital importance for the future of the individuals and community and concerns the whole society. We can say that teaching is a very important factor in meeting the right to education and fulfilling expectations, which is a public service and the responsibility of the state. It can be said that the teaching profession, which is subject to the Civil Servants Law No. 657, which covers all civil servants, needs a special law because it has a social mission and is an area that concerns a wide range of segments of Turkey. For this purpose, the Teaching Profession Law, which we think will meet the need, was published on 14/02/2022. However, this Law has been criticized by different segments of society in terms of scope and content. One of the most important criticisms is that the law was prepared in a hurry before the election and the opinions of educational personnel, who are a very large group, were not taken into account. The aim of the research is to get the opinions of school principals, teachers, education inspectors and education experts about the scope and content of the Teaching Profession Law No. 7354 and to try to determine their thoughts and suggestions regarding the career steps applications included in the law.

The study group of the research, planned as a qualitative study, includes 36 participants consisting of teachers, school administrators, inspectors and education experts working in the central districts of Antalya in the 2022-2023 academic year. Maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the research. Volunteerism was used as a must and data was collected through a semi-structured form developed by the researcher.

As a result of the research, while it is expected that all the subtleties of the profession such as appointment, training, promotion of teachers, reward and discipline procedures, social, economic and personal rights are included in this special law that concerns the teaching profession, contrary to expectations, the Teaching Profession Law is far from defining the teaching profession in every aspect. Findings were obtained that it did not include all employees, was reduced to the economy and focused only on career stages, that merit was not taken into account in determining careers, that there were no objective and fair criteria, and that the practices would disrupt in-school working relations. In line with these findings, it is recommended to make a legal regulation that explains the teaching profession in every aspect, covers all education workers, takes into account the opinions of experts and employees, encourages professional development, takes merit into account, and has objective and clear criteria, a legal regulation that will not disrupt labor peace is proposed.

**Key Words:** Teaching Profession Law, Specialization, Career Stages, Specialist Teacher, Head Teacher

## **GİRİŞ**

İnsanoğlu doğası gereği sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla içinde yaşadığı toplumun bir üyesi olarak hareket eder. Toplu halde yaşayan insanoğlunun ise, gerek bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını giderebilmesi ve gerekse daha başka amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi, içinde yaşadığı toplumun bir düzen içinde olmasına bağlıdır. Çünkü, toplumsal düzenin olmadığı, başka bir deyişle kaos ve karmaşıklığın hüküm sürdüğü toplumlarda hem birey ve toplumun amaçlarını gerçekleştirmesi hem de toplumun varlığını sürdürmesi tehlikeye girer. Bu nedenle her toplumun varlığını sürdürebilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için kendi toplumsal düzenini inşa etmesi ve bu düzeni etkin ve verimli bir şekilde işletmesi gereklidir. Toplumsal düzenin inşa edilmesi ise, ancak “toplumsal düzen kuralları” ile mümkündür. Kanunlar, toplum halinde yaşayan insanların yerine getirmek zorunda oldukları ödevleri (yükümlülükleri), kullanacakları yetkileri ve onların sahip oldukları hakları belirleyen ve toplumsal düzen kuralları(Akyüz, 1981; Gözübüyük, 2005; Kayıkçı, 2015) içerisinde yer alan “yazılı hukuk kuralları”dır. Yazılı hukuk kuralları, birey ve kamu kurum ve kuruluşlarını bağlayan kamu gücü(devlet) ve yaptırımını ile desteklenmektedir (Akyüz, 1981; Kayıkçı, 2015). Devletin varlık nedenlerinden ve en önemli sorumluluklarından birisi de birey ve topluma sunduğu eğitim hizmetidir. Eğitimin toplumsal bir kurum olması, birey ve toplum açısından çok önemli olması ve toplumun büyük bir kesimini kapsamaması eğitim alanı düzenleyen bir yazılı hukuk kuralı olan “Öğretmenlik Meslek Kanunu”nu da önemli kılmakta ve kritik bir çalışma alanı haline getirmektedir.

İnsanoğlu içinde yaşadığı en ilkel mağara dönemi toplumlarından bugüne varlığını sürdürmek, barınma, beslenme ve korunma ihtiyaçlarını giderebilmek için tek başına değil bir toplumun üyesi olarak hareket etmiştir. İnsanlar tek başlarına yapamadıkları işleri yapabilmek için başka insanlarla bir araya gelerek örgüt adı verilen bir yapıyı oluşturur. İnsanlık tarihine baktığımızda Çin seddinin oluşturulması, Mezopotamya da toprağın sulama sisteminin kurulması ve işletilmesi, mısır piramitlerinin inşası ve Nil nehrinin taşmasına karşı alınan önlemler toplumsal düzen kurallarını işleten örgütler ve ilkel düzeydeki patrimonial bürokrasiler (Fişek,1975; Eryılmaz, 2013) sayesinde olmuştur. Toplumların varlığını sürdürmek ve içinde barındırdığı bireylerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için kurdukları ister site devletleri ister 21. Yüzyılın modern devletleri olsun tüm devletler aynı zamanda birer örgütü, örgütsel yapıyı ifade eder. Devlet, amacı toplumsal düzenin, adaletin ve toplumun iyiliğinin sağlanması olan, belirli toprak parçası üzerinde yerleşmiş insan topluluğundan oluşan ve bu toprak parçası (ülke) üzerinde meşru otoriteye sahip siyasal bir örgütle donatılmış toplumsal bir örgütlenmedir (Kayıkçı, 2015;



Öztekin, 1993). Bir kamu hizmeti olan eğitim hizmetini sunacak olan mekanizma devlettir. Bu mekanizmayı işletecek olan ise “kamu yönetimi” ya da “idare” dir (Öztekin, 1993). Hukuk devletinde ise idarenin, devlet mekanizmasını kamu hizmetlerini gerçekleştirmede kullanacağı en önemli güç ve rehber devletin temelini oluşturan kanunlardır.

Eğitim alanı, gerek birey, toplum ve insanlık açısından taşıdığı önem ile yürüttüğü işlev itibariyle ve gerekse toplumun tamamını ilgilendiren bir alan olması nedeniyle, devletin varlık nedenlerinden biri ve devletin layıkıyla yerine getirmesi gereken kritik bir kamu hizmeti alanıdır. Çünkü, Toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayacak nitelikte bireyler yetiştirmek eğitimin toplumsal işlevidir (Fidan ve Erden, 1986). Toplumlar, üreme yoluyla biyolojik varlıklarını, eğitimin toplumsallaştırma işlevi yoluyla da toplumsal ve kültürel varlıklarını sürdürürler (Aydın, 1991). Eğitim bireylerin toplumsallaşmasını ve toplumsal değerlerini aktarılmasını sağlarken, kültürün geliştirilmesini ve yeni nesillere aktarma yoluyla kültürün korunmasını ve sürdürülmesini sağlar. Bilinçli tüketici ve üretici bireyler yetiştirmek eğitimin ekonomik işlevleri arasındadır (Uras, 2015). Eğitim, bireylerinin üretici ve kalifiye birer birey olarak ülke ekonomisine ve kendi refahlarına katkıda bulunmalarını ve aynı zamanda bilinçli birer tüketici olarak hem kendilerine hem de ülke ekonomisine katkıda bulunmalarını sağlar. Modern devlet, yönetimi altında bulunan insanların güvenliğini, sağlığını, adaletini, refah ve mutluluğunu ve aynı zamanda bir insan hakkı olan “kaliteli eğitim hakkı” nı (Ünal ve Sarpkaya, 2020) sağlamakla yükümlüdür. Bir insan hakkı olarak eğitim devletin devredilemez ve vazgeçilemez bir kamu görevi alanıdır.

Yapısal olarak süper sistem özelliği (Kayıkçı, 2007) gösteren devlet, her biri farklı bir alana(eğitim, sağlık, güvenlik vb.) ait olan alt sistemlere sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kamu yönetimi yapısı incelendiğinde, kamu hizmeti sunulan alanlara göre alt örgütlerin(kamu kurum ve kuruluşları) oluşturulduğu ve bu alt örgütlerin sundukları hizmetlerin tür ve özelliklerine göre örgütlendikleri görülmektedir. Devletin kamu hizmeti sunduğu alanlardan birisi olan eğitim alanından sorumlu alt örgüt Millî Eğitim Bakanlığı'dır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın da örgüt yapısı incelendiğinde ise, Bakanlığın merkez örgütü, taşra örgütü ve yurt dışı örgütü olmak üzere alt örgütlere ayrılarak faaliyet gösterdiği görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti devleti demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir (T. C. Anayasası, madde:2). Devletin anayasada belirtilen nitelikleri eğitim sisteminin sadece çerçevesini çizmekle kalmaz aynı zamanda niteliklerini yapı ve işleyişini önemli ölçüde belirler (Kayıkçı, 2016). Hukuk devleti, faaliyetlerinde hukuk kurallarına bağlı olan, yöneticilere hukuki güvenceler sağlayan, koyduğu

hukuk kurallarına kendisini de bağlı gören devlettir (Gözübüyük, 2005; Günday, 1997). Bu açıdan baktığımızda bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti Devletinde eğitime yön veren hukuki düzenlemeler olan anayasa, yasalar, kanun hükmünde kararname, tüzükler, genelgeler ve yönergeler gibi mevzuat hükümlerinin eğitim alanındaki uygulamaları düzenlediği, yön verdiği ve çerçevesini çizdiği söylenebilir.

Devlet kamu hizmetlerini etkili bir şekilde yürütmek için hem genel nitelikli(örneğin 657 sayılı kanun) yani tüm kamu görevlilerini ilgilendiren kanunları yürürlüğe koyarken aynı zamanda belli alan ve hizmet sınıfında olan Kamu görevlileri için hizmet alanlarının niteliğine göre özel nitelikli (örneğin 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu, daha önce yürürlükten kaldırılan 1702 ve 4357 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı disiplin kanunları) kanunları da yürürlüğe koyar. Özel nitelikli kanunlar çalışma alanının özelliklerine uygun hazırlandığı için hizmette etkililik ve verimlilik sağlayabilir. Resmi okul ve eğitim kurumlarında kadrolu olarak çalışan tüm eğitim çalışanları birer devlet memurudur. Bu eğitim çalışanlarının gerek birbirleri ve gerekse devletle olan resmi ilişkilerinin düzenlenmesinde önce kendi özel yasaları dikkate alınır. Özel yasalarında düzenleyici hükümler yoksa eğitim çalışanlarıyla ilgili düzenlemeler Devlet Memurları Kanunu'na göre yapılır (Kayıkçı, 2016). Devlet Memurları Kanunu itfaiye memurunun da adliye katibinin de tabi olduğu bir kanun olduğu için bir öğretmenin öğrencisine kaba davranma, derse plansız girme, ek ders, zümre veya öğretmen toplantıları gibi konularda hükümler içermediği için disiplin konusunda yetersiz kalacağından bu alanda özel kanunlara ihtiyaç olur.

Eğitimi önemli kılan kendine has özellikleri sadece birey, toplum ve devlet açısından yürüttüğü işlevleri değil aynı zamanda toplumun hemen hemen bütün kesimlerini direkt ya da dolaylı olarak etkileyen geniş ve özel bir alana sahip olmasıdır. Örneğin Okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise , yükseköğretim yaygın eğitim ve hatta hayat boyu öğrenme alanları düşünüldüğünde eğitimin çok geniş bir etki alanı olduğu görülmektedir. 1927 ilk genel nüfus sayımında Türkiye'nin nüfusu 13.649.945 (tr.wikipedia.org. Erişim:5/10/2023) iken 2021-2022 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nda örgün eğitim kapsamında okullarda görev yapan öğretmen sayısı 1 milyon .139 bin 673; öğrenci sayısı ise, 19 milyon 155 bin 571'dir (meb.gov.tr.Erişim:05/10.2023). Etkili ve verimli bir kamu yönetimi açısından bakıldığında bu kadar geniş bir kitleyi ve alanı ilgilendiren konularda genel kanunlar yanında bu alana has özel kanun ve düzenlemelerin oluşturulması önemli bir gereksinimdir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlik mesleğinin: “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir(MEB, 2022, Madde:3). Şeklinde gerek öğretmenlerin ve gerekse okul müdür ve müdür

yardımcılarını da öğretmenlik kapsamına dahil ederek tanımlaması bu kanunun eğitim alanının çok geniş bir alanını ilgilendirdiğini göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin önemi ve etki alanı dikkate alındığında ise Kamu yönetiminin bir alt örgütü olan Millî Eğitim Bakanlığında “Öğretmenlik Meslek Kanunu” gibi özel kanunların oluşturulmasına ihtiyaç olduğu ortaya çıkar.

Eğitim Mevzuatı incelendiğinde Milli Eğitim bakanlığını ve eğitimi ilgilendiren çok sayıda ve dağınık nitelikte kanunun yer aldığı görülmektedir. Dağınık olan eğitime ilişkin kanunların tek çatı altında verilmesi ve ayrıca bir kapsamlı bir öğretmenlik meslek kanununa ihtiyaç olduğu açıktır. Ancak öğretmenlik meslek kanunu incelendiğinde Aday öğretmenliğe ilişkin birkaç madde ve Öğretmenlik kariyer basamaklarından bahsedilerek bitirilmiş ve öğretmenliğin çok çeşitli ve düzenlemeye ihtiyaç duyan alanlarını kapsamaktan uzak kalmıştır. Öğretmenlik meslek kanunu Kapsam ve içerik açısından değerlendirildiğinde öğretmenlik meslek kanununda yer alması beklenen, öğretmenlerin mesleğe alım ile ilgili usul ve esaslar, adaylık işlemleri, hizmetiçi eğitim usulleri, atama yer değiştirme, yönetime geçiş , ödüllendirme, disiplin, izin, ekonomik haklar, sosyal haklar, görev yetki ve sorumluluklar, kurulların işleyişleri vb. konulara yer verilmemiştir. Öğretmenlik meslek kanununun bu haliyle uzman ve başöğretmenliği belirleyen kariyer basamaklarında yükselme sınavına odaklandığı söylenebilir. Kanuna göre, uzman öğretmenlik yazılı sınavına girmek için 10 yıllık mesleki deneyim sahibi olma, disiplin cezası (kademelerin durdurulması) almamış olma, mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yapma ve ilgili alanda eğitim programını tamamlamak gereklidir. Başöğretmenlik yazılı sınavına girmek için ise yukarıdakilere ek olarak 10 yıllık uzman öğretmenlik deneyimi olma şartı vardır. Kanunda yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlayan öğretmenler, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik yazılı sınavlarından muaf tutulmaktadır (MEB, 2022).

Kariyer, Çalışanlar açısından, özel anlamda iş yaşamlarında elde ettikleri gelişme ve ilerleme, genel anlamda ise tüm yaşamı boyunca elde ettiği pozisyonları (Bingöl, 2019) içeren bir süreçtir. Seçilen bir yolda ilerleyerek daha fazla saygınlık, gelir ve prestij kazanabilmeyi ifade eden kariyer ilkesi (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001), gerek örgütün gerekse çalışanların amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir işleve sahiptir. Uzmanlık (ihtisas) ise, Weber’e göre, iş bölümü ile bölümlere ayrılan bir işi uzun süre yapmaktan dolayı o işi daha kısa zamanda ve daha hatasız yapma becerisinin kazanılması süreci (Aydın,2014;Eryılmaz, 2013) olarak tanımlandığından kıdemli oldukça uzmanlaşmanın artacağını öngörür, böylece mesleki kıdem kariyer basamaklarında yükselmenin en belirleyici rolü alabilir. Modern yönetim kuramları ve insan kaynakları yönetimi anlayışı ise uzmanlaşmayı bir alanda

derinlemesine bilgi edinmek ve yetkinleşmek olarak görmektedir. Bu durumda belli bir alanda diğer çalışanlara göre ek eğitimler (rneğin lisansüstü eğitim ya da ek sertifikalar) almak ve yüksek performans göstermek kariyer basamaklarında yükselmenin önemli ltleri arasındadır. Yönetimde görevlerin uzmanlık eğitimi görmüş ve sürekli uygulamalarla yetişmiş görevlilere verilmiş olması, işlerin nesnel esaslara göre yürütülmesi, kişilere göre farklılık göstermemesi, hesaplanabilir kurallara dayalı olması, akılcı ve yasal bir sistemi esas alması, diğer avantajları arasındadır (zer, 2015). Eğitim yönetiminde kurumların verimliliğinin ve etkililiğinin arttırılmasında ve aynı zamanda hataların ve israfın azaltılmasında uzmanlaşmanın önemli bir yeri vardır. Eskiden gerek piyasada ve gerek eğitim alanında (işler basit olduğundan) her işi yapmaya kalkışan kişileri var iken, bugün ise işlerin daha karmaşık ve teknik bir hal alması nedeniyle sadece belli işler yapan ve belli alanda uzmanlaşan işgörenler görmekteyiz. Dolayısıyla günümüz koşullarında eğitimin her alanında uzmanlaşma kaçınılmazdır. Türkiye'nin eğitim tarihine baktığımızda Müfettiş ve eğitim yöneticileri yetiştirmek için kurulan pedagoji bölümleri, daha sonra kurulan ve başarılı derecede öğretmenlik yapmış ğretmen ve yöneticilerin 4 yıllık bir Fakülte eğitimi ile uzmanlaştıkları başta Ankara, Gazi, Malatya İnon, İzmir Dokuzeylül, Çanakkale 18 mart ve Van 100. Yıl niversitelerinde açılan Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi bölümleri kapatılmış ve son olarak ta Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi'nin kapatılmasıyla akademik anlamda uzman ğretmen ve yönetici yetiştiriminin n kapanmıştır. Günümüzde ise çeşitli niversitelerin Eğitim yönetimi alanlarında lisans üstü eğitim gören ğretmen ve yöneticilerin aldıkları eğitim ve diplomaların kariyer basamaklarında yer almalarında önemli bir role sahip olduğu söylenemez. Türkiye'de okul yöneticiliği henüz bilimsel ve profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir (Balcı, 2021; Kayıkçı, 2001; Onural, 2005). Bu sebeple okul müdürleri, bir yönetmelikle (MEB, 2014), müdürlük kadrosuna atanmadan ve genel idare hizmetler sınıfı yerine, öğretmenler gibi eğitim ğretim hizmetleri sınıfında yer alarak (Kayıkçı, 2021) uygun görülen öğretmenler arasından geçici bir süre (4 yıl) için "müdür yetkili ğretmen" gibi görevlendirilmektedir (Güler, Kayıkçı ve Sabancı, 2022). Millî Eğitim Bakanlığının bu uygulamaları değerlendirildiğinde eğitim yöneticiliği alanında uzmanlaşmayı göz ardı ettiği ve buna ilişkin bir politika geliştiremediği söylenebilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan "ğretmenlik, eğitim ve ğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" ibaresi bu kanundan alınarak öğretmenlik meslek kanununa taşınmıştır (ğretmenlik Meslek kanunu, 14/2/2022 Tarih ve 31750 Sayılı Resmî Gazete) <https://oygm.meb.gov.tr/> Erişim:08/10/2023. Millî Eğitim Bakanlığında

uzman öğretmenlik adı altında bir sınav sonucuna göre uzmanlık unvanının verilme süreci Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 13/8/2005 tarihli ve 25905 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği ile başlamış ve bu yönetmelikte her yıl yapılması öngörülen uzmanlık sınavının sadece 27 Kasım 2005 yapılan sınav ve daha sonra mahkeme kararıyla 30 Nisan 2006 tarihinde yapılan sınav (<https://www.memurlar.net/Erişim:08/10/2023>) dışında 19 Kasım 2022 tarihine kadar tekrarlanmamış olması uzmanlık konusunda bakanlığın istikrarlı bir politika izlemediğini göstermektedir. Alanda uzmanlığın bir sınava bağlanması ve bu sınavın ölçme ve değerlendirme açısından güvenilirliği hakkında ortaya çıkan tartışmalar, özellikle” Öğretmenlere ilkökul öğrencilerinin bile yanıtlayabileceği sorular yöneltildi” şeklindeki değerlendirmeler ve öğretmen ile eğitim uzmanlarının (Bozdoğan, 2022) sınav sonrası “”Sınav hiçbir şey ölçmedi. Sınava giren herkes kazanacak, yapılan sınavın ölçme ve değerlendirme açısından gerçek anlamda bir imtihan kabul edilemeyeceği (Bozdoğan, 2022) ([Independent-Türkçe-https://www.indyurk.com/ Erişim:08/10/2022](https://www.indyurk.com/) yönündeki değerlendirmelerin yaygın olması sınavın geçerliği ve bakanlığın uzmanlığa bakışını sergilemesi açısından önemlidir. Daha önce 1702 sayılı kanun branş öğretmenleri, okul müdürleri ve müfettişler için; 4357 sayılı kanun ise ilkökul öğretmenleri için disiplin hükümleri içeren birer özel kanun iken bu kanunlar 6528 sayılı kanun ile 2014 yılında yürürlükten kaldırılmış (Resmî Gazete,2014 tarih ve 6528 s.) ancak bunların yerini alacak öğretmenlere yönelik bir disiplin kanunu oluşturulmamıştır. Halen öğretmen ve okul müdürlerinin disiplin işlemleri genel kanun olan 657 sayılı kanunun 125. maddesindeki hükümlere göre yapılmakta olup bu alandaki boşluğun bir özel kanunla doldurulması beklenirken yeni yapılan öğretmenlik meslek kanununda ise buna yer verilmemiştir. Genelde öğretmenlik meslek kanununu ve özelde ise kariyer basamaklarında yükselme sınavı sadece eğitim camiasının değil aynı zamanda toplumun geniş kesimleri, demokratik kitle örgütleri , meslek örgütleri, eğitim sendikaları ve siyasilerin de uzun süre devam eden önemli bir tartışma alanı olmuştur. Yöneltilen eleştiriler sadece sınavın niteliği ile sınırlı kalmamış öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi sınıflamaların öğretmenler arasında kamplaşmaya yol açacağı ve çalışma ilişkilerini bozacağı yönünde eleştiriler de olmuştur. Diğer bazı eleştiriler ise kariyer basamakları uygulamasında yapısal sorunlar yaşandığı (Ural, 2007), öğretmen seçme ve sınav uygulamaları (Artan, 2007; Taşkaya,2007) konusunda sorunlar yaşandığı şeklindeki eleştirilerdir. Öğretmenlik Meslek Kanunu’na göre Başöğretmenlik unvanını alan bir öğretmenin bulunduğu okulda okul müdürlerinin görevlendirilmesine ilişkin hükümler dikkate alındığında uzman veya başöğretmen unvanı olmayan bir okul müdürü yani bir öğretmen,

başöğretmenin amiri pozisyonuna gelecektir. Bu durum kamu yönetimi ilkelerine ters bir uygulamadır. Çünkü öğretmenın başöğretmene amir olması hukukun ilkelerine aykırı bir durum olup meşruiyeti tartışılan bir durumdur. Yönetmel hiyerarşi de bir kariyer unsuru olduğuna göre kariyer sisteminde çelişki olduğu söylenebilir.

Güler, Kayıkçı ve Sabancı (2022) tarafından yapılan bir araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan, yükselme uygulamalarının belirsizlik taşıdığı, kariyer uygulamalarının adalet ve liyakate uygunluk açısından yetersiz ve sorunlu olduğu, kariyer planlama ve geliştirme alanındaki uygulamalarının yetersiz ve güdüleyici olmaktan uzak olduğu saptanmıştır. Aksoy ve Taşkın'ın (2023) öğretmenlerin görüşlerine dayalı araştırmalarında uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için mesleki kıdemın gerekli olduğu ve süresinin uzun olduğu ve Öğretmenlik Meslek Kanunu düzenlemesi yapılırken Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın daha geniş bir eğitim paydaş grubunun görüşünü alması önerilmiştir.

Bu çalışmanın amacı toplumun ve eğitim camiasının büyük bir bölümünün tartışma konusu olan genelde öğretmenlik meslek kanunu ve özelde ise kariyer basamaklarında yükselme sınavını eğitimin geniş kesimlerini temsil eden öğretmen, okul yöneticileri, müfettişler ve eğitim uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve bu konuda bilimsel verilere dayalı olarak öğretmenlik meslek kanununun geliştirilmesi konusunda uygulayıcılara öneriler sunmaktır. Bu çalışma gerek bireysel ve toplumunu eğitim ihtiyaçlarını etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesini sağlamak ve gerekse öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği değeri görmesi bakımından önemlidir. Ayrıca bu araştırma sadece öğretmenlerle çalışma yapan bazı araştırmacıların (Aksoy ve Taşkın, 2023) Öğretmenlik Meslek Kanunu düzenlemesinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'nın düzenleme yaparken daha geniş bir eğitim paydaş grubunun görüşünü alması yönündeki saptamalarına yanıt vermesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1 . Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin genel görüş ve beklentileri nelerdir?

2. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkındaki önerileri nelerdir?

4. Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri nelerdir?

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin analizi ile araştırmanın geçerlik ve güvenirlik ile ilgili çalışmalarına dair bilgilere yer verilmiştir.

### ***Araştırma Modeli***

Bu araştırma ile okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ğretmenlik Meslek Kanununda yer alan maddelere ilişkin genel görüşleri ortaya koymak ve ğretmenlik Meslek Kanununun uzmanlık anlayışına dair katılımcıların düşünce ve önerilerini tespit etmeye çalışmak amaçlanmaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Nitel araştırma desenlerinde bireylerin olaylara nasıl baktığını, hangi anlamları yüklediği sorularına yanıt aranmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji deseni, bireyin aslında farkında olduğu ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir deneyime sahip olmadığı durumlar ve konu ile ilgili algıları üzerine odaklanmaktadır.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmamızın alışma grubu 2022-2023 eğitim ğretim yılında Antalya Kepez, Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki eğitim müfettişleri ile eğitim uzmanlarından oluşmaktadır. Araştırmanın rnekleme ise aktif olarak çalışan yönetici ve öğretmenler ile İl Millî Eğitim bünyesindeki eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarından oluşturulmuş 36 kişilik gruptur. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, örnekleme alınan grupların seçiminde araştırmanın amacına hizmet edecek özelliklere uygun kişiler ve gruplar seçilir (Christensen vd., 2014). Patton'a (1987) göre amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermekte, algıların açıklanmasında oldukça yararlı olmaktadır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnekleme oluştırmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da

paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yapılan çalışmada Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin görüşlerin belirlenebilmesi için eğitim sisteminde farklı görevlerde aktif çalışan okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılar belirlenirken kolay ulaşma ve hedef yoğunluğu dikkate alınmış, araştırma konusunun kişinin çalışma alanı ile ilişkisi ve uzmanlaşma uygulamalarından etkilenenler hedeflenmiştir.

### ***Veri Toplama Teknikleri***

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik esnek bir yapıya sahiptir ve araştırmacının önceden sormayı planlamış olduğu sorularla ilgili bir protokol hazırlanmasına imkân verir. Buna karşın görüşme esnasında araştırmacının alt sorular sorarak katılımcının cevaplarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabildiği için esnek bir yapıyla görüşme akışını etkileyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmamızda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmak üzere öncelikle uzman görüşü alınarak ön görüşme soruları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonuçları doğrultusunda tekrardan uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış formlar yüz yüze görüşme ve ses kaydı alınarak örnekleme bulunan yönetici, öğretmen, eğitim müfettişi ve eğitim uzmanlarının üzerinde uygulanmış ve gerekli duyulan düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların sözlü ve yazılı izinleri ile açıklamaların sağlıklı alınabilmesi ve verinin kaybolmaması açısından ses kaydı olarak alınmış, aynı zamanda veri formları da doldurulmuştur. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla katılımcılara sorulan sorular açık uçlu sorulardır. Bu sayede çalışma grubunda bulunan okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanları Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Görüşme formlarındaki açık uçlu sorular sayesinde katılımcıların herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmaksızın özgürce yorum yapmalarının yanı sıra kendilerini ve düşüncelerini ifade edebilmeleri sağlanmıştır.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırma için öncelikle yasal izin formları hazırlanmış ve ilgili kurumlardan yasal izinler alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde sorulara içtenlikle cevap verebilecek gönüllü katılımcıları belirlemek amacıyla okullara ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gidilmiş bilgilendirme yapılarak kurum onayı alınmıştır. Verilerin toplanması esnasında



katılımcılara her katılımcı grubuna uygun olarak hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara görüşme formlarını ve kişisel bilgi formunu cevaplamadan önce ‘Katılımcı İzin Formunu’ okuyup imzalamaları sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Veri toplama esnasında katılımcılara demografik bilgilerin yanı sıra her gruba ayrı ayrı hazırlanan görüşme formundaki sorular okunmuş ve gerektiğinde sorular tekrar hatırlatılarak cevaplar alınmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Verilerin analizi aşamasında nitel veri analizi tekniklerinden ‘betimsel analiz ve içerik analizi’ yapılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken, içerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu sayede verileri ifade etmek ve verilerin içinde doğrudan hissedilmeyen gerçeklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Bilgin, 2006).

Araştırmanın analizinde katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla her bir katılımcıya kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar aşağıda belirtildiği gibidir.

**Katılımcı kodlamaları şu şekilde yapılmıştır: Öğretmen : (1, 2..); Okul yöneticileri:(Y1, Y2...); Eğitim müfettişleri: (M1, M2...); Eğitim uzmanları: (E1, E2..)**

### ***Geçerlik ve Güvenirlik***

Nitel bir çalışmanın literatürde kuvvetli hale gelebilmesi için bazı kriterleri taşıması beklenir. Bu kriterler geçerlik ve güvenirlik kriterleridir. İ geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik) ve güvenirlik (tutarlık ve teyit edilebilirlik) zelliklerinin var olması araştırmanın önemli unsurlarındandır. Yıldırım ve şimşek’e (2008) göre; çalışılan olgunun araştırmacı tarafından tarafsız ve olduğu haliyle gözlenmesinin araştırmanın geçerliğini belirleyen etmenlerdendir. Bir nitel araştırma, görüşme yöntemiyle yürütülüyorsa görüşmede katılımcının verdiği ifadeler doğrudan alıntılanarak yapılması ve veri çeşitliliği için süreçten etkilenen kişilerin farklı görüşlerini ortaya koymanın geçerliği, araştırma süreçlerine ilişkin detaylı bilgiler vermenin ise güvenirliği artırdığı belirtilmektedir. Araştırma bu kriterleri temelinde planlanmış ve yürütülmüştür.

Nicel bir araştırmada kullanılan geçerlik ve güvenirlik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inandırıcılık, sonuçların doğruluğu ve araştırmacının yetkinliği gibi ifadelerden bahsetmek daha doğru olur (Krefting, 1991). Bu anlamda asıl çalışmanın güvenirliğini belirleyecek olan unsur, farklı bir araştırmacının benzer

metotlar kullanarak benzer sonuçlara ulaşmasıyla ilgilidir. Araştırmamızın bu bağlamda tüm aşamaları detaylı şekilde raporlanarak ileride yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacıların ulaşılabilmesini sağlamaktadır.

## BULGULAR

Bu bölümde Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlükteki maddeleri doğrultusunda gerçekleşen mevcut uygulamalara ilişkin oluşturulan alt problemler doğrultusunda katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ve uygulamalara ilişkin görüşler ve önerilerin tespit edilmesine dair oluşturulan Tablo 1,2,3,4'te öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının görüşlerine yer verilmiştir.

**1. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin genel görüş ve önerileri nelerdir? (ideal bir öğretmenlik meslek kanunu açısından nasıldır ve nasıl olmalıdır neleri içermelidir)**

Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin genel görüşleri

Görüşler (Kodlar)	Katılımcılar			
	Öğretmen	Yönetici	Müfettiş	Uzman
Öğretmenlik Meslek Kanunu sadece ekonomiye indirgenmiş	Ö3 Ö5 Ö8 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö15 Ö17	Y4 Y6 Y7 Y8	M1 M2 M4 M5	E1 E3 E5
Öğretmenlik Meslek Kanununda özlük haklarına ve iş güvencesine değinilmemiş	Ö3 Ö9 Ö13		M2 M5	
Öğretmenlik Meslek Kanunu sadece kariyer basamaklarından ibaret	Ö5 Ö12		M2 M5	
Öğretmenlik Meslek Kanunu tüm eğitim çalışanlarını kapsamıyor	Ö8 Ö10 Ö13 Ö14	Y4 Y8	M1 M5	E1 E2
Alt ve üst yapısı hazırlanmamış bir uzmanlaşma sistemi oluşturulmuş	Ö2 Ö3 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö16 Ö17	Y2 Y3 Y4 Y5 Y7	M1 M2 M3 M4 M5	E3 E4 E5
Öğretmenlik Meslek Kanunu çalışanların görüşleri dikkate alınmadan hazırlanmış	Ö2 Ö10 Ö14 Ö17	Y3 Y6 Y7	M2	

Öğretmenlik Meslek Kanunu eksik ve yetersiz bir yasadır	Ö1 Ö2 Ö3 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö16 Ö17	Y2 Y3 Y4 Y5 Y7	M1 M2 M4	E1 E2 E4
Öğretmenlik Meslek Kanununun ortaya çıkmasında siyasi kaygılar ön plandadır	Ö2 Ö12 Ö18	Y6 Y7	M2 M5	E3
Öğretmenlik Meslek Kanununun uzmanların alım kriterlerine ilişkin maddeleri çelişkili	Ö3 Ö4 Ö8 Ö11 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15	Y2 Y3 Y7		E1
Öğretmenlik Meslek Kanunu eşitlik ilkesine aykırıdır	Ö3 Ö6 Ö10 Ö11	Y6	M1 M4	E1
Öğretmenlik Meslek Kanununda mesleğin niteliğini artıran unsurlar yok		Y4 Y6	M1 M2	
Öğretmenlik Meslek Kanunu uygulamaları öğretmenleri kategorize ederek ayrıştırıyor	Ö6 Ö12 Ö17	Y6	M1 M5	
Öğretmenlik Meslek Kanununda Kariyer sistemi açık ve net değil	Ö2 Ö8 Ö12	Y4 Y6 Y7	M1 M4	

Tablo 1 de görüldüğü gibi katılımcı öğretmen, okul yöneticisi , müfettiş ve eğitim uzmanlarının görüşleri incelendiğinde tüm katılımcı grupların en çok vurguladıkları görüşlerin, Öğretmenlik Meslek Kanununun eksik ve yetersiz bir yasa olduğu, sadece ekonomiye indirgenmiş olduğu, tüm eğitim çalışanlarını kapsamadığı, Alt ve üst yapısı hazırlanmamış bir uzmanlaşma sistemi oluşturulduğu, Öğretmenlik Meslek Kanununun ortaya çıkmasında siyasi kaygıların ön planda olduğu, Öğretmenlik Meslek Kanununun uzmanların alım kriterlerine ilişkin maddelerin çelişkili olduğu, Öğretmenlik Meslek Kanununun eşitlik ilkesine aykırı olduğu yönündeki görüşler olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar, Öğretmenlik Meslek Kanununda özlük haklarına ve iş güvencesine değinilmediğini, Öğretmenlik Meslek Kanununun sadece kariyer basamaklarından ibaret olduğunu, Öğretmenlik Meslek Kanununun çalışanların görüşleri dikkate alınmadan hazırlandığını, Öğretmenlik Meslek Kanunu da mesleğin niteliğini artıran unsurlar bulunmadığını, Öğretmenlik Meslek Kanunu uygulamalarının öğretmenleri kategorize ederek ayrıştırdığını ve Öğretmenlik Meslek Kanununda Kariyer sisteminin açık ve net olmadığını bildirmişlerdir.

**Öğretmenlik Meslek Kanununun siyasi kaygılar nedeniyle oluşturulduğunu ve çalışanların görüşleri alınmadan hazırlandığını öne süren bazı katılımcılar şunları ifade etmiştir:**

**M2;** “Öğretmenlik Meslek Kanunu siyasi iktidarın örgütsel devamlılığı için aldığı bir karardır.”

**E3;** “Öğretmenlik Meslek Kanunu ücret verebilme hikâyesiyle çıkarılan politik bir yasadır.”

**Ö12;** “Öğretmenlik Meslek Kanunu ile getirilen uzmanlık anlayışı tamamen seçim kaygısı ile yapılan bir uygulama gibi geliyor. Uzman ol, parayı al, bitti. Biz öğretmenlerin özlük hakları ve maaşımızın iyileştirilmesi talebimiz olunca bize dediler ki sınav yapacağız bu sınavı geçen öğretmenler uzman öğretmen, başöğretmen olacak ve maaşlarında iyileştirmeler yapılacak yine içi boş altı doldurulmamış sağlam temelleri oturtulmamış bir meslek kanunu ile karşı karşıya kaldık.”

**Ö18;** “Türkiye’de bir uzmanlaşma sistematiği yok bence. Her şeyi siyaset belirliyor. Siyasetin kendi eğitim felsefesi neyse ve ne istiyorsa süreç ona göre işliyor. Şu anki kanunla getirilen uzmanlaşma süreci de seçim yatırımı içindi. Oy kaygısı ile 3, 5 kuruş öğretmenin eline vermek için sınav şartı koşuldu. Her şey çok samimiyetsiz bir şekilde yürütülüyor.”

**Ö12;** “Meslek kanunu hazırlanırken öğretmenlerin hiçbir şekilde görüşlerinin alınmaması, bizlere değer verilmediğinin bir göstergesidir.”

**Öğretmenlik Meslek Kanununun alt yapısı hazırlanmamış ve ekonomiye indirgenmiş olduğunu ifade eden bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:**

**M1;** “Öğretmenlik Meslek Kanunundaki uzmanlaşmanın nitelik değil nicilikle ilgili ekonomik yani parasal yönü ön plana çıkan, mesleğin niteliğini artıramayan ucube bir durum olduğunu söyleyebilirim. Yani kimler neyin uzmanı? Alanda diğerlerinden farklı ne yapacaklar? Kısacası bu kavramların içinin hem mesleki hem de akademik açıdan somut bir şekilde doldurulması gerekir.”

**M4;** “Şu an getirilen meslek kanunu da kişilerin unvanlarından bir şey beklemeden yıla dayalı olarak verilen ve sadece mali olanaklarının iyileştirilmesi olarak algılanan uzmanlaşma anlayışı ile gerçek uzmanlaşmadan uzak.”

**Ö10;** “Uzmanlaşma ile ilgili tek güdüleme maaş artışı”

**E5;** “Geçmişte bir kişinin öğretmen olabilmesi için kurullar oluşturulur, öğretmen olabilir diye karar alınırdı. Öğrenci daha öğretmen olmadan motive olurdu öğretmen olacağım diye. Ama şu anda kriterlere sahip olmayan, çocuk sevmeyen insanlar bile öğretmen oluyor. Bu yüzden bugün öğretmenliğe alırken işi yapabileceğine bakmayıp alım kriterlerinin bile ortadan kalkmış olması işe başladıktan sonra seni uzmanlaştırayım denmesi uzmanlaşmanın ciddiye alınmadığının göstergesidir. Bu daha mesleği seçerken dikkat edilmesi gereken bir durumdur.”

**Öğretmenlik Meslek Kanununda kariyer sisteminin açık ve net olmadığını, istikrarsız olduğunu ve çelişkiler içerdiğini düşünen katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:**

**Ö2;** “2006 yılındaki uzmanlık sınavı yalnızca göstermelik yapılmış temeli olmayan sistemsiz bir hareketti. Üzerinden uzun zaman geçti ve devamı gelmedi. Devamlılığının olmaması bu durumun ne kadar göstermelik olduğunu kanıtı. Uzmanlaşma adına yapılan son sınavın da açıkçası akıbetinin ne olacağı henüz belli değil. Bu sınav her yıl yenilenecek mi? Neye göre, ne kadar ölçüldü? Hiçbir şey belli değil. Bunlar ayakları yere basan uzun soluklu çalışmalar ister”

**Ö3;** “Öğretmenlik Meslek Kanunu ile uzmanların alımı ve yetiştirilmesi konusunda çeşitli çelişkili durumlar var. Yüksek lisans yapan öğretmenler ile sadece videoları izleyip bakanlığın yaptığı sınavda 70 tam puan alan öğretmenlerin ya da pedagojik formasyon ile bölüm bitirerek tezsiz yüksek lisans mezunu sayılan öğretmenlerin aynı kategoride uzman öğretmen sayılması bir çelişki. Aynı zamanda öğretmenlik meslek kanunu ile uzman unvanı alanların hangi alanlarda değerlendirileceği ile ilgili bir planlamada yok.”

**E1;** “Bir öğretmen uzman olabiliyorken öğretmen kökenli olan İl ve İlçe Millî Eğitim müdürleri uzman olamıyor. Bu durum uzmanlaşmaya terstir. Her basamakta yeni bir yaşantı edinilir. Yeterli tecrübe edilmeden sadece sınavla kariyer verilmemelidir.”

**Öğretmenlik Meslek Kanununda mesleğin niteliğini artıran unsurların olmadığını ifade eden bazı katılımcıların ifadeleri şu şekilde olmuştur:**

**Y6;** “Yasayla getirilen uzman veya başöğretmen unvanları çok anlamsız. Öğretmenleri kategorize etmeye gerek yok bence. Zaten aldıkları unvanın kişilerde bir fark yarattığı söylenemez. Kişiler dün neyse bugün de o.” Şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

**Ö12;** “Kariyer yapmaya karşı değilim. Öğretmenin eğitime, kendisini geliştirmesini asla karşı değilim. Bence öğretmenlik mesleği dinamik olmalı sürekli öğretmen kendini geliştirmeli ve eksiklerini tamamlamalı ama bu şekilde değil. Sadece ismimizin önünde uzman ya da başöğretmen unvanı olup hiçbir niteliğe sahip olunmamasının bir kıymetinin olmadığını düşünüyorum”

**Öğretmenlik Meslek Kanununun eşitlik ilkesine aykırı olduğunu ve tüm eğitim çalışanlarını kapsamadığını düşünen katılımcılardan bazıları şu ifadeleri kullanmıştır:**

**M5;** “Öğretmenlik Meslek Kanununda unvanların iş tanımı yok. Günün sonunda herkes aynı işi yapıyorsa ücret farkları neden. Bu durum Anayasadaki eşit işe eşit ücret ilkesine aykırıdır.”

**M5;**“ Öğretmenlik Meslek Kanunu eğitim müfettişlerini kapsamıyor. Okul yöneticileri dışında diğer yöneticiler yasada yok. Eğitim müfettişleri iyice gözden çıkarılmış.”

Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin beklentileri Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu’na ilişkin Beklentileri

Beklentiler (Kodlar)	Katılımcılar			
	Öğretmen	Yönetici	Müfettiş	Uzman
Öğretmenlik mesleğini tanımlayan bir yasaya ihtiyaç var	Ö1 Ö2	Y4	M2	E1 E2 E3
Öğretmenlerin atanma ve yetiştirilme kriterleri net olmalıdır	Ö3 Ö11 Ö14	Y7	M1 M2	
Tüm eğitim bileşenlerini kapsamalıdır	Ö2 Ö3 Ö8 Ö9 Ö13 Ö14	Y4	M1 M4	E1
Tüm eğitim çalışanlarının özlük-ekonomik ve sosyal haklarına yer verilmelidir	Ö2 Ö3 Ö4 Ö5 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö16 Ö18	Y1 Y2 Y3 Y4 Y5 Y6 Y7 Y8	M1	E1 E3
Mesleki görev ve sorumluluklar ile sınırlılıklar açık ve net olmalıdır	Ö10 Ö14 Ö17	Y6 Y8	M1 M2 M4	E2 E3
Kariyer basamakları ve uzmanlaşma süreci tanımlanmalıdır	Ö2 Ö4 Ö6 Ö7 Ö8 Ö9 Ö10 Ö12 Ö14 Ö16 Ö17	Y2 Y4 Y5 Y6 Y7 Y8	M1 M2 M4 M5	E3
Mesleki gelişimi desteklemelidir	Ö3 Ö12		M2 M4	E3
Ödül sistemi kariyeri teşvik edici şekilde düzenlenmelidir	Ö2 Ö6 Ö10 Ö12 Ö14 Ö16	Y6	M4	E2
Ücretlendirme sistemi adil ve objektif kriterlerle oluşturulmuş olmalıdır	Ö2 Ö3 Ö5 Ö7 Ö8 Ö9 Ö11 Ö12 Ö13 Ö16 Ö17 Ö18			
Mesleğin saygınlığının artırılmasına yönelik düzenlemelere yer verilmelidir	Ö5 Ö6 Ö11 Ö12 Ö15	Y2		
Çağın koşullarına uyum sağlamış bir yasa olmalı	Ö6 Ö8 Ö11 Ö12		M4	
Anayasa ve diğer yasalarla çelişkisi olmamalı	Ö2			
Çalışanların iradesine başvurulmalıdır	Ö2 Ö10 Ö14	Y6 Y7		E4
Liyakatli kişiler tarafından hazırlanmalıdır	Ö10			

Tablo 2 de görüldüğü gibi katılımcı öğretmen, okul yöneticisi, müfettiş ve eğitim uzmanlarının görüşleri incelendiğinde tüm katılımcı grupların en çok vurguladıkları görüşlerin, Öğretmenlik Meslek Kanununda tüm eğitim çalışanlarının özlük, ekonomik ve sosyal haklarına yer verilmesi gerektiği, kariyer basamakları ve uzmanlaşma sürecinin tanımlanması gerektiği ve mesleki görev ve sorumluluklar ile sınırlılıkların açık ve net olması gerektiği yönünde görüşler olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar ise öğretmenlik mesleğinin bir yasaya ihtiyacı olduğu, tüm eğitim çalışanlarını kapsaması gerektiği, öğretmenlerin atanma ve yetiştirilme kriterlerinin net olması gerektiği, yasanın adil ve objektif kriterlerle oluşturulmuş bir ücretlendirme sistemine yer vermesi gerektiği, kariyeri teşvik edecek ödül sistemine yasada yer verilmesi gerektiği, çalışanların iradesine başvurulması ve liyakatli kişiler tarafından hazırlanması gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

**Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin beklentilerini dile getiren katılımcılardan bazıları şu açıklamalarda bulunmuşlardır:**

**Ö13;** “*Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda adı öğretmenlik meslek kanunu olmasına rağmen öğretmenlerin çalışma koşulları, alacağı ücretler, ek ders, egzersiz açıklamaları, atamalar gibi konuların hiçbiri yok, adı meslek kanunu olan bir kanunda o meslekle ilgili A'dan Z'ye her şey yazıyor olmalıydı*”

**Ö16,** “*Yönetici atamalarını uzmanlığını yapmış kişilerden seçebilirler. En başta eğitim sisteminin başına eğitimin içinden gelenlerin bakanlık yapma şartı getirilebilir.*”

**Y4;** “*Öğretmenlik Meslek Kanunu içerisinde biz yöneticiler yokuz. İçi doldurulmalı ve eğitimin tüm paydaşları yasaya dahil edilmeli.*” Şeklinde açıklamada bulunmuştur.

**M1;** “*Liyakatin temel alındığı, sonuca değil sürece odaklanan bir ölçme sistemi oluşturulmalı. Açık ve net yasal düzenlemelerle birlikte uzman ve başöğretmen olanların eğitimden geçirilmesi, bilgi ve becerilerini ortaya koyacak uygulamalar yapması sağlanmalı. Ayrıca unvanı hak edenlere yasal sorumluluk yüklenmesi gerekir.*”

**E3;** “*Kariyer basamağı öğretmeni diri tutmak içindir. Uzman öğretmen ve başöğretmen diye 2'li sistem yerine 6'lı sistem getirilmeli. Yani 30 yıl çalışacağı düşünülen bir öğretmenin her 5 yılda bir kariyer hedefi olsa hem verimlilik artar hem de öğretmen yeni hedef için üretimini gelişimini sürdürür. Böylece unvanı alan yatmaz.*”

**2. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve uygulamaları hakkındaki görüşleri.**

Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve uygulamaları hakkındaki görüşleri uzman alımı, uzman yetiştirme ve uzman değerlendirme şeklinde üç alt temada toplanmış ve Tablo 3'te incelenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkındaki görüşleri

ALT TEMALAR	GÖRÜŞLER (KODLAR)	KATILIMCILAR					
		ÖĞRETME N	YÖNETİ Cİ	MÜFETT İŞ	UZMA N		
UZMAN ALIMIMI	Öğretmenlik Meslek Kanununun uzmanların alım kriterleri objektif ve adil değil	Ö2 Ö3 Ö4 Ö7 Ö8 Ö10 Ö11 Ö12 Ö13 Ö16 Ö17 Ö18	Y2 Y3 Y4 Y5 Y6 Y7	M1 M2 M3 M4 M5	E1 E3 E4 E5		
	Uzman alımı için uygulanan sınavlar amaca uygun değil	Ö1 Ö2 Ö4 Ö5 Ö6 Ö7 Ö10 Ö11 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö17 Ö18	Y2 Y6 Y7 Y8	M4	E1 E4 E5		
	Öğretmenlik Meslek Kanunu ile verilen unvanlarda liyakat dikkate alınmıyor	Ö3 Ö5 Ö7 Ö11	Y4 Y6 Y7	M1	E1 E3 E4 E5		
	Niteliksiz bir şekilde hazırlanan uzman alım sınavı devlet ciddiyetinden uzaktır	Ö2 Ö8 Ö10 Ö12 Ö13	Y4 Y5 Y6 Y7	M1 M2 M5	E1 E3		
	Öğretmenlik Meslek Kanununda alanda uzmanlığa önem verilmiyor	Ö2 Ö3 Ö4 Ö9 Ö10 Ö13 Ö18	Y4 Y5 Y6 Y7	M1 M4 M5	E1		
	Alanda lisansüstü eğitim dikkate alınmıyor (farklı alanlar da aynı statüye erişebiliyor)	Ö3 Ö12 Ö13 Ö16	Y6 Y8				
	Uzman alımı ekonomik kaygılara indirgenmiş durumdadır	Ö3 Ö5 Ö9 Ö10 Ö12 Ö13 Ö15	Y5 Y6 Y7	M1 M2 M5	E1 E3 E4		
	Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma önemsenmiyor	Ö3 Ö17	Y4 Y5 Y6 Y7 Y8	M5	E1 E3		
	Uzmanlık hiyerarşisi ile	Ö16 Ö17	Y7	M5	E3 E4		



	yönetmelik hiyerarşi birbiriyle çelişmektedir(öğretmen olan okul müdürü başöğretmeni yönetiyor)				
UZMAN YETİŞTİRME	Öğretmenlik Meslek Kanununda Uzmanların yetiştirilmesi süreci yetersiz ve gerçeklikten uzak	Ö3 Ö6 Ö7 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15	Y5 Y7	M1 M2 M5	E2 E3 E4
	Uzman yetiştirme uygulamaları sahada karşılığı yok	Ö2 Ö3 Ö6 Ö7 Ö8 Ö10 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15 Ö16	Y3 Y4 Y5 Y8	M1	
	Uzman yetiştirme videoları verimli olmadı	Ö1 Ö2 Ö4 Ö5 Ö6 Ö10 Ö12 Ö13 Ö14 Ö15	Y5		
	Öğretmenlerin alanlarında nasıl yetiştirileceği ile ilgili bir program yok	Ö3	Y5	M1 M2	E5
	Uzman yetiştirme uygulamaları farklılıkları yok sayarak tek tip bir model üzerinden yürütülmeye çalışılıyor	Ö4 Ö7 Ö13	Y3 Y7 Y8	M4	
UZMANLARI ALANDA DEĞERLENDİRME	Öğretmenlik Meslek Kanununda alımı yapılan uzmanlardan nasıl yararlanılacağı belirsiz	Ö3 Ö7 Ö9 Ö10 Ö17	Y5 Y7	M1 M5	E1 E2 E3
	Uzmanlık statüsünün görev ve yetkileri tanımlanmamış	Ö8 Ö18	Y4 Y8	M1 M2 M4	E1
	Etiket ve ücret artışı dışında fark yaratmıyor	Ö3 Ö5 Ö7 Ö10 Ö12 Ö15 Ö17	Y1 Y7 Y8	M5	

Tablo 3'te katılımcı öğretmen, okul yöneticisi, müfettiş ve eğitim uzmanlarının uzman alım sürecine ilişkin ifadeleri incelendiğinde tüm katılımcı grupların en çok vurguladıkları görüşlerin; Öğretmenlik Meslek Kanununun uzmanların alım kriterlerinin objektif ve adil olmadığı, uzman alım sınavının

amaca uygun olmadığı, liyakatin dikkate alınmadığı, uzman alım sınavının niteliğinin düşük olduğu ve devlet ciddiyetinden uzak olduğu ayrıca Öğretmenlik Meslek Kanununda alanda uzmanlığa önem verilmediği ve uzman alımının ekonomik kaygılara indirgendiği yönünde görüşler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcılar, alanda lisansüstü eğitim almış olmanın dikkate alınmadığını, farklı alanların da aynı statüye erişebiliyor olduklarını, eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın önemsenmediğini, uzmanlık hiyerarşisi ile yönetsel hiyerarşinin birbiriyle çeliştiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Aynı tabloda katılımcıların Uzman yetiştirme sürecine ilişkin ifadeleri incelendiğinde tüm katılımcı grupların en çok vurguladıkları görüşün; Öğretmenlik Meslek Kanununda uzmanların yetiştirilmesi sürecinin yetersiz ve gerçeklikten uzak olduğu şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca özellikle yönetici ve öğretmenlerin uzman yetiştirme uygulamalarının sahada karşılığı olmadığı ve uzman yetiştirme videolarının verimli olmadığı yönünde görüşleri olduğu görülmüştür. Bazı katılımcılar da Öğretmenlik Meslek Kanununda öğretmenlerin alanlarında nasıl yetiştirileceği ile ilgili bir program olmadığı ve uzman yetiştirme uygulamalarının farklılıkları yok sayan tek tip bir model üzerinden yürütülmeye çalışıldığı yönünde görüşleri olmuştur.

Tablo 3'te uzmanları alanda değerlendirme sürecine ilişkin ifadeler incelendiğinde tüm katılımcı grupların en çok vurguladıkları görüşün Öğretmenlik Meslek Kanununda alımı yapılan uzmanlardan nasıl yararlanılacağına belirsiz olduğu yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcılardan bazıları uzmanlık statüsünün görev ve yetkilerinin tanımlanmamış olduğunu ve yine uzmanlığın etiket ve ücret artışı dışında fark yaratmadığını ifade ettikleri görülmüştür.

**“Uzman alımı” ile ilgili olarak kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkında görüş bildiren bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:Ö18; “Örneğin lisansüstü eğitim almış olanların uzmanlık sınavından muaf tutulmalarını hakkaniyetli bulmuyorum. Çünkü lisans üstü eğitimlerin birilerini uzman yapacak kadar nitelikli olduğunu düşünmüyorum.”**

**Ö3; “Yüksek lisans yapmış biri olarak sınavdan her ne kadar muaf tutulmuş olsam da alan dışında lisansüstü eğitim almış bir kişiye de aynı hakkın verilmiş olması eğitimde uzmanlaşma adına çelişkili. Pedagojik formasyon ile bölüm bitiren ve Tezsiz yüksek lisans mezunu sayılan bir öğretmen uzman öğretmen kabul edilirken 2 yıl boyunca alanında yüksek lisans eğitimi almış kişiler donanım olarak birbirlerine eş midir ki İkisi de uzman öğretmen sıfatını alıyor.”**

**E1;** “İl Milli Eğitim Müdürü veya İlçe Milli Eğitim Müdürü öğretmen kökenli olmasına rağmen uzman olamıyor ama bir öğretmen uzman olabiliyor. Tezatlık var bu işte.”

**Ö4;** “Alan dışı değerlendirmelerle bizim yetkinliğimiz ölçülmeye çalışılıyor. Ölçüm sonuçlarına göre ben farklı bir görev de yapmayacağım. Alan farklılıkları göz ardı edilerek tek tip uzmanlık istenmesinin ne bana ne öğrencilere ne de eğitime bir katkısı olmayacak.”

**E3;** “Kalitesiz sorularla kişilerin uzmanlık seviyesi ölçülemez ve herkesin kazandığı bir sınav da anlamlı değildir zaten. Seçimler nedeniyle mevcut iktidarın bir ücret artışı verme bahanesiydi bu kariyer sınavı. Uzmanlıkla ilgili eğitim alan birinin sınıfta uzmanlığını ortaya koyup koymadığı veya uzman olan öğretmenin sınıfı ile olmayanın sınıfı arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ölçülmüyor.”

**M4;** “İnsani yeterlilikler sınavla ölçülemez. Ayrıca sınav bildiğini gösterir uyguladığını göstermez. Uzaktan eğitimler ve hazırlanan basit düzeyde sorularla belirlenmiş bir uzmanlıkla kişilerin yetkinliği ölçülmeye çalışılıyor.”

**Y6;** “İnsanlar maaşlarında meydana gelecek artış için uzmanlık sınavına giriyorlar. Şayet ekonomik anlamda doyurucu bir maaş olsaydı ben kimsenin bu sınavlara gireceğine inanmıyorum.”

**Ö18;** “Öğrencilerim bana “uzman olduğunuzda ne olacak” dediklerinde hiçbir şey olmayacak demiştim ve “o zaman neden sınava giriyorsunuz” dediklerinde ise ekonomik gerekçelerle diye cevap verdim. Öğrencilerime söylerken içinde bulunduğum anlamsız durumu tarif etmek üzücüydü. Ekonomik getiri dışında hiçbir işlevi olmayacak bir uygulama bu. Sadece maaşa zam yapılabilirdi. Bu kadar olaya gerek yoktu bence.”

**Y7;** “İlkokul düzeyinde sorularla uzman öğretmen ve başöğretmen olundu. ücret artışı yapmak için bu kadar ciddiyetsizliğe gerek yoktu.”

**Ö12;** “Kesinlikle geçerliliği olmayan bir sınav uygulandı yani öğretmen olmayan herhangi bir kişinin rahatlıkla çözebileceği sorulardı. Bu soruları çözerken mi, sınavı geçerken mi başöğretmen ve uzman öğretmenlik belirlenecek? Kriterler bu olmamalı. Öğretmenlerin bu anlamda küçümsendiğini ve aşağılandığını düşünüyorum.”

**“Uzman yetiştirme süreci” ile ilgili olarak kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkında görüş bildiren bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:Ö2;** “Eğitim videoları çok soyut, yetersiz ve tek taraflı olup karşıdaki adayların da mutfakta yemek yaparken ya da bir şeylerle uğraşırken sadece zorunlulukla çalıştırdığı oldukça kötü eğitimlerdi”

**Ö5;** “Saatler süren videoların izlenmesi ki oldukça sıkıcı olduğunu düşünüyorum uzmanlıkta gerekli olan eğitimi karşılamıyor. Bu videoların hazırlık

aşamasından sınavın hazırlanması sınavda öğretmen görevlendirilmesi kitapçıkların basımı ve dağıtım için harcanan para doğrudan maaş artışı olarak verilse bu kadar polemik olmazdı”

**Ö14;** “Uzman yetiştirme sürecindeki 180 saatlik ve 240 saatlik videolar herkesin sadece tıklayarak geçtiği, kimsenin dinlemediği, alanımıza da çok fazla hitap etmeyen eğitimlerle doluydu. Öğretmenin ilgisini çekmedi. Bu yüzden etkili bir yetiştirme süreci olmadı”

**Y5;** “Uzman yetiştirme süreci söz öbeğini okuduğumuz zaman hepimizin yüzünde alaycı bir ifade hemen beliriyor. Çünkü yakın zaman önce yaşadığımız bu süreç komik hatta trajikomik olaylar silsilesi idi. İzlenmesi gereken videoları otomatik yürütmeye yarayan bilgisayar yazılımlarının nasıl çalıştığını çok iyi öğrendik, onun dışında başka faydası olduğunu bilemiyorum. Zaten videoların ne kadar yararlı olduğu ayrı bir tartışma konusu.”

**“Uzmanları alanda değerlendirme süreci” ile ilgili olarak kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkında görüş bildiren bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:Y6;** “Ben adil olmayan süreci bizzat yaşayanlardan biriyim. İyi bir sınav puanı ile şube müdürlüğünü kazandım ama sınavın hiçbir değeri olmadı ve sıralamada benden sonra gelenler mülakatlarla atandı.”

**Ö17;** “Mesela ben başöğretmenim ama okul müdürü yeni uzman öğretmen oldu. Şimdi kim kariyerde daha üstün? Bu sisteme göre okul müdürü bana nasıl talimat verebilecek?”

**Y7;** “Bir okul müdürü uzman öğretmen iken amiri olduğu öğretmenin başöğretmen olması sıkıntılı. Okul müdürünün otoritesini sarsacak bir durum yaratabilir.”

**E3;** “Kariyer uygulaması hiyerarşik işlemeli. Bir yerde yönetici iseniz astlarınızdan üstün olmalısınız. Yoksa ciddiye alınmazsınız.”

Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve uygulamaları hakkındaki öneriler uzman alımı, uzman yetiştirme ve uzmanları alanda değerlendirmeye ilişkin öneriler şeklinde üç alt tema altında toplanmış ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkındaki önerileri

ALT TEMALAR	ÖNERİLER (KODLAR)	KATILIMCILAR			
		ÖĞRETME N	YÖNETİ Cİ	MÜFETTİ Ş	UZMA N
UZMAN ALIMI	Uzman alımı liyakate ve objektif kriterlere dayalı yapılmalıdır	Ö1 Ö2 Ö3 Ö4 Ö5 Ö6 Ö11 Ö12 Ö13 Ö17 Ö18	Y2 Y3 Y4 Y6 Y7	M1 M5	E1 E4 E5
	Sınavla değil nitelikli eğitimler sonucu uzman alımı yapılmalı	Ö2 Ö5 Ö9 Ö11 Ö12 Ö16 Ö17	Y4 Y5 Y6		E2 E3 E5
	Farklı veri kaynaklarından saha çalışmalarına bakılarak ölçme değerlendirme yapılmalıdır	Ö3 Ö4 Ö11 Ö18		M1 M2 M4 M5	E1 E3 E5
	Uzmanlık kadrosuna alım çalışma ve uzmanlık alanlarına göre yapılmalıdır	Ö2 Ö3 Ö4	Y5 Y6 Y7	M1 M4 M5	E1
	Okul müdürleri başöğretmenlerd en seçilebilir		Y7		E1
	Eğitim yöneticiliğine alımlarda lisansüstü eğitim kriteri olmalıdır	Ö16		M1	E1 E4 E5
	UZMAN YETİŞTİRME	Uzmanlık eğitiminde çalışanların talep ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır	Ö2 Ö7 Ö9 Ö10 Ö12 Ö14 Ö16 Ö17	Y6	
Uzman yetiştirme işi alanında uzman kişiler tarafından yapılmalı		Ö2 Ö3 Ö4 Ö9 Ö16	Y4 Y6 Y7	M2 M4 M5	E1 E2 E3 E4
Uzman Yetiştirme süreci Lisansüstü eğitim yoluyla desteklenmelidir		Ö2 Ö3 Ö4 Ö12 Ö15 Ö16	Y7 Y8	M1	E4 E5

	Uzmanlaşma için seminer dönemleri etkili planlanabilir	Ö9 Ö17	Y7		
	Alanda gelişimin sürekliliği için periyodik izlemler yapılabilir	Ö13	Y7	M1 M5	E2 E3
	MEB uzman yetiştirme eğitimlerini küçük gruplar halinde uygulamalı	Ö16	Y6		
UZMANLARI ALANDA DEĞERLENDİRME	Üst kariyer alt kariyerin yetişmesine katkı sunabilir	Ö2 Ö16 Ö17	Y4	M2 M4	E1 E3
	Eğitimde niteliğin artırılmasında sorumluluk yüklenmelidir	Ö3 Ö4 Ö7 Ö12 Ö15 Ö16	Y4	M1	E1 E3
	Okullardaki problemlerin çözümünde uzman ve başöğretmenlerden yararlanılmalı	Ö3	Y4	M2	E1 E3
	Komisyonlarda kariyere göre görev almalılar	Ö7	Y6 Y7		
	Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre görev yetki ve sorumlulukları belirlenmeli	Ö3 Ö10 Ö14 Ö17	Y8	M1 M2 M5	E1 E2 E3 E4

Tablo 4'te katılımcı öğretmen, okul yöneticisi, müfettiş ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve uygulamalarında uzman alım süreci hakkındaki önerileri incelendiğinde tüm katılımcı grupların en fazla vurguladığı görüşün uzman alımının liyakate ve objektif kriterlere dayalı olarak yapılması gerektiği yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların çoğu sınavla değil nitelikli eğitimlerle uzman alımı yapılması ve farklı veri kaynaklarından saha çalışmalarına bakılarak ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Bazı katılımcılar kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak “Uzman alımı” konusunda getirdikleri önerileri şu şekilde ifade etmişlerdir:**

**Ö5;** “Uzmanlaşma faaliyetleri yüksek lisans yapmak (tabii ki eğitim alanında) ve çeşitli hizmet içi eğitimlere katılmak, katıldığı çalışmalarını saha çalışmalarında diğer öğretmenlere aktarmak olarak planlanabilirdi.”

**Ö11;** “Öğretmenler ve yöneticiler sınavla değil sahadaki çalışmalarıyla değerlendirilmeli içeriği dolu bir şekilde verilen ve uzmanlığa ulaştıracak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmalı, kendini geliştirdiğini ortaya koyan projeler ve çalışmalar yapılmalıdır”

**Y4;** “Yöneticilerin mutlaka sınavla atanmaları gerekmektedir. Liyakat esaslarına göre objektif değerlendirmeler esas alınmalı ve mülakat uygulamalarına son verilmeli. Kademeler arasında geçiş mutlaka liyakat esaslarına uygun yapılmalı. Standartlaşma sağlanmalı eğer bu işin bir standardı yoksa ölü doğmuş yönetmelikler yapıldı diyebiliriz.”

**M1;** “Yöneticiler ve öğretmenler için de liyakatin temel alındığı, sonuca değil sürece odaklanan bir ölçme sistemi oluşturulmalı. Uzman yapılacak kişinin kriterleri net olmalı. Yönetici olacaksa lisansüstü eğitim alma kriteri getirilmeli hatta doktora da aşağı bir eğitim düzeyi yöneticilik için kabul edilmemeli.”

**M2;** “Sınavla değil alanda değerlendirmemiz gerekir bir kişiyi. Alanda değerlendirdikten sonra öğretmenlik ehliyeti verebiliriz. Sonrasında da bir kişiyi uzman veya başöğretmen belirleyeceksek bizzat sınıfında okulunda öğretmeni gözlemleyenleri dikkate almalıyız. Bu konuda okulun müdürü veya öğretmeni gözlemleyenlerin kişinin uzmanlaştığına kanaat getirebilir. Yani saha çalışmalarının önemli olduğu bir ölçme sistemi oluşturulmalı.”

**E1;** “Okul müdürlüğü objektif kriterlerle belirlenmeli, birilerinin isteği ile okul müdürleri atanmamalı. Mesela okul müdürü baş öğretmenler arasından seçilmeli.”

**E4;** “Uzmanlığa alım sınavla değil akademik eğitim almış olmakla sağlanmalı”

**E5** “ Herkesi bir günde sınav yapmakla uzman olunmaz. Ayrıca tüm farklı alanların aynı sınava tabi tutulması çok mantıksız bir durum bir matematikçiyi eğitim bilimleri sınavı yap sonra uzman yap bunu doğru bulmuyorum. Ayrıca kariyer sadece bir sınava indirgenmemeli, yüksek lisansa teşvik ile gelişim sağlanmalıydı. Mutlaka gelişmiş ülkelerdeki eğitim uygulamalarına bakılmalı. Mesela Finlandiya gibi eğitimde kalite kabul edilen ülkeler incelenmeli. Bu ülkelerdeki uzman alımları nasıl? İyi bir yönetici ve öğretmen kriterleri nedir? Görevde yükselme için neler bekleniyor? bakılmalı fikir edinilmelidir.”

Tablo 4'te katılımcı öğretmen, okul yöneticisi, müfettiş ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve uygulamalarında “uzman yetiştirme süreci” ne ilişkin önerileri incelendiğinde tüm katılımcı grupların en fazla vurguladığı görüşün uzman yetiştirme işlevinin alanında uzman kişilerce yapılması gerektiği ve lisansüstü eğitim yoluyla yetiştirme süreci olması gerektiği yönünde olduğu görülmüştür. Ayrıca özellikle katılımcı öğretmenlerin uzman yetiştirme sürecinde çalışanların talep ve ihtiyaçlarının dikkate alınması yönünde görüş bildirdikleri, bazı katılımcıların ise seminer dönemlerinin etkili planlanması, eğitimlerin küçük gruplar halinde verilmesi ve periyodik izlemler ile gelişimin takip edilmesi yönünde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. **Bazı katılımcılar kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak “Uzman yetiştirme süreci” konusunda getirdikleri önerileri şu şekilde ifade etmişlerdir:**

**Ö3;** *Eğitim yönetimi konusunda yüksek lisans şartı olmalı yöneticiye yetiştirme konusunda gerçek anlamda nitelikli lisansüstü eğitim veren TODAİE gibi kurumlara ihtiyaç var diye düşünüyorum.”*

**Ö17;** *“Çok iyi soru çözüyoruz ama çok iyi sorun çözemiyoruz. Bu yüzden soru çözerek uzmanlaştıran sistem yerine karşılaştığı sorunları çözebilecek uzmanlıkta öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir. Öğretmenlerin eğitim ortamındaki değişime uyumu ile ilgili donanımını artıracak nitelikli eğitimler ile uzmanlaşması sağlanmalı. Bunun için alanında uzman kişilerden seminer dönemlerinde eğitimler alınabilir.”*

**Ö16;** *“MEB eğitimler verdiği zaman büyük kitlelere veriyor. Geniş kitleye eğitim verildiği zaman karşı tarafın anlattığı, sizin pasif olarak dinlediğiniz etkileşimin olmadığı verimsiz bir süreç işliyor. Bu yüzden MEB hizmet içi eğitimlerini alana göre daha küçük gruplara yapsa başarı yakalanabilir.”*

**Y6;** *“Eğitim müfettişlerinin eğitimin her boyutuna hâkim olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden alanımıza hâkim (aynı branşta) bir eğitim müfettişinin bu süreçte rol alması gerekir.”*

**Y4;** *“Eskiden TODAİE kuruluşları ile üst düzey yöneticiler yetiştirilirdi. Bu kuruluşlarda çok kaliteli eğitimler verildi ve oradan çıkan yönetici çok donanımlı olurdu. Yeniden böyle kurumlar açılmalı.”*

**E3;** *“Kariyer basamağı dinamik olmalı yoksa kişi unvanı aldıktan sonra yatar. Unvan alındıktan sonra üretimini, gelişimini devam ettiriyorsa unvan kalmalı yoksa geri alınmalı. Periyodik takip yapılmalı. İnsanlar unvanını kaybetmemek için her şeyi yapar.”*

Tablo 4'te Öğretmenlik Meslek Kanununun kariyer basamağı uygulamalarında “uzmanları alanda değerlendirme” sürecine ilişkin tüm



katılımcı grupların, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre görev yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi önerisini vurguladıkları bununla birlikte üst kariyerin alt kariyeri yetiştirmede katkı sunabilmesi, unvan alanlara eğitimde niteliğin artırılması konusunda sorumluluk yüklenmesi ve okullardaki problemlerin çözümünde uzman ve başöğretmenlerden yararlanılması yönünde öneriler sundukları görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcıların uzmanların komisyonlarda kariyerlerine göre görev almaları önerisini getirdikleri görülmüştür.

**Kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak “Uzmanları alanda değerlendirme süreci” konusunda bazı katılımcılar şu öneriler sunmuşlardır: Ö7;** *“Uzman kadrolar okullarda eğitimde niteliğin artırılmasına katkıda bulunabilirler. Okulun hizmet içi eğitim planı, stratejik plan hazırlama gibi etkinliklerde rol oynayabilirler. Örneğin ihtiyaç anında öğretmenlerin danışabileceği uzman kadroları oluşturulabilir.”*

**Ö12;** *“Yüksek lisans mezunu arkadaşlar, eğitim uzmanları ya da uzman öğretmen arkadaşlar uzmanlıkları gereği okullarda öğretmenin yetiştirilmesi, öğrencilerin eğitim anlamında eksiklerinin tamamlanması kapsamında projeler, etkinlikler gibi farklı alanlarda çalışmalar yapabilir; bu anlamda bize katkı sunabilirler”*

**Y7;** *“Mesela başöğretmenler okulun yönetsel kararlarının verildiği komisyonlarda görev alabilir; okul eylem planları, risk haritalarının oluşturulması, şube rehber öğretmenler kurulu veya öğretmenler kurulu gibi kurulların gündeminin oluşturulması gibi. Uzman öğretmenler ise uygulama odaklı kurullarda rol alabilir. Sosyal etkinlikler, proje hazırlama, belirli gün ve hafta programlarına başkanlık etme gibi.”*

**E1;** *“Başöğretmen veya uzman öğretmene verilen fazladan ücretin karşılığı hizmet alınmalı. Başöğretmene denetim görevi verilebilir mesela.”*

**E3;** *“Personelin sayıca çok olması dış denetimleri güçleştirir. Bu yüzden üst kariyer alt kariyeri denetleyebilmeli. Kariyerin çıktılarını da ölçmeliyiz. Kuramsal bilgiyi sınıfta uygulayabiliyor mu, uzmanlığının farkını ortaya koyuyor mu, sistem bunun parametrelerini belirleyip gerçekleşme düzeyine bakmalı”*

**M1;** *“Açık ve net yasal düzenlemelerle birlikte uzman ve başöğretmen olanların eğitimden geçirilmesi, bilgi ve becerilerini ortaya koyacak uygulamalar yapması sağlanmalı. Ayrıca unvanı hak edenlere yasal sorumluluk yüklenmesi gerekir. Eskiden başöğretmenler vardı ve çok yetkiliydi. Neredeyse bir ilçe millî eğitim müdürü kadar söz sahibiydi. Şimdi de alanında uzman olanlar yetkilendirilmeli. Projeler ile farklarını ortaya koyacak çalışmalar üretmeli ve bu kontrol edilmeli.”*

**Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim müfettişlerinin öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri.**

Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri Tablo 5’te verilmiştir

Tablo 5. Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri

Görüşler (Kodlar)	Katılımcılar			
	Öğretmen	Yönetici	Müfettiş	Eğitim Uzmanı
Etkileyeceğini düşünmüyorum	Ö8 Ö9 Ö15	Y3		E3
Sıfatlar velinin öğretmen seçmesine yol açacak	Ö2 Ö7	Y4 Y6	M1	E1
Unvanların kullanılması rahatsız edici olabilir		Y3		E2 E3
Öğretmenin kariyer basamağında okul yöneticisinin üstünde olması problem yaratabilir	Ö16	Y7	M1	E4
Uzmanlık etiketi amacı dışında kullanılacak	Ö2	Y6	M1 M4 M5	
Eşitliğe aykırı durumlar oluşacak	Ö2 Ö6 Ö12 Ö13	Y6	M1 M4 M5	E4
Ekonomik boyut ilişkileri etkileyebilir	Ö1 Ö3 Ö4 Ö5 Ö6 Ö7 Ö12 Ö13 Ö16 Ö17	Y4 Y6 Y7 Y8	M1 M4 M5	E1
Öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecek	Ö4 Ö5 Ö12 Ö18	Y2 Y5 Y6 Y7		E1
Adil bir uygulama olursa ilişkiler etkilenmez	Ö8 Ö13			
Çalışma iklimi bozulur	Ö10 Ö13 Ö14	Y2 Y4 Y6 Y8	M1 M4 M5	E1 E4

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının görüşleri incelendiğinde Öğretmenlik Meslek Kanununda yer alan kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin tüm katılımcı grupların en çok vurguladıkları görüşün ekonomik boyutun ilişkileri etkileyebileceği ve çalışma ikliminin bozulacağı yönünde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kariyer

basamakları uygulamalarının ilişkileri etkileyeceğini düşünmediği, adil bir uygulama olursa ilişkilerin etkilenmeyeceği doğrultusunda görüşler tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar ise sıfatların velinin öğretmen seçmesine yol açacağı, unvanların kullanılmasının rahatsız edici olabileceği, öğretmenin okul yöneticisinin üstünde bir kariyer basamağında olmasının problem yaratabileceği, uzmanlık etiketinin amacı dışında kullanılabilceği, eşitliğe aykırı durumlar oluşacağı ve öğretmen motivasyonunun olumsuz yönde etkileneceği yönünde görüşler olduğu görülmüştür.

Kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

**Ö3;** *Uzman öğretmenlik ya da başöğretmenlik unvanına sahip olmuş öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı bir donanıma sahip olmamasına rağmen öğrencilerin ve velilerin gözünde farklı algılanabilir, veliler çocukların dersine bir başöğretmen ya da uzman öğretmen girsin isteyebilir. Bu da çalışma ortamında çatışmalara neden olarak çalışma barışını bozabilir.”*

**Ö4;** *“Öğretmenler arasında kişisel olarak sorun oluşacağını düşünmüyorum ancak motivasyon düşüklüğüne neden olacağını düşünüyorum. Aynı işe farklı ücret uygulaması özellikle günümüz koşullarını ciddi performans düşüklüğüne neden olacaktır. Belki öğretmenler birbirleriyle olumsuz ilişki geliştirmeyeceklerdir ama ekonomik farklılıklar çalışma motivasyonunu düşürecekler.”*

**Ö9;** *“İnsanlar zaten kariyer basamakları uygulamalarının anlamsız olduğunun farkında olduğu için okul içi çalışma ilişkilerini etkileyeceğini düşünmüyorum.”*

**Ö10;** *“Her türlü etiketlemenin çalışma ortamında bölünme yaratacağını düşünüyorum. Uzman, başöğretmen, sözleşmeli, kadrolu, ücretli bir sürü farklı sıfatlar var. Pratikte baktığımızda bu insanlar aynı işi yapıyorlar bir başöğretmenin ya da uzman öğretmenin diğer öğretemenden farklı bir iş yaptığını görmedim o zaman aynı işi yapıyorlarsa neden bu kadar farklı ücret alıyorlar, bu durumu bilmek bile rahatsız edici öğretmenlerin motivasyonunu ciddi derecede etkileyeceğini düşünüyorum.”*

**Y2;** *“Okul içi dinamiklerini bozucu, iklimi olumsuz etkileyici bir durum yaratacaktır elbette bu uygulamalar. İnsanlar aynı çabaya aynı karşılık verilmediğinde verimi düşecektir. Hatta görev verilirken unvan farkları bizi zora sokabilir.”*

**M5;** *“Okul müdürünün hiyerarşide alt kariyerde olması öğretmenin kabulünü zorlaştırır. Öğretmen kendinden alt kariyerde olan müdüre refleks geliştirebilir.”*

**E1;** *“Kariyer uygulaması aynı işe farklı ücretler verilmesine neden olduğu için çalışma ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Bu öğretmenin işteki motivasyonunu*

*düşürür. Aynı zamanda velilerden çocuğunu uzman veya başöğretmene verme talepleri gelebilir. Bu da öğretmenler arasında veya yöneticilerle öğretmen arasında problemlere yol açabilir.”*

**E3;** *“Unvanlar abartılmazsa insanlar unvanları sık sık dillendirip bundan fayda sağlamaya çalışmazsa çalışma ilişkilerini etkilemez. 1-2 yıl içinde her şey unutulur. Unvan alamayanlara ücret artışı için bir teşvik olur belki.”*

## **SONUÇ**

Araştırma bulgularına göre Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanları Öğretmenlik Meslek Kanunu ile ilgili olarak; kanunun ortaya çıkmasında siyasi kaygıların ön plana geçtiğini, çalışanların görüşlerinin alınmadan hazırlandığını, sadece kariyer basamaklarından ibaret, eksik ve yetersiz olduğunu, alt ve üst yapısının hazırlanmadığını, uzman alım kriterlerinin çelişkili ve muğlak olduğunu, mesleğin niteliğini arttıran unsurlar taşımadığını, eşitlik ilkesine aykırı olup öğretmenleri kategorize ettiğini ve tüm eğitim çalışanlarını kapsamadığını, özlük haklarına ve iş güvencesine yer vermediğini sadece ekonomiye indirgenmiş olduğunu ifade etmişlerdir. Mevzuat incelendiğinde eğitim alanını düzenleyen ve yön veren ulusal nitelikli hukuksal dayanakların (Kayıkçı, 2015) çok sayıda(örneğin, Tevhid-i tedarisat, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı kanun, 3797 sayılı K.,625 sayılı K...vb) ve dağınık olduğu söylenebilir. Bununla beraber daha önce eğitim alanının kendine has yönlerini de içeren disiplin kanunları olan 1702 sayılı kanun ve 4357 sayılı kanun birleştirilerek tek çatı altında yeniden düzenleneceğine 6528 sayılı kanun ile 2014 yılında yürürlükten kaldırılmış (Resmi Gazete,2014 tarih ve 6528 s.) ve bu alanda büyük bir boşluk oluşmuştur. Bununla beraber bugün öğretmen sayısının 1 milyon .139 bin 673; öğrenci sayısının ise,19 milyon 155 bin 571(meb.gov.tr.Erişim:05/10.2023) olduğu Türkiye’de gerek mevzuat boşluğunun doldurulması ve gerekse bu kadar geniş bir kitleyi ilgilendiren bir alanda genel kanunlar yetmeyeceğinden kamu yönetiminin de bir parçası olan eğitim yönetiminin etkili ve verimli bir işleyişi için bu alanda “öğretmenlik meslek kanun” gibi yasal bir mevzuata ihtiyaç olduğu açıktır. Bu alanda düzenlenecek kanunun öğretmenlik mesleğinin ihtiyaç duyulan tüm alanlarını, (öğretmenliğin tanımı, yeterlik alanları, adaylık işlemleri, öğretmenlerin geliştirilmesi, hizmetiçi eğitimi, atanması, yer değiştirmesi, yükseltilmesi, sosyal ve ekonomik hakları, ödül ve disiplin işlemleri, izin, sağlık ve sosyal güvenlik ve emeklilik işlemlerine kadar düzenlemeleri içeren kapsamlı bir kanun olması beklenir. Ancak Öğretmenlik kanunu incelendiğinde, daha önce 1739 sayılı kanunda yer alan “öğretmenlik mesleği” ne ilişkin tanımın bu kanuna taşındığı, bunun yanında öğretmenlerin adaylık işlemleri yanında, uzman öğretmenliği de

düzenleyen kariyer basamaklarından bahsedildiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında da bu kanunun bir öğretmenlik meslek kanunundan çok kariyer basamaklarına ilişkin bir düzenleme olduğu görülmektedir.

1.b). Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin Beklentileri şu şekilde olmuştur: Katılımcılar kanunun çalışanların da görüşü alınarak liyakatli kişiler tarafından ve mesleğin saygınlığını arttıracak, mesleki gelişimi destekleyecek şekilde hazırlanmasını, kanunun kariyer basamaklarını , uzmanlaşma sürecini ve öğretmenlik mesleğinin tanımlayıcı şekilde hazırlanmasını, ödül sisteminin kariyeri teşvik edici ve ücretlendirme sisteminin ise adil ve objektif kriterlere dayanmasını, tüm eğitim çalışanlarını kapsamasını ve bunların özlük-ekonomik ve sosyal haklarına yer vermesi gerektiğini, kanunun öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını net olarak belirlemesini, öğretmenliğe atama ve yetiştirme mevzuatının net olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre eğitim çalışanlarının da kapsamlı bir kanunun yapılmasının gereğine inanmalarının, kanunun teşvik edici , gelişimi destekleyici ve adil kriterlere dayalı olmasını istemelerinin hem kendi performans ve kariyerleri hem de örgütün etkililiği açısından olumlu bir durumdur. Bu durum Millî Eğitim Bakanlığı'nın yeni ve kapsamlı bir meslek kanunu hazırlaması için bir fırsat olarak algılanabilir.

2 a).Öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları hakkındaki görüşleri Uzman alımı, uzman yetiştirme ve uzmanları alanda değerlendirme olmak üzere üç alt temada toplanmıştır. Katılımcılar “Uzman alımı” konusunda kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak: uzman alımı ile ilgili kriterlerin adil ve objektif olmadığını, sınavların amaca uygun olmadığını, unvanların verilmesinde liyakate uyulmadığını, sınavın ciddiyetsiz olduğunu, alanda uzmanlığa önem verilmediğini, farklı alanlardaki lisans üstü eğitimin uzmanlık için yeterli görüldüğünü, uzmanlaşmanın eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmanın dikkate alınmadığını ve öğretmenlik kariyeri ile yöneticilik kariyerinin çeliştiğini ifade etmişlerdir. Uzman alımı konusunda yapısal sorunların yaşandığına ilişkin sonuçların başka araştırmacıların da (Artan, 2007;Ural,2007; Taşkaya,2007) yaptıkları araştırmaları desteklediği görülmektedir.

2.b)Katılımcılar “Uzman yetiştirme” konusunda kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ilgili olarak: kanunun uzman yetiştirme sürecinin yetersiz ve gerçeklikten uzak olduğunu, yetiştirme konularının sahada karşılığının olmadığını, eğitim videolarının verimli olmadığını, uzman yetiştirmede farklı alan uzmanlıklarının dikkate alınmadığını ve tek tip eğitim verildiğini ifade

etmişlerdir. Her alanda uygulanacak bir uzmanlık programının olmayacağı açıktır. Uzmanlık, tanımı itibariyle özel bir alanda derinlemesine bilgi beceri, davranış edinmeyi ve o alanda yetkinleşmeyi ifade eder. Uzmanlaşma, toplumsal iş bölümü ile işlerin ve mesleklerin iyi sınırlanmış ve derinlemesine bilgi, beceri ve deneyim gerektiren alanlara bölünmesidir (TUBA, 2011). Weber'e göre uzmanlar nesnel bir yaklaşımla, gerçeklere dayalı ve teknik olarak doğru ve ussal kararlar alırlar (Aydın, 2014). Türkiye'de gerek kamu yönetimi gerekse eğitim yönetimi alanında uzmanlığa yeterince önem verildiği söylenemez. Bunun kanıtları arasında Türkiye'de kamu veya eğitim yöneticisi ve müfettiş yetiştiren özel ihtisas kurumları olan önce pedagoji, sonra Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi lisans programlarının ve daha sonra da TODAİE'nin kapatılmasıdır. Okul yöneticiliği halen bilimsel ve profesyonel bir uzmanlık alanı olarak görülmediği için okul müdürlerinin müdürlük kadrosu olmayıp halen "Müdür yetkili öğretmen" pozisyonundadır. Okul yöneticilerinin atanmasında eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim görmüş olmaları yeterince dikkate alınmamaktadır. Oysa Amerika'da 1990'larda 45 eyalette okul yöneticisi olabilmek için eğitim yönetimi alanında master derecesinde eğitim alma zorunluluğu getirilmiştir (Kayıkçı ve Ercan; 2013; Şişman ve Turan, 2002). Son olarak uzmanlık eğitimi için hazırlanmış video ve dersler için getirilen eleştiriler uzmanlık eğitiminin yeterince amacına ulaşmadığını, öğretmenlerin videoları izlemeden izlemiş gibi göründüklerini ve yapılan sınavda soruların niteliği ve ölçücülüğü (geçerliği) konusunda getirilen eleştiriler de öğretmenlik alanında uzmanlığın yeterince önemsenmediğini göstermektedir.

2.c)Katılımcılar "Uzmanların alanda değerlendirilmeleri" konusunda kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ilgili olarak: kanunda uzmanların görev ve yetkilerinin neler olduğunun belirlenmediğini, uzman unvanını alan öğretmenlerden nasıl yararlanılacağına belli olmadığını, uzmanların etiket ve ücret dışında alanda bir fark yaratmadıklarını ifade etmişlerdir. Türk eğitim sisteminde 2014 yılında 3554526 sayılı bakanlık makamı oluru ile Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesinin yürürlükten kaldırılmasıyla birlikte müfettişlerin yaptığı sınıf denetimleri ve rehberlik faaliyetleri bitmiştir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018). Bu durumda öğretmen ve eğitim personelinin rehberliğini yapacak uzmanlara ihtiyaç artmıştır dolayısıyla uzman ve başöğretmen ünvanı alan öğretmenlerin sadece bu ünvanlarını taşımakla kalmayıp bu ünvanın gerektirdiği alanlarda çalıştırılmaları eğitimin amacına ulaşması açısından önemlidir. Bunun için bakanlığın uzman ve başöğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluklarını yeniden belirleyerek diğer öğretmenlerin ve kurumların geliştirilmesinde ve hizmetiçi eğitim programlarında eğitici olarak rol almaları sağlanabilir.

3. a) Bazı katılımcılar kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak “Uzman alımı” konusunda getirdikleri önerileri şu şekilde ifade etmişlerdir: Katılımcılar Uzman alımlarında liyakate ve objektif kriterlere dayalı olmasını, alımlarda sınav yerine alınan eğitimlerin esas alınmasını, farklı veri kaynaklarına dayalı değerlendirme yapılmasını, uzmanlık kadrosuna uygun uzmanlık alım değerlendirmesinin yapılmasını, okul yöneticiliğine alımlarda başöğretmenlik şartı ve lisansüstü eğitimin aranmasını önermişlerdir. Uzmanlaşmanın bir süreç olduğu düşünüldüğünde bunun bir sınav yerine belli süreç ve aşamalardan geçtikten sonra çoklu ve nesnel ölçütlere uygun olarak uzman alımının yapılması uygun olur.

**3.b)** Bazı katılımcılar kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak “Uzman yetiştirme süreci” konusunda getirdikleri önerileri şu şekilde ifade etmişlerdir: Katılımcılar Uzmanlık eğitiminde çalışanların talep ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, yetiştirme çalışmalarının alan uzmanları tarafından yapılmasını, Uzman Yetiştirme sürecinin Lisansüstü eğitim yoluyla desteklenmesini, Alanda gelişimin sürekliliği için periyodik izlemlerin yapılmasını önermişlerdir. Bu konuda alan uzmanlarından ve üniversitelerin ilgili uzmanlardan yararlanılarak uzun süreli kurslar ve lisans üstü eğitim almışlara öncelik verilebilir. Gerek eğitim yönetimi ve gerekse öğretmen yetiştirme alanındaki ilgili yüksek öğretim kurumları ile iş birliği yapılarak öğretmenlerin lisans üstü eğitim almaları teşvik edilebilir. Bu teşvik öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarına devamının kolaylaştırılması ve lisansüstü alanların ek ders ücretlerinin teşvik edici bir şekilde artırılması sağlanabilir.

3c). Kariyer basamakları sınavı ve kariyer uygulamaları ile ilgili olarak “Uzmanları alanda değerlendirme süreci” konusunda bazı katılımcılar; üst kariyer basamağındakilerin alt kariyer basamağındakilerin eğitimine katkı sunmasını, Eğitimde niteliğin artırılmasında sorumluluk yüklenilmesini, Öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre görev yetki ve sorumluluklarının belirlenmesini, Okullardaki problemlerin çözümünde ve çeşitli komisyonlarda uzman ve başöğretmenlerden yararlanılmasını önermişlerdir.

4. Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri ve eğitim uzmanlarının öğretmenlik meslek kanununda yer alan kariyer basamakları uygulamalarının okul içi çalışma ilişkileri üzerindeki etkileri konusunda, Bazı katılımcılar bu uygulamanın okul içi çalışma ilişkilerini etkilemeyeceğini düşünürken bazı katılımcılar ise ,bu uygulama ile Sıfatların velinin öğretmen seçmesine yol açacağını, Unvanların kullanılması rahatsız edici olabilir, Öğretmenin kariyer basamağında okul yöneticisinin üstünde olmasının problem yaratabileceğini, Eşitliğe aykırı durumların oluşacağını, ekonomik boyutun ilişkileri etkileyebileceğini, Öğretmen motivasyonunu ve çalışma iklimini olumsuz yönde

etkileyeceğini belirtmişlerdir. Çağdaş yönetim kuramlarında ve kalite örgütlerinde örgüt performans boyutu yanında, çalışanların moral, motivasyon, iş doyumunu ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin “ ilişkiye yöneliklik” boyutu önem kazanmış ve yönetsel ızgarada Blake ve Mouton bu pozisyonu (9,9) olarak ifade etmiştir (Can, 1992). Bu modern örgütlerde hem örgüt performansının hem de insan ilişkilerinin önemsendiğini göstermektedir. Hatta iş doyumunu ölçeklerinde örgüt içi ilişkiler bir boyut olarak yer almıştır. Bunun yanında Bursalıoğlu’nun (1991) dediği gibi eğitim örgütleri informal yanı formal yanından ağır basan örgütlerdir. Eğitim rgtleri aynı zamanda girdisi ile çıktısı insan olan birer sosyal sistemdir (Aydın,2014; Kayıkçı,2007). Dolayısıyla okullarda insan ilişkileri ve örgüt iklimi diğer örgütlere göre daha da önem kazandığından ğretmenlik Meslek Kanunu’nun okulun ğretmen, yönetici ve diğer personeli arasında yaratacağı gerginliklerin azaltılması ve yok edilmesinin gerek ağdaş yönetim kuramları gerekse okulun örgüt özellikleri dikkate alındığında büyük bir gereklilik olduğu ortaya çıkmaktadır. Toplam kalite yönetiminde eğitim paydaşlarının memnuniyeti büyük bir önem taşımaktadır. Dolayısıyla alışanların birbirleriyle ve örgütle olan ilişkilerinin, olumlu insan ilişkilerine dayanması örgüt ve yönetimin nce3likli hedefleri arasında olmalıdır. Bütün bunlar dikkate alındığında ğretmenlik Meslek Kanunu’nun gerek çalışanların moral, motivasyon ve iş doyumlarını artırıcı gerekse örgüt performansını da artırıcı bir düzenlemeye sahip olması için gerekli tüm düzenlemelerin yapılması başta Millı Eğitim Bakanlığı olmak üzere bütün eğitim yöneticilerinin görev ve sorumluluğudur.



## KAYNAKÇA

- Altan, M. Z. & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası . Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi , 4 (1) , 24-42 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/68985/1092267>
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi kitabevi.10. baskı
- Aksoy, G. & Taşkın, G. (2023). Öğretmenler öğretmenlik meslek kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor?, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1301-1323. DOI: 10.17679/inuefd.1198580
- Akyüz, E. (1981).Eğitim hukuku ders notları. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Araştırma Merkezi
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Bingöl, D. (2019). *İnsan kaynakları yönetimi* (11.basım). İstanbul: Beta Basım Yayım
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Şafak Matbaacılık
- Can, H.(1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım yayıncılık
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi (4. basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2014). Design, and analysis.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri . Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 1 (19) , 207-237 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Eryılmaz, B. (2013). Bürokrasi ve siyaset, bürokratik devletten etkin yönetime (Beşinci Baskı). Alfa Yayınları: İstanbul.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1986). *Eğitime giriş* . Ankara: Alkım yayınları.
- Fişek, K. (1975). Yönetim. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler fakültesi yayınları.No:387
- Gözübüyük, Ş. (2005). *Yönetim hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.22. baskı.
- Güler, T., Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2022). Türk eğitim sistemindeki kariyer uygulamalarının insan kaynakları yönetimi açısından incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 56, 336-371.doi.10.9779.pauefd.100878
- Gümüşeli, A. İ. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı Eğitim Dergisi*, 9, 14.
- Günday,M. (1997). İdare hukuku. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF. Yayını.
- Kayıkçı, K. (2007). Bir sistem olarak okul ve Türk eğitim sistemi. Z.Cafoğlu (Ed.),*Eğitim bilimine giriş , temel kavramlar*. İçinde (s.293-336). Ankara: Grafiker Yayınları

- Kayıkcı, K. ve Ercan, B. (2013). Türkiye'deki eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü programlarının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *E. International Journal of educational research*, 4(3), 74-94.
- Kayıkcı, K. (2015).Eğitimin hukuksal temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitbilime giriş*. İçinde.(s. 290-332). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kayıkcı, K. (2016). Eğitim hukuksal temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitbilim. Pedandragoji*. İçinde.(s. 290-332). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kayıkcı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamadaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187
- Koçak, S. ve Argon, T. (2019). İnsan kaynakları yönetimi kariyer ilkesi çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı kariyer basamakları yükselme uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim araştırmaları*.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.
- Öztekin, A. (1993). *İdareye giriş*. Malatya: Yenimalatya Basım Yayın.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. C. Elma ve Ş.Çınkır.(Eds.), 21. Yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu (s.239-253). Ankara: Ankara Üniv. Basımevi.
- TUBA. (2011). Türkçe bilim terimleri sözlüğü. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Uras, M. (2015). Eğitim toplumsal temelleri. E. Toprakçı (Ed.) *Eğitbilim*. İçinde. (s. 221-265). Ankara: Ütopya yayınları.
- Ünal, A. Ve Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim Hukuku*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Resmi Gazete (2014,a). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (Tarih: 14/03/2014, sayı: 28941).
- Resmi Gazete (2014, b). MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (Tarih: 24/05/2014, Sayı: 29009)
- MEB. (2022). 7354 sayılı Öğretmenlik meslek kanunu. 14/02/2022 tarih ve 31750 sayılı Resmi Gazete



**Bölüm 22**

**Orff algıları Dersine Yönelik ğrenci  
Görüşlerinin İncelenmesi**

**Selin ÖZDEMİR<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü.  
selinozdemir@cumhuriyet.edu.tr ORCID No: 0000-0002-1881-5422*



## **ÖZET**

Orff eğitimi veya Orff-Schulwerk yaklaşımı, 20. Yüzyılın başında Alman besteci ve pedagoğ ve müzik eğitimcisi Carl Orff tarafından geliştirilen bir müzik eğitimi yöntemidir. Bu araştırma, 2018 yılında ilk defa müzik ğretmenliği lisans ğretim programına alınan Orff algıları dersine yönelik ğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, 2018 yılında müzik ğretmenliği lisans ğretim programına yeni eklenen Orff algıları dersini ilk defa alan lisans IV ğrencilerine uygulandığı için ve öğrencilerin dersin katkılarına, kazanımlarına yönelik görüşlerini belirleyip incelediği için önemlidir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu 2021-2022 eğitim ğretim akademik yılının gz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 20 dördüncü sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu ders hakkındaki görüşlerinin/verilerinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı aynı dönem sonunda Orff algıları dersini alan öğrencilere uygulanmış ve veriler kayıt altına alınmıştır. Veri toplama aracı aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış, sonrasında tema ve kod kategorisi oluşturularak değerlendirme yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre müzik ğretmeni adaylarının Orff algıları dersine karşı büyük ölçüde olumlu görüşlere sahip oldukları aynı zamanda ders içinde yapılan uygulama örneklerinin derse büyük ölçüde katkı sunduğu görülmektedir.

*Anahtar Kelimeler – Müzik ğretmeni adayı, müzik eğitimi, orff eğitimi, orff-schulwerk, orff algıları.*

---

## **GİRİŞ**

Orff eğitimi veya Orff-Schulwerk yaklaşımı, 20. Yüzyılın başında Alman besteci ve pedagog ve müzik eğitimcisi Carl Orff tarafından geliştirilen bir müzik eğitimi yöntemidir. Orff eğitimi, müzik eğitimini bireylerin doğal müziksel yetenekleriyle birleştirmeyi hedeflemekte ve müziğin bütünsel bir deneyim olarak keşfedilmesini sağlamaktadır. Orff eğitimi; bireylerin, bedensel hareketler, vurmali çalgılar ve şarkı söyleme gibi etkinliklerle müziği deneyimlemelerini sağlamaktadır. Orff eğitimi, ritim, melodi ve hareketi bir araya getiren etkinliklere dayanmaktadır. Bu etkinlikler bireylerin ritim duygusunu, müzikal ifade becerisini, müzikal özgüvenini geliştirmeye ayrıca grup çalışmasını öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Çevik (2007, s. 97) bireyin özgürce hareket etme, doğaçlama yapma, kendini müzikle ifade etme olanakları sağlamasını Orff öğretisinin özelliklerinden olduğunu belirtmiştir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere en genel haliyle Orff eğitimi, müzik, hareket, ritim ve dramatizasyon öğelerinin eğitim etkinlikleri içerisinde kullanarak çocukların, bireylerin müzik, ritim ve doğaçlama becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Carl Orff, çalışmalarında;

- Diğer kültürlerden gelen müziği yeniden yorumlamak,
- Elementer'e dönüş sürecine diğer kültürlerin modellerinden başlamak,
- Dünya müziklerinin Orff çalgılarına aktarılması,
- Kültürel bağlamda dil ve ritim ilişkisinin sağlanması gibi noktaları göz önüne almaktadır (Milli ve Özyoğurtçu, 2017, s. vi).

Orff-Schulwerk yaklaşımı, çocukların ve yetişkinlerin devinimsel ve müzikal içgüdülerini ortaya çıkarmak için müzikal etkinlikleri bir araç olarak kullanmaktadır. Carl Orff, etnomüzikolog Curt Sachs'ın müzik antropolojisi ile fikirlerini kuvvetli bir şekilde benimsemiş ve müzik eğitimini Sachs'ın "primitif insan" ve "uygar insan" tanımlaması üzerine kurmuştu (Sever ve Sonsel, 2020, s. 157). Orff-Schulwerk yaklaşımı müzik, hareket ve ritim öğelerini elementer ifade aracı olarak kullanmaktadır. Kotzian (2018, s.18) çalışmasında elementer kavramı ile ilgili "birçok araştırmacı, eğitimci ve sanatçı tarafından "Primitivizm (ilkelcilik) akımı içerisinde "basit" veya "düşük kültürel düzeylere ait" gibi negatif değerlendirmeler olarak ele alınsa da Orff için "müzikal materyalin ve ayrıntıların azaltılması, basit temel formların kullanılması" gibi sanatsal yalınlaşmayı, yani elementerleşmeyi içeren bir fikre dayanmaktadır" yorumunda bulunmuştur.

Orff-Schulwerk yaklaşımını; Sever ve Sonsel "Her insan, doğaçlama yeteneğine doğuştan sahiptir. Derslerin en temelinde doğaçlama bulunmaktadır.

Birey, ister bestelenmiş bir müziği ister geleneksel dansları uygularken perküsyon ve beden diliyle yaratıcılığını kullanır” (2020, s. 159). Özyoğurtcu ve Milli “Orff Schulwerk yaklaşımını diğerlerinden ayıran en önemli nokta süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım olmasıdır. Bu süreç bireye; hi- kaye, tekerleme, konuşma, hareket, şarkı söyleme, müzik aleti çalma, dinleme ve farklı sanat dallarıyla harmanlanarak entegre hale getirilmiş bütünsel bir deneyimleme alanı sunmaktadır” (2017, s. ix) ifadeleri ile tanımlamışlardır.

Orff-Schulwerk yaklaşımı, bireylerin kreatif yeteneklerini ortaya çıkarmak için müzik, ritim, devinim ve sözsel ifadeyi bir bütün olarak davranışa dönüştürmek ve bu davranışı kendini ifade etmek için bir araç olarak kullanma olanağı sağlamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların küçük kasları yeterince güçlenmediğinden büyük kasları kullanarak ritim ve ses üretebilmelerini sağlamak önemlidir. Bu sebepten de yola çıkarak Orff-Schulwerk yaklaşımı insan bedenini en temel enstrüman olarak ele almaktadır.

Sever ve Sonsel Orff çalgılarını özelliklerine göre dört gruba ayırmışlardır. Bunlar; melodik, vurmali, tahta ve metal ritim çalgılarıdır (2020, s. 160). Melodik çalgılara; ksilafon, kalimba, blok flüt, vurmali çalgılara; davul, timpani, tef, tahta vurmali çalgılara; ritim çubukları, kastanyet, marakas, metal ritim çalgılarına; çelik üçgen ve zil örnek verilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde Orff yaklaşımı ile ilgili birçok çalışma vardır. Orff yaklaşımı öğretim yöntemi ile ilgili (Çevik, 2007; Sungurtekin, 2005; Eren, 2012; Toksoy ve Beşiroğlu, 2010; Angı, 2022; Önder ve Yıldız, 2021), Orff yaklaşımının çalgı eğitimine olan etkisi ile ilgili (Şeker ve Bilen, 2010), Orff çalgılarının müzik becerilerine etkisi ile ilgili (Kaleci, 2017; Sandıkçı, 2017; Kandemir, 2009) çalışmalar bulunmaktadır.

2018 yılında müzik öğretmenliği lisans öğretim programına Orff Çalgıları dersi eklenmiştir. Bu araştırma, 2018 yılında müzik öğretmenliği lisans öğretim programına yeni eklenen Orff Çalgıları dersini ilk defa alan lisans IV öğrencilerinin dersin katkılarına ve kazanımlarına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Buna bağlı olarak bu çalışmanın problem cümlesi:

“Müzik öğretmenliği lisans IV. Sınıf öğrencilerinin Orff Çalgıları dersine yönelik görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Modeli***

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 41) nitel araştırmayı gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin



kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması olarak tanımlanmışlardır. Araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması “gerçek bir yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örn. Gözlem, mülakat, dokümanlar, raporlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Bal, 2016, s. 130).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi uygulanmıştır. “Birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaya içerik analizi denir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242)”. İçerik analizinin aşamaları;

1. Verilerin kodlanması,
2. Temaların bulunması,
3. Verilerin, kod ve temalara göre organize edilmesi,
4. Bulguların yorumlanması”dır. “Verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasına betimsel araştırma denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 21)”

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim akademik yılının güz döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 20 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### ***Verilerin Toplanması***

Çalışma grubunu oluşturan lisans 4. Sınıf öğrencileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde “Orff Çalgıları” dersini almışlardır. Orff Çalgıları dersi Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nda;

“Carl Orff ve Orff Yaklaşımı (oluşumu, gelişimi, amacı) hakkında bilgi sahibi olma; Orff çalgılarını tanıma; Orff çalgılarının özelliklerini bilme; Orff çalgıları ile basit tek ve çok sesli ezgiler seslendirebilme; Orff çalgılarını genel müzik eğitimi aracı olarak kullanabilme; Orff çalgıları ile kapsamlı çok sesli eserler seslendirebilme; Orff çalgılarını Orff yaklaşımının içerdiği alt uygulamalarda kullanabilme (eşlik, dramatizasyon, ritim, hareket, canlandırma vb.); Orff çalgılarını kullanarak doğaçlamalar yapabilme; Orff orkestrası oluşturarak Türk ve dünya müzik örneklerinden birlikte müzik yapma becerisini geliştirme, pekiştirme” içerikleri bulundurulmuştur (YÖK, 2018).

**Tablo 1.** Orff Çalgıları dersinin işleyiş planı

Hafta	Konu
1	Carl Orff ve Orff Yaklaşımı
2	Orff Yaklaşımı
3	Orff çalgılarını tanıma
4-7	Orff çalgıları ile çocuk şarkıları seslendirme ve sınıf içi uygulama
8	Vize sınavı
9-14	Orff çalgıları ile çocuk şarkıları seslendirme ve sınıf içi uygulama

Dersin işleyişine bakıldığında ilk üç hafta dersin teorik kısımlarının işlendiği 4. Hafta itibariyle dersin uygulama ağırlıklı yapıldığı görülmektedir (tablo 1). Dersin uygulama kısmında ise Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda da belirtildiği üzere Orff çalgıları ile basit tek sesli ve çok sesli ezgiler seslendirme, çocuk şarkılarına Orff çalgıları ile eşlik etme, dramatizasyon, benden perküsyonu ve doğaçlama gibi ders içerikleri üstünde durulmuştur. Orff çalgıları dersini alan öğrencilerin her hafta öğrendikleri bilgiler ve kazandıkları beceriler doğrultusunda kısa bir performans sergilemeleri istenmiştir.

Öğrencilerin bu ders hakkındaki görüşlerinin/verilerinin toplanabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı aynı dönem sonunda Orff Çalgıları dersini alan öğrencilere uygulanmış ve veriler kayıt altına alınmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Veri toplama aracı aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmış, sonrasında tema ve kod kategorisi oluşturularak değerlendirme yapılmıştır. Kızıltepe (2017, s.253) içerik analizinin bir veya birçok metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanıldığını belirtmiştir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ilk önce araştırmacı sonrasında ise müzik eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından çalışma grubunun ifadeleri incelenerek içerik analizi yapılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Orff Çalgıları dersini almadan önce derse yönelik beklentiler hakkında öğrenci görüşleri

Kod	Örnek İfade	f
Eğlenceli ve faydalı bir ders sağlamak	İleride çocuklarla öğrencilerimizle daha verimli, eğlenceli daha çok birbirimizi tanıyabileceğimiz bir ders olmasıydı. (Ö14)	5
Beden perküsyonu	Çocukların beden perküsyonlarını olumlu yönde geliştirecek çalışmalar olduğunu düşünüyordum. (Ö5)	5
Birlikte çalışma yapma	Toplu halde bir performans sergilemeyi bekledim ki oldu. (Ö8)	4
Materyal geliştirme	Kendi yaptığımız müzik aletleriyle çocuk müzikleri yapmak. (Ö2)	3
Beklentim yok	Bir beklentim yoktu. (Ö18)	2
Konu Anlatımı	Daha teorik işleyeceğimizi ve dersi anlatım şeklinde olacağını düşünüyordum. (Ö6)	1

Tablo 2 incelendiğinde; 5 öğrencinin meslek hayatında öğrencilerine eğlenceli ve faydalı bir ders sağlamayı bekledikleri, diğer 5 öğrencinin ise beden perküsyonunu olumlu yönde geliştirecek çalışmalar konusunda bilgi sahibi olmayı bekledikleri, 4 öğrencinin sınıfça birlikte performans sergilemeyi bekledikleri ayrıca kendi geliştirdikleri müzik aletleri ile çocuk müzikleri sergilemeyi (f3) ve Orff Çalgıları dersinin teorik ve anlatım şeklinde olmasını bekledikleri (f1) görülmüştür. 2 öğrenci ise Orff Çalgıları dersine yönelik herhangi bir beklenti içerisinde olmadıklarını belirtmiştir.

**Tablo 3.** Orff Çalgıları dersinin kazandırdığı beceriler hakkında öğrenci görüşleri

Kod	Örnek İfade	f
Ekip çalışması/İletişim	Toplu halde fikirler ortaya sunarak bu fikirleri uygulamaya dökme becerisi kazandırdı. (Ö13)	9
Beden dili	Beden hareketlerini ve mimiklerimi aktif olarak kullanmayı kazandırdı. Çok basitçe müzik yapmayı da öğretti. (Ö14)	4
Dans, ritim	Ses, ritim ve dans konusunda geliştirdim. (10)	4
Problem çözme	Problem çözme becerisi kazandırdı. (Ö3)	1
Öğretim yaklaşımı	Özel çocuklar, üstün zekalı çocuklar ve kaynaştırma çocuklarına yönelik müziğin temelini oluşturan ritim çalgılarını geliştirecek yönde çalışmalar yapabilmek. (16)	1
Sahne heyecanı yönetme	Sahne heyecanımı yönetme (Ö2).	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere Orff çalgıları dersinin öğrencilere kazandırdığı beceriler hakkında; 9 öğrenci ekip çalışması ve iletişim becerilerinin geliştiği, 4 öğrencinin dans ve ritim konusunda, diğer 4 öğrencinin ise beden dilini ve mimiklerini aktif olarak kullanma konusunda geliştiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler bu dersin, problem çözme (f1), sahne heyecanını yönetme (f1) ve özel gereksinimli çocuklara yönelik müzik ve ritim çalışmaları yapabilme konusunda geliştiklerini (f1) belirtmiştir.

**Tablo 4.** Orff Çalgıları dersinin doğaçlama, drama ve eşlik becerilerine olan katkısına yönelik öğrenci görüşleri

Kod	Örnek İfade	f
Doğaçlama, drama ve eşlik	Doğaçlama yeteneğim gelişti aynı zamanda dramatisasyon ve eşlik becerisi edindim. (Ö13)	11
Doğaçlama	Doğaçlama açısından iyi oldu zor alanlarda bir şeyler üretebildim. (Ö3)	3
Drama	Drama konusunda bana çok katkısı oldu. (Ö12)	2
Doğaçlama ve Eşlik yapma	Doğaçlama ve eşlik becerisi konusunda beni geliştirdi. (Ö1)	2
Doğaçlama ve Drama	Orff çalgıları dersi doğaçlama konusunda kendimizi geliştirmiştir. Grupça eşlik yapabilmemizi sağlamış, birlikte müzik yapma becerimiz de gelişmiştir. (Ö10)	2

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin çoğunun doğaçlama, drama ve eşlik becerilerini Orff Çalgıları dersi sayesinde geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca Orff Çalgıları dersinin sadece doğaçlama (f3), doğaçlama ve eşlik yapma (f2) ve doğaçlama ve drama becerilerine (f2) katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 5.** Orff Çalgıları dersinin meslek hayatına olacak katkılarına yönelik öğrenci görüşleri

Kod	Örnek İfade	f
Öğretim yaklaşımı	Okul öncesi ve alt yaş gruplarına yönelik çocukların müzikalite, ritim, dans algılarını arttırmama katkısı sağlayacağına inanıyorum. (Ö6)	10
Oyun/etkinlik planlama	İleride mesleğe başladığımda çocuklara sergiletebileceğim birçok performans birikimim oldu. (Ö10)	6
Sınıf hakimiyeti/İletişim	Sınıf içinde hakimiyet. (Ö2)	2
Çok yönlülük	Hayatın her yerinde kullanılabilecek bir ders. Hem okul içi hem okul dışı katkıları oldu. (Ö7)	1
Eşlik yapma	Çocuklara yönelik eşlik düzenlemeleri ve ekip çalışmaları konusunda yardımcı olacağımı düşünüyorum. (Ö20)	1

Tablo 5 incelendiğinde on öğrencinin öğretim yaklaşımı, altı öğrencinin oyun/etkinlik planlama konusunda deneyim kazandıkları görülmektedir. Ayrıca öğrenciler bu dersin sınıf hakimiyeti (f2) ve eşlik yapma (f1) konularında mesleki deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir. Ek olarak bir öğrenci bu dersin hayatın her alanında kullanılabilir bir ders olduğunu hem okul hem de okul dışında katkıları olacağını belirtmiştir.

**Tablo 6.** Orff Çalgıları ders içeriğinin yeterliğine ilişkin öğrenci görüşleri

Kod	Örnek İfade	f
Yeterliydi	Ders içeriği benim fikrime göre gayet yeterli ve donanımlıydı. (Ö13)	16
Yeterli fakat	Konular yeterli ancak okulda materyal eksik. (Ö20)	4

Tablo 6 incelendiğinde 16 öğrenci ders içeriğini yeterli bulduğu görülürken, 4 öğrenci ise ders içeriğini yeterli bulmasına karşın ders materyallerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Orff çalgıları dersi, YÖK'ün yaptığı genel güncelleme ile 2018 yılında Müzik öğretmenliği lisans programına eklenmiştir. Bu ders, Türkiye genelinde ilk defa 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde müzik öğretmenliği anabilim dallarında işlenmiştir. Müzik öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi dersleri incelendiğinde öğrencilerin çalma ve söyleme becerilerini geliştirebilecekleri bireysel çalgı eğitimi, orkestra-oda müziği, Türk halk müziği, Türk sanat müziği ve çoksesli koro dersleri olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması, okul müziği dağarı, müzik öğrenme ve öğretme yaklaşımları dersi gibi meslek hayatlarına rehberlik edecek derslerin de olduğu görülmektedir. Şüphesiz ki müzik öğretmeni adaylarının öğretme becerilerini uygulama yoluyla geliştirip deneyimleyeceği derslerin başında öğretmenlik uygulaması dersi gelmektedir. Öğretmen olma süreci teori ve pratiğin iç içe geçtiği ve öğretmen adaylarının pek çok açıdan gelişimini gerekli kılan bir süreçtir (Baştürk, 2009, s.441) Bu bağlamda Orff çalgıları dersi; doğaçlama, drammatizasyon becerilerinin geliştirilmesi ve sınıf içi uygulamalarla müzik öğretmeni adaylarının kendilerini sadece çalgı çalarak veya söyleyerek değil aynı zamanda beden hareketleri, mimikler ve ifadeler ile de her yaşa hitap edebilen öğretmen adayları yetiştirmek gibi bir misyonu olduğu için büyük bir önem taşımakta olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre müzik öğretmeni adaylarının Orff Çalgıları dersine karşı büyük ölçüde olumlu görüşlere sahip oldukları aynı

zamanda ders içinde yapılan uygulama örneklerinin derse büyük ölçüde katkı sunduğu görülmektedir. Sonuçlar incelendiğinde lisans 4. Sınıf öğrencilerinin Orff Çalgıları dersini almadan önce grup ve sınıf halinde performans sergileme ayrıca çocuk şarkıları ve beden perküsyonu çalışmaları yapma beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir.

Orff Çalgıları dersinin kazandırdığı beceriler hakkındaki görüşler incelendiğinde 4. Sınıf öğrencilerinin çoğunun ekip çalışması ve iletişim becerileri ayrıca beden dili, dans ve ritim becerileri de kazandığı görülürken kalan öğrenciler ise problem çözme, öğretim yaklaşımı ve sahne heyecanı yönetme gibi konularda beceri kazanmışlardır. Özellikle pandemiden dolayı geçilen uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının grup çalışması, performans sergileme gibi müzik öğretmenliği için önemli olan becerileri deneyimlemeleri oldukça zor hale gelmiştir. Bu sebeple Orff çalgıları dersi gibi yaratıcılığı, iletişimi ve müzik öğretme becerilerini geliştirebilecek uygulama ağırlıklı derslerin öğretmen adaylarının meslek hayatlarına olumlu düzeyde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Veriler incelendiğinde öğrenciler; Orff Çalgıları dersinin doğaçlama, drama ve eşlik becerilerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Özellikle okul öncesi ve özel eğitimde doğaçlama ve dramatizasyonun önemli olduğu düşünülmektedir. Canakay ve Bilen (2006, s. 49) müziğin doğaçlama, drama gibi yaratıcı etkinliklerle birlikte kullanılmasıyla çocukların kendini ifade etmesi, sosyalleşmesi, özgüven ve sanatsal yaratıcılık becerileri kazanımı sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

“Orff-Schulwerk, bir sistematığe bağlı olan hiçbir öğretim metoduna başvurmaz. Bunun yerine, temel ilkeler ortaya koyar ve öğretmenlerin bu ilkeleri baz alarak geniş öğretim ilkelerinden (hedef belirleme, içeriğe karar verme ve müzikal materyalin seçimi gibi) küçük ölçekli metodik stratejilere ve süreçlere kadar kendi derslerini kendilerinin belirlemesini ister. Öğretmenlerin görevi, müzik öğretmenlerinde çocuklara eşlik ve rehberlik etmek ve onlara destek olmaktır. Bu nedenle de metotların, öğretmen tarafından ihtiyaçlara, koşullara ve dersin amacına göre bağımsız bir şekilde seçilmesi ve kullanılması gerekir. Bu bakımdan, öğretmenlerin pedagojik niteliklerinin ve profesyonelliklerinin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkar” (Kotzian, 2018, s.139).Orff Çalgıları dersinin meslek hayatına olacak katkılarına yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde 4. Sınıf öğrencilerinin çoğunun öğretim yaklaşımı, oyun/etkinlik planlama konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Diğer öğrenciler ise; sınıf hakimiyeti, iletişim, çok yönlülük ve eşlik yapma gibi alanlarda katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ders içeriğinin yeterliliği hakkında görüşler incelendiğinde ise 4. Sınıf ğrencilerinin ders içeriğini yeterli bulduğu fakat 4 öğrencinin ders materyallerini yetersiz buldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak;

- Eğitim fakülteleri müzik ğretmenliği ana bilim dalı ğretim programlarındaki Orff algıları dersinin bir yarı yıl yerine iki eğitim-ğretim yarı yılında da bulunması,
- Müzik ğretmenliği branşı dışında okul öncesi ve sınıf ğretmenliği ana bilim dallarında ğretim programına Orff-Schulwerk yaklaşımının eklenmesi,
- Öğretmen adaylarının Orff algılarını tanınması ve Orff algılarını ders materyali olarak kullanabilme becerisini kazandırmaya imkan sağlamak için eğitim fakültelerinde Orff algıları atölyesi oluşturulması önerilmektedir.

## REFERANSLAR

- Angı, Ç.E. (2022). Orff Yaklaşımı. Kaya, E.E (ed.). Müzik Eğitiminde Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri (1. Baskı, s. 17.) Eğitim Yayınevi.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri*. (1. baskı). Sentez.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Seçkin.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Pegem Akademi.
- Canakay, E., & Bilen, S. (2006). Okul öncesi müzik eğitiminde Orff Öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 48-60.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik öğretim yöntemlerinden Orff müzik öğretilmesine genel bir bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9 (1). 95-100.
- Eren, B. (2012). Müzik Eğitiminde Kaynaştırma Uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 14-25.
- Kaleci, Z. (2017). Zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin Orff çalgıları yolu ile müzik becerileri öğretimi üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kandemir, T. (2009). İlköğretim Sınıf Müzik Eğitiminde Orff Yaklaşımıyla Doğaçlama Çalışmaların Müziksel Yaratıcılık Sürecine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıltepe, Z. (2017). İçerik analizi nedir? Nasıl oluşmuştur? Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları içinde* (2. baskı, ss. 253-266). Anı Yayıncılık.
- Kotzian, E. Y. (2018). Orff-schulwerk elementer müzik ve hareket pedagojisinin temelleri. Pan Yayıncılık.
- Milli, Z. M., & Özyoğurtcu, S. (2017). Orffestra türk müziği ile orff schulwerk uygulamaları. Eğiten Kitap.
- Önder, G. C., & Yıldız, E. (2021). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin müzik etkinliklerinde orff yaklaşımına yönelik görüşleri (çankırı ili örneği). *The Journal of Social Sciences*, (50), 26-46.
- Özyoğurtcu, S., & Milli, Z. M. (2017). *Orffestra- bir varmış bir yokmuş - hikayeler ile orff schulwerk uygulamaları*. Eğiten Kitap.



- Sandıkçı, E. A. (2017). Orff algılarının anasınıfı çağındaki çocukların ritim becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi (Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Sever, G., & Sonsel, B. (2020). *Eğitim Bilimleri Alanında Akademik alışmalar-II*, O. Zahal (ed.) *Okul ncesi müzik eğitiminde orff ve suzuki yaklaşımlarının karşılaştırmalı analizi içinde* (1. baskı, ss. 149-169). Gece Kitaplığı
- Sungurtekin, ř. (2005). Orff algılarının Okul Müzik Eğitimindeki Yeri ve Okul ncesi Eğitim Kurumlarındaki Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- şeker, S. S., & Bilen, S. (2010). 9–11 yaş grubu çocuklarda orff schulwerk destekli keman eğitiminin keman almaya yönelik öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 112-124.
- Toksoy, A.C.&Beşiroğlu, ř. (2006). Orff Yaklaşımı erevesinde İlköğretim I. Kademesinde müzik ve hareket eğitimine başlangıç için bir model nerisi. *tdrgisi Sosyal Bilimler*, 3 (2), 23-34.
- YK. (2018). Müzik ğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/MuzikOgretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/MuzikOgretmenligi_Lisans_Programi.pdf).

**Bölüm 23**

**İlkokul Matematik Dersinde ğretim  
Sürecinin İşleyişi**

**Ayşegül BÜYÜKKARCI<sup>1</sup>**

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



### **zet**

Geçmişten günümüze matematik başarısızlıkları, matematiğe karşı oluşan olumsuz yaklaşımlar hala daha devam etmektedir. Bu süreçte ğrenci tutum ve başarılarına etken olarak gösterilen bilgilerin temelini atan sınıf ğretmenlerinin yaklaşımlarını ve ğretim sürecinin ne şekilde gerçekteştiğini belirlemek, oluşan tutum ve akademik başarıları olumlu yöne çevirmek için fayda sağlayabilir. Bu amaçla bu çalışma ilkokulda matematik ders ğretim sürecini incelemek için gerçekteştirilmiştir. Çalışma grubunu sekiz sınıf ğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerle gerçekteşen görüşmeler sonucunda transkriptler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda 100 koda ulaşılmıştır. Bu kodlar ders öncesi, ders anı, ders sonrası, tecrübe, tutum, yöntem/teknik, ğrenci rolü, ğretmen görüşü inancı ve ğretmen rolü olmak üzere dokuz kategoride toplanmıştır. Öğretmen görüşleri bu kategorilerden en çok yöntem/teknik kategorisinde sıklık kazanmıştır. Materyallerin neredeyse bütün öğretmenler tarafından kullanıldığı ve gereklilik olarak görüldüğü belirlenmiştir. Matematik ders ğretim sürecinde öğrencilerin aktif olarak yer aldıkları yaklaşımlardan olan oyun, drama, modelleme, grup çalışmaları ve beraberinde çok çeşitli yöntemlerden faydalanıldığı tespit edilmiştir. Derse oluşabilecek korku ve olumsuz duyguları engellemek için öğretmenlerin sabırlı, cesaretlendirici, rencide eden davranışlardan kaçınan bir rol benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelime:** İlkokul, matematik, ğretim süreci, sınıf ğretmeni

## **GİRİŞ**

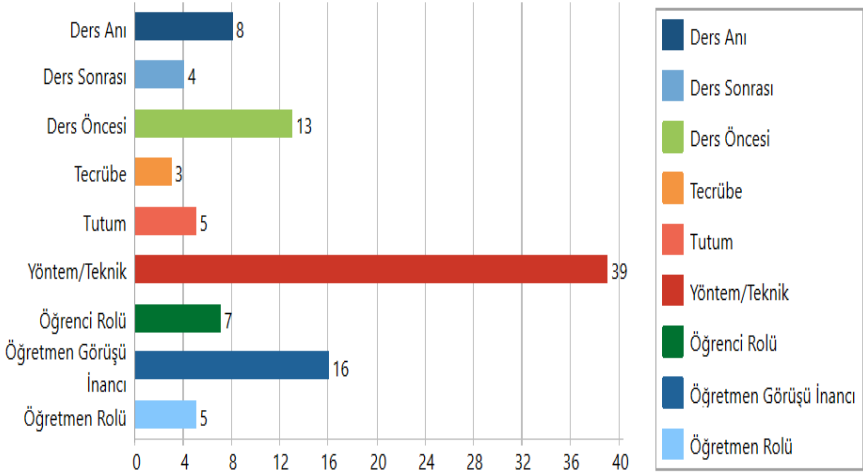
Günümüz koşullarında değişen ihtiyaçlarla beraber öğrencilerden beklenen bilgi ve beceri çeşitleri de sürekli farklılıklar göstermektedir. İçinde bulunduğumuz teknoloji çağında ise öğrencilerden kendilerine yetebilecek ve çevrelere katkı sağlayabilecek beceriler beklenmekte ve 21.yy becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler medya okuryazarlığı, girişimcilik, liderlik gibi becerilerinin yanı sıra matematik becerilerinden, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini de içermektedir (Yorulmaz vd., 2021). Fakat maalesef ki geçmişten günümüze toplumda başarısız olunan veya başarısız olduğuna inanılan ders matematik olarak yer almaktadır (Afacan ve Bircan, 2023; Küçük vd., 2013). Bu inanç sadece işin akademik bir boyutunda kalmamış toplum tarafından yine olumsuz yaklaşımların olduğu ders olarak literatürde yerini bulmuştur (Tahiroğlu ve Çakır, 2014). 21.yy becerilerinde de karşımıza çıktığı gibi; matematik olumsuz yaklaşım sergilenirse de sergilenmese de hayatın her anında ve neredeyse her türlü beceri ediniminde temel oluşturacak, bilimin ve teknolojinin besleyici alanlarından bir tanesidir (Baki, 2015, Kaçar, 2019). Bunun için dünya ülkeleri matematiğin anlaşılarak öğrenmesini savunmaktadır (Lingefjrd, 1997). Ülkemizde ise her çocuğun matematiği öğrenebileceği ilkesi benimsenmiştir (İzci ve Göktaş, 2014). Geçmiş yıllarda davranışçı yaklaşımın hakim olduğu programlarda 2005 yılından itibaren ğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin yaş, bilinç düzeyleri dikkate alınmaya başlanmıştır (Ersoy, 2006). Bu becerileri edinmek için eğitim ğretim programları da değişikliklere, yeniliklere ve ihtiyaça göre güncellenmiş ve ihtiyaçlar değiştikçe de güncellenmeye devam edecektir. Çünkü programlar sadece öğrencilerin edinmesi gereken kazanımları değil bu becerileri edinmede ğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılacak yöntem, teknik ve öğrenciye yaklaşım konusunda da fikirler sunar. Bu programların işleyişinde en büyük rol kuşkusuz öğretmenlere düşmektedir (Toptaş, 2010). Öğretmenler programları sınıfta yani sahada kullanan aktörlerdir. Bunun için derste öğretmenin, öğrencinin rolünü belirleyecek ve dersin anlamlı olmasını sağlayacak en etkili gç öğretmenlerdir. Matematiğin anlaşılarak öğrenilmesi noktasında öğretmenlerin matematik dersi ğretim sürecini nasıl, hangi yöntem ve yaklaşımlarla, hangi hususlara dikkat ederek gerçekleştirdiğini bilmek matematiğe olan olumsuz yaklaşım ve başarısızlıkları engelleme açısından belirleyici olabileceği düşünülebilir. Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada öğrencilerin bilgi temelini atan sınıf ğretmenlerinin matematik ders sürecini nasıl gerçekleştirdikleri araştırılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada gönüllü sekiz sınıf öğretmenin matematik öğretim sürecine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenler ile 10-15 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ses kayıt dökümleri gerçekleştirilmiş ve bu dökümlerden kodlar, alt kategori ve kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz sırasında tümevarım ve tümdengelim analizinin her ikisinden de faydalanılmıştır. Öğretmen ifadelerine aynen ve sıkça yer verilmiştir.

## BULGULAR

Öğretmen görüşmeleri dökümünün analizi ile 100 koda ulaşılmıştır. Matematik dersinin öğretim sürecinde öğretmen görüşlerine göre dokuz kategoride toplanmıştır. Kategori ve frekans sayılarına şekil 1’de yer verilmiştir.

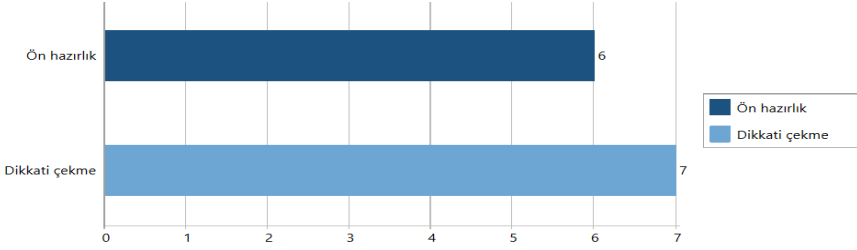


Şekil 1: Matematik öğretim süreci

Şekil 1’de matematik öğretim sürecinde öğretmenlerin ders öncesi, ders anı, ders sonrası, tecrübe, tutum, yöntem/teknik, öğrenci rolü, öğretmen görüşü inancı ve öğretmen rolü kategorilerinde görüşleri yer almıştır. Öğretmenler en çok ders öğretim sürecinde yöntem/teknik ( $f=39$ ) üzerinde ifadelerde bulunmuşlardır. Aşağıda kategoriler ayrı başlıklar halinde incelenmiştir.

### Ders Öncesi

Öğretmenler ders öğretim sürecinde ders öncesi, derse başlamadan hemen önce gerçekleştirdikleri durumları ifade etmişlerdir. Şekil 2’de Ders öncesi kategorisinde yer alan alt kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 2. Ders öncesi

Şekil 2’de Ders öncesi (f=13) kategorisinde, ön hazırlık (f=6) ve dikkati çekme (f=7) alt kategorileri yer almıştır. Öğretmenler bu alt kategorilerde matematik dersinden hemen önce öğrencilerin dikkatini çekmek için belli girişimlerde bulduklarını ya da ders öncesinde belli araştırmalar yaparak geldiklerinden bahsetmişlerdir. Bu alt kategoride ifadeler şu şekildedir:

“..önce devamında ve sonrasında ders başlamadan önce daha çok araştırma yapıyorum....Matematik dersinde ilkokul çocuklarını önceden hazırlık yapması çok mümkün olmuyor açıkçası. Zaten böyle bir etkinliği çok vermiyoruz, yaptırmıyoruz.” (B1).

“...belki konu işte haftaya şunu anlatacağız gibi hissettirme. Bir bakın bakalım. Mesela merak ettirme. Yani işte şu sayfayı bir açın. İşte ben pazartesi günü size bu sayfayı anlatacağım. Konu şu. Bir bakın bakalım falan. Bu örneklerle bakın. Diyerekten böyle bir merak ettirme olabilir.” (B5).

“Konuyu ilk böyle ilk verdiğim anda kendim veriyorum. Hı hı. O zaman ilk güdülemeyi güzel yaparsam merakları güzel oluyor. Konuyu da ilk kendim verdiğimde sıra içerisinde bir düzen içerisinde verdiğim için Bence daha verimli oluyor diye düşünüyorum.” (B8).

“...öğrencinin dikkatini çekme, güdüleme var. Daha sonra ilgilerini uyandırmak için o konuyla ilgili işte yaşanmış olaylardan veya işte olabilecek olaylardan faydalanıyoruz. Oyunlaştırıyoruz.” (B6).

“konuyu direkt söylemekten ziyade hani önce hissettirmeye yönelik bir girişimim oluyor.” (B3).

“...Onların dikkatlerini çok iyi toplamam gerekiyor.” (B8).

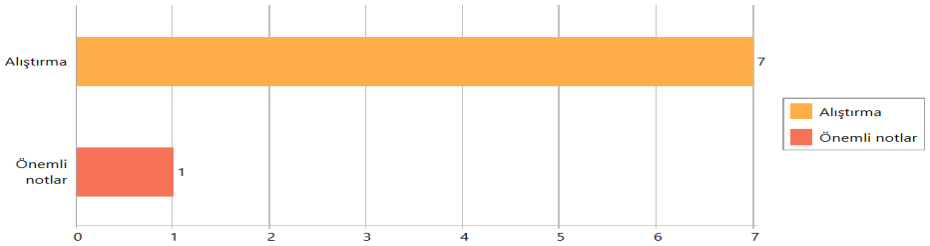
Öğretmen ifadelerinde ders öncesinde öğrencilerden bulunduğu dönem gereği ön hazırlık istenmediği, konuyu öğretmenlerin o an sınıfta hep beraber öğrenme eğiliminde olduğu ifadelerden anlaşılmaktadır. B5 kodlu öğretmen ise sadece merak uyandırma amacı ile anlatılacak konuya ilişkin küçük bilgiler verildiğini ifade etmiştir. Verilen ifadeler doğrultusunda öğretmenlerin ders öncesini önemsedikleri ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmenin yaşadığı bir deneyim sonucunda bu sürece daha da önem verdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenin ifadesi şu şekildedir:

“Benim mesela hayatımda bir şey olmuştu benim hayatımda. Dedi ki öğretmen yazdı. Karmaşık sayılar yazdı tahtaya. Ben o karmaşık sayı ne demek? Ne demek neden karmaşık denmiş buna? Orada kaldım. Evet. Adam onu tabii bize anlatma ihtiyacı hissetmedi. Gitti, gitti.. O konu zaten kayboldu. Orada bana ders oldu. Ben dedim ki ilk önce konunun adını anlatacağım yani. Neden bunu demişler? O bir anda ne oluyor? Merak uyandırıyor.” (B5).

Öğretmenlerin deneyimlerinin de bir yönlendirici olduğu bu ifadelerle ortaya konulmuştur.

### Ders anı

Bu kategoride öğretmenlerin ders anında ne gibi yaklaşımlarda bulunduğuna yer verilmiştir. Şekil 3'te Ders anında yer alan alt kategoriler belirtilmiştir.



Şekil 3. Ders anı

Ders anı (f=8), kategorisinde öğretmenler alıştırmalar ve etkinliklerden faydalandıklarını ve ders anlatım sürecinde belli yerlerde önemli olduğunu belirten uyarılar verdiklerini söylemişlerdir.

Bu kategoriye ilişkin birkaç ifade şu şekilde yer almıştır:

“Birkaç etkinlikte pekiştirmeye çalışıyorum yani bu şekilde oluyor.” (B3).

“...on beş dakika konuyla ilgili etkinlikler yapmalı.” (B4).

“Yoğun örneklerle konuyu pekiştiriyoruz.” (B5).

“Buraya çok dikkat etmeliyiz gibi vurgulayarak bir de önemli not şeklinde eğer yazdıracağım bir şey varsa önemli not olarak da yazdırarak kapatıyorum.

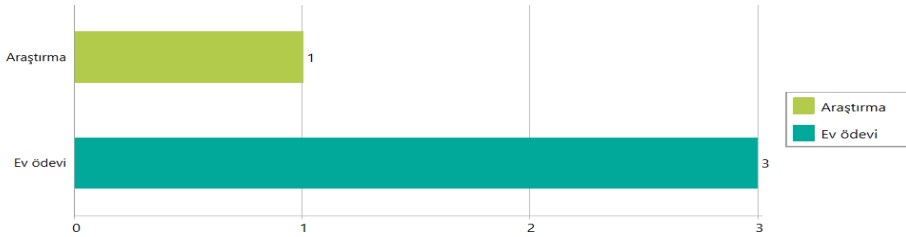


*Bunu şu şurada kullanabilirsiniz. Burada kullanabilirsiniz diye çocuklarla bunu pekiştiriyoruz.” (B2).*

Öğretmenlerin neredeyse tamamı ders anında alıştırma, etkinliklerden faydalandıklarını ve bu şekilde konunun anlaşılıp anlaşılmadığını fark ettiklerini belirtmişlerdir.

### ***Ders sonrası***

Ders sonrası ( $f=4$ ) kategorisinde yer alan alt kategoriler şekil 4’te yer almıştır.



**şekil 4.** Ders sonrası

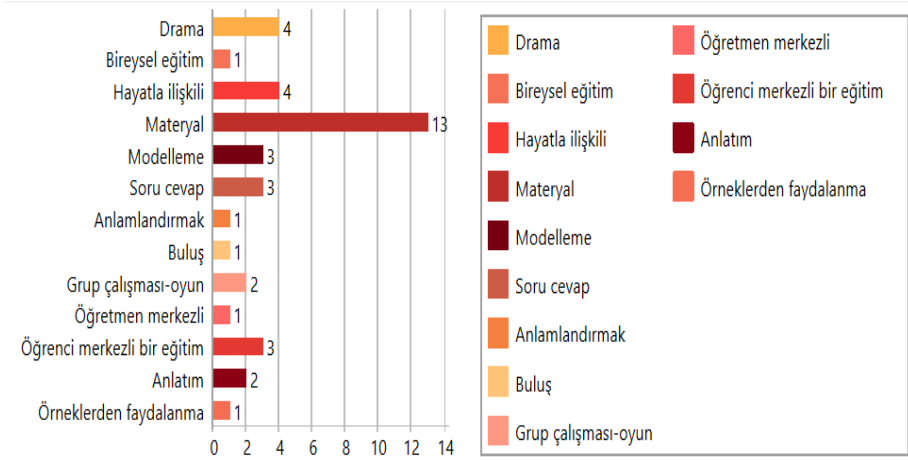
şekil 4 ders sonrası kategorisinin ev devi ve alıştırma alt kategorilerinden oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenler ders sonrasında ev ödevlerinden faydalandıklarını bu şekilde konunun pekiştiğini belirtmişlerdir. Bir ğretmen ise araştırma yaptığını belirtmiştir. İfadeler aşağıdaki gibidir:

*“nce devamında ve sonrasında ders başlamadan önce daha çok araştırma yapıyorum.” (B1).*

*“Geri dönüşler iyi olduğu zaman o konuyu pekiştirecek şekilde ev alıştırması veriyorum hani ders sonrasında onu alıştırmalarla pekiştirmeleri gerekiyor. (B8).*

### ***Yöntem/Teknik***

Öğretmenler matematik ğretim sürecinde daha çok yöntem, teknik ya da adını bilmeseler de kullandıkları bazı uygulamalardan faydalandıklarından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin ğretim sürecinde kullandıkları yaklaşımlar şekil 5’te yer almıştır.



Şekil 5. Yöntem/Teknik

Şekil 5’te yer alan yöntem/teknik kategorisi 13 alt kategoriden oluşmuştur. Öğretmenlerin neredeyse tamamı matematik derslerinde materyal kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan materyallerin de çok özel materyal olmadığı evden, hayatın içinden edindiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ayrıca drama, hayatla ilişkilendirme, çizimlerle modelleme yapma, soru cevap, öğrenci merkezli eğitim gibi yaklaşımlardan faydalandığını sayıca fazla öğretmen dile getirmiştir. Kategoriyeye ilişkin ifadeler şu şekildedir:

“Somut eşyalar kullanma, matematik dersinde evlerinden ceviz, efendim fındığın, fıstık, bunun gibi şeyler getirttim.” (B4).

“Küçük sınıflarda daha çok materyalle birlikte çalışıyoruz.” (B8).

“Mutlaka yani çocuğun elinde işte iletkisiyle, gönyesiyle, kalemiyle, açılışlarıyla bunlarla mutlaka çizmesi gerekiyor.” (B5)

“Onun haricinde mutlaka çizim yapmasını, matematiğin, öyle hani karşıdan işte bir Türkçe gibi bir sosyal bilgiler gibi olmadığını, mutlaka çizim yaparak, bir şeyler, kullanmak yani somutlaştırmak gerektiğini anlatırdım.” (B5).

“Grupla çalışmalarda da öğrenme bayağı bir iyi oluyor. Güzel oluyor. hem grupla çalışma yöntemlerinde biraz daha böyle işte akıllarını, kafalarını çalıştırıcı işte oyunlar oluyor. Onlarla birlikte oyunlarla birlikte çocuk kendini daha iyi ifade edebiliyor.” (B6).

“Diyor ki işte babasıyla ikisinin yaşlarını toplamı kadarmış da sekiz sene sonra ikisinin yaşlarını toplamı kaç olur? Çocuk orada o çocuğun yerine kendini koyamıyor. Şimdi orada ben şunu söylüyorum. Yavrurum o çocuk sensin. Bu da senin baban. İsimlerini söylüyorum. Ahmet ile babası Mehmet’in yaşlarını toplamak kırk. Sekiz yıl sonra ikisinin yaşı kaç olur dediğinde cevap tak geliyor. Bakkaldan ekmek alıyorum. Elimde bıçakla, ekmekle sınıfa

giriyorum. Bağırıyolar. Ne yapacağız öğretmenim? Ekmek yiyeceğiz çocuklar.” (B9).

“Öğrenciyi matematik dersinde özellikle aktif hale getirmek lazım.” (B6).

“Bunu ders dışındaki farklı zamanlarda da yapabiliyorsun. Örneğin ben öğleyin buradayım. Okuldayım. Okula öğrenciyi erken çağırarak onunla tek olarak bireysel olarak ilgilenme yöntemini bile deniyorum.” (B1).

“...yaparak yaşayarak öğrenme yöntemiyle yani öğrenciler aktif olduğu sürece matematik dersi güzel bir şekilde işlenir.” (B6).

İfadelerine göre matematik öğretim sürecinde öğretmenlerin çok çeşitli yaklaşımlardan faydalandığı ve somutlaştırmayı, öğrencilerde öğrenmelerin kalıcılığını sağlamaya yönelik öğrenmeleri önemsedikleri bulgulanmıştır.

### **Öğretmen görüşü/İnancı**

Öğretmenler sürece ilişkin ifadelerinde kendi inanç ve görüşlerine de (f=16) yer vermişlerdir. İfadelerden bazıları şu şekildedir:

“Hatta şunu söyleyeyim ben. Matematik bilmeyen bir çocuğun diğer derslerde başarılı olacağına çok inanmıyorum açıkçası.” (B1).

“Ben o ilkokulda teoriden ziyade yani uygulamaya yönelik olması taraftarıyım.” (B3).

“Onu da yetiştirmek, sürece katmak hep beraber yani ilerlemek. Mesela o işte üç beş çocuk, on çocuk Yapsın da hepsi yapamayan yapamazsın tarzında hiç olmadı bugüne kadar hani. Hep beraber.” (B5).

“Şimdi matematik dersi öncelikle sevdirmeli. Yani matematik dersinden korkan öğrenci kesinlikle yani derste derse katılmaz. Ondan sonra ne bileyim kendini biraz daha böyle içine doğru kapatır.” (B6).

“Eğer çocukların sıkıcı ve çok tekdüze geçtiği zamanlarda da çocuklar gerçekten sıkılıyorlar. Sanki bir Türkçe bir sosyal bilgiler gibi geçmiş oluyor matematik ki aksine geçmesi en heyecanlı ders bence matematik. Onlar için. Sonuna kadar öyle olması gerekiyor. Hani dersin başından sonuna kadar o şey soruları çözdükçe onlar heyecanlandıkça birbirleri arasında bir hurs başlıyor. Bir rekabet başlıyor. O da çocukları besliyor zaten ve daha çok yapma isteği ve pekiştirme isteği duyuyor duyuyorlar. O anlamda iyi oluyor.” (B7).

“Kendimi o an çocuğun yerine koyuyorum. Yani ben bir öğretmen gibi ders anlatmıyorum aslında. Ben bir öğrenciyim. Onlara konuyu bilen, anlatan bir öğrenciyim. Nasıl anlatmalıyım? Hep beraber. Çok sade, aynen öyle. Çok sade bir şekilde.” (B8).

“Matematik öyle bir şey ki bütün sınıfım aynı düzeyde anlaması mümkün değil. Doğru mu? Bu nedenle her öğrencinin anlayabileceği ölçüde sorular sorulmaz. Matematiği sevdirmek açısından. Tabii. Yani mesela başarısız bir

öğrenciye sorduğun zaman. Bu öğrenciden verim alamazsın. Ama o konu için de mutlaka o öğrenciye de anlayabileceği soru tipleri vardır o konu içinde. O soruları soralım.” (B4).

Öğretmenlerin ifadelerinde öğrencilerin dersi sevmeleri için çaba sarf ettikleri dikkati çekmektedir. Aynı zamanda öğrenci duygularına önem verdikleri ve öğrencilere olan davranışlarına dikkat ettikleri de ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerini kendi seviyelerinde değerlendirmeye ve cesaretlendirmeye çalıştıkları da herkese yönelik bir soru olacağını belirten B4 kodlu öğretmenin ifadesinde yer almaktadır.

### **Tecrübe**

Öğretmenler ifadelerinde mesleki hayatında edindikleri tecrübelerine de yer vermişlerdir. İfadeler şu şekildedir:

“Sınıftaki öğrencilerin hangi seviyede olduğunu zaten biliyorsun. Dört yıldır aynı sınıfa girdiğin için. Hangi öğrencinin hangi şekilde öğrenebileceğini düşünerek öncelikle ortalama bir yöntem düşünüyorsun. Daha sonra gerekirse tek tek çocuklara ulaşmaya çalışıyorsun” (B1).

“Bu çocuk acaba nasıl düşünebiliyor? Bu çocuk düşünürken nerede hata yapabilir? Nereyi, nasıl yanlış düşünebilir? Onları öğreniyorsunuz. Ama bu da yılların vermiş olduğu böyle tecrübeyle gelen bir şey.” (B8).

Bu kategoride sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle kurmuş olduğu bağ dikkate değerdir. Öğretmenler tarafından öğrenciye göre yaklaşımlarda bulunulduğu ve öğrenciyi kazanmak doğrultusunda davranışlar ve tecrübeler edinildiği bulgulanmıştır.

### **Tutum**

Öğretmenler öğretim süreci ifadelerinde öğrenci ve öğretmenlerin derse karşı olan tutumlarına da yer vermişlerdir. İfadeler şu şekildedir:

“Ben hep okuttuğum sınıflarda matematiğimiz çok iyi oldu bizim Matematiğimiz, fenimiz çok iyi oldu ama belki ben sevdiğim için olabilir. Yani öğretmen seviyorsa çocuklar da seviyor. Şöyle bir şey var. Çocuklar öğretmeni seviyorsa derste seviyorlar. Hani böyle bir karşılıklı bir döngü içerisinde olan bir şey.” (B8).

“Derdim ki işte şimdi bir boş bir ders olur ya da başka bir şey olur. Ne yapalım dediğimde matematik yapalım derlerdi.” (B5).

“Benim okuduğum sınıflarda öğrencilerimin yüzde doksanı Matematiği çok severler ve her ders matematik okumak isterler. Hep sayısalcıdırlar. Şu ana kadar mezun ettiğim öğrenciler hep sayısal ilgili bölümlerde okuyor. Benim yöntemim şudur. Bir dersi önce sevdim. Birinci sınıftan başlayarak somut

*eşyalar kullanma, matematik dersinde evlerinden ceviz, efendim fındığın, fıstık, bunun gibi şeyler getirttim. Toplamaları bunu böyle yaptırırım ben.”* (B4).

Yukarıda yer alan ifadeler doğrultusunda ğretmen ve ğrenci tutumlarının derse karşı olumlu olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenler aynı zamanda ğretmen tutumlarının öğrenciyi de etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

### **Öğrenci rolü**

Öğretmenler matematik ğretim sürecinde ğrenci rollerine de yer vermişlerdir. Öğretim sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. İfadeler aşağıdaki gibidir:

*“Araç gereçleri öğrenciyi kullanarak yaptırmalı. Belki ilk başlarda yanlış yapabilirler ama Daha sonra doğru yapmayı da öğrenecekler. Burada yaparak yaşayarak öğrenmek açısından çok önemli.”* (B4).

*“Ders esnasında karşılıklı diyaloglarımız ders başarısını arttırıyor.”* (B2).

*“şimdi bizim ilkokul ğrencilerinde kırk dakika çocuğun oturması beklenemez. Benim ğrenciler Arada kalkarlar, dolaşırlar, arkadaşına gider, yardım eder. Sayamayana abaküs de saydırırlar... Resimleme sürekli bir arada arkadaşlarıyla birlikte ortaka bir fikir bularak onu çiziyorlar.”* (B2).

Bazı ğretmenler ise sadece belli zamanlarda öğrencilerin dikkatli şekilde ğretmeni dinlemeleri gerektiğini belirtmiştir:

*“ocuklar beni dinleyin. İşte kimse ses çıkarmasın.”* (B3).

*“En başta dikkatlice beni dinlemesini ve benim verdiğim yönergeleri takip etmesini isterim yani.”* (B5).

### **Öğretmen rolü**

Öğretmenler ğretim sürecinde kendi buldukları rollere de yer vermişlerdir. İfadeler şu şekildedir:

*“ğrenci sınıfta rencide edici davranışlarda bulunulmamalı”* (B4).

*“Sabırlı davranılmalı.”* (B7).

*“ğretmenin de onların zihnini sürekli aktif tutabilmesi gerekiyor. Yani bundan dolayı ğretmeni de sürekli derste aktif olması gerekiyor.”* (B3).

*“Matematik tabii bazı öğrenciler tarafından yani zor öğrenilen bir şey. Bu rneklerle işte çocuğu destekleyerek tekrar nereden yanına çağırarak ya da yanına giderek. Yani anlamadığın yer neresi diyerekten, işte aile büyüklerinden yardım alarak, abisi, ablası varsa bu şekilde çocuğu pekiştirmek için, yani mümkün olduğu kadar bağırıp çağırmadan böyle bir şey zaten bağırdıkça, ağırdıka ocuk iyice bocalar. Yani o bildiğini de unuttur artık. Korkar yani korktuka. O şekilde sen nereden nereyi anladın? Hadi bir yap bakalım. Nerede takıldığını. Böyle yani tespit ederek...”* (B5).

Yukarıdaki ifadelere göre öğretmenler kendi buldukları rollerde öğrenciye karşı yaklaşımlarında sabırlı ve güzel bir dil kullanmalarını ve derste çok aktif olmaları gerektiğlerini belirtmişlerdir.

## **SONUÇ**

Öğretmenlerin matematik dersi ğretim sürecine ilişkin ifadeleri sonucunda öğretmenler ders öncesi, ders anı ve ders sonrasında nelere dikkat ettiklerinin beraberinde süreç boyunca ğretmen rollerinin, ğrenci rollerinin neler olması gerektiğine, kendilerinin ve öğrencilerin sahip olduğu tutumlara, kendi tecrübelerine, inançlarına, en çok da süreçte faydalandıkları yöntem ve tekniklere ifadelerde yer vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ders öncesinde öğrencilerin yaşı ve temel bilgileri edinmeleri sebebi ile öğrencilerden bir ön hazırlık beklemediklerini fakat dersin etkili olması adına öğrencilerin dikkatini çekmek için çeşitli yollar denediklerinden bahsetmişlerdir. Ders anında ise yoğun bir şekilde alıştırma, etkinlik yaptıklarını belirterek bunun aynı zamanda öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığına dair fikir vereceğini belirtmişlerdir. Dersin sonrası süreçte ise öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmek için ev ödevinden faydalandığını ve ev ödevinin önemini vurgulamışlardır. Öğrencilerin somut işlemler döneminde olduğu göz önünde buldurulduğunda neredeyse öğretmenlerin tamamı derste materyal kullanımına önem verdiklerini belirtmesiyle ğrenci yaş ve özelliklerine göre yaklaşım sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kullandıkları yöntem, teknik ve uygulama özelinde öğretmenlerin öğrencileri derste aktif kılacak drama, grup çalışması, buluş yöntemi, oyun başta olmak üzere çok çeşitli yaklaşımlardan faydalandıklarını ve öğrencinin derste sürekli aktif olmalarını sağlamaya çalıştıklarını belirtmesiyle, öğrenmelerin kalıcılığını hedeflediklerini düşünmek mümkündür. Bu sonuç Deringöl (2020) alışmasında sonuçlanan yöntem ve tekniklerle benzerlik göstermiştir. Sahip oldukları inanç ve görüşlere göre ise matematiği heyecanlı ve hareketli geçmesi gereken bir ders olarak tanımlamış olmakla beraber, öğrencilerin matematiği sevmesinin önemli olduğunu ve bu konuda her öğrenciyi cesaretlendirecek soru tiplerinden faydalandıklarını belirterek bütün sınıfın sürece dahil şekilde ilerlemesini önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu sonuç da nal (2017) alışması sonucu ile benzerlik göstermiştir. Öğretmenlerin edindikleri tecrübelerde ise ğrencilerinin her birinin özelliklerini öğrendiklerini ve onlar gibi düşünebildiklerini belirtmeleriyle sınıf öğretmenleri ile öğrenciler arasında güçlü bir bağ olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenler tutum olarak matematiğe olumlu yaklaştıklarını ve bu yaklaşımın öğrencilerin ğretmeni sevmesi ile öğrencileri de etkilediğini ve hatta öğretmenin dersi seviyor olması da öğrencinin o dersi sevmesine etken

olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç Duru vd. (2005) alışma sonucu ile benzerlik göstermiştir. Süreçte ğretmen ve ğrenci rollerinde ise öğretmenler öğrencilere karşı yapıcı bir dil kullanılması ve sabırlı olunması gerektiğini, bunun dersten korkma uzaklaşmaya sebep olma noktasında önemli olduğunu belirtirken; öğrencilerden ise derste aktif şekilde yer almalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

## REFERANSLAR

- Afacan, P. ve Bircan, M. A. (2023). İlkokul öğrencilerinin matematik dersindeki başarısızlık nedenlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-17.
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Deringöl, Y. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-12.
- Duru, A., Akgün, L. ve Özdemir, M.E. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 520-536
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim online*, 5(1), 30-34.
- İzci, E. ve Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41).
- Kaçar, A. (2019): İlkokulda matematik öğretimi. Pegem Akademi
- Küçük, B., Kahraman, S. ve İşleyen, T. (2013). Investigation of teacher candidates' attitude toward mathematics. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 178-195.
- Lingefjärd, T. (1997). Assessment and mathematics examinations in the cdio project. (The Conception-Design-Implementation-Operation project: CDIO).
- Tahiroğlu, M. ve Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3).
- Toptaş, V. (2010). İlköğretim matematik dersi öğretim programındaki becerilerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 296-310.
- Ünal, M. (2017). Preferences of teaching methods and techniques in mathematics with reasons. *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 194-205.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yorulmaz, A., Çekirdekçi, S., ve nal, H. (2021). İlkokul matematik dersi ğretim programının 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(2), 95-105.

## **Bölüm 24**

# **Matematik Derslerinde Sınıf İçi ğrenci Katılımı<sup>1</sup>**

**Işıl BOZKURT<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>alışma, Prof. Dr. Murat ALTUN danışmanlığında tamamlanmış olan  
"Matematik Okuryazarlığı Konusunda Yetiştirilen ğretmenlerin  
ğrencilerinde Matematik Okuryazarlığının Gelişiminin İncelenmesi" isimli  
doktora tezinden üretilmiştir.*

*<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi; Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi.  
ibozkurt@harran.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0720-7413*



## **ÖZET**

Öğrenci katılımı, bağlamsal (aile, okul, arkadaşlar, toplum) etkiler (kolaylaştırıcılar) ile akademik, sosyal ve duygusal alanlardaki istenen öğrenme ıktıları arasında bir arabulucudur (Reschly ve Christenson, 2012). Öğrencilerin matematik dersindeki sınıf içi katılım eksikliği, eğitmcilerin 21. yüzyılda yüz yüze kaldıkları en kritik meselelerden biridir (Brown, 2017). ğrenme ortamlarının özellikleriyle artırılabilir veya azaltılabilir olan ğrenci katılımı, okul başarısı üzerinde güçlü bir etki yaratmaktadır (Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016). Bu çalışmada ğrenci katılımının tanımı, boyutları, konu hakkında yapılan çalışmalar ve son kısımda ğrenci katılımını değerlendirmek için kullanılabilir bir form sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf içi ğrenci katılımı, ğrenci katılımı gözlem formu, ğrenci katılımı türleri

### ***Motivasyon ve Katılım İlişkisi***

Öğrencilerin motivasyonu ve katılımı, kısa vadede sınıf performansı üzerinde derin etkiler yapabilirken, uzun vadede öğrencilerin öğrenme kalitelerini de etkileyebilecek (Thomson, De Bortoli ve Buckley, 2013) bir değişkendir. Katılım konusuna geçmeden önce katılım ve motivasyon ilişkisine değinmekte yarar vardır.

Motivasyon ve katılımın birbiriyle ilişkili göstergeleri, bir öğrencinin matematikle ilgili sınıfta yaşadığı deneyimi anlamamıza katkıda bulunabilir (Durksen, Way, Bobis, Anderson, Skilling ve Martin, 2017). ğrenmeye katılma ya da katılmamanın nedenlerini oluşturan motivasyonu anlamak matematik için gereklidir (Turner ve Meyer 2009). Katılım ve motivasyon birbiriyle ilişkili fakat farklı yapılarıdır (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012; Filsecker ve Kerres, 2014; Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016; Martin, 2012; Wang ve Degol, 2014). Fielding-Wells, O'Brien ve Makar (2017)' a göre motivasyon ve katılım arasında güçlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte motivasyon, dikkati hedefe yönelterek öğrenme ve sonucunda oluşacak davranışı etkilemekte, bir eylemi başlatmak ve devam ettirmek için daha fazla ısrarcı olmaya yol açmaktadır. Öğrencilerin akademik aktivitelere katılımlarını etkileyen bir enerji, yönlendirme ve sürdürme sürecidir (Schunk ve Mullen, 2012). Katılım ğrencilerin sınıf içi öğrenme ve etkileşimlerinde gözlemlenebilirken (Fielding-Wells, O'Brien ve Makar, 2017), motivasyonel etkileri belirlemek daha zordur (Skilling, Bobis ve Martin, 2015). Katılım, motivasyondan daha fazlasını gerektirir. Akademik motivasyon genellikle, akademik çalışmalarda ve okulun daha spesifik görevlerinde başarılı olmak için genel bir arzu veya eğilime işaret eder. Katılım ise, başarı için genel motivasyonu gerektirebilir ya da motivasyona öncülük edebilir. Katılım, ğrencilerin aktif ilgi, gayret ve yoğunlaşmasını sınıf içi çalışmalarda ne ölçüde sergilediğine odaklanır (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992).

Motivasyon ve katılım doğası gereği birbiriyle bağlantılıyken (her biri diğerini etkiler), motivasyon çalışanlar çoğunlukla katılımla motivasyonel süreçlerin bir sonucu olarak ilgilendir. Katılım alışanlar ise çoğunlukla bir katılım kaynağı olarak motivasyonla ilgilendirler. Dolayısıyla, motivasyon nispeten daha özel, öznel olarak deneyimlenen bir nedendir, oysa katılım nispeten daha genel ve nesnel olarak gözlemlenen bir etkidir (Reeve, 2012).

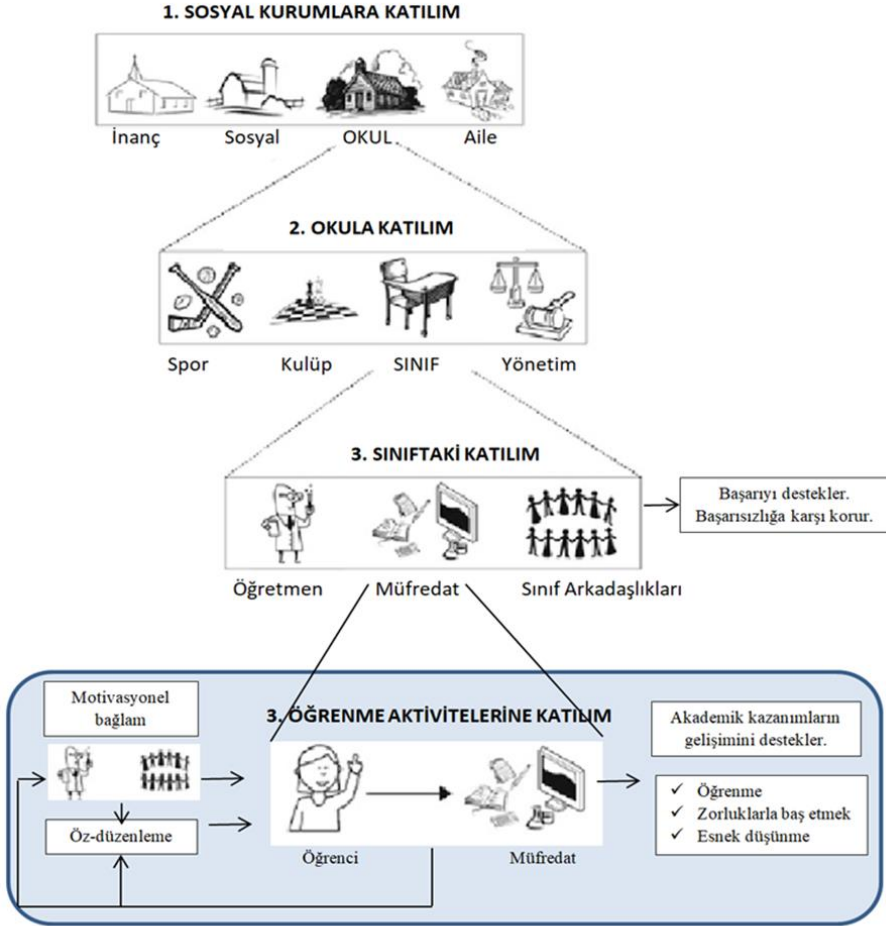
### ***Öğrenci Katılımı***

Katılım, sosyal ve fiziksel ortamlarla aktif, hedefe yönelik, esnek, yapıcı, kalıcı, odaklanmış etkileşimleri ifade eder. Bireylerin yabancılaştığı, kayıtsız, isyankar, korkmuş olduğu eylem kalıpları insanları öğrenme fırsatlarından

uzaklaştırır. Okuldaki katılım, kendi başına önemli bir akademik sonuçtur (Furrer ve Skinner, 2003). Katılım; kavramsallaştırması karmaşık, ölçmesi de zor olan çok boyutlu bir kavramdır (Eccles, 2016). Bununla birlikte akademik performansın önemli bir öngörücüsüdür (Appleton, Christenson ve Furlong, 2008). Bu bakımdan katılım bireysel davranışlara, ilgi ve değerlere, öğrenme çabasına yönelik bilişsel yatırıma odaklanan psikolojik bir açıdan kavramsallaştırılmıştır (Watt ve Goos, 2017).

Katılım, Skinner ve Pitzer (2012) tarafından çocukların ve gençlerin ilk aşamada inanç grupları, toplumsal gruplar, okul ve aile olmak üzere dört genel düzeyde katılımı olarak çalışılmıştır (Şekil 1). İkinci aşama spor, okul kulüpleri, yönetimsel aktiviteler ve müfredat dışı eğitimler de dahil olmak üzere çocukların ve gençlerin okul etkinliklerine katılımını ifade eder. Bu tür bir katılım, öğrencilerin okuldan mezuniyetini teşvik eder, öğrencileri devamsızlığa ve okulu bırakmaya karşı korur. Sınıf içi katılım en çok ilgilenilen katılım türüdür. Sınıf içi katılım üç nedenden dolayı kritiktir:

- Öğrencilerin öğrenmesi için gerekli olan bir koşuldur. Öğrenciler, hem “uygulamalı” hem de “katılımcı” olarak akademik etkinliklere dahil olduklarında sınıfta geçirdikleri zaman, bilgi ve beceri edinimi ile sonuçlanır. Katılım, müfredat ve gerçek öğrenme arasındaki aktif fiildir. Sonuç olarak, katılım kümülatif öğrenmenin, uzun vadeli ve nihai akademik başarının doğrudan (ve tek) yoludur.
- Katılım öğrencilerin psikolojik ve sosyal olarak okuldaki günlük deneyimlerini şekillendirir. Yüksek kaliteli katılım ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan öğrenme ve eğitimsel başarı, öğrencilerin akademik olarak daha yetkin hissetmelerini sağlayarak öğretmenlerle daha olumlu etkileşim kurma ve destek sağlama yönünden öğrencileri teşvik eder. Öğrencilerin sınıf içi katılımı, okula devam ederken günlük yaşantısının kalitesi açısından da önemli bir rol oynamaktadır.
- Katılım öğrencilerin akademik gelişimlerine önemli bir katkıda bulunur. Günlük akademik esneklik sürecinin bir parçası ve öğrencilerin okuldaki stres, zorluklar ve aksilikler ile daha uyumlu bir şekilde baş etmelerine yardımcı olan bir kaynaktır. Bu nedenle katılım, öğretim yılı boyunca ve bir öğrencinin tüm eğitim kariyeri yolunda gerçekleşen akademik varlığının geliştirilmesinde kilit bir aktör olarak görülebilir (Skinner ve Pitzer, 2012).



Motivasyonel Dinamikler Modeli

**Şekil 1:** Öğrenme Aktivitelerinde Öğrenci Katılımını Vurgulayan Okulla Etkileşime Dair Çok Aşamalı Bakış Açısı (Skinner ve Pitzer (2012)’den uyarlanmıştır.)

### Öğrenci Katılımının Tanımlanması

Katılım literatürde “participate, undertake, tackle, plunge into, engage” gibi kavramlar altında yer bulmaktadır. Bu çalışmada “engagement” şeklinde yer aldığı literatür dikkate alınmıştır. Katılımı net olarak tanımlamak; bağlamsal faktörler, etkileşim ve öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiler hakkında daha bilinçli öngörülerde bulunmak, katılımı artırmak ve daha etkili olabilecek müdahaleler tasarlamak için önemlidir (Eccles ve Wang, 2012). Katılım, optimal insan gelişimi ve başarı ile ilişkisinden dolayı öğrencilerin okul deneyiminin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Marks, 2000). Katılım

genellikle yapmak, hissetmek ve düşünmek gibi yönlerden kavramsallaştırılmıştır (Watt ve Goos, 2017).

Katılımın zıttı literatürde katılım göstermeme (disaffection) olarak yer bulmaktadır. Katılım göstermeyen öğrenciler pasiftir, çok çaba sarf etmezler ve zorluklar karşısında kolayca pes ederler. Sınıfta olmaları nedeniyle sıkılabilir, bunalmış, endişeli, hatta öfkeli olabilirler ve sınıfta oluşan öğrenme fırsatlarından faydalanamayabilirler (Skinner ve Belmont, 1993).

#### Katılımın Boyutları

Katılımın genellikle, çok boyutlu (2-4 boyut) bir yapıya sahip olduğu ifade edilir (Fredricks, Wang, Linn, Hofkens, Sung, Parr ve Allerton, 2016). Finn (1989)'un modelinde, katılım davranışsal (sınıf ve okula katılım) ve duyuşsal (okul kimliği, aidiyet, öğrenmeye değer verme) bileşenlerden oluşur. Benzer tanımlar Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) ve Marks (2000) tarafından da sunulmuştur. Bununla birlikte, katılımın davranışsal (örneğin; olumlu davranış, çaba, katılım), bilişsel (örneğin; kendini düzenleme, öğrenme hedefleri, öğrenmeye yatırım) ve duygusal veya duyuşsal (ör. ilgi, aidiyet, öğrenmeyle ilgili olumlu tutum) (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Frederick, Blumenfeld ve Paris, 2004; Jimerson, Campos ve Greif, 2003) olmak üzere üç alt türden oluştuğunu ifade eden çalışmalar da vardır. Bunlara ek olarak Finn ve Zimmer (2012) sosyal katılımı; Linnenbrink-Garcia, Rogat ve Koskey (2011) öğrencilerin işbirlikçi grup çalışması içindeki etkileri ve davranışları ile ilişkili olarak sosyal davranışsal etkileşim boyutunu; Reeve ve Tseng (2011), öğrencilerin öğretmenlerin sağladıkları öğretime nasıl katkıda bulunduğunu ele alan ek bir boyut olarak aracı (agentic) boyutunu önermişlerdir.

Katılımın farklı boyutlarının tanımlanması, hem farklı katılım türleri içinde hem de farklı türdeki tanımlarda önemli değişkenliklere neden olmuştur (Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016). Yani, bir yazarın davranışsal katılım kavramsallaştırması, başka bir yazarın bilişsel katılımı kavramsallaştırması ile aynı olabilir ve çoğu zaman da aynıdır (Christenson, Reschly ve Wylie, 2012). Buradaki risk, katılımı geniş bir şekilde tanımlamanın, katılımın öğrencilerin okuldaki deneyimleri ile ilgili neredeyse her şeyi açıklama ihtimalini göze alıp bunun sonucunda gerçekten hiçbir şeyi anlatamaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016).

Akademik katılım, doğrudan öğrenme süreciyle ilgili davranışları (örneğin; sınıftaki ve evdeki dikkat ve ödevleri tamamlama veya akademik müfredat dışı faaliyetler aracılığıyla öğrenmeyi) artırma ile ilgilidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için belirli bir “eşik” düzeyde akademik katılım önemlidir (Finn ve Zimmer, 2012). Akademik katılım, yüksek sesle okuma, yazma, soruları yanıtlama, sınıf görevlerine katılma gibi akademik davranışların birleşimini



ifade eder (Greenwood, Horton ve Utley, 2002). Davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutları içeren çok yönlü bir yapıdır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bu sınıflandırma katılım kavramının derin bir teorik analizinden ortaya çıkmamış, konudaki araştırmaları sistematik hale getirmek amaçlı, iyi kabul edilmiş fakat iyi teorize edilmemiş kategorileri yansıtan bir çabanın sonucunda ortaya çıkmıştır (Eccles, 2016).

Akademik katılım, öğrencinin psikolojik yatırımı ve akademik çalışmanın kazandırmak istediği bilgi, beceri veya zanaati öğrenmeye, anlamaya yönlendirilen çabadır. Katılım, yalnızca atanan görevleri tamamlama veya not, sosyal onay gibi yüksek performans sembolleri kazanma yönünde bir taahhütü değil; bilgi, beceri ve zanaat öğrenme, anlama veya bunlarla uğraşmada psikolojik yatırımları içerir (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992).

Bilişsel katılım, minimal fikirlerin ötesine geçmek ve karmaşık fikirleri anlamak için gereken düşünsel enerjiyi harcamaktır. Yüksek düzeyde bilişsel katılım, öğrencilerin karmaşık konuları öğrenmelerini kolaylaştırır (Finn ve Zimmer, 2012). Bilişsel katılım okul başarısını anlamada önemli bir yere sahiptir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004).

Bilişsel katılım üzerine yapılan araştırmalar, öğrenmeye yapılan yatırımları vurgulayan okul katılımı ile öğrenme ve öğretim hakkındaki literatürden kaynaklanmaktadır. Connell ve Wellborn (1991)'in bilişsel katılım kavramsallaştırması, problem çözme esnekliği, sıkı çalışma tercihi ve başarısızlık karşısında olumlu başa çıkma gibi konuları kapsar. Diğer araştırmacılar, içsel psikolojik kalite ve öğrenme yatırımı vurgulayan ve sadece davranışsal etkileşimden daha fazlasını ima eden genel tanımları özetlemişlerdir. Katılım çalışmaları, öğrencilerin hangi seviyede yatırım yaptıklarını ve öğrenmeyi değerlendireceğini vurgulayan ve yatırımın stratejik öğrenmeden bağımsız olduğunu varsayan öğrenme motivasyonu, öğrenme hedefleri ve içsel motivasyon gibi motivasyon literatüründeki yapılara oldukça benzemektedir. Çaba teriminin kullanımı, hem bilişsel hem de davranışsal katılım tanımlarına dahil olması açısından problemlidir. Davranışsal olarak yalnızca işi yapmaya ya da öğrenmeye odaklanan bir çaba arasında bir ayırım yapılması gerekir.

Davranışsal katılım genellikle üç şekilde tanımlanır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004):

- Kurallara uyup, sınıf kurallarına bağlı kalmanın yanı sıra aykırı davranışlar sergilememe gibi olumlu davranışları gerektirir (Finn, 1993; Finn ve Rock, 1997).
- İkinci tanım, öğrenme ve akademik görevlerde yer alma ile ilgilidir ve çaba, ısrar, konsantrasyon, dikkat, soru sorma ve sınıf tartışmasına

katkıda bulunma gibi davranışları içerir (Birch ve Ladd, 1997; Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995).

- nc bir tanım, atletizm veya okul yönetişimi gibi okulla ilgili faaliyetlere katılmayı içerir (Finn, 1993; Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995).

Benzer başka tanımlar da vardır. Olumlu davranış, çaba-sebat-yoğunlaşma-dikkat-sorgulama ve iletişim olmak üzere üç kategoride tanımlanabilir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Davranışsal katılım, bireyin akademik, sosyal veya ders dışı etkinliklere katılımı, ısrar gibi davranışları yansıtır ve öğrencilerin çabalarını temsil eder (Lazarides ve Rubach, 2017).

Duyuşsal katılım, öğrencilerin inançlarını, tutumlarını ve duygularını kapsar (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004). Bunlara ek olarak, öğrencilerin derste olmaktan zevk alma veya sıkılma gibi duygusal tepkilerini de ifade eder (Lazarides ve Rubach, 2017). Duyuşsal katılım, öğrencilerin davranışsal olarak katılmalarını ve okul çalışmalarında srekliplik göstermelerini teşvik eder (Finn ve Zimmer, 2012). Duyuşsal katılım, ilgi, sıkıntı, mutluluk, üzüntü ve kaygı da dahil olmak üzere sınıftaki öğrencilerin duygusal reaksiyonlarını ifade eder (Skinner ve Belmont, 1993). Bazı araştırmacılar duygusal katılımı; okula ve öğretmene karşı duygusal tepkiyi ölçerek değerlendirir (Lee ve Smith, 1995; Stipek, 2002). Bazıları ise okulla özdeşleşmek olarak kavramlaştırır (Finn, 1989; Voelkl, 1997).

Katılım gösteren öğrenciler, öğrenme aktivitelere pozitif duygusal tavırlar eşliğinde davranışsal katılımını sürdürür. Yetkinliklerinin sınırlarında görevleri görür, fırsat verildiğinde eyleme geçerler ve öğrenme görevlerinin uygulanmasında yoğun çaba ve dikkat gösterirler (Skinner ve Belmont, 1993). Bilişsel katılım, zor görevleri yerine getirmek için gerekli gayreti göstermedeki istekliliği yansıtır ve içsel motivasyona benzer. İçsel motivasyon, doğası gereği görev ve etkinlikleri üstlenme çabası, kendiliğinden gelen doyum için bir etkinlik yapma isteği (Ryan ve Deci, 2000) gibi keyif ve bilişsel unsurlar gibi duygusal bileşenleri içerir ve bu nedenle öğrencilerin bilişsel ve duygusal katılımlarını yansıtır (Lazarides ve Rubach, 2017). Bilişsel ve duygusal katılım potansiyel olarak akademik ve davranışsal katılımın aracılarıdır. Öğrencilerin davranış ve akademik katılımındaki değişiklikler bilişsel önceliklerini ortaya çıkartır (Reschly ve Christenson, 2012 ). Burada da görüldüğü üzere katılımın boyutları birbiriyle ilişkilidir.

### ***Sınıf İçi ğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler***

ğrenme zor bir iş olabilir, ancak katılımı sürdürebilmek için, görevler aynı zamanda etkileşime dayalı, oyun benzeri ve yaratıcı etkinlik için fırsatlar sağlamalıdır (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Eğlence, başarılı olmak için yoğun baskının sıkıntısını ve zorlu, fakat gerekli olan rutinlerin sıkıntısını azaltır. İdeal olarak, ğrenci ödevleri ve projeleri için planlar; dışsal dlleri temin etmeli, içsel ilgileri geliştirmeli/ilerletmeli, ğrenci sahipliği duygusuna izin vermeli, işin okulun ötesindeki yönlerini yansıtmalı ve eğlence içermelidir (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992).

Öğretmen davranışları da ğrenci katılımını etkilemektedir (Skinner ve Belmont, 1993). Araştırmalar, ğrencilerin öğretmenleri ve akranlarıyla güçlü ilişkiler geliştirdiği; öğretmenlerin öğrencilerin özerkliğini desteklediği; öğretmenlerin yüksek beklentileri bulunduğu ve tutarlı ve net bir geri bildirimde bulunduğu, görevlerin değişken, zorlayıcı, ilginç ve anlamlı olduğu sınıflarda katılımın daha yüksek olduğunu göstermektedir (Fredricks, 2011). Öğrencilerin ğrenme aktivitesine katılımı hem öğretmenin algılarından hem de direk olarak öğretmenin gerçek davranışlarından etkilenir. ğretmenlerini açık beklentiler, koşullu cevaplar ve stratejik yardım sunma konusunda gözlemleyen öğrencilerin daha fazla çaba sarf etmeleri ve ısrar etmeleri daha olasıdır. Buna paralel olarak ğrenci katılımı da ğretmen davranışını etkilemektedir. Bu önemli etkinin yönü, ğrenci katılımından ğretmen davranışına doğrudur (Skinner ve Belmont, 1993).

Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) alışmalarında akademik çalışmada katılımın, geniş kapsamlı  faktörden kaynaklanacağını belirtmişlerdir:

- 1) ğrencilerin yetkinliğe olan gereksinimi,
- 2) ğrencilerin okula/sınıfa aidiyetinin ltleri ve
- 3) Tamamlanması istenen çalışmanın özgünlüğü/otantikliği.

Otantik ğretim çalışmalarının ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri için katılımın güçlü bir destekçisi (Marks, 2000) olduğu ifade edilmektedir. Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) bir okulda katılımın temelini anlamının ilk adımı olarak, akademik başarıya ihtiyaı yönlendiren aidiyet ve otantik çalışmanın nasıl üretileceğini belirtmişlerdir. Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992) alışmalarında anlamlı, değerli, önemli ve kişinin çabasına layık görülen görevleri karakterize etmek için otantik çalışma terimini kullanmışlardır. Newmann, Wehlage ve Lamborn (1992)'e göre dışsal dlleri içeren, kişinin ilgi alanlarını karşılayan, öğrencilere mülkiyet hissi veren, "gerçek dünyaya" (yani, okulun ötesindeki dünyaya) bağlı olan ve biraz eğlence içeren bir çalışma, daha otantiktir ve öğrencilerin ilgisini çekme olasılığı daha

yüksektir. Burada otantik çalışmaları aıkladken ‘‘Günlük Yaşamla İlişki’’ başlığı altında okulda eksik olan, oğretimsel olarak planlanmış çalışmaların dışında yetişkin bireylerin günlük işlerinin dört temel özelliğini sıralamışlardır. Bu zellikler aslında etkili bir dersi planlamak için göz önünde bulundurulması gereken noktalar olarak değerlendirildiği için bu kısımda kısaca açıklanmıştır. Buna göre:

- 1) Otantik görevler için en kritik ölçütlerden biri oğretimin içeriğin ötesindeki değeri ve anlamıdır.
- 2) Gerçek dünyada, kişinin çalışmalarının kalitesiyle ilgili geribildirim, okuldakinden çok daha net ve anında gerçekleşir. Bunun aksine, soyut akademik görevleri tamamladıktan sonra oğrencilere verilen geribildirim genellikle çok gecikmeli olur ve anlaşılması zordur. Geri bildirimlerin net ve anında olmayışı ölçüsünde, sınıf içi katılımda sorun yaşanması beklenebilir.
- 3) Okul dışındaki başarılar sıklıkla soruları sorma, geribildirim alma ve akranlar ve yetkililer dahil başkalarının yardımına güvenme fırsatına bağlıdır. Buna karşın, okuldaki tipik etkinlikler oğrenciyi, genellikle kitaplara ve diğer zengin bilgi kaynaklarına erişmeden yalnız çalışmaya yönlendirir. Oğrencilerin başkalarına aşırı derecede bağımlı olmak yerine, kendi başlarına çalışmayı oğrenmeleri önemlidir. Eğer bireyler işbirliği yapmak ve kaynaklara ulaşma fırsatlarından mahrum bırakılırlarsa, yetişkinlerin başarı için sürekli olarak kullandıkları kritik bir işlem ihlal edilmiş olur.
- 4) Okul dışındaki anlamlı başarılar sıklıkla belirlenen zaman aralıklarında üretilemez. Karmaşık problemleri çözme, etkili söylem oluşturmak ya da ürünler tasarlamak için bireyler, 40-50 dakikalık sınıf ya da iki saatlik sınav dönemi gibi oğrencilere uygulanan katı zaman kısıtlamaları altında çalışmak zorunda kalırlar. Derslerde bürokratik prosedürlerden gelen standart ve önceden belirlenmiş zaman çizelgeleri, oğrencilerin çalışmalarının özgünlüğünü azaltabilir.

### ***Katılımın Belirlenmesi /Değerlendirilmesi zerine alışmalar***

Katılım, konsantrasyonun i kalitesini ve oğrenme çabasını tanımlamak için kullanılan bir yapıdır. Oğrencinin belirli herhangi bir alanda uzmanlaşmaya dönük yatırımı yani katılımı, bir alanla meşgul olma veya olmama gibi bir durum olarak değil, daha azdan daha fazlaya olmak üzere bir süreklilik içinde incelenmelidir (Newmann, Wehlag ve Lamborn, 1992). Bu durumda literatüre göre katılım incelenirken var ya da yok gibi sert sınırları olan cevaplar aramak yerine araştırılan grubu başlangıçtaki durumuyla karşılaştırmak uygun olabilir.

Katılım seviyeleri, akademik çalışmaya katılım miktarı (devam, görevin tamamlanması, akademik çalışma için harcanan zaman), öğrenci konsantrasyonunun yoğunluğu, ifade edilen coşku ve ilgi gibi durumlar, çalışmada gösterilen özen derecesi gibi dolaylı göstergelerden yola çıkarak da belirlenebilir. Bununla birlikte incelenen grupta yanıltıcı göstergeler sergilenebilir. Çünkü öğrencilerin davranışları bilgiyi elde etmek isteğini değil de sadece ders programına uyma isteğini de gösteriyor olabilir (Newmann, Wehlage ve Lamborn, 1992). Bu durum katılım çalışmalarının bir sınırlılığını oluşturmaktadır.

Son yıllarda öğrenci katılımı araştırmasında ciddi bir artış olsa da, katılımı tanımlama ve ölçmedeki karmaşa sürmektedir (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Fredricks, McColskey, 2012; Fredricks, Wang, Linn, Hofkens, Sung, Parr ve Allerton, 2016). Katılımın ölçümüyle ilgili literatürdeki boşluklara değinen çalışmalar mevcuttur. Fredricks, Wang, Linn, Hofkens, Sung, Parr ve Allerton (2016), öğrencilerin matematik ve fen alanlarında katılımının, onların akademik başarıları ile STEM derslerine ve kariyerlerine uzun süreli katılımları için hayati önem taşıdığını vurgulamışlardır. Bu çalışmada katılımın ölçülmesi ihtiyacına değinilmiştir. Çalışmada yazarlar ortaokul ve lise öğrencileri ve onların öğretmenleri ile katılım konusunda yaptıkları görüşmelerin nitel analizini sunmuşlardır. Bununla birlikte elde edilen nitel verilerin nasıl kullanıldığı ve bu çalışmayla, matematik ve fen alanlarında öğrenciler için yeni bir kendini anlatma (self-report) ölçüsü geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Wang, Fredricks, Ye, Hofkens ve Linn (2016), araştırma ve uygulama alanlarında matematik ve fen bölümlerindeki öğrencilerin katılımını ölçmek için uygun araçların geliştirilmesine olan ihtiyacı vurgulamışlardır. Buradan hareketle matematik ve fen katılım ölçeğini (The Math and Science Engagement Scales) geliştirmişlerdir. Ortaokul ve lise öğrencileri ve onların öğretmenleri ile matematik ve fen alanlarında katılım/katılmama kavramları hakkında derinlemesine görüşmelerin sonuçlarının sunulduğu çalışmada geliştirilen ölçek aracılığı ile katılımın çok boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Birçok araştırmada ise öğrencinin katılımı daha yüksek notlara, başarılı test puanlarına ve okul tamamlama oranlarına bağlanmaktadır (Fredricks, Blumenfeld ve Paris, 2004; Wang ve Fredricks, 2014; Wang ve Holcombe, 2010). Araştırmaların çoğu, akademik ve davranışsal katılımı ilgili daha gözlenebilir göstergelere odaklanmıştır. Her ne kadar daha az araştırma, katılımın bilişsel ve psikolojik göstergelerine odaklanmış olsa da (akademik ve davranışsal göstergelere kıyasla), sınıf içi performansla önem verildiğini gösteren kanıtlar vardır (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006).

Akademik katılımı belirleme metotları literatürde öz değerlendirme anketleri/raporları (student self-report), deneyim örnekleme (experience sampling), öğretmen dereceleme ölçekleri (teacher ratings of students), mülakatlar ve gözlemler olarak sıralanmaktadır (Fredricks ve McColskey, 2012). Fredricks ve McColskey (2012)'ye göre, katılımı değerlendirmenin en yaygın yöntemi kendini raporlamadır. Katılımı belirleme araçlarının maddeleri davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım ölçekleri arasında tutarsız bir şekilde kullanılmakta ve araştırmalarda bulguları karşılaştırabilmek zorlaşmaktadır. Bu durum katılımı belirleme çalışmalarında kullanılabilir ya da bu çalışmalara kısmi yardımcı olabilecek bir gözlem formu olarak ekte sunulmuş olan formda da açıkça görülmektedir. Örneğin dikkat bazı çalışmalarda bilişsel katılımın (Voelkl, 1995) bazı çalışmalarda ise davranışsal katılımın göstergesi (Reeve, 2012; Skinner ve Pitzer, 2012) olarak kabul edilmektedir.

Çoklu seviyelerde (örneğin; okul, sınıf ve öğrenme etkinlikleri) katılımı ölçmek için, araştırmacıların hem uygulamalar boyunca hem de bireysel ve grup çalışmalarında katılımına yönelik uzun vadeli katılımı ölçmelerini sağlayan ek nicel ve nitel metodolojileri dahil etmek önemlidir (Fredricks, Filsecker ve Lawson, 2016). Davranışsal katılımın belirlenmesi için literatürde, öğretmen puanlaması ve kişisel anketlerin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, çalışmaların çoğunluğu farklı katılım türlerini tek bir ölçekte birleştirmektedir. Gözlem teknikleri de davranışsal katılımı değerlendirmek için kullanılır (Fredricks ve McColskey, 2012; Lee ve Anderson, 1993; Newmann, 1992; Stipek, 2002). Örneğin, Stipek (2002)'nin çalışmasında gözlemciler, öğrencilerin dikkatini çekme, atanmış çalışmaları yapma ve coşku gibi davranışlar üzerinden ölçekler kullanarak katılımı değerlendirmiştir. Gözlemsel çalışmalarla ilgili olası bir sorun, çaba, katılım veya düşünce kalitesi hakkında sınırlı bilgi sağlamalarıdır.

### ***Sınıf İçi Katılım Gözlem Formu***

Bu bölümde araştırmacı ya da öğretmenlerin öğrencilerin sınıf içi katılımlarını değerlendirebilmek için kullanabilecekleri bir gözlem formu tanıtılacaktır. Form aşağıda farklı katılım türleri açısından dikkate alınabilecek göstergeleri içermektedir. Form istendiğinde bir çetele tablosu olarak değerlendirilebileceği gibi, revize edilip farklı katılım türlerine göre ayrıştırılarak ayrı ayrı da kullanılabilir. Bu başlık altında form oluşturulurken referans alınan çalışmalar ve forma eklenen maddeler incelenmiştir. Bu amaçla literatür öncelikle üç farklı katılım türü açısından ele alınıp gözlem formu oluşturma sürecinde, literatürden elde edilen göstergeler bütüncül olarak kullanılmıştır.

*Duyuşsal Katılım:* Finn ve Zimmer (2012) okulda yer alma duyguları ve katılım göstermeye değer bir dizi etkinlik ile karakterize edilebilen duygusal tepki olarak tanımladıkları duygusal katılımın öğrencileri, davranışsal olarak katılmalarına ve çalışmalarında süreklilik göstermelerine teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Okulu kabullenme ve aidiyet hissini duygusal katılımın kanıtı olarak belirtilmiş ve gösterge olarak öğretmen ve sınıf arkadaşları ile karşılıklı olumlu ilişkiler ifade edilmiştir. Sınıfta katılımın motivasyonel kavramsallaştırması başlıklı tablosunda Skinner ve Pitzer (2012) duygusal katılım göstergeleri olan olumlu duyguları coşku, ilgi, hoşlanma, memnuniyet, gurur, enerjik olma ve keyif alma şeklinde sıralarken; olumsuz duyguları sıkılmak, ilgisizlik, hayal kırıklığı/öfke, üzüntü, endişe, utanma ve kendini suçlama olarak sıralamışlardır. Reeve (2012) duygusal katılımı, görevi kolaylaştıran ilgi, merak, coşku gibi duyguların var olup görevden çekilmeye sebep olabilecek sıkıntı, öfke, hayal kırıklığı, kaygı ve korku gibi duyguların olmaması olarak ifade etmektedir. Pekrun ve Linnenbrink-Garcia (2012) çalışmalarında; başarı duygularının üç boyutlu sınıflaması olarak isimlendirdikleri tabloda duyguları önce pozitif ve negatif duygular olarak ayırıp daha sonra harekete geçiren (activating) ve engelleyen (deactivating) duygular olarak ayırmışlardır. Bu çalışmada hoşlanmak, umut etmek, eğlenmek, gurur duymak ve memnuniyet harekete geçiren pozitif duygular; aşırı rahatlık (relaxation), hafife alma engelleyen pozitif duygular; sinirlilik, isteksizlik, öfke, utanma harekete geçiren negatif duygular; sıkılmak, umutsuzluk, üzümlük ve hayal kırıklığı engelleyen negatif duygular olarak belirlenmiştir. Bu duygular arasında coşku, ilgi, hoşlanma, memnuniyet, eğlenme, gurur duyma, sıkılmak, hayal kırıklığı, öfke, üzölmek ve utanmak çalışmalarda ortak kullanılan duygulardır.

Darr (2012) çalışmasında kullandığı öğrenci değerlendirme formunda duygusal katılım için şu göstergeleri kullanmıştır: Derse gelmek için sabırsızlanmak, derste olmaktan gurur duymak, kendini güvende hissetmek, derste önemsendiğini hissetmek, öğretmenine saygı duymak, öğretmenlerle problemler hakkında rahatça konuşmak, öğretmenlerin kendisi hakkında ne düşündüğünü önemsemek, öğretmenleri ile sınıftaki çalışmalar hakkında konuşmakta zorlanmamak, öğretmenlerin öğrenme için yardımcı olduğunu hissetmek, dersin önemli olduğunu düşünmek. Finn ve Zimmer (2012)'in katılımı belirlemek amacıyla öğretmene, 2-3 aylık uygulama boyunca öğrencinin davranışı ne sıklıkta sergilediğini gösteren sayıyı işaretleterek doldurtmuş oldukları öğrenci katılım anketinde maddeler çaba (effort), girişimde bulunmak (initiative), yıkıcı davranış/katılımcı olmayan davranış (nonparticipatory behavior / disruptive behavior) , önemsemez davranış

(inattentive behavior) ve değer verme (value) gibi alt ölçekleri altında sıralanmıştır. Değer verme başlığı altında toplanan maddeler literatürle karşılaştırıldığında duygusal katılıma uygun olan başlık olarak değerlendirilmiştir. Dersin önemli olduğunu düşünmek, derste iyi olan arkadaşlarını eleştirmek, konunun önemini eleştirmek maddeleri duyuşsal katılımın göstergeleri olarak kullanılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan ortak gösterge ise dersin önemli olduğunu düşünmektir.

*Davranışsal Katılım:* Skinner ve Pitzer (2012) eylemi başlatma, çaba gösterme, itiraz etme, çok çalışmak, girişimlerde bulunmak, ısrarcı olmak, yoğunlaşma, odaklanma, dikkatli olma, konsantrasyon, kendini göreve verme ve dersle ilgili olmayı davranışsal katılımın göstergeleri arasında sunmuşlardır. İlgi, literatürde duyuşsal katılımın (Reeve, 2012; Skinner ve Pitzer, 2012) da göstergesi olarak kullanılmaktadır. Devamsızlık (Reschly ve Christenson, 2012) da davranışsal katılımın göstergeleri arasında sunulmuştur. Reeve (2012)' de Skinner ve Pitzer (2012) gibi görevinde dikkat ve konsantrasyon, yüksek çaba, yüksek görev ısrarı üzerinde durmuştur.

Finn ve Zimmer (2012) ve Finn, Pannoza ve Voelkl (1995)'in alt ölçeklerinden girişimde bulunmak, özensiz davranışlar ve katılımcı olmayan davranışlar altında sıralanmış olan yerinde duramamak, arkadaşlarının çalışmalarına müdahale etmek, sınıf arkadaşlarıyla çok fazla konuşmak, ders materyallerini yanında bulundurmamak, derse zamanında gelmek, sınıfta olup bitenin farkında olmak, iletişim kurabilmek, işe koyulmak için desteğe ihtiyaç duymak, soru sormak veya cevap vermek için parmak kaldırmak maddelerini davranışsal katılımın göstergeleri olarak kullanılmışlardır. Bu maddelerden bazıları sınıf kurallarına uymak başlığı altında ele alınmıştır. Darr (2012), Yeni Zelanda okullarındaki 7-10 yaşlarındaki öğrenciler için geliştirmiş olduğu ve kendini raporlama aracı (self-report instruments) olarak tasvir ettiği ölçekte davranışsal katılımı; sınıfta iyi davranışlar sergilemek, saygılı olmak, okuldaki çalışmalar hakkında öğretmenlerle konuşmak, dersi ciddiye almak, ders çalışmak, zorluklarla karşılaştığında denemeye devam etmek, ödevlerini özenle yapmak, sınıfta sıkılmak, dersleri zaman kaybı olarak görmek maddeleri ile incelemiştir. Bu göstergelerden sıkılmak, saygılı davranmak, sınıftaki çalışmalar hakkında öğretmenle konuşabilmek duyuşsal; itiraz edebilmek, ödevlerini tamamlamak ve dikkat bilişsel katılımın göstergeleri olarak da kullanılmaktadır. Bazı çalışmalarda ise genel olarak okula katılım bağlamında değerlendirilen göstergeler sınıf içi davranışlara göre düzenlenmeye çalışılmıştır. Buna göre gözlem formuna dahil edilen göstergeler şunlardır: Derse devam etmek (Appleton, Christenson, Kim ve Reschly, 2006; Martin, 2012; Reschly ve Christenson, 2012), çok çalışmak (Darr, 2012; Skinner ve



Pitzer, 2012), girişimci olmak (Skinner ve Pitzer, 2012), itiraz etmek (Skinner ve Pitzer, 2012 ), ısrar etmek, konsantrasyon, odaklanma, dikkat, çaba göstermek (Reeve, 2012; Skinner ve Pitzer, 2012), işe kendini vermek, derse ilgi göstermek (Skinner ve Pitzer, 2012 ), sınıfta neler olup bittiğinin farkında olmak (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Zimmer, 2012), dersi ciddiye alma, dersleri zaman kaybı olarak görme, çalışmalar zor olduğunda denemeyi bırakma, ödevini zamanında yapma, öğretmenleriyle okuldaki çalışmalar hakkında konuşma, sınıfta sıkılmak (Darr, 2012), ders materyallerini yanında bulundurmamak (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Zimmer, 2012), bağımsız olarak inisiyatif almak, işe koyulmak ve devam etmek için desteğe ihtiyaç duymak (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Zimmer, 2012). Bazı maddeler ise sınıf kurallarına uymak başlığı altında ele alınmıştır. Bunlar: okulda iyi davranışlar sergilemek, derse zamanında gelmek, diğer öğrencilerin alanlarına saygı duymak, öğretmenlere saygılı davranmak (Darr, 2012), yerinde durmamak, arkadaşlarının çalışmalarına müdahale etmek ya da onları rahatsız etmek, sınıf arkadaşlarıyla çok fazla konuşmak, malzemeleri kaybetmek, unutmak veya yanlış yerleştirmek, derse geç gelmek (Finn, Pannozzo ve Voelkl, 1995; Finn ve Zimmer, 2012).

*Bilişsel Katılım:* Skinner ve Pitzer (2012) bir amaca yönelmek (purposeful), girişimde bulunmak, amaca dönük çaba gösterme ve mücadele (goal strivings), strateji arayışında olma (strategy search), gönüllü katılım, itiraz edebilme (preference for challenge), konulara tam hakim olma (mastery), bir görevi sonuna kadar özenle götürme-dikkat (follow-through, care), mükemmellik (thoroughness) gibi öncülleri bilişsel katılımın göstergeleri arasında sunmuşlardır. Reeve (2012)'de bilişsel katılımın göstergesi olarak gelişmiş, derin ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejilerinin kullanımı (örn., Detaylandırma) ve yüzeysel bilgi yerine kavramsal anlayış aramayı kullanmıştır. Finn ve Zimmer (2012) ise öğrenmeye rehberlik edecek diğer bilişsel stratejilerin kullanılması, kavramların netleştirilmesi, zor görevlerle devam etmeverilen materyalden daha fazla okuma, önceden öğrenilen bilginin gözden geçirilmesi, gerekli kaynakların ötesinde bilgi kaynaklarının incelenmesi ve öz düzenleme ile öğrenmeye rehberlik edecek diğer bilişsel stratejilerin kullanılmasını kullanmışlardır. Benzer şekilde Finn ve Zimmer (2012) ve Finn, Pannozzo ve Voelkl (1995) alt ölçeklerinden çaba ve girişkenlik altında yer alan maddeler bilişsel katılım göstergeleri ile örtüştüğü için bu çalışmada bilişsel katılım göstergeleri altında ele alınmıştır. Dikkatlidir, ödevlerini zamanında yapmak, arkadaşlarıyla iyi çalışır, kendisini verilen sınıf içi görevleri tamamlamak, zor problemlerle karşılaştığında ısrar eder, yeni görevlere samimi çabalarla yaklaşmak, kolay problemler yapmayı tercih etmek,

zor olduğu zamanlarda bile ödevleri bitirmeye çalışmak, bir engelle karşılaştığında cesaretini kaybetmek ve denemeyi bırakmak, kolayca hayal kırıklığına uğramak, işini iyi yapmayı denemek, tartışmalara aktif olarak katılmak, atanan işten daha fazlasını yapmak, daha fazla bilgi almak için sorular sormak, bir soruya cevap vermek veya bilgisini paylaşmak için parmak kaldırmak, bilgi aramak için kaynaklara gitmek, okuldan önce veya sonra veya ders dışında konu ile ilgili öğretmen ile çalışmak şeklinde göstergeleri kullanmışlardır.

Darr (2012) bilişsel katılımın göstergelerini; okulda kendisi için doğru miktarda zorlama/challenge olduğunu düşünmek, ilerleme kaydetmek, dikkat, dersi ciddiye alma, az çalışmak, öğrendiklerine ilgi duymak, çalışmalarını iyileştirmenin yollarını aramak, çalışmalar zor olduğunda denemeyi bırakıyorum, yeni şeyler öğrenmeyi severim, ödevini düzgünce yapmak, konsantrasyon, öğretmenin çalışmaları ile ilgili yorumlarını dikkate almak, yapabileceğinin en iyisini yapmayı önemsemek, derste öğrendikleri hakkında başka insanlarla konuşmak şeklinde kullanmıştır. Öğrendiklerine değer vermek, görevini zamanında yapmak, ödev tamamlanma oranı ve doğruluk, sınıf notları da Reschly ve Christenson (2012)'nin çalışmasında bilişsel katılımın göstergeleri olarak kullanılmıştır.

Bunlara ek olarak Helme ve Clarke (2001) ise bilişsel katılımın göstergelerini sınıf durumları (davranışlar) üzerinden ele almıştır. Buna göre bilişsel katılım paralel olarak çalışan bireyler (Düşüncelerini sözcüklerle anlatma, kendini izleme, konsantrasyon (dikkat dağıtıcılara veya kesintilere direnme), hareketler (düşünce süreçlerini dışsallaştırmak), bilgi ve geribildirim isteme), işbirlikli küçük grup etkinliği (sorgulama, akran ifadelerini tamamlama, fikir alışverişi, yönlendirme, açıklama veya bilgi verme, bir argümanı gerekçelendirmek, mimikler), öğretmenle küçük grup etkileşimleri (Öğretmenin sorularını cevaplama, bilgi vermek, açıklayıcı prosedürler ve muhakeme, öğretmene yöneltilen sorular, yansıtıcı kendi kendini sorgulama), öğretmenle tüm sınıf etkileşimleri (Soru sorma ve cevaplama, değerlendirici yorumlar yapmak, katkıda bulunan fikirler, öğretmen ifadelerinin tamamlanması) üzerinden incelenmiştir. Bilişsel katılım için çalışmalarda konulara hakimiyet kurma, görevlerini yerine getirme, strateji kullanımı, zor görevlerden kaçınmayıp, kendisinden istenenden daha fazlasını yapma ve işbirliği içinde öğretmen ve arkadaşları ile (grupça) çalışma, derse ilgi duyma ve dikkat üzerinde önemle durulan ve çalışmalarda sıkça kullanılan göstergelerdir. Bu kapsamda oluşturulan sınıf içi katılım gözlem formu Ek 1'de yer almaktadır.

## REFERANSLAR

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Brown, R. (2017). Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal, 29*(2), 183-199.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 707-723). Springer US.
- Durksen, T. L., Way, J., Bobis, J., Anderson, J., Skilling, K., & Martin, A. J. (2017). Motivation and engagement in mathematics: A qualitative framework for teacher-student interactions. *Mathematics Education Research Journal, 29*(2), 163-181.
- Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next?. *Learning and Instruction, 43*, 71-75.
- Eccles, J., & Wang, M.,T. (2012). So what is student engagement any ways? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-148). New York: Springer.
- Fielding-Wells, J., O'Brien, M., & Makar, K. (2017). Using expectancy-value theory to explore aspects of motivation and engagement in inquiry-based learning in primary mathematics. *Mathematics Education Research Journal, 29*(2), 237-254.
- Filsecker, M., & Kerres, M. (2014). Engagement as a volitional construct: a framework for evidence-based research on educational games. *Simulation & Gaming, 45*(4-5), 450-470.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington, DC
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer US.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327–335.
- Fredricks, J. A. (2014). *The eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. L. Reschy, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 319-339). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Wang, M. T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-350.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 13(2), 133-153.

- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Lazarides, R., & Rubach, C. (2017). Instructional characteristics in mathematics classrooms: relationships to achievement goal orientation and student engagement. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 201-217.
- Lee, O., & Anderson, C. W. (1993). Task engagement and conceptual change in middle school science classrooms. *American Educational Research Journal*, 30(3), 585-610.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education*, 241-270.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13-24.
- Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 303-311). Springer US.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In *Student engagement and achievement in American secondary schools*, (pp. 11-39).
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Springer, Boston, MA.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Springer, Boston, MA.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer, Boston, MA.
- Skilling, K., Bobis, J., & Martin, A. (2015, July). The engagement of students with high and low achievement levels in mathematics. In *Proceedings of the 39th Psychology of mathematics education conference* (Vol. 4, pp. 185-192).
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Thomson, S., De Bortoli, L., & Buckley, S. (2013). *PISA 2012: How Australia measures up: the PISA 2012 assessment of students' mathematical, scientific and reading literacy*. Melbourne: ACER.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2009). Understanding motivation in mathematics: What is happening in classrooms? In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 527-552). NY: Routledge.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education, 63*(2), 127-138.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318.
- Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives, 8*(3), 137-143.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737.
- Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction, 43*, 16-26.

- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Watt, H. M., & Goos, M. (2017). Theoretical foundations of engagement in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 29(2), 133-142.

**Ek 1: Sınıf İçi Katılım Gözlem Formu**

Sınıf:	Hafta:	Tarih:...../...../.....				
1→Gösterge Yok; 2 → Zayıf; 3 → Orta; 4 → İyi; 5 →Çok İyi						
Göstergeler	1	2	3	4	5	Gözlem Notları
(BK) Bir amaca yönelik çaba gösterme ve mücadele						
(BK- DaK) Girişimci olmak						
(BK) Strateji arayışında olma - Gelişmiş, derin ve kişiselleştirilmiş öğrenme stratejilerinin kullanımı (örn., Detaylandırma), - Yüzeysel bilgi yerine kavramsal anlayış aramak						
(BK- DaK) İtiraz edebilme						
(BK) Konulara tam hakim olma - Kavramların netleştirilmesi						
(BK) Bir görevi sonuna kadar özenle götürme						
(BK, DaK) Zor görevlere devam etme - Zor problemlerle karşılaştığında ısrar eder. Bağımsız olarak inisiyatif almak, veya işe koyulmak ve devam etmek için desteğe ihtiyaç duymak						
(BK) Verilen görevden daha fazlasını yapma (BK) Bilgi ve geribildirim isteme, - (DaK) Çok çalışmak, (DaK) Eylemi başlatma, (DaK) Çaba göstermek (DaK) İşe kendini verme						
(BK) Önceden öğrenilen bilginin gözden geçirilmesi						
(BK - DaK) Dersi ciddiye alma						
(BK – DaK - DuK) Öğrendiklerine ve derse ilgi göstermek (BK) Okulda yeni şeyler öğrenmeyi sevmek, (BK) Öğrendiklerine değer vermek						
(BK) Derste öğrendikleri hakkında başka insanlarla konuşmak						
(BK) Öğrenci, okuldan önce veya sonra veya ders dışında konu ile ilgili öğretmen ile çalışır.						
(BK) Paralel olarak çalışan bireyler - Düşüncelerini sözcüklerle anlatma, - Kendini izleme, konsantrasyon (dikkat dağıtıcılara veya kesintilere direnme), hareketler (düşünce süreçlerini dışsallaştırmak),						
(BK) İşbirlikli küçük grup etkinliği - Sorgulama, -Akran ifadelerini tamamlama, - Fikir alışverişi, -Yönlendirme, -Açıklama veya bilgi verme, -Bir argümanı gerekçelendirmek, -Dersteki						



*Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar*

<p>alışmalarını iyileştirmenin yollarını aramak, - Arkadaşlarıyla iyi çalışmak, - Mimikler (DuK) Derste arkadaşlarını eleştirmek</p>					
<p>(BK) Öğretmenle küçük grup etkileşimleri - Öğretmenin sorularını cevaplamak, -Bilgi vermek, , -Açıklayıcı prosedürler ve muhakeme, - Öğretmene yöneltilen sorular, - Yansıtıcı kendi kendini sorgulama, - Daha fazla bilgi almak için sorular sorma, - Öğretmenin alışmaları hakkındaki yorumlarını dikkate almak (Dak, DuK) Problemler hakkında öğretmenlerle rahatça konuşabilmek (DuK) Öğretmenlerin kendisi hakkında ne düşündüğünü önemsemek (DuK) Öğrencilerin, öğretmen öğrenme için yardımcı olduğunu hissetmeleri</p>					
<p>(BK) Öğretmenle tüm sınıf etkileşimleri - Kendisini verilen sınıf içi görevleri tamamlamak, -Yeni görevlere samimi çabalarla yaklaşmak - Soru sorma ve cevaplama, - Değerlendirici yorumlar yapmak, - Katkıda bulunan fikirler ileri sürmek, - Öğretmen ifadelerinin tamamlanması, - Tartışmalara aktif olarak katılmak</p>					
<p>(BK – Dak) Gönüllü katılım, - Bir soruyu cevaplamak veya bilgisini paylaşmak için parmak kaldırmak</p>					
<p>(BK-DaK) Dikkat, (BK-DaK)Konsantrasyon, (DaK)Odaklanma</p>					
<p>(DaK) Israr etmek</p>					
<p>(DuK) Derste olmaktan gurur duymak</p>					
<p>(DuK) Derse gelmek için sabırsızlanmak</p>					
<p>(DuK) Dersin önemli olduğunu düşünmek</p>					
<p>(DuK) Konunun önemini eleştirmek</p>					
<p>(DaK) Sınıf kurallarına uymak - Derse zamanında gelmek, diğer öğrencilerin alanlarına saygı duymak, yerinde duramamak, arkadaşlarının çalışmalarına müdahale etmek ya da onları rahatsız etmek, sınıf arkadaşlarıyla çok fazla konuşmak, malzemelerini kaybetmek, unutmak veya yanlış yerleştirmek, derse geç gelmek, (DaK) Ders materyallerini yanında bulundurmak, (DaK, DuK) Öğretmene saygı duymak</p>					
<p>(DuK) Olumlu duygular - Coşku, hoşlanma, memnuniyet, enerji,</p>					

eğlenme, keyif alma, merak, umut, sınıftaki paydaşlarla olumlu ilişkiler					
(DaK, DuK) Olumsuz duygular - Sıklmak, ilgisizlik, hayal kırıklığı, öfke, zlmek, korku, endişe, mahcubiyet, kendini suçlama, kaygı, aşırı rahatlık, hafife alma, sinirlilik, isteksizlik, utanma, umutsuzluk, sınıftaki paydaşlarla olumsuz ilişkiler (DaK) Dersleri zaman kaybı olarak görme					
<b>Araştırmacı Notları:</b>					
DuK: Duygusal Katılım, DaK: Davranışsal Katılım, BK: Bilişsel Katılım					
<b>Not:</b> Bu forma her bir satırda bir ana madde yer almaktadır. Ana maddenin altında ise aynı kapsamda değerlendirilebileceği düşünülen benzer göstergeler sıralanmıştır. Bu göstergeler formda oluşturulan şekle göre değerlendirilebileceği gibi formdaki maddelerden yararlanılarak oluşturulacak yeni revize bir forma uygun olarak da değerlendirilebilir. Aşağıdaki bölüm ise öğrencinin katılımı, derse sırasında parmak kaldırma davranışına göre değerlendirilmek istendiğinde kullanılabilir.					
<b>Derste zlen Problem ya da çalışılan Etkinlik</b>	<b>Parmak Kaldıran ğrenci Sayısı</b>				



## Bölüm 25

# Fen Alanı ğretmenleri İçin ğrenme evikliği leği: Geçerlik ve Güvenirlik alışması<sup>1</sup>

Servan USLU<sup>2</sup>, Mrşet ÇAKMAK<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Bu alışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazarın 2022 yılında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstütüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda tamamladığı tez çalışmasından üretilmiştir.*

<sup>2</sup> *Fen Bilimleri ğretmeni, Diyarbakır Koşuyolu Ortaokulu, servanuslusrvnsl@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4977-6240*

<sup>3</sup> *Dr. Öğretim yesi; Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mursetcakmak@artuklu.edu.tr ORCID No: 0000-0001-9472-8200*



## **ÖZET**

Bu çalışmadaki amaç, fen alanı ğretmenlerinin öğrenme evikliği konusunda kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma 2021-2022 yılında Diyarbakır'da yapılmıştır. Bu bağlamda Diyarbakır'da çalışan fen alanı (fen bilimleri, biyoloji, fizik ve kimya) ğretmenlerinin (N=556) görüşleri alınmıştır. Çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçek geliştirme adımları izlenerek taslak ölçek hazırlanmış ve geliştirilmiştir. Taslak lek başta 60 madde ve 5 dereceli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri sonrasında ölçekten 7 madde elenmiştir. Toplanan veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur (SPSS). Bu analizde önce taslak ölçekte bulunan maddeler için madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan incelemede 21 maddenin elendiği görülmüştür. Kalan maddeler için KMO ve Bartlett rnekleme yeterliliğine bakılmış ve ilgili ltleri sağladığı görülmüştür. Yapılan temel bileşenler analizinde madde faktör yük değerleri 0.45 ve üzerinde olanlar ile binişik maddelerin olup olmadığına dikkat edilmiştir. Bu analizler sonucunda kalan 32 madde için Varimax dik döndürme işlemi uygulanmıştır. Taslak ölçekte özdeğerleri 1 ve üzerinde olan faktörler ile devam edilmiştir. Sonuç olarak taslak ölçeğin 6 alt boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutların tümünün açıkladığı toplam varyansın %61.460 olduğu bulunmuştur. Ayrıca tüm boyutların cronbach alpha katsayısı da 0.948'dir. Tüm işlemlerden sonra doğrulamalı faktör analizi kullanılmıştır (AMOS). Başka bir fen alanı ğretmenliği grubundan örnekleme için veri toplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda taslak ölçeğe ait model uyum indeksleri incelenmiş ve birinci düzey doğrulamalı faktör analizlerine bakılmıştır. Taslak ölçeğin uyum indekslerinin mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğrenme evikliği konulu araştırmalarda kullanılabilir geçerli ve güvenilir olan bir ölçek oluşturulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** ğrenme evikliği, fen bilimleri, biyoloji, fizik, kimya, ölçek geliştirme

## **GİRİŞ**

Son yıllarda bilimde, sanayide ve teknolojiye oluşan gelişmelerin kurum, kuruluő ve iş örgütlerini ekonomi başta olmak üzere birçok yönden etkilediği söylenebilir. Toplumsal yapılar ve iş çevrelerinin mevcudiyetlerini korumaları ve ilerletmeleri için örgüt yapılarında değişiklikler yapmaları gerekli görülmektedir. Yeniliklerin uygulanabilirliği açısından iş yerinde çalışan bireylerin de kendilerini geliőtirmeleri ve bu yeniliklere adapte olmaları beklenmektedir.

Hızla değişen koşullar ve beklenmedik zamanlarda gerçekleşen olaylara karşı hızlı ve esnek bir Şekilde uyum sağlayan bireylerin varlığı, örgütlerin tercihleri arasında yer almaktadır (Bedford, 2011). Kurum, kuruluő ve örgütler iş yerinde yüksek performans gösteren bireyleri tercih etmekte ve bunun için seçim aşamasında bireylerin birçok yönünü ölçüt olarak ele almaktadır (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu bağlamda sürekli öğrenmek isteyen, değişen koşullara hızlı bir Şekilde adapte olan ve başarının da ölçütlerinden biri olarak gösterilen ‘‘ğrenme evikliği’’ kavramı alanyazında yer almaya başlamıştır (Lombardo ve Eichinger, 2000).

Genel olarak öğrenme evikliği; ilk kez karşılaşılan, zor veya farklı koőullarda yüksek performans gösterebilmek, değişen koşullara hızlı adapte olmak amacıyla bireylerin deneyimler yoluyla sürekli öğrenme isteği ve yeteneği olarak açıklanmaktadır (Lombardo ve Eichinger, 2000). ğrenme evikliği, kişilerde çeşitli beceriler anlamında potansiyellerinin ve performanslarının göstergesidir (Connoly, 2001). ğrenme evikliğine sahip yüksek potansiyeli olan bireyler, deneyimlerinden öğrendiklerini performans olarak göstermektedirler (Lombardo ve Eichinger, 2000). Ayrıca ğrenme evikliği, değişen durumlara ve fikirlere hızlı ve esnek bir Şekilde uyum sağlamanın da göstergesi olarak açıklanmaktadır (DeRue ve diğerleri., 2012). Gravett ve Caldwell’e (2016) göre öğrenme evikliği, değişen koşullara ve yeni durumlara uyum sağlama olarak tanımlanmaktadır.

Lombardo ve Eichinger’in (2000) işaret ettiği gibi öğrenme çevikliğine sahip olan bireyler öğrenmek için isteklidirler, davranışlarını ve bakış açılarını değiştirmek, deneyimlerden ve geribildirimlerden öğrenmek için gerçek bir isteklilik göstermektedirler. ğrenmeye istekli ve meraklı olduklarından insanların düőünceleri ve deneyimleriyle ilgilidirler ve onların deneyimlerinden öğrenmeye isteklidirler, değişim olgusuna esnek ve felsefi yaklaőırlar, birçok görüşü düőüncelerine dâhil ettikten sonra kendi fikirlerini geliştirir ve bu fikirleri deneyimlemeye zen gösterirler. ğrenme evikliğinin yapısına yönelik yapılan birçok araştırmada başarı güdüsü, özfarkındalık, hız, esneklik, çevresel farkındalık, geri bildirim de içeriğine dâhil olduğu ve genel olarak

kabul edilen zihinsel çeviklik, değişim çevikliği, sosyal çeviklik ve sonuç çevikliği gibi boyutlarının bulunduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Howard, 2017; Allen, 2016; Gravett & Caldwell, 2016; DeRue ve diğerleri., 2012; DeMeuse ve diğerleri, 2010; Lombardo ve Eichinger, 2000).

Öğrenme çevikliği kavramını ilk olarak açıklayan araştırmacılar Lombardo ve Eichinger (2000) olarak bilinmektedir. Araştırmacılar “Yüksek öğrenenler olarak yüksek potansiyelliler” adlı makalede yüksek potansiyelin deneyim ve öğrenme çevikliği ile ilişkili olduğunu açıklamaktadırlar. Bununla birlikte öğrenme çevikliği yapısını dört boyut (zihinsel, sosyal, sonuç, değişim çevikliği) çerçevesinde geliştirip sunmuşlardır. Zihinsel çeviklik boyutu problemleri yeni bir bakış açısıyla ele alan; bir olgunun farklılık ve benzerliklerini hızlı bir şekilde analiz edebilen, karmaşıklık, belirsizlik durumlarında rahat davranan ve düşüncelerini başkalarına açık ve iyi bir şekilde ifaden insanları tanımlar. Sosyal çeviklik boyutu kendilerini yeterince tanıyan, sosyal ilişkileri kuvvetli, başkalarına olumlu davranan, anlayışlı ve inandığı doğrular çerçevesinde cesur hamleler yapabilen insanları tanımlar (Lombardo ve Eichinger, 2000). Bununla birlikte De Meuse ve Feng (2015) öğrenme çevikliğini yedi boyut çerçevesinde açıklamışlardır. Bu boyutlar bilişsel perspektif, kişilerarası zekâ, değişim duyarlılığı, başarı güdüsü, kendini anlama, çevresel farkındalık, geri bildirim duyarlılığı olarak açıklanmaktadır. De Meuse ve Feng’e (2015) göre başarı güdüsü, başarıya güdülenmiş bu motivasyonla sürekli öğrenen, deneyimler yaşayan, zorlu kişisel ve kurumsal hedefler belirlemekten kaçınmayan, ilk defa karşılaştığı işlerde başarı gösterebilen insanları tanımlar. Çevresel farkındalık, dış çevrelerini dikkatle gözlemleyen ve değişimlerin farkında olan, değişen iş görevlerine karşı yargılayıcı olmayan bir şekilde değişiklikler yapan ve duygularını etkili bir şekilde düzenleyen insanları tanımlar. Geri bildirim duyarlılığı, başkalarından kişisel geri bildirim isteyen, dinleyen ve kabul eden, yaptıklarını dikkatlice değerlendiren ve ardından performansını iyileştirmek için düzeltici eylemlerde bulunan insanları tanımlar.

Yapılan bu çalışmalar dışında De Meuse ve diğerlerinin (2011) geliştirdiği ölçme aracı, öğrenme çevikliğini ve bu yapının aşağıdaki beş farklı boyutunu ölçmektedir. Bu boyutlar zihinsel çeviklik, sosyal çeviklik, değişim çevikliği, sonuç çevikliği ve öz farkındalık olarak açıklanmaktadır. Bunun dışında Mitchinson ve Morris’in (2012) geliştirdikleri ölçme aracı beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar yenilik, performans, yansıtma, risk alma, savunma olarak açıklanmaktadır. Gravett ve Caldwell’in (2016) geliştirdikleri “Öğrenme Çevikliği Öz Değerlendirmesi” ölçme aracıyla öğrenme çevikliğini dört boyut altında incelemişlerdir. Bu boyutlar zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği,



değişim evikliği, sonuç evikliği olarak açıklanmaktadır. Hoff ve Burke'nin (2017) geliştirdikleri lme aracı öğrenme çevikliğini dokuz boyut temelinde ele almaktadır. Bu boyutlar esneklik, hız, deneyimleme, risk alma performansı, kişiler arası risk alma, iş birliği, bilgi toplama, geri bildirim arayışı, yansıtma olarak açıklanmaktadır. Türkiye'de ilgili konuda yapılan ölçek geliştirme temelli çalışmaların sınırlı bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu alışmalar (Canaslan, 2022; Yazıcı, 2020; Kaya, 2019) daha çok öğretmenlerin öğrenme evikliği üzerinden geliştirilen ölçeklerden oluşmakta ve Lombardo ve Einchingen'in (2000) alışmalarında geliştirilen alt boyutların temelinde yapıldığı görülmektedir.

Bu bağlamda çok fazla çalışanı olan ve nitelikli insan gücünü yetiştirmede en önemli yere sahip olan örgütlerin başında okullar gelmektedir ve okulların en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin nitelikli olması ve öğrenme çevikliğine sahip olması önemli görülmektedir (Kaya, 2019). Son yıllarda hızlı bir Şekilde büyüyen bilgi dünyası ve teknolojiye yaşanan gelişmeler insanların bu duruma uyum sağlamasını, dijital becerilere sahip olmasını, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Okullarda bu hedefleri yerine getirebilecek derslerin başında fen derslerinin olduğu ve fen ğretmenlerinin niteliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Morgil ve Yılmaz, 1999). Genel olarak her ders alanındaki öğretmenlerin ve özel olarak da fen alanı ğretmenlerinin mesleki gelişim kapsamında yaşam boyu öğrenen, değişen ve gelişen, öğrendiğini transfer eden ve yirmi birinci yüzyıl becerileri ve yeterliklerine sahip olan bireyler olması beklenmektedir (Demirci, 1993). ğrenme evikliği yüksek olan fen öğretmeninin öğrenmeye istekli, kendini sürekli geliştiren, yenilikleri takip eden ve eğitim mesleğinin sorumluluğuyla öğrendiklerini transfer eden bireyler olması beklenmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı fen alanı ğretmenlerinin öğrenme evikliği konusunda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Nicel olarak yürütülen bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama türü araştırmalar, nicel araştırma yöntemlerinden biridir. Deneysel olmayan bu yöntemde anketler veya görüşme protokolleri kullanılır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Temel olarak tarama yöntemi, geçmişte ya da hâlihazırda varlığı devam eden bir durumu var olma şekliyle betimlemeyi amaç edinmiş araştırma yaklaşımı olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2015).

### *Çalışma Grubu*

Bu çalışma, Diyarbakır'da 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan fen alanı öğretmenleri ile yürütülmüştür. Söz konusu öğretmenlerin alanları bağlamında dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme her bir örneklemin belirlenen örneklem birim veya gruplarından eşit olasılık gözetilerek belirlenmesi sürecidir (Çingı, 1994). Belirlenen katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen bilgi formu ve taslak öğrenme çevikliği ölçeği uygulanmıştır. Açıklayıcı (N=278) ve doğrulayıcı (N=278) faktör analizleri için toplam 556 fen alanı öğretmenin görüşleri kullanılmıştır. Bu öğretmenlere ait veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcı Bilgileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	100	36
	Erkek	178	64
Okul Türü	Devlet	233	83,8
	Özel	45	16,2
Branş	Fen Bilgisi	130	46,8
	Biyoloji	57	20,5
	Fizik	56	20,1
	Kimya	35	12,6
Okul Türü	Ortaokul	129	46,4
	Lise	149	53,6
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	66	23,7
	6-10 yıl	92	33,1
	11-15 yıl	66	23,7
	16-20 yıl	24	8,6
	21 yıl ve üzeri	30	10,8
Görev yeri	Köy	31	11,2
	İlçe Merkezi	80	28,8
	İl merkezi	167	60,1

Mezuniyet Durumu	Lisans	230	82,7
	Lisansüstü	48	17,3
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	200	71,9
	Fen	75	27
	Diğerleri	3	1,1
Haftalık Girilen Ders sayısı	0-16	25	9
	17-24	118	42,4
	24-30	135	48,6
Mezun Olunan Üniversite	Yaşanılan şehir	115	41,4
	Şehir dışı	163	58,6
<b>Toplam</b>		<b>278</b>	<b>100</b>

### ***Veri Toplama Aracı***

Çalışmada araştırmacıların hazırladığı taslak öğrenme çevikliği ölçeği kullanılmıştır. Taslak ölçek, 5 derece likert tipi olarak ve 60 adet madde ile hazırlanmıştır. Söz konusu taslak ölçeğin geliştirilme süreci aşağıda detaylandırılmıştır.

### ***Veri Toplama Süreci***

Araştırmacılar tarafından hazırlanan taslak öğrenme çevikliği ölçeği geliştirme aşamaları aşağıda sunulmuştur. Bu amaçla DeVellis'in (2017) önerdiği ölçek geliştirme süreçleri izlenmiştir. Bu aşamalar:

1. Aşama: Ölçülecek yapının özelliklerinin belirlenmesi.
2. Aşama: Madde havuzunun oluşturulması.
3. Aşama: Madde havuzunun uzman görüşüne sunulması.
4. Aşama: Pilot uygulama
5. Aşama: Pilot uygulamayı değerlendirme
6. Aşama: Belirlenen örneklem grubuna esas uygulama.
7. aşama: Madde analizlerinin yapılması ve ölçeğe son hâlinin verilmesi.

Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasında taslak ölçeğin amacı, konusu ve kimlere uygulanacağı alanyazın incelendikten sonra kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır. Bu temelde ilgili alanyazın incelenmiş, öğrenme çevikliği konusu ele alınmıştır. Daha sonra ise öğrenme çevikliği konusu bağlamında madde havuzu oluşturulmuştur. DeVellis'e (2017) göre madde havuzu oluşturulurken maddeler araştırılan kavramı yansıtmalı ve maddeler alanyazına, gözlemlere ve uzmanlara dayalı olarak oluşturulmalıdır. Bu çalışmada madde havuzu oluşturulurken taslak öğrenme çevikliği ölçeği ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın (Bedford, 2011; Connoly, 2001; Dai ve diğerleri, 2013; K. P. De Meuse ve diğerleri., 2012; K. P. De Meuse, 2015; Kenneth P. De Meuse, 2019; DeMeuse ve diğerleri., 2010; Dries ve diğerleri., 2012; Eichinger ve Lombardo,

2004; Gravett ve Caldwell, 2016; Hoff ve Burke, 2017; Kaya, 2019; Lombardo ve Eichinger, 2000; Mitchinson ve Morris, 2012; Yazıcı ve Özgenel, 2020) incelenmiştir. Hazırlanan taslak form kapsam, görünüş, anlaşılabilirlik ve çeşitli yönlerden değerlendirilmek amacıyla üç eğitim programları ve öğretimi uzmanı, dört fen bilimleri uzmanı ve alanında uzman iki Türkçe öğretmenine gönderilerek görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda madde havuzunda bulunan 60 maddeden 7'si çıkarılmış, gerekli düzenlemeler yapıldıktan ve iki Türkçe öğretmenine maddeler okutulduktan sonra ölçeğe son şekli verilmiştir. Buna göre taslak ölçek 53 madde ve 5'li likert tipi formatı kullanılarak hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek “Hiçbir Zaman (1)”, Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, Sık Sık (4)”, Her Zaman (5)” şeklinde derecelere sahiptir.

Uygulamanın yapılabilmesi için Mardin Artuklu Üniversitesi Etik Kurulu ile Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğünü ile yazışmalar yapılarak gerekli izinlere ulaşılmıştır. Çalışma 2021-2022 yıllarında yapılmıştır. Hazırlanan taslak ölçeğin bir kısmı Google Form'da düzenlenerek çevrim içi uygulamalar ile öğretmenlere uygulanmış, bir kısmı da Microsoft Word programı ile elden hazırlanmış ve araştırmacı tarafından bire bir öğretmenlere uygulanmıştır.

## **BULGULAR**

### ***Taslak Ölçekte Madde Seçimi***

Toplanan veriler SPSS 22.00 programında analize tabi tutulmuştur. Bu bağlamda taslak Öğrenme Çevikliği Ölçeği'nin madde seçimi için madde-toplam korelasyonu analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2020) göre madde-toplam korelasyonu, ölçek maddelerinden sağlanan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasında bulunan ilişkiyi yansıtır. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve üzerinde olan maddeler ayırt ediciliği yüksek ve ölçekte bulunması gereken iyi maddeler olarak açıklanır. Korelasyonu 0.20-0.30 arasında olan maddeler gerekli görülüyorsa ölçeğe alınabilecek veya düzeltilmesi gereken maddelerdir. Korelasyonu 0.20 altında olduğu görülen maddelerin ölçeğe alınmaması gerektiği açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu ölçütler dikkate alınarak madde-toplam korelasyonu değeri 0.30 üzerinde olduğu görülen maddeler ölçekte tutulmuştur. Bu temelde bu ölçütleri taşımayan maddeler taslak ölçekten çıkartılmıştır. Geri kalan maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Madde Toplam Korelasyonu Analiz Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon	Madde No	Madde Toplam Korelasyon
M1	,439	M19	,711	M38	,473
M2	,479	M20	,670	M41	,528
M3	,524	M21	,526	M43	,605
M4	,550	M23	,586	M44	,557
M6	,523	M24	,742	M49	,631
M7	,511	M27	,625	M50	,607
M9	,548	M28	,534	M51	,663
M13	,652	M29	,572	M53	,612
M14	,621	M31	,569		
M15	,479	M32	,464		
M16	,623	M35	,564		
M17	,641	M36	,514		

### ***Taslak Ölçeğin Geçerlik Analizi***

Bir ölçeğin yapı geçerliği çeşitli ölçme hesaplamaları ile analiz edilebilir. Yapı geçerliği, bir ölçeğin ölçmek istediği özelliği veya yapıyı ne derece ölçebildiğini analiz eder (Büyüköztürk, 2020; Erkuş, 2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları incelendiğinde bir ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veri sağlamak için en yaygın olarak kullanılan yöntemin faktör analizi olduğu görülmektedir. Faktör analizi Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi olarak yapılmaktadır (Seçer, 2017). Faktör analizi, benzer yapıyı ölçen ölçek maddelerinin gruplandırılarak bir faktör altında toplanması olarak açıklanmaktadır (Can, 2019). Sonuç olarak eğer ölçeğin faktör yapısı ortaya çıkartılmak isteniyorsa Açımlayıcı Faktör Analizi; eğer bir ölçeğin faktör yapısı doğrulanacaksa da Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2020).

Bu araştırmada öğrenme çevikliğinin yapı geçerliği analizi için açımlayıcı faktör analizi ve daha sonra belirlenen faktör yapılarını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte faktör analizi yapmak için gerekli olan örneklem sayısının da yeterli olması gerekir. Örneklem sayısı 300 kişi sayısının altında olduğunda madde sayısının 5-10 katı aralığında olabileceği açıklanmaktadır (Kass ve Tinsley (1979) den aktaran Can, 2019). Bu araştırmada madde-örneklem sayısı yeterliliğine ulaşmak için hazırlanan 53 maddenin 5 kat üstü 278 örnekleme ulaşılmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Büyüköztürk'e (2020) göre araştırmada toplanan verilerin faktör analizi yapmaya uygun olması gereklidir. Bu nedenle faktör analizinin uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi'nin kullanılması gerekmektedir. Büyüköztürk'e (2020) göre KMO'nun 0.60'tan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı olması ( $p < 0.05$ ) gerekmektedir. Taslak ölçeğe ait veriler incelendiğinde bu ölçütlerin sağlandığı görülmektedir. Söz konusu taslak ölçeğe bu ait veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3:** KMO ve Bartlett Örneklem Yeterliği

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		,925
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare Değeri	4632,498
	Serbestlik Derecesi (sd)	496
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Açımlayıcı faktör analizi için faktör çıkarmada temel bileşenler analiz (Principal Component Analysis) tekniğinden yararlanılmıştır. Faktör analizinde maddelerin oluşturduğu faktörler ile olan ilişkilerinin düzeyini belirlemek için maddelerin faktör yüklerine bakılmıştır. Can'a (2019) göre faktör yükü, ölçekteki maddelerin içinde oldukları faktör ile ilişkisini ortaya koyan bir değer olarak açıklanmaktadır. Ölçekte yer alan bir maddeye ait faktör yük değeri için 0.45 ve daha fazla olmasının iyi olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bununla birlikte maddelerin daha fazla ilişkili olduğu faktörü belirlemek için maddelerin binişikliğine bakılır. Maddelerin binişik olmaması için faktör yükleri arasındaki farkın 0.1 üzerinde olması gerekmektedir (Hair Jr. vd., 2014). Bu bağlamda açımlayıcı faktör analizinde madde faktör yükleri 0.45'in altında ve madde binişikliği 0.1 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle ölçekten sırasıyla 5, 8, 10, 11, 12, 18, 22, 25, 26, 30, 33, 34, 37, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 52 olmak üzere toplam 21 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Can'a (2019) göre faktör analizi belirlenirken faktörlerin daha belirgin olmasını sağlamak ve faktörlere yönelik daha kolay yorumlar yapabilmek amacıyla döndürme işlemi yapılır. Bu çalışmada Varimax dik döndürme işlemi yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda taslak ölçekte 32 maddenin bulunduğu görülmüştür. Taslak ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0.45'in üzerindedir ve bu değerler 0,860 ile 0,471 arasında değere sahiptir. Yapılan analizlerden yola çıkılarak taslak öğrenme çevikliği ölçeğinin altı alt boyuttan oluşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm analizler sonucunda ortaya çıkan faktörler ve altındaki maddelere ait madde yük değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Maddelere İlişkin İstatistikler ve Ölçek Faktörlerinin Yükleri

Maddeler	F1	F2	F3	F4	F5	F6
17. İletişim kurmaktan zevk alırım.	,824					
14. Sosyal ilişkilerde bulunmaktan zevk alırım.	,793					
13. İnsanlarla etkili iletişim kurabilirim.	,708					
24. Sosyal ilişkilerimde kuvvetliyim.	,651					
16. Kendimi rahat ifade edebilirim.	,625					
19. Yeni girdiğim sosyal ortamlarda rahat iletişim kurabilirim.	,613					
20. Cesaret veren biri olarak bilinirim.	,585					
1. Problemleri durumları derinlemesine analiz edebilirim.		,716				
6. Karışık bir durumun tasarımını yaparak netleştirebilirim.		,713				
3. Karmaşık durumları hızlı algılayabilirim.		,656				
9. Bir durumu oluşturan benzerlik ve farklılıkları hızlı bir şekilde analiz edebilirim.		,651				
7. Öğrenme sürecinde alternatif yolları kullanabilirim.		,648				
2. Kavramlar arasında benzerlik ve farklılıklarına göre ilişki kurabilirim.		,560				
4. Problemlere farklı bakış açılarıyla yaklaşabilirim.		,505				
38. Üstlendiğim işleri bitirmeye özen gösteririm.			,745			
35. Karşılaştığım zorlu durumların üstesinden gelebilmek için mücadele ederim.			,687			
29. Hedeflerime ulaşmada azimliyim.			,615			
36. Başarı benim için önemlidir.			,583			
41. Yaşadığım deneyimler beni geliştirir.			,534			
15. Bir şeyler öğrenmeye istekliyim.			,518			
43. Çevresel engel/tehditleri hemen fark edebilirim.				,715		
49. Kitlesele davranışları hemen fark edebilirim.				,685		
50. Gözlemlerime dayalı sağlıklı ölçmeler yapabilirim.				,659		
44. Belirsizlikleri bilinir kılmaya çalışırım.				,658		
51. Olayları hızlı olarak değerlendirebilirim.				,599		
53. Materyalleri yeni durumlara uyarlayabilirim.				,471		
27. Deneyimlerimden öğrendiklerimi başka durumlara transfer edebilirim.					,680	
28. Deneyimlerimle ilgili başkalarından geribildirim alırım.					,650	
31. Eleştirileri bireysel gelişimime katkı olarak görürüm.					,516	
32. İnsanlarla yaşadığım çatışmalarda yapıcı olurum.					,482	
21. Panik anlarında sakin kalabilirim.						,860
23. Karşılaştığım zorlu durumlar karşısında soğukkanlı davranırım.						,826

Geliştirilen taslak ölçeğin faktör sayısı özdeğerlere bakılarak belirlenmiştir. Bir faktörün özdeğeri, faktörlerle ilişkili maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamı olarak açıklanmaktadır. Özdeğerleri 1 ve üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilir. Bununla birlikte her bir faktörün toplam varyansa katkısının %5'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2020; Can, 2019; DeVellis, 2017). Taslak ölçeğe ait açıklanan toplam varyans analizi verileri Tablo 5'da sunulmuştur.

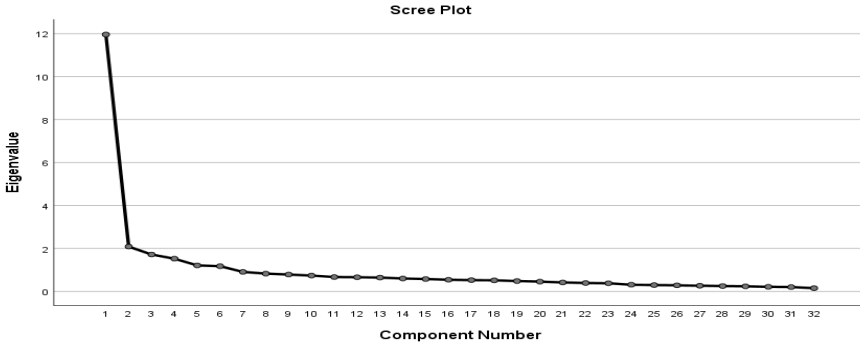
**Tablo 5: Açıklanan Toplam Varyans Analizi**

Bileşenler	Öncelikli Öz Değerler			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığmal Varyans Yüzdeliği	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdeliği	Açıklanan Yığmal Varyans Yüzdeliği
F1	11,957	37,367	37,367	4,479	13,997	13,997
F2	2,085	6,516	43,883	3,699	11,560	25,557
F3	1,717	5,365	49,248	3,531	11,034	36,591
F4	1,523	4,759	54,007	3,399	10,623	47,214
F5	1,211	3,784	57,791	2,405	7,516	54,731
F6	1,174	3,669	61,460	2,153	6,729	61,460

Tablo 5'de gösterildiği şekilde yapılan temel bileşenler analizi sonuçlarına göre geliştirilen ölçekte maddelerin özdeğerleri 1'in üzerinde olan 6 alt boyut altında toplandığı görülmektedir. Döndürme sonrası 1. alt boyutun toplam varyansa yaptığı katkı %13,997, 2. alt boyutun toplam varyansa yaptığı katkı %11,560, 3. alt boyutun toplam varyansa yaptığı katkı %11,034, 4. alt boyutun toplam varyansa yaptığı katkı %10,623, 5. alt boyutun toplam varyansa katkısı %7,516, 6. alt boyutun toplam varyansa katkısı %6,729 olduğu görülmüştür. Ölçeğin altı faktörlü/alt boyutlu bir yapısının olduğu belirlenmiştir. Bu alt boyutlar toplam varyansın %61,460'ını açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde toplam açıklanan varyans değeri %60 ve üzeri kabul edilebilir seviye olarak açıklanmaktadır (Hair Jr. vd., 2014). Bu bağlamda hazırlanan ölçeğin faktör analizinin geçerli olduğu söylenebilir.

Can'a (2019) göre faktör sayısını belirlemede kullanılan ölçütlerden biri de çizgi grafiğidir (scree plot). Bu grafikte dikey eksen faktör özdeğerlerinin olduğu kısım yatay eksen ise maddeleri gösteren kısım olarak açıklanır. Grafikte yüksek eğimle düşüşün olduğu yer faktör sayısının belirlendiği kısım olarak açıklanmaktadır (DeVellis, 2017).





Şekil 1: Yamaç Birikinti Grafiği

Grafikte yer alan özdeğerler incelendiğinde birinci faktörün yük değerinin fazla olmasından kaynaklı Y ekseninden X eksenine doğru keskin bir inişin olduğu, ikinci faktörden sonra özdeğerlerin daha yavaş azalarak kararlı bir şekilde X eksenine doğru yataylaştığı görülmektedir. Grafik analizinden ölçeğin altı faktörden oluşabileceği görülmektedir.

**Tablo 6:** Taslak Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayıları

Faktörler	Cronbach Katsayısı	Alpha	Toplam Ölçek
F1	0,906		
F2	0,837		
F3	0,858		
F4	0,809		0,948
F5	0,728		
F6	0,876		

Geliştirilen öğrenme çevikliği ölçeği Cronbach Alpha katsayısının faktörler alt boyutunda 0,906 ile 0,728 arasında değerler aldığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin tümü için ise 0,948 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısına ait değerler 0,70 ve üzerinde bir değer aralığında bulunması yeterli kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu kritere göre geliştirilen öğrenme çevikliği ölçeğinin hem alt faktörler hem de bütün ölçek için yüksek bir güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

### ***Faktörlerin İsimlendirilmesi***

Açımlayıcı faktör analizi ve diğer güvenilirlik analizleri sonucunda taslak ölçeğin F1 “İnsan İlişkilerinde Çeviklik” 7 madde (13, 14, 16, 17, 19, 20, 24 madde), F2 “Zihinsel Çeviklik” 7 madde (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 madde), F3

“Çevresel Farkındalık” 6 madde (43, 44, 49, 50, 51, 53 madde), F4 “Başarı Güdüsü” 6 madde (15, 29, 35, 36, 38, 41 madde), F5 “Geri Bildirim Duyarlılığı” 4 madde (27, 28, 31, 32 madde), F6 “Soğukkanlılık” 2 madde (21, 23 madde) olmak üzere altı faktör ve 32 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur

**Tablo 7:** Faktör Analizi ile Bulunan Faktörler

Faktörler	Madde Sayısı	Madde Numarası
F1. Sosyal Çeviklik	7	13, 14, 16, 17, 19, 20, 24
F2. Zihinsel Çeviklik	7	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9
F3. Başarı Güdüsü	6	15, 29, 35, 36, 38, 41
F4. Çevresel Farkındalık	6	43, 44, 49, 50, 51, 53
F5. Geribildirim Duyarlılığı	4	27, 28, 31, 32
F6. Soğukkanlılık	2	21, 23

### ***Doğrulayıcı Faktör Analizi***

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenen yapının doğruluğunun test edilmesi olarak açıklanmaktadır (Özdamar, 2013). Doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğe ait alt boyutlar gizil değişken olarak açıklanırken ölçek maddeleri de gözlenen değişken olarak açıklanır ve DFA ile özellikle AFA da ortaya çıkarılan faktörlerin yeterliliği test edilmeye çalışılır (Huck, 2012). Bu çalışmada AFA yapılmış ve ortaya konulan faktörlerin doğruluğunu test etmede doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla 53 maddeden oluşan ölçek Diyarbakır’da görev yapan 278 fen alanı öğretmenine uygulanmıştır. Bu işlem için AMOS 24 programı kullanılmıştır. Öğrenme çevikliği ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi için ilk olarak açımlayıcı faktör analizinde belirlenen 6 gizil değişken ve 32 gözlenen değişkenden oluşan modele birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ortaya çıkan modelin uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan değerlerin model uyum indeksleri incelenir. Model uyum indeksleri, yapısal eşitlik modellemesi yönteminde teste tabi edilen modellerin veri ile uyumunu değerlendirme kullanılan ölçütlerdir (Civelek, 2018). Bu temel bağlamında önceden belirlenen modellerin, veriyi ne kadar iyi açıklayabildiği uyum indeksleri ile belirlenir (Karagöz, 2016). Doğrulayıcı faktör analizinde model uyumu için alanyazında birçok değer kullanıldığı görülmektedir. Fakat indeks türü kullanımına yönelik kesin bir kanaat bulunmamaktadır.  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$ , *GFI*, *CFI*, *RMR* ve *RMSEA* gibi bazı değerlerin kullanılabilceği, bazı araştırmalarda da *RMR*, *NFI*, *AGFI* gibi değerlerin kullanılabilceği ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu

çalışmada ise kullanılması yaygın olarak önerilen  $\chi^2/df$ , GFI, IFI, CFI, RMR ve RMSEA gibi bazı uyum indekslerinden yararlanılmıştır. İndekslere ait sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8:** Model Uyum İndeksleri

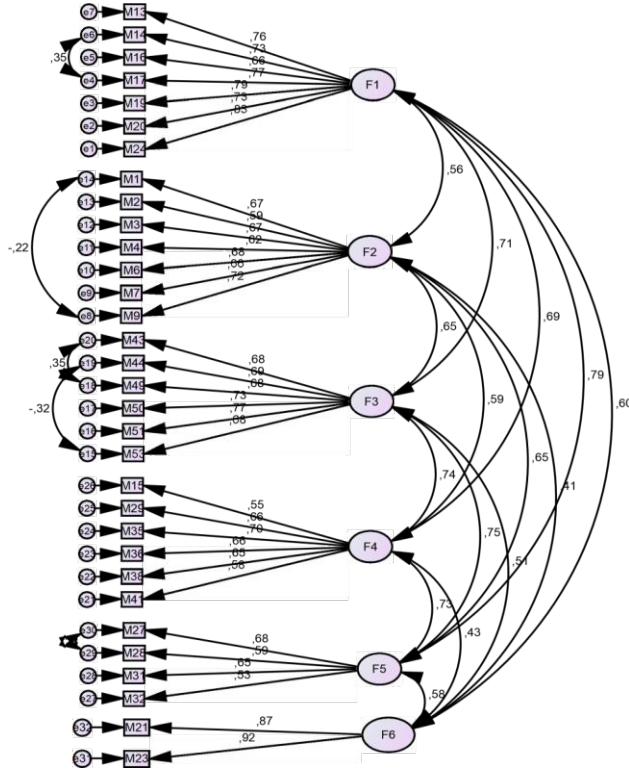
Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/DF$ (CMİN/DF)	$\chi^2/sd \leq 3$	$\chi^2/sd \leq 5$
RMSEA	$0 < RMSEA \leq 0,05$	$0 < RMSEA \leq 0,08$
RMR	$0 < RMR \leq 0,05$	$0 < RMR \leq 0,08$
GFI	$0,90 \leq GFI$	$0,85 \leq GFI$
CFI	$0,97 \leq CFI$	$0,95 < CFI$
IFI	$0,95 \leq IFI$	$0,90 < IFI$

Tablo 9 incelendiğinde, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin model uyum indeks değerleri ile ulaşılan değerlerden CMİN/DF=1,903, GFI=0,853, CFI=0,951, IFI=0,916, RMSEA=0,054, RMR=0,029 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre CMİN/DF, RMR değerleri için mükemmel uyum gösterdiği GFI, CFI, IFI, RMSEA değerlerinde ise kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 9:** Fen Alanı Öğretmenlerinin Öğrenme Çevikliği Ölçeğine Yönelik Model Uyum İndeksleri

Model	CMİN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA	RMR
Default model	1,903	,853	,951	,916	,054	,029

Bu verilerden hareketle fen alanı öğretmenlerinin öğrenme çevikliğine yönelik hazırlanan ölçeğin 32 maddesi ile 6 faktörlü yapısı test edilmiş ve modelin genel olarak doğrulandığı görülmüştür. Fen alını öğretmenlerinde öğrenme çevikliği ölçeğine ait birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 2: Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, fen alanı öğretmenleri için öğrenme çevikliği konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Bu temelde öğrenme çevikliği konusunda ilgili alanyazın incelenmiştir. Daha sonra 60 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir taslak havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda taslak ölçekteki madde sayısı 53 olarak düzenlenmiştir. Taslak ölçek, gerekli yasal izinler alınarak Diyarbakır ilinde çalışan fen, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinden oluşan fen alanı öğretmenlerine görüşlerine sunulmak üzere uygulanmıştır. Uygulama sonrası önerilen ölçek geliştirme aşamaları takip edilerek çalışma sürdürülmüştür. Öncelikle taslak ölçekte madde seçimi yapılmıştır. Bu bağlamda taslak ölçek madde toplam korelasyonu analizine tabi tutularak önerilen ölçütleri sağlamayan 21 adet madde elenmiştir. Geriye kalan 32 toplam madde ile devam edilmiştir. Daha sonra taslak ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak taslak ölçeğin faktör analizine uygunluğu konusu için de KMO ve Bartlett örneklem yeterliliği analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları alanyazında önerilen ölçütleri sağladığı tespit edilmiştir. Daha sonra uygulanan faktör analizi sonucunda madde faktör yük

değerleri 0.45 ve üzerinde olan maddeler ile taslak ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak ölçekte bulunan madde faktör yük değerlerinin 0,860 ile 0,471 arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca birden fazla faktörde yer alan aynı maddenin faktör yük değerleri arası farkın 0.1 olması ve binişik olduğu görülen 21 tane madde taslak ölçekten elenmiştir. Geriye ise 32 tane madde kalmıştır.

Taslak ölçekte kalan maddelerin oluşturduğu faktör sayısını belirlemek için özdeğerlere bakılmıştır. Alanyazında özdeğerleri 1 ve üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilmektedir. Ayrıca bununla birlikte her bir faktörün toplam varyansa katkısının %5'in üzerinde olması beklenir (Büyüköztürk, 2020; Can, 2019; DeVellis, 2017). Bu analiz sonucunda da taslak ölçeğin 6 faktörde toplandığı görülmüştür. Her bir faktörün açıklanan varyansa katkısının %5'ten daha fazla olduğu görülmekle beraber toplam açıklanan varyansa katkısı ise %61,460'tur.

Taslak ölçeğin oluşturmuş olduğu faktörler ve toplam ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının 0,948 ile 0,728 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin alanyazında önerilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçütünü (0.70) sağladığı belirlenmiştir.

Taslak ölçeğe ait faktörler netleştikten sonra aynı faktörde görülen maddeler için ortak bir isim verilmiştir. Bu bağlamda ölçek "İnsan İlişkilerinde Çeviklik", "Zihinsel Çeviklik" "Çevresel Farkındalık", "Başarı Güdüsü", "Geri Bildirim Duyarlılığı" ve "Soğukkanlılık" olarak isimlendirmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi bittikten sonra ölçek tekrar fen alanı öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur (N=278). Elde edilen verilerin doğrulayıcı faktör analizleri için AMOS programı kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi model uyum indeks değerlerinin CMIN/DF=1,903, GFI=0,853, CFI=0,951, IFI=0,916, RMSEA=0,054, RMR=0,029 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre CMIN/DF, GFI, CFI, IFI, RMR değerlerinin mükemmel uyum gösterdiği RMSEA değerinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak geliştirilen öğrenme çevikliği ölçeğinin gerek açımlayıcı gerek doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda hem geçerli hem güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. Bunun birlikte öğrenme çevikliği konusunda hazırlanmış çalışmalar ile karşılaştırma yapıldığında da ortaya çıkan faktörlerin, faktör sayısının, faktörlerde toplanan maddelerin birbirini desteklemesi, faktörlerin isimlendirilmesi gibi başlıklarda hem kuramsalda hem de uygulamada uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Fen, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin oluşturduğu fen alanı öğretmenleri için hazırlanan öğrenme çevikliği ölçeğinin bu alanlarda ayrı ayrı olmak üzere kullanılabilmesi gibi fen alanı öğretmenleri için de kullanılabilir. Ayrıca çeşitli uyarılma çalışmaları yapılarak diğer öğretmenlik alanları başta olmak üzere öğretmen adayları için de kullanılabilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Allen, J. (2016). Conceptualizing Learning Agility and Investigating Its Nomological Network. *Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, U.S.A.*
- Bedford, C. L. (2011). *The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement*. Minnesota University.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi.
- Canaslan, A. (2022). *Ortaöğretim Kurumlarında Örgüt Kültürü İle Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı.
- Civelek, M. E. (2018). Yapısal Eşitlik Modellemesi Metodolojisi. In *İstanbul: Beta yayınevi*.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Connolly, J. (2001). Assessing the Construct Validity of a Measure of Learning Agility [Florida International University]. In *FIU Electronic Theses and Dissertations.2424*. <https://doi.org/10.25148/etd.FI14060893>
- Dai, G., P. De Meuse, K., ve Tang, K. Y. (2013). The Role of Learning Agility in Executive Career Success : The Results of Two Field Studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2), 108–131.
- De Meuse, K. P. (2015). *Using Science to Identify Future Leaders: Part III - The TALENTx7 Assessment of Learning Agility*. Minnetonka, MN: Wisconsin Management Group.
- De Meuse, K. P., Dai, G., ve Swisher, V. V. (2012). Leadership Development: Exploring, Clarifying, and Expanding Our Understanding of Learning Agility. *Industrial and Organizational Psychology*, 5, 280–315.
- De Meuse, K. P., ve Feng, S. (2015). The Development and Validation of the TALENTx7 Assessment: A Psychological Measure of Learning Agility. *Shanghai, China: Leader's Gene Consulting*.
- De Meuse, Kenneth P. (2019). A Meta Analysis of The Relationship Between Learning Agility and Leader Success. *Journaol of Organiztional Psychology*, 19(1), 25–34.

- De Meuse, Kenneth P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P., ve Zewdie, S. (2011). The development and validation of a self assessment of learning agility. *Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Chicago, Illinois, January, 32.* <http://larryclarkgroup.com/page20.html>
- DeMeuse, K. P., Dai, G., ve Hallenbeck, G. S. (2010). Learning Agility: A Construct whose Time Has Come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research.*, 6(2), 119–130.
- Demirci, B. (1993). ağdaş Fen Bilimleri Eğitimi ve Eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 155–160.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J., ve Myers, C. G. (2012). Learning Agility: In Search of Conceptual Clarity and Theoretical Grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258–279.
- DeVellis, R. F. (2017). *lek Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar*. Nobel.
- Dries, N., Vantilborgh, T., & Pepermans, R. (2012). The Role of Learning Agility and Career Variety in the Identification and Development of High Potential Employees. *Personnel Review*, 41(3), 340–358.
- Eichinger, R. W., ve Lombardo, M. M. (2004). Learning Agility as a Prime Indicator of Potential. *Human Resource Planning*, 27(4), 12–15. <http://0-search.ebscohost.com.library.ucc.ie/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=15458211&site=ehost-live>
- Erkuş, A. (2015). *Psikometri zerine Yazılar*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). Learning Agility: The Impact on Recruitment and Retention. *New York, NY: Palgrave Macmillan*.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis Upper Saddle River*. NJ: Prentice hall.
- Hoff, D. F., ve Burke, W. W. (2017). Learning Agility. *Tulsa, OK: Hogan Press*.
- Howard, D. (2017). *Learning Agility in Education: Analysis of Pre-Service Teacher's Learning Agility and Teaching Performance*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*. New York, NY: Pearson.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS-AMOS23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler*. Nobel yayın.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırms Yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Kaya, A. (2019). *ğrenme evikliği, ğretmen Kalitesi ve ğretmenin Okulda Kalma Tutumuna İlişkin ğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Lombardo, M. M., ve Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39(4), 321–330. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<321::AID-HRM4>3.0.CO;2-1)
- Meydan, C. M., ve şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları* (2. Baskı). Detay yayıncılık.
- Mitchinson, A., ve Morris, R. (2012). Learning about learning agility. *A White Paper*. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2012.288>
- Morgil, İ., ve Yılmaz, A. (1999). Fen Öğretmeninin Görevleri ve Nitelikleri, Fen Öğretmeni Yetiştirilmesine Yönelik Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 15, 181–186.
- Özdamar, K. (2013). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi-1: SPSS-MINITAB*. Nisan Kitapevi.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Anı yayıncık.
- Yazıcı, ř. (2020). *Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği, Değişime Hazır olma Durumları Ve Peformansları Arasındaki İlişkiler Örüntüsü*. Marmara üni.
- Yazıcı, şebnem., ve Özgenel, M. (2020). Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of History School*, 44, 365–393. <https://doi.org/10.29228/Joh41492>





**Bölüm 26**

**Viyolonsel ile İlgili Yk Ulusal Tez  
Merkezi Veri Tabanında Yayınlanan  
Araştırmaların Eğilimlerinin Belirlenmesi**

**Beril KAHRAMAN<sup>1</sup>, Rasim Erol DEMİRBATIR<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Yk. Lis. Oğr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı,  
Müzik Eğitimi Bilim Dalı, beril.kahraman99@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0847-960X>*

<sup>2</sup>*Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi  
Anabilim Dalı, redemir@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9472-3001>*



## **GİRİŞ**

Bilgi en yaygın olarak ilgi duyulan bir konuda, inceleme ya da gözlemler yolu ile varılan gerçekler veya bireylerin varlığı tanıma, anlama ve bilme çabası sonucu ortaya çıkan ürün olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2018, s.15). Bilimsel bilgi; bilimsel yöntem ve akıl yürütme yoluyla varlıklar hakkında elde edilen bilgidir. Bilimsel bilgi nedensellik ilkesini kullanarak olgular üzerinde hipotezler üretir ve bunları deneyle sınar. Deneysel testleri geçen hipotezler bilimsel bilgi dağarcığına katılır. Bilime katkıda bulunmak amacıyla, planlı ve sistematik olarak, verilerin toplanması, yorumlanması ve değerlendirilmesiyle yapılan araştırmalara bilimsel araştırma denir (Çaparlar & Dönmez, 2016).

Bilimsel araştırma ile oluşturulmuş tez veya makalelerin benzer yön ya da farklılıklarını incelemek için ulusal veya uluslararası platformlarda erişimi sağlanmaktadır. YÖK tez merkezi, diğer adıyla Ulusal Tez Merkezi, Türkiye’deki üniversitelerin tamamında hazırlanmış olan tüm yüksek lisans ve doktora tezlerini içinde barındıran ve internet üzerinden ulaşılabilen bir veri tabanıdır. Dolayısıyla çevrim içi hizmet veren büyük bir kütüphanedir. 2007’de başlatılan Elektronik Tez Arşivi Projesi ile Türkiye’deki üniversitelerde üretilen lisansüstü tezler internet kullanıcılarına dijital ortamda sunulmaktadır. Ulusal Tez Merkezi arşivi, 2022 itibarıyla 700 bine yakın tez içerir; yaklaşık üçte ikisi tam metin erişimine açıktır.

Sanat insan yaşamının vazgeçilmez öğelerinden biridir. Sanat eğitimi alanında yapılan çalışmalar bu alanda uzmanlaşan kişilerin sayısı arttıkça günden güne zenginleşmektedir (Şen, 2005). Bu araştırma alanlarından biri olan müziğin de bu çalışmalar içinde önemli bir yeri vardır. Soysal, “Her kültürün kendi var oluş dokusu içerisinde bir iletişim biçimi olarak kullandığı müzik, aynı zamanda evrenselidir” tanımını yapmıştır (2005, s.107). Uçan’a göre müzik (1997, s.10) “duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri, belli bir amaç ve yöntemle, belirli bir güzellik anlayışına göre birleştirilmiş seslerle işleyip anlatan estetik bir bütündür”. Uçan’ın bir diğer tanımlamasında ise müzik vurgusu sanat üzerinedir: “Sanat olarak müzik, sesleri erekli olarak estetik yapıda birleştirme sürecidir (Çuhadar, 2016).

Müzik eğitimi, çeşitli kol ve dallardan oluşan bir bütün olmakla birlikte ana amaçları bakımından “genel müzik eğitimi”, “özengen müzik eğitimi” ve “mesleki müzik eğitimi” olmak üzere üç ana türe ayrılır. Genel müzik eğitimi; Herkes için gerekli ve zorunlu olan genel eğitimin vazgeçilmez bir boyutu ve ögesidir. Özengen müzik eğitimi; Müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamayı ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı hedeflemektedir. Mesleki müzik eğitimi;

Müzik alanının bütününe ya da bir dalını meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan,1994).

Günümüzde mesleki müzik eğitimi, farklı nitelik ve amaçlara yönelik olarak güzel sanatlar liseleri, konservatuvarlar, eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dalları, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleri gibi kurumlarda verilmektedir. Alan üzerine bilimsel araştırmaların en çok yapıldığı kurumlar bu kurumlardır. Bu çerçevede günümüzde müzik eğitimi ile ilgili çokça bilimsel araştırma yayınlanmaktadır.

Çalgı eğitimi, müzik eğitiminin temel ve önemli bir boyutudur. Müzik eğitimi anabilim dallarında uygulanmakta olan çalgı eğitiminin önemli kollarından birisi de viyolonsel eğitimidir. Viyolonsel ya da kısaltılmış adıyla çello yaylı çalgılar ailesinin bir elemanıdır. Viyolonsel, bu ailenin dört telli ve tenor sesli bir çalgısıdır. Ses genişliği 5 oktavı bulmaktadır. Resital çalgısı olması dışında viyolonsel orkestra ve oda müziğinde de çok önemli bir yere sahiptir. Demirbatır'a göre; "Müzik eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturan viyolonsel eğitimi ve öğretimi etkinlikleri, bireyi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleriyle bir bütün olarak ele almakta, bu etkinlikler viyolonsel in öğrenilebilmesi için bireyin müziksel davranışlarına belli bir düzen ve disiplin kazandırmayı amaçlamaktadır. Doğru duruş, tutuş, temiz ses üretebilme, çalgının yapı ve özelliklerini bilme belli düzeydeki etüt ve eserleri seslendirebilme vb. birtakım hedefler viyolonsel eğitiminin amaçladığı temel bilgi ve becerilerdir" (1997;158).

Müzik eğitimi araştırmalarının eğilimlerinin belirlenmesi ve bu kapsamda viyolonsel içerikli çalışmaların da incelenmesi kapsamında ilgili alan yazın taranmış, bu başlıklar altında bir inceleme yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri Özer'in (2020) "Müzik Eğitimi İle İlgili TR Dizin Veri Tabanında Yayımlanan Araştırmaların Eğilimlerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmasıdır. Çalışmasında karma yöntem yaklaşımlarından keşfedici sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Çalışmada "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizi yapılmış ve toplam 218 makaleyi, dergi adına, yıllarına, yazar sayısına, konu alanlarına, çalışma grubuna, çalışma grubu sayısına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, makalelerde kullanılan veri analiz yöntemlerinin büyük bir bölümünün betimsel yöntem, yüzde ve frekans analizleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda geniş kapsamlı çalışmalar gerçekleştirilerek farklı analiz modellerinin kullanılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bir başka çalışmada Orhan (2011) "Türkiye'de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlilik Tezleri" başlıklı çalışmadır. Çalışma

yöntemi durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olarak belirlenmiş ve 60'ı yüksek lisans, 10'u doktora ve 5'i sanatta yeterlilik olmak üzere toplamda 75 lisansüstü tez çalışması incelenmiştir. İncelenen tezleri, türlerine, enstitülere, yıllarına, üniversitelerine, konularına göre sınıflandırmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacılara farklı disiplinler ile viyolonsel içerikli tezler yapılması önerilmiştir. Diğer bir çalışma da Gençel Ataman (2019) tarafından yapılan "Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Yapılan Flüt İle İlgili Lisansüstü Tezlerde Araştırma Eğilimleri" başlıklı çalışmadır. Bu çalışma da doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. 12'si doktora ve 30'u yüksek lisans olmak üzere 42 tez, tez adına, yıllarına, üniversitelerine, konularına, araştırma yöntemlerine, çalışmaya dahil edilen gruplarına, örneklem seçme yöntemine, geçerlik yöntemine, güvenirlik yöntemine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda lisansüstü tezlerin çoğunlukla nicel araştırma yöntemini kullandıkları ve veri toplama araçlarından nicel olarak en çok anket ve testlerin, nitel olarak da görüşme ve doküman incelemesinin kullanılmış olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılacak yeni çalışmaların özellikle yöntem bölümlerinde araştırma süreci ile ilgili her türlü ayrıntıya yer verilmesi önerilmektedir. Başka bir çalışma da Cömert (2017) tarafından yapılan "Viyolonsel Eğitimiyle İlgili Araştırma Sonuçlarının Alana Katkısı ve Uygulanabilirliği" başlıklı çalışmadır. Bu çalışma durum çalışmasının kullanıldığı nitel bir çalışmadır. 30'u yüksek lisans tezi, 12'si doktora tezi, 10'u makale olmak üzere 52 çalışma, yıllarına, araştırma konularına, araştırma desenlerine, hedeflenen eğitim düzeylerine ve araştırma düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında -eğitim fakülteleri kapsamında- viyolonsel eğitime dair 1992'den 2015 yılında kadar toplamda 52 araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların yalnızca viyolonsel eğitimiyle ilgili olduğu düşünüldüğünde; bu sayının müzik eğitimi çalışmaları içinde yeterli bir paydaya sahip olduğu söylenmektedir. Çalışmanın öneri kısmında ise daha önce yapılan araştırmaların ayrıntılı incelenmesinin, araştırmacılara alandaki eksikliklere ilişkin fikir verebileceği vurgulanmıştır.

Alan yazında klasik batı müziğinde yapılan çalışmalar dışında Türk müziği alanında da bu tarz çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri Gebeloğlu (2020) tarafından yapılan "Türkiye'de Klasik Türk Müziği Bestecileri İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi" başlıklı çalışmadır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada, durum saptamaya yönelik tarama modeli kullanılmıştır. Toplam 193 lisansüstü tezi, akademik derecelerine, cinsiyetine, üniversitelerine, enstitülerine, çalışma alanlarına, bitirme yıllarına göre incelenmiştir. İncelenen tezlerin çoğunlukla yüksek lisans derecesinde olduğu ve çalışma alanı açısından incelendiğinde, tezlerin en fazla eser analizi alanında

yapıldığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda klasik Türk müziği bestecileri ile ilgili özgün çalışmalar yapmanın, Türk müziğine katkı sağlayacağı düşüncesi belirtilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bilimsel araştırmaların içerikleri ile ilgili zamanla gerçekleşen değişimlerin, hangi yönde nasıl eğilim gösterdiklerinin belirlenmesi, eksikliklerin gözlendiği noktaların ön plana çıkartılması bakımından yapılacak çalışmaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmanın amacı, viyolonsel ile ilgili YK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan araştırmaların eğilimlerinin belirlenerek araştırmacılara katkı sağlanmasıdır. Bu doğrultuda viyolonsel ile ilgili yapılan tez araştırmalarının eğilimleri nasıldır? Sorusuna yanıt aranmıştır. Kriter olarak belirlenen alt sorular aşağıda verilmiştir.

YK Ulusal Tez Merkezi'nde erişilebilen viyolonsel ile ilgili tezlerin;

1. Yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Lisansüstü derecelerine göre dağılımları nasıldır?
3. Lisansüstü programlarına göre yıllar bazında dağılımını nasıldır?
4. alışıldıkları niversitelere göre dağılımları nasıldır?
5. alışıldığı üniversitelerin lisansüstü programlar bazında dağılımını nasıldır?
6. Konu alanlarına göre dağılımları nasıldır?
7. Örnekleme / alışma gruplarına göre dağılımları nasıldır?
8. Örnekleme grup özelliklerine göre sayısal dağılımları nasıldır?
9. Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
10. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
11. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

### **Araştırmanın nemi**

Türkiye'deki üniversitelerin lisansüstü programlarında viyolonsel başlığı altında taranan tezlerin sınıflandırılarak analiz edilmesi ve eğilimlerinin belirlenmesi yoluyla, bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlanması önemli ve gerekli görülmüştür.

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın deseni, örnekleme grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen

verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Çepni, 2018, s.200). Strauss ve Corbin'in (1990, s.62) belirttiği gibi "Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz." Kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.242).

### **Örneklem Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu "Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi" çevrim içi bilimsel veri tabanında 2000-2021 yılları arasında erişimine izin verilen 165 lisansüstü tezdendir. Tarama lisansüstü derecelerine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ana sayfada yer alan tarama terimi bölümüne "Viyolonsel" anahtar kelimesi yazılarak sonuçlar incelenmiştir. Bu tezlerin 123'ü yüksek lisans, 19'u doktora ve 23'ü sanatta yeterlik programlarında gerçekleştirilmiştir. İncelenen tezlerin kaynakçaları ekler bölümünde yer almaktadır. Bu araştırma 09.04.2022 tarihinde yapılan tarama sonucunda erişimine izin verilmiş olan 165 lisansüstü tez ile sınırlıdır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada üniversitelerde 2000-2021 yılları arasında viyolonsel ile ilgili yapılan ve erişilebilen tezlerin, belirlenen özellikler doğrultusunda analiz edilebilmesine yönelik bir cetvel geliştirilmiştir. Taranan tezlerin istenilen özellikleri bu cetvel yoluyla düzenlenerek veriye dönüştürülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada frekans/yüzde alınarak dağılımlar belirlenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. (Çepni, 2018, s.199) Frekans analizi, verilerin gözlem sıklığını ve yüzdesel dağılımlarını gösteren bir istatistiksel analiz tekniğidir. Frekans analizi içerik analizinin türlerinden biri olmakla birlikte verilerin nicel olarak gösterilmesini sağlayarak bu tür çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Bu analiz türünde sayılabilecek nitelikteki birimler önem sırası ve sıklığına dayalı olarak sınıflandırma yapılarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001, s.87).



## **BULGULAR**

Bu bölümde incelenen tezler yıllarına, lisansüstü derecelerine, çalışıldıkları niversiteye, konu alanlarına, örneklem/çalışma gruplarına, çalışma grubu sayılarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine göre sınıflandırılmışlardır. Tezlerin içerik analizi yapılarak farklı değişkenler doğrultusunda elde edilen verilerin tekrar edilme sıklıkları (frekansları) hesaplanarak tablolar hlinde gösterilmiştir.

Tablolarda içerik analizi ile sınıflandırılan konulara göre frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılarak bulgular sunulmuştur. Her tablonun devamında tablo ile ilgili betimleyici açıklamalar yapılarak elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Tablo 1**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

<b>Yıl</b>	<b>Toplam tez sayısı</b>	<b>Ulaşılan tez sayısı (f)</b>	<b>Yüzdelik (%)</b>
2000	3	-	-
2001	8	3	2,0
2002	4	1	0,7
2003	4	-	-
2004	2	1	0,7
2005	2	-	-
2006	10	10	6,8
2007	5	5	3,5
2008	6	6	4,1
2009	8	8	5,4
2010	10	10	6,8
2011	6	6	4,1
2012	7	7	4,8
2013	3	3	2,0
2014	7	7	4,8
2015	4	4	2,7
2016	9	9	6,1
2017	9	9	6,1
2018	11	11	7,5
2019	24	24	16,3
2020	10	10	6,8
2021	13	13	8,8
Toplam	165	147	100

Tablo 1’de viyolonsel ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları verilmiştir. YK Ulusal Tez Merkezi’nde viyolonsel anahtar kelimesi ile 165 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda

tezlerin yıllara göre eşit dağılım göstermediği tespit edilmiştir. 2019 (n: 24) yılının, viyolonsel ile ilgili yayınların en çok yapıldığı yıl olduğu görülmektedir. Bu durumu sırayla 2021 (n: 13), 2018 (n: 11), 2006, 2010, 2020 (n:10), 2016 ve 2017 (n:9) yılları takip etmektedir. Tabloya göre tezlerin yıllara göre homojen bir dağılıma sahip olmadığı söylenebilir. Tez sayılarındaki yığılmanın 2016 ve 2021 yılları arasında olduğu görülmektedir.

**Tablo 2**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Derecelerine Göre Dağılımı*

<b>Lisansüstü Derecesi</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdeler (%)</b>
Yüksek Lisans	123	74,6
Doktora	19	11,5
Sanatta Yeterlilik	23	13,9
Toplam	165	100

Tablo 2’de viyolonsel ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin derecelere göre dağılımı verilmiştir. Tablo 2’ye göre belirlenen 123 lisansüstü tezin %74,6’sını yüksek lisans tez çalışmaları oluşturmaktadır. Bunu 19 çalışmayla doktora takip etmektedir. Ayrıca konservatuarlarda yüksek lisans sonrası doktora programına denk olarak gerçekleştirilen sanatta yeterlik programında da 23 tezin yer aldığı görülmektedir. En çok araştırma yapılan lisansüstü programın yüksek lisans olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Tezlerin Yıllar Bazında Lisansüstü Programlara Göre Dağılımı*

Yıl	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2000	3	2,4	-	-	-	-	3	1,8
2001	6	4,9	1	4,3	1	5,3	8	4,8
2002	3	2,4	1	4,3	-	-	4	2,5
2003	4	3,3	-	-	-	-	4	2,5
2004	2	1,6	-	-	-	-	2	1,2
2005	2	1,6	-	-	-	-	2	1,2
2006	10	8,1	-	-	-	-	10	6,1
2007	4	3,3	-	-	1	5,3	5	3,0
2008	3	2,4	3	13,1	-	-	6	3,6
2009	7	5,7	-	-	1	5,3	8	4,8
2010	6	4,9	-	-	4	21,1	10	6,1
2011	4	3,3	1	4,3	1	5,3	6	3,6
2012	2	1,6	4	17,5	1	5,3	7	4,2
2013	2	1,6	1	4,3	-	-	3	1,8
2014	5	4,1	-	-	2	10,4	7	4,2
2015	3	2,4	1	4,3	-	-	4	2,5
2016	6	4,9	1	4,3	2	10,4	9	5,5
2017	8	6,5	-	-	1	5,3	9	5,5
2018	9	7,3	1	4,3	1	5,3	11	6,7
2019	21	17,1	2	8,7	1	10,4	24	14,4
2020	5	4,1	3	13,1	2	10,4	10	6,1
2021	8	6,5	4	17,5	1	5,3	13	7,9
Toplam	123	100	23	100	19	100	165	100

Tablo 3'te viyolonsel ile ilgili yapılan tezlerin lisansüstü programlara göre dağılımı incelenmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde en çok yüksek lisans tezinin 2019, sanatta yeterlik tezinin 2012, 2021 ve doktora tezinin 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 2019 yılının, viyolonsel ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin en fazla yapıldığı yıl olduğu görülmektedir.

**Tablo 4**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Gazi Üniversitesi	27	16,5
Trakya Üniversitesi	10	6,2
Hacettepe Üniversitesi	12	7,3
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	4	2,4
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	15	9,1
Uludağ Üniversitesi	8	4,8
Ege Üniversitesi	1	0,6
Dokuz Eylül Üniversitesi	12	7,3
Marmara Üniversitesi	3	1,8
Atatürk Üniversitesi	3	1,8
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	2,4
Kocaeli Üniversitesi	2	1,2
Selçuk Üniversitesi	3	1,8
Erciyes Üniversitesi	3	1,8
İstanbul Üniversitesi	9	5,5
Anadolu Üniversitesi	13	7,9
Haliç Üniversitesi	4	2,4
İstanbul Teknik Üniversitesi	2	1,2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	1,2
Çukurova Üniversitesi	3	1,8
İnönü Üniversitesi	1	0,6
Pamukkale Üniversitesi	2	1,2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	1,8
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0,6
Cumhuriyet Üniversitesi	1	0,6
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0,6
Fırat Üniversitesi	1	0,6
Okan Üniversitesi	4	2,4
Akdeniz Üniversitesi	4	2,4
Mersin Üniversitesi	1	0,6
Yaşar Üniversitesi	1	0,6
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,6
Başkent Üniversitesi	1	0,6
Kırıkkale Üniversitesi	2	1,2
Trabzon Üniversitesi	1	0,6
Toplam	165	100

Tablo 4'te viyolonsel ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin çalışıldığı üniversitelere göre dağılımları verilmiştir. İlk sırada 27 çalışmayla Gazi Üniversitesi yer almaktadır. Müsiki Muallim Mektebinin devamı olan Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Bölümü Tablo 4'te yer alan üniversiteler içerisinde

ilk kurulan bölüm olma özelliği ile yapılan çalışmaların sıklık yüzdesinin (%16,5) diğer üniversitelere oranla yüksek olmasını açıklayabilir. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi 15 çalışma ile ikinci sırada, Anadolu Üniversitesi 13 çalışma ile üçüncü sırada yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Tezlerin Çalışıldığı Üniversitelerin Lisansüstü Programlar Bazında Dağılımı*

Üniversite Adı	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gazi Üniv.	19	15,4	-	-	8	42,0	27	16,5
Trakya Üniv.	7	5,7	3	13,1	-	-	10	6,2
Hacettepe Üniv.	8	6,5	3	13,1	1	5,3	12	7,3
Abant İzzet Baysal Üniv.	4	3,4	-	-	-	-	4	2,4
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniv.	13	10,6	2	8,7	-	-	15	9,1
Uludağ Üniv.	7	5,7	-	-	1	5,3	8	4,8
Ege Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Dokuz Eylül Üniv.	9	7,3	1	4,3	2	10,4	12	7,3
Marmara Üniv.	-	-	-	-	3	15,8	3	1,8
Atatürk Üniv.	3	2,4	-	-	-	-	3	1,8
Afyon Kocatepe Üniv.	2	1,6	2	8,7	-	-	4	2,4
Kocaeli Üniv.	2	1,6	-	-	-	-	2	1,2
Selçuk Üniv.	2	1,6	-	-	1	5,3	3	1,8
Erciyes Üniv.	3	2,4	-	-	-	-	3	1,8
İstanbul Üniv.	6	4,9	3	13,1	-	-	9	5,5
Anadolu Üniv.	6	4,9	7	30,4	-	-	13	7,9
Haliç Üniv.	3	2,4	1	4,3	-	-	4	2,4
İstanbul Teknik Üniv.	1	0,8	-	-	1	5,3	2	1,2
Mehmet Akif Ersoy Üniv.	1	0,8	-	-	1	5,3	2	1,2
Çukurova Üniv.	3	2,4	-	-	-	-	3	1,8
İnönü Üniv.	-	-	-	-	1	5,3	1	0,6
Pamukkale Üniv.	2	1,6	-	-	-	-	2	1,2
Ondokuz Mayıs Üniv.	3	2,4	-	-	-	-	3	1,8
Yıldız Teknik Üniv.	-	-	1	4,3	-	-	1	0,6
Cumhuriyet Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Karadeniz Teknik Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Fırat Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Okan Üniv.	4	3,4	-	-	-	-	4	2,4
Akdeniz Üniv.	4	3,4	-	-	-	-	4	2,4
Mersin Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Yaşar Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Van Yüzüncü Yıl Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Başkent Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Kırıkkale Üniv.	2	1,6	-	-	-	-	2	1,2
Trabzon Üniv.	1	0,8	-	-	-	-	1	0,6
Toplam	123	100	23	100	19	100	165	100

Tablo 5’te viyolonsel ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin çalışıldığı üniversitelerin lisans bazında dağılımlarına yer verilmiştir. Tabloya göre en çok yüksek lisans ve doktora tezinin Gazi, sanatta yeterlilik tezinin Anadolu Üniversitesinde yapıldığı anlaşılmaktadır. Ege, Atatürk, Kocaeli, Erciyes, Çukurova, Pamukkale, On Dokuz Mayıs, Cumhuriyet, Karadeniz, Fırat, Okan, Akdeniz, Mersin, Yaşar, Van Yüzüncü Yıl, Başkent, Kırıkkale ve Trabzon Üniversitelerinde sanatta yeterlilik ve doktora tezlerinin yapılmamış olması dikkat çekmektedir.

**Tablo 6**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı*

Konu Alanları	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Eser İncelemesi	66	40,1
Etüt İncelemesi	8	4,8
Yay Problemleri	1	0,6
Viyolonsel Tarihçesi	5	3,1
Güzel Sanatlar Liselerindeki Eğitim	3	1,8
Türk Müziğinde Viyolonsel Eğitimi	5	3,1
Çağdaş Müzik Öğretim Yaklaşımları	1	0,6
Viyolonsel Müfredatının İncelenmesi	1	0,6
Viyolonsel Eğitimi	10	6,1
Vibrato ve Yay Teknikleri	1	0,6
Yay Teknikleri	5	3,1
Vibrato Tekniği	1	0,6
Farklı Okullardaki Viyolonsel Eğitiminin Karşılaştırılması	2	1,2
Müzik Kültürü	1	0,6
Viyolonsel Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri	1	0,6
Viyolonsel Eğitiminde Kullanılan Kitapların Öğrenciler Üzerindeki Etkisi	1	0,6
Viyolonsel Öğretim Programlarının İncelenmesi	1	0,6
Viyolonsel Eğitiminde Türk Müziği	4	2,4
Viyolonsel Eğitiminde Eşlikli Çalma	2	1,2
Viyolonsel Eğitimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	2	1,2
Türk Makam Müziğinde Viyolonsel	1	0,6
Viyolonsel Eğitiminde Mikro Eğitim	1	0,6
Metod Analizi	2	1,3
Besteci İncelemesi	3	1,8
Türk Müziği Çalgıları ve Viyolonsel Eğitimi	1	0,6
Viyolonsel Öğretimi	5	3,1
Başarının Ölçülmesi	4	2,4
Türk Müziğinde Viyolonsel İcracıları	1	0,6
Türk Müziğine Dayalı Öğretim	1	0,6
Viyolonsel Türk Müziğinde Gelişim Süreci	1	0,6

*Eğitim Bilimlerinde Güncel Yaklaşımlar*

Teknik Analiz	2	1,2
Türk Müziği	3	1,8
Viyolonsel Eğitiminde Türk Eserlerinin Yeri	1	0,6
Viyolonsel Müfredatının İncelenmesi	2	1,2
Viyolonselde İcra Teknikleri	1	0,6
Türk ve Batı Müziğinde Viyolonsel İcrası	1	0,6
Türk Müziği Verilen Konservatuarlarda Viyolonsel Eğitiminin Önemini	1	0,6
Literatür Taraması	4	2,4
Romantik Dönemde Viyolonsel Repertuarının İncelenmesi	1	0,6
Entonasyon Problemleri	2	1,2
Viyolonsel Eğitiminde Karşılaşılan Fiziksel Rahatsızlıklar	1	0,6
Türk Müziğinde Viyolonsel Eğitimine İlişkin Eğitimci Görüşleri	1	0,6
Viyolonsel Öğretim Programı	1	0,6
Viyolonsel Bakımı	1	0,6
Viyolonsel Disiplinlerarası Bir Performansta Kullanımı	1	0,6
Tofik Bakihanov'un Eserlerindeki Yeri	1	0,6
<b>Toplam</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Tablo 6'da YK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan viyolonsel ile ilgili lisansüstü tezlerin konu alanları verilmiştir. Buna göre %40,1 ile eser incelemesinin belirtilen yıllar arasında viyolonsel ile ilgili en çok araştırılan konu alanı olduğu belirlenmiştir. En çok çalışılan diğer bir konu alanının ise 10 çalışmayla viyolonsel eğitimi olduğu görülmektedir. çnc sırada 8 çalışma ile etüt incelemesi yer almaktadır.

**Tablo 7**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubu Frekans ve Yüzdeleri*

<b>Çalışma Grupları</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
Doküman analizi	105	63,6
Eğitim fakültelerinde eğitim veren viyolonsel öğretim elemanları	7	4,2
Güzel sanatlar liselerindeki viyolonsel öğretmenleri	2	1,2
Konservatuvarda eğitim alan viyolonsel öğrencileri	2	1,2
Müzik öğretmenliği bölümü viyolonsel öğrencileri	8	4,8
Viyolonsel eğitimcileri ve icracıları	2	1,2
Güzel sanatlar liselerindeki viyolonsel öğretmenleri ve öğrencileri	4	2,4
Eğitim fakültelerinde, GSL'nde, devlet konservatuvarlarında görev yapan viyolonsel öğretim elemanları	1	0,6
Güzel sanatlar liselerinde görev yapan viyolonsel öğretmenleri ile devlet konservatuarlarında öğretim veren viyolonsel öğretmenleri	1	0,6
Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören viyolonsel öğrencileri	3	1,8
Besteci ve çellistler	1	0,6
Eğitim fakültelerinde viyolonsel eğitimi veren öğretim elemanları ve viyolonsel öğrencileri	2	1,2
Eğitim fakültelerinde görev yapan viyolonsel öğretmenleri ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan viyolonsel öğretmenleri	1	0,6
Viyolonsel eğitimi alan kişiler	1	0,6
Konservatuarda eğitim veren viyolonsel öğretmenleri ve viyolonsel öğrencileri	1	0,6
Türk müziği eğitimi veren viyolonsel öğretmenleri	1	0,6
Viyolonsel eğitimi alan öğrenciler, viyolonsel eğitimi veren öğretmenler ve yaylı saz luthierleri	1	0,6
Delphi tekniği kapsamında belirlenen uzmanlar	1	0,6
Müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan viyolonsel eğitimcileri	1	0,6
Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Fevzi Çakmak Yaylı Çalgılar Orkestrası	1	0,6
Diğer	10	6,2
Erişilemeyen tezler	9	5,6
<b>Toplam</b>	<b>165</b>	<b>100</b>

Tablo 7'de YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde viyolonsel ile ilgili yayınlanan lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma grupları verilmiştir. Araştırmacıların belirtilen yıllar arasında viyolonsel ile ilgili yapılan tezlerin çalışma grubu olarak en çok doküman analizini (n: 105) tercih ettikleri görülmektedir. Bunu diğer kısmında yer alan (n: 10) çalışma grubu takip etmektedir. Eğitim fakültelerinde, güzel sanatlar liselerinde, devlet konservatuarlarında görev yapan viyolonsel öğretim elemanları (n: 1), güzel sanatlar liselerinde görev yapan viyolonsel



öğretmenleri ile devlet konservatuarlarında eğitim veren viyolonsel öğretmenleri (n: 1), besteci ve çellistler (n: 1), eğitim fakültelerinde görev yapan viyolonsel öğretim elemanları ve güzel sanatlar liselerinde görev yapan viyolonsel öğretmenleri (n: 1), viyolonsel eğitimi alan kişiler (n: 1), konservatuvarda eğitim veren viyolonsel öğretmenleri ve viyolonsel öğrencileri (n: 1), Türk müziği eğitimi veren viyolonsel öğretmenleri (n: 1), viyolonsel eğitimi alan öğrenciler (n: 1), viyolonsel eğitimi veren öğretmenler ve yaylı saz luthierleri (n: 1), Delphi tekniği kapsamında belirlenen uzmanlar (n: 1), müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan viyolonsel eğitimcileri (n: 1), Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Fevzi Çakmak Yaylı Çalgılar Orkestrası (n: 1) araştırmacıların tercih ettikleri diğer çalışma gruplarını oluşturmaktadır.

**Tablo 8**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubu Sayısal Dağılımları Frekans ve Yüzdeleri*

<b>Araştırmannın Çalışma Grubu Özellikleri</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzdelerik (%)</b>
1-10	18	10,9
11-30	22	13,3
31-100	5	3,1
101-300	3	1,8
Doküman İncelemesi	102	61,8
Diğer	3	1,8
Erişilemeyen Tezler	12	7,3
Toplam	165	100

Tablo 8’de viyolonsel ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan tezlerin örneklem/çalışma grubu sayıları verilmiştir. Araştırmalarda doküman incelemesi (n: 102) arası çalışma grubu sayısının yoğunluğu dikkat çekmektedir. Bunu diğer 11-30 (n: 22), 1-10 (n: 18), erişilemeyen tezler (n:12), 31-100 (n:5), 101-300 (n:3) ve diğer (n:3) çalışma grubu sayıları takip etmektedir. Araştırmalarda en çok tercih edilen veri toplama yönteminin doküman incelemesi olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 9**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Analiz Yöntemleri Kullanım Durumuna İlişkin Dağılım*

Araştırma Yöntemleri		Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Nicel Yöntem	Deneysel	6	3,6
	Betimsel	58	35,3
Nitel Yöntem	İçerik Analizi	74	44,8
	Durum Çalışması Araştırması	6	3,6
Karma Yöntem		7	4,2
Özgün Çalışma		2	1,2
Erişilemeyen Tezler		12	7,3
Toplam		165	100

Tablo 9’da viyolonsel ile ilgili çalışılan tezlerin araştırma yöntemleri verilmiştir. Elde edilen bulgularda nicel yöntemlerde en çok betimsel tarama modelinin (n: 58), nitel yöntemlerde ise içerik analizinin (n:74) kullanıldığı görülmektedir. Karma yöntem (n: 7) ve özgün çalışma (n:2) yöntemlerinin diğerlerine göre daha az tercih edildiği gözlemlenmiştir. Karma yöntemlerde hem nicel hem de nitel yöntem kullanıldığı için araştırmacıların bu yaklaşımı daha az tercih ettiği düşünülebilir.

**Tablo 10**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Veri Toplama Araçlarının Frekans ve Yüzdeleri*

Veri Toplama Araçları	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Doküman/Video	93	56,4
Görüşme/Mülakat Formu	16	9,8
Anket	22	13,3
Test	1	0,6
Kişisel Bilgi Formu	1	0,6
Gözlem Formu	4	2,4
Dereceli Puanlama Anahtarı	1	0,6
Karma Yöntem	7	4,2
Diğer	8	4,8
Erişilemeyen Tezler	12	7,3
Toplam	165	100

Tablo 10’da viyolonsel ile ilgili yapılan tezlerin veri toplama araçları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, doküman/video araçlarının daha fazla kullanıldığı (%56,4), sonrasında ise anket (%13,3) aracının

en fazla tercih edildiği görülmektedir. Bunu görüşme/mülakat (%9,8) ve diğer (%4,8) veri toplama araçları takip etmektedir. Tezlerin araştırma yöntemlerine ilişkin bulgularında en çok nitel yöntemlerden olan doküman analizinin tercih edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda nitel veri analizleri kullanılarak çözümlenebilecek veri toplama araçlarının daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 11**

*Viyolonsel ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerde Veri Analiz Yöntemlerinin Frekans ve Yüzdelikleri*

Veri Analiz Yöntemleri		Frekans (f)	Yüzdelik (%)	
Nicel	Betimsel	Frekans/Yüzde	25	15,3
	Kestirimsel	Faktör Analizi	8	4,8
Diğer		2	1,2	
İçerik Analizi		102	61,8	
Nitel	Betimsel Analiz	7	4,2	
	Diğer	2	1,2	
	Karma Yöntem	7	4,2	
Erişilemeyen Tezler		12	7,3	
Toplam		165	100	

Tablo 11’de viyolonsel ile ilgili yapılan tezlerin veri analiz yöntemlerinin dağılımı yer almaktadır. Tablo 9’a göre, içerik analizinin (n: 102) en çok kullanılan veri analiz yöntemi olduğu görülmektedir. Bunu frekans/yüzde (n: 25), faktör analizi (n: 8) ve betimsel analiz (n: 7) yöntemleri takip etmektedir. Çalışmalarda en az tercih edilen veri analiz yönteminin diğer (n:2) olduğu görülmektedir.

## **TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi bilimsel veri tabanında erişimine izin verilen ve 2000-2021 yılları arasında yapılmış viyolonsel ile ilgili 165 lisansüstü tezin yılı, lisansüstü dereceleri, lisansüstü programlara göre dağılımı, çalışıldıkları niversiteler, konu alanları, örnekleme/çalışma grubu özellikleri, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri doğrultusunda içerik analizi yapılarak eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen tezler yayımlandıkları yıllara göre incelendiğinde 2019 yılının viyolonsel ile ilgili en çok çalışılan yıl olduğu belirlenmiştir. 2004 ve 2005 yıllarında ise viyolonsel ile ilgili çalışmaların en az yapıldığı yıl olarak görülmektedir. Süreç genel olarak incelendiğinde dengeli bir dağılım gözlenmemiştir. Sonsel (2018) Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin 1999-2017 yılları arasındaki eğilimlerini incelediği çalışmasında 2000 yılı sonrası yazılmış olan tezlerde bir artış gözlendiğini belirtmiştir. Gençel Ataman (2019) flüt ile ilgili yapılan tezleri incelediği çalışmasında ilk yüksek lisans tezinin 1987 yılında, ilk doktora tezinin de 2008 yılında yapıldığını belirlemiştir. Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, en fazla yüksek lisans tezinin 2005 ve 2012 yıllarında, en fazla doktora tezinin de 2010 yılında yapıldığı görülmektedir. Benzer bir çalışmada Köşreli (2020) Türkiye’de ses eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bulunduğu çalışmada 2000, 2002, 2003 yıllarında hiçbir çalışmanın yapılmadığını belirlemiştir. Bu doğrultuda birçok alanda tezlerin yıllara göre dağılımlarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Viyolonsel ile ilgili tezlerin lisansüstü dereceleri dikkate alındığında belirtilen yıllar arasında en çok yüksek lisans, en az doktora tezinin yapıldığı tespit edilmiştir. Aydınli Gürler (2021) müzik öğretmenliği alanında yapılan 340 lisansüstü tezi incelediği çalışmasında 231 yüksek lisans tezinin çalışıldığını belirtmektedir. Gençel Ataman (2019) müzik öğretmenliği bilim dallarında yapılan flüt ile ilgili lisansüstü tezleri değerlendirdiği çalışmasında toplam 42 çalışmadan 30’unun yüksek lisans tez çalışması olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Gebeloğlu (2020) Türkiye’de klasik Türk müziği bestecileri ile ilgili yapılan 193 lisansüstü tezi incelediği çalışmasında 165 tezin yüksek lisans tezi olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında müzik eğitiminin farklı alanlarında çalışılmış doktora ve sanatta yeterlik tezlerinin sayılarının değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum müzik eğitiminin hangi alanı olursa olsun yüksek lisans programlarında üretilen tezlerin sayısının doktora ve sanatta yeterlik tezlerine oranla daha fazla olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla lisansüstü tez (n:29) 2019 yılında tamamlanmıştır. Yüksek lisans düzeyindeki tezler en fazla (n:21) 2019 yılında, en az (n:2) 2004, 2005, 2012, 2013 yıllarında, sanatta yeterlik düzeyindeki lisansüstü tezler ise en fazla (n:4) 2012, 2021 yıllarında, en az (n:0) 2000, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2014, 2017 yıllarında, doktora düzeyindeki lisansüstü tezler ise en fazla (n:4) 2010 yılında, en az (n:0) 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2013, 2015 yıllarında tamamlanmıştır. 2000-2007 yılları arasında yapılan sanatta yeterlik ve doktora düzeyindeki lisansüstü tez sayısı düşüş eğilimindeyken, 2006 yılında yapılan yüksek lisans

düzeyindeki tez sayısındaki artış dikkat çekicidir. Alan yazında yer alan lisansüstü tezlerin tez yılına göre incelendiği benzer çalışmalarda (Yıldırım Orhan, 2011; 704, Aydınlı Gürler, 2021; 1865) bu araştırmanın yıllara göre dağılımında yüksek lisans tez sayılarının sanatta yeterlik ve doktora tezlerinden fazla olduğunu destekler niteliktedir.

Araştırmada tezler çalışıldığı üniversiteler kapsamında sınıflandırıldığında toplam 165 tez arasından en çok çalışma yapılan üniversitenin (27 tez) Gazi Üniversitesi olarak belirlendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Mimar Sinan Üniversitesi 15 tez ile ikinci sırada yer almaktadır. Özer, Onuray Eğilmez (2021) Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında piyano eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin en çok gerçekleştirildiği üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğunu tespit etmiştir. Orhan (2011) 1992-2011 yılları arasında “Türkiye’de yapılan viyolonsel ile ilgili tezlerin incelenmesi” konulu çalışmasında 75 lisansüstü tezi gerçekleştirildikleri üniversitelere göre sınıflamıştır. Bu kapsamda 15 tezin Gazi üniversitesinde yapıldığını tespit etmiştir. Belirtilen yıllara ilişkin ulaşılan veriler incelendiğinde viyolonsel ile ilgili en fazla lisansüstü tez çalışmasının Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı görülmektedir.

Lisansüstü tezlerin çalışıldığı üniversitelerin program bazında ilk beş üniversiteye göre dağılımı incelendiğinde; 27 tezin Gazi Üniversitesi’nde, 15 tezin Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nde, 13 tezin Anadolu Üniversitesi’nde, 12 tezin Hacettepe ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nde tamamlandığı görülmektedir. Gazi, Hacettepe, Uludağ, Dokuz Eylül, Marmara, Selçuk, İstanbul Teknik, Mehmet Akif Ersoy, İnönü Üniversiteleri dışında doktora tezi tamamlanmadığı görülmüştür. Tüm üniversiteler arasında en çok tez (n:27) Gazi Üniversitesi’nde yapılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda Gazi Üniversitesi’nin günümüzde de viyolonsel ile ilgili en fazla araştırma yapılan kurum olduğu görülmektedir.

Çalışmalar konu alanlarına göre değerlendirildiğinde toplam 45 konu başlığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerde en sık ele alınan konular sırasıyla şöyledir: eser inceleme (n:66), viyolonsel eğitimi (n:10), etüt incelemesidir (n:8). Öztutgan (2021) Türkiye’de gitar alanında yayınlanmış makalelerin analizi ile ilgili 85 araştırmaya ulaşmış ve bu makalelerin 14’ünün eser/kitap/makale/metot analizi olduğunu belirlemiştir. Sonsel (2018) benzer bir çalışmada 1994-2017 yılları arasında viyola alanında yapılmış 57 lisansüstü tezi incelemiştir. Tezler konu bazlı değerlendirildiğinde 22 tez konusunun eser çözümlemeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda eser incelemesi çokça tercih edildiği için doküman analizinin de sıkça kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Tezlerin veri toplama araçları incelendiğinde en çok doküman analizi (n:105) üzerinde çalışma yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada diğer (n:10) konulu

çalışmaların olduğu gözlemlenmiştir. Çeşit (2015) 1994-2014 yılları arasında viyola alanında 49 lisansüstü tezi inceleyerek belli başlıklar altında sınıflandırmıştır. Tezlerin örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımlarında verilerin en çok eser incelemesi (n:17) yoluyla elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda doküman analizinin en çok kullanılan veri elde etme yöntemi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubu sayısal dağılımları incelendiğinde “doküman incelemesi” nin (n:102) ilk sırada olduğu, “11-30” sayısı arasında yapılan çalışmaların ikinci sırada olduğu “1-10” sayısı arasında yapılan çalışmaların ise üçüncü sırada olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda “doküman incelemesi” çalışma grubunun oluşturduğu araştırmaların büyük bir farkla öne çıktığı görülmektedir.

Tezlerin analiz yöntemleri incelendiğinde nicel, nitel, karma yöntem ve özgün çalışma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmada nicel yöntemlerden “betimsel analiz” (n:58), nitel yöntemlerden ise “içerik analizi” (n:74) öne çıkmaktadır. Bu veriler doğrultusunda en çok kullanılan veri analiz yönteminin nitel yöntemlerden içerik analizi deseni oluşturmaktadır.

Tezler veri toplama araçlarına göre incelendiğinde en çok kullanılan aracın doküman/video (n:93) analizi olduğu; sırasıyla anket (n:22) ve görüşme/mülakat formu (n:16) olarak takip ettiği görülmektedir. En az kullanılan veri toplama araçları ise test (n:1), kişisel bilgi formu (n:1) ve dereceli puanlama anahtarı’dır (n:1). Bu sonuçlar doğrultusunda en fazla kullanılan veri toplama aracının doküman/video analizi yoluyla elde edildiği görülmektedir.

Tezler veri işleme yöntemleri doğrultusunda incelendiğinde içerik analizinin (n: 102) en çok kullanılan veri analiz yöntemi olduğu görülmektedir. Bunu frekans/yüzde (n: 25), faktör analizi (n: 8) ve betimsel analiz (n: 7) yöntemleri takip etmektedir. Bu doğrultuda içerik analizi yapılan 102 tezde en çok kullanılan araştırma yöntemi olarak tarama modelinin esas alındığı tespit edilmiştir. Sonsel’in (2018) Türkiye’de viyola üzerine yazılmış tezleri incelediği çalışmasında veri analiz yöntemi olarak en çok içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

- 1- İncelenen lisansüstü tezlerin bir kısmında yöntem bölümlerinin net bir şekilde ifade edilmediği görülmüştür. Buradan hareketle enstitülerin lisansüstü öğrencilerinin araştırma yöntemleri konusunda donanımlı olmalarını sağlayacak daha çok çalışma yapılması önerilmektedir.
- 2- Tezlerin büyük bir kısmının içerik analizi ile hazırlanmış olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, içerik analizi ile sınırlı kalmaksızın,

araştırmacıların farklı modellerde çalışmalara yönlendirilmesinin çeşitliliği arttıracadığı düşünülmektedir.

- 3- Tezler incelendiğinde viyolonsele ilişkin çok az sayıda çalışmanın doktora düzeyinde yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda doktora düzeyindeki tez çalışmalarında konusu viyolonsele olan tez araştırmaları daha çok teşvik edilebilir.
- 4- Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin büyük bir bölümünün betimsel yöntem, yüzde ve frekans analizleri ve içerik analizi olduğu belirlenmiştir. Alanın gelişimi ve ele alınan konunun çok boyutlu olarak araştırılabilmesine olanak sağlaması bakımından özellikle deneysel ve karma yöntemlerle hazırlanan çalışmaların artırılmasının çeşitliliği arttıracadığı düşünülmektedir.
- 5- Türkiye’de 2000-2021 yılları arasında viyolonsele ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar ile sınırlı tutulan bu çalışmanın sınırları ve içeriği geliştirilerek belli dönemlerde yeniden yapılması ve güncellenmesi önerilmektedir.

## **KAYNAKLAR**

- Aydınlı Gürler, D. (2021). Müzik Öğretmenliği Alanında Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir İnceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Bilgi nedir? (16.04.2022). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Bilgi>
- Cömert, M. ve Erim, A. (2018). Viyolonsel eğitimiyle ilgili araştırma sonuçlarının alana katkısı ve uygulanabilirliği Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (1), 107-129.
- Çalgı eğitimi, (06.05.2022). <https://www.piyano.site/piyano-piyanist-egitim-ogrenim-egitimleri/muzik-ogretiminde-calgi-enstruman-egitimi/>
- Çaparlar, C. Ö., Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır? *Türk J Anaesthesiol Reanim* 2016; 44: 212-8.
- Çepni, S. (2018). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. *Celepler Matbaacılık Yayın ve Dağıtım*, 8. Baskı, s.15 – 18.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*.
- Çuhadar, C. H. (2008). Müzik ve beyin. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, 2008, s.67–76.
- Çuhadır, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, 2016, Sayfa 217-230.
- Demirbatır, R. E. (1997). AGS L’de viyolonsel eğitimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. I. Ulusal A.G.S.L. Müzik Bölümleri Sempozyumu Bildirisi, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- Gebelöglü, B. (2020). Türkiye’de Klasik Türk Müziği Bestecileri İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *İdil Dergisi*.
- Gençel Ataman, Ö. (2019). Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Yapılan Flüt İle İlgili Lisansüstü Tezlerde Araştırma Eğilimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*.
- Orhan, Ş. Y. (2011). Türkiye’de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora Ve Sanatta Yeterlilik Tezleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*.
- Özer, Z. & Demirbatır, R. E. (2021). Müzik eğitimi ile ilgili TR Dizin veri tabanında yayınlanan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 282-304. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-796990>.
- Özer, Z. & Onuray Eğilmez, H. (2021). Türkiye’de Piyano Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.



Öztutgan, K. (2021). Türkiye’de Gitar Alanında Yayınlanmış Makalelerin Analizi. Ekev Akademi Dergisi.

Sakar, M. H. (2009). Popüler müzik ve müzik eğitimi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Sonsel, O. B. (2018). Türkiye’de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri (1. baskı). İstanbul: Epsilon.

Ulusal Tez Merkezi, (08.04.2022).

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Ulusal\\_Tez\\_Merkezi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ulusal_Tez_Merkezi)

Viyolonsel’in tarihi, (16.04.2022). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Viyolonsel>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim.

YÖK Tez Merkezi nedir? (06.05.2022).

<https://www.tezyardimplatformu.com/post/yok-tez-merkezi-nedir#:~:text=Y%C3%96K%20tez%20merkezi%2C%20di%C4%9Fer%20ad%C4%B1yla,hizmet%20veren%20b%C3%BCy%C3%BCK%20bir%20k%C3%BCT%3%BCphanedir.>

**Ekler:** Araştırmada yer alan tezler

Akarsu, E. (2008). Türk bestecilerinin viyolonsel eserleri. Enstitü ve yayınlanmamış yüksek lisans tezi. (Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,229213>.

Akbarova, L. (2009). Tofik Bakihanov’un oda müziği eserlerinde viyolonsel yeri ve önemi. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,241003>.

Akbarova, L. (2012). Azerbaycan bestecilerinin eserlerinde viyolonsel yeri. (Sanatta yeterlik tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,342274>.

Akdağoğlu, T. (2018). Türk ve batı müziğinde viyolonsel icrası. (Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,488568>.

Akıncıoğlu, I. M. (2019). 6 Viyolonsel Sonatı’nın form ve viyolonsel icra teknikleri bakımından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Trakya

- niversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 601984.
- Akpara, K. (2019). Türk müziği eğitimi verilen konservatuvarlarda viyolonsel eğitim oğretiminin yeri, önemi ve kullanım durumu. (Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 552057.
- Albayrak, C. (2020). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel oğrencilerinin bireysel alđı çalışma alışkanlıklarının alđı performansı öz yeterlik inancına etkisi. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 642890.
- Alpergin, N. J. (2008). Kabalevski 1. Viyolonsel Konçertosu'nu yorumlama yöntemleri. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 231451.
- Altınkaynak, G. (2018). şostakovi op.40 viyolonsel ve piyano sonatının teknik açıdan incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 528937.
- Andaç, H. M. (2019). Türk müziği makamlarının viyolonsel tuşesi üzerinde konumlandırılmasına ilişkin şematik bir yaklaşım. (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 587807.
- Ar, G. (2011). 18. yy' da viyolonsel in İtalya, Almanya ve Avusturya'daki sanatsal gelişiminin tarihsel açıdan incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 320992.
- Araboğlu, T. (2011). Viyolonselde yay tutuş tekniği ve temel yay teknikleri: legato, detashe, staccato ve spiccato' nun incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 320990.
- Arslanboğa, M. (2010). Johannes Brahms'ın viyolonsel – piyano sonatlarının müzikal analizi. (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 265749.
- Aydın, B. (2006). Viyolonsel eğitiminde kullanılan D. Popper op.73 nolu metodun incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 206019.

- Aygün, B. (2020). İlhan Usmanbaş'ın viyolonsel eserlerinin zellikleri. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 640998.
- Bağcı, M. G. (2021). Henri Dutilleux'nn Trois Strophes Sur Le Nom De Sacher adlı eserinin viyolonsel teknikleri açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 701415.
- Bağdemir, N. (2015). Romantik dönemde ulusalcılık akımının etkisinde Antonin Dvorak'ın opus.104 Viyolonsel Konçertosu'nun çalgı tekniği ve biçim bakımından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 413927.
- Bal, E. (2019). Devlet konservatuvarları ortaokul devresi viyolonsel dersi müfredatlarının incelemesi ve program geliştirme nerisi. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 591456.
- Bayazıtğlu, . (2019). J. S. Bach'ın solo viyolonsel için 1. sitinin kontrbas için düzenlemelerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 567004.
- Bayri, S. (2019). Johann Sebastian Bach'ın BWV 1009 numaralı viyolonsel sitinin Anner Bylma ve Yo-Yo Ma yorumlarının karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 578454.
- Beller, A. (2018). Ahmed Adnan Saygun'un viyolonsel eserlerinin biçimsel ve teknik incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 506614.
- Bilgin, E. Y. (2019). 1950 sonrası seçilen viyolonsel eserlerinde yeni tekniklerin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 581067.
- Bilginoğlu, B. (2021). Viyolonsel in transkripsiyon yoluyla disiplinlerarası bir performansta kullanımına yönelik bir deneme. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 662259.
- Birel, A. S. (2009). Viyolonsel eğitiminde vibrato eğitimi. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 228366.

- Birel, A. S. (2014). Viyolonsel ¼đretiminde performansı değerlendirmeye y¼nelik hazırlanan dereceli puanlama anahtarının (rubrik) sınanması ve değerlendirilmesi. (Doktora, Gazi ¼niversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 356678.
- Bursal, M. B. (2019). Hacettepe ¼niversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı ¼rneklemesinde viyolonsel icra tekniğine bağlı gelişebilecek fizyolojik rahatsızlıklar. (Y¼ksek lisans tezi, Hacettepe ¼niversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 556392.
- Burubatur, M. (2006). Eğitim fak¼lteleri m¼zik eğitimi ana bilim dallarında birinci sınıf 1. ve 2. yarıyıl viyolonsel eğitiminde en ¼ok kullanılan metot et¼t ve egzersizlerin incelenmesi. (Y¼ksek lisans tezi, Sel¼uk ¼niversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 189432.
- B¼y¼kedes, S. (2010). Sebastian Lee First Steps For Cello op.101 metodunun kuram ve uygulamada viyolonsel eğitimi başlangıç sınıflarına olan katkıları. (Y¼ksek lisans tezi, ¼ukurova ¼niversitesi, Adana). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 253471.
- Coşkun, S. (2020). Jean Baptiste Breval op.40 no.1 C maj¼r viyolonsel sonatının teknik ve bi¼imsel analizi. (Y¼ksek lisans tezi, Gazi ¼niversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 643379.
- C¼mert, M. (2017). Viyolonsel eğitimi ile ilgili araştırmaların sınıflandırılması, sonu¼larının alana katkısı ve uygulanabilirliği. (Y¼ksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal ¼niversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 463331.
- ¼abuk, U. (2017). J. S. Bach viyolonsel s¼itlerinin m¼zik ¼đretmeni yetiştiren kurumlarda viyolonsel eğitimi bağlamında incelenmesi. (Y¼ksek lisans tezi, Uludağ ¼niversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 471958.
- ¼akar, S. (2016). Rudolf Matz 25 et¼t kitabının viyolonsel eğitimi a¼ısından incelenmesi. (Y¼ksek lisans tezi, Gazi ¼niversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 450267.
- ¼anakçı, P. (2021). Probleme dayalı ¼đrenme modeline uygun viyolonsel eğitiminin ¼đrenci performansı, akademik başarısı, motivasyonu ve kalıcılığı üzerine etkisinin incelenmesi. (Doktora, Marmara ¼niversitesi,

- İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 702468.
- Çaylı, D. (2017). Ludwig Van Beethoven'ın op.5 no.1, no.2 fortepiano ve viyolonsel için yazılmış sonatlarının armoni, form ve tarihsel açıdan incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 469210.
- Çerçi Güneş, G. (2021). Claude Debussy viyolonsel ve piyano sonatının teknik incelemesi. (Sanatta yeterlik, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 700796.
- Çerçi, G. (2016). Joseph Haydn'ın yaşamı ve Do Majör No.1 Viyolonsel Konçertosu'nun form ve viyolonsel tekniği açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 435194.
- Çetik, . (2017). Viyolonsel'in Türk müziğindeki gelişim sürecinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 460436.
- Çetin, Ç. (2009). Zoltan Kodaly op.8 solo viyolonsel sonatı (yapısal analize ve yoruma yönelik teknik çalışmalar). (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 254335.
- Çınar, Ç. (2019). Viyolonsel eğitimi sürecinde karşılaşılan entonasyon problemine yönelik ğretmen ve ğrenci görüşlerinin ğrenci performansı ile karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 567371.
- Çınardal, L. (2013). Georg Eduard Goltermann op.65 4. Viyolonsel Konçertosu'nun çalınmasında karşılaşılan güçlüklere yönelik ğretim elemanları görüşlerine dayalı çözüm nerileri. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 349920.
- Çiftçibaşı, M. C. (2009). Viyolonsel eğitiminde kullanılan etüt kitaplarının analizi (Grutzmacher op-38 1. defter etüt kitabı rneği). (Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 250874.
- Çoşgun, Y. E. (2019). Viyolonsel eğitimi metotlarının Milli Eğitim Bakanlığı'nda yer alan hedef ve hedef davranışlara göre incelenmesi.

- (Y¼ksek lisans tezi, Kırıkale Üniversitesi, Kırıkale). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 602083.
- Değirmencioğlu, L. (2006). Geleneksel T¼rk sanat m¼ziđi viyolonsel oğretim ve icra y¼ntemleri ¼zerine bir araştırma. (Y¼ksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 186264.
- Değirmencioğlu, L. (2011). Makamsal viyolonsel oğretim y¼ntemine sistematik bir yaklaşım. (Doktora tezi, İn¼n¼ niversitesi, Malatya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 277610.
- Demir Uçar, B. (2014). Hasan Ferid Alnar viyolonsel konçertosu birinci b¼l¼m (moderato) incelemesi. (Y¼ksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi. İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 363266.
- Demirkapı, N. (2008). Khachaturian Viyolonsel Konçertosu' Nu yorumlama y¼ntemleri. (Y¼ksek lisans tezi, Mimar Sinan G¼zel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 231732.
- Dikici, M. M. (2014). Viyolonsel eğitiminde karşılaşılan entonasyon probleminin ç¼z¼m¼ne y¼nelik y¼ntemlere ilişkin oğrenci g¼r¼řleri. (Y¼ksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 375691.
- Dođang¼n, D. (2007). Chopin viyolonsel sonatını yorumlama teknikleri. (Y¼ksek lisans tezi, Mimar Sinan G¼zel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 221214.
- Dođang¼n, D. (2015). Ahmed Adnan Saygun'un op. 31 solo viyolonsel için partitası'nın tarihsel ve yapısal açından incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 397514.
- Duru, ř. (2001). Johannes Brahms'ın piyano – keman – piyano – viyola ve piyano – viyolonsel sonatları ¼zerine bir inceleme. (Sanatta yeterlik, Dokuz Eyl¼l niversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 103908.
- Ekber, K. (2014). Romberg'den Klengel'e 19.y¼zyıl alman viyolonsel okulunda besteci viyolonselciler ve 20.y¼zyıl viyolonselcilerine etkileri. (Y¼ksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 367899.
- Ekber, K. (2020). Katalan viyolonselci Gaspar Cassadó'nun icracı, besteci ve uyarlayıcı y¼nleriyle incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Hacettepe

- niversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 652747.
- Elbeyi, G. (2020). Viyolonsel eğitimine 4.pozisyondan başlamak üzerine görüş ve neriler. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 648482.
- Elbi, C. C. (2008). Seçilmiş orkestra eserleri viyolonsel partilerinin teknik incelemesi. (Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 229226.
- Erden, A. (2011). D. şostakovi'ın müzikal anlayışı ve viyolonsel konçertoları. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 294852.
- Erden, E. (2011). İlköğretimde müzikli dramatizasyon destekli viyolonsel eğitimine yönelik bir model nerisi. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 286504.
- Erdeviren, G. (2020). Temsil edilmiş Türk operalarındaki keman ve viyolonsel sololarının yeri. (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 625337.
- Erkli, E. (2009). Joseph Haydn 'Hoboken VII.2' re majör viyolonsel konçertosunun yazılmış edisyon ve kadanslarıyla incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 254309.
- Eroğlu, . (2018). Kangal ve yöresi türkülerinin viyolonsel eğitiminde kullanılmasına ilişkin bir alışma. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 527553.
- Erol, G. (2010). D. şostakovi viyolonsel ve orkestra için konçerto op.107. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 274415.
- Ersoy, A. (2006). Sit kavramının genel olarak tanımı ve Johann Sebastian Bach'ın viyolonsel için yazdığı 6 suit'ten no:1 sol majör, no: 2 re minör ve no: 3 do majör'n incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 217916.

- Ersoy, A. (2013). Franz Joseph Haydn'nın klasik d¼nemdeki yeri, stili ve viyolonsel konçertolarından no.1 (do maj¼r) ve no.2 (re maj¼r)'nin teknik ve yorum açısından karşılaştırılması. (Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 351593.
- Felek, A. (2012). T¼rkiye'de eğitim bilimleri m¼zik eğitim ana bilim dallarında viyolonsel eğitiminde en çok kullanılan başlangıç metotlarının karşılaştırmalı analizi. (Y¼ksek lisans tezi, Atat¼rk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 319666.
- G¼k, M. (2006). ¼đrenci orkestrasının seslendirdiği eserlere ait viyolonsel partilerinin Otokar Sevcik Op.2,5 numaralı et¼tte yer alan varyasyonlar açısından incelenmesi. (Y¼ksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 191156.
- G¼l¼, H. E. (2017). Viyolonsel eğitiminde en sık kullanılan yay teknikleri, bu tekniklerin ¼đretilmesinde kullanılan metotlar ve ¼đretim y¼ntemlerinin uzman g¼r¼řleri doğrultusunda belirlenmesi. (Y¼ksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 472005.
- G¼ler, B. (2007). Viyolonsel eğitimine y¼nelik olarak geliştirilmiş bir "et¼t analiz modeli". (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 207148.
- G¼m¼ř, G. (2018). Viyolonselde modern icra teknikleri ve notasyonu. (Y¼ksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 523001.
- G¼nd¼, G. (2018). Alexander Tekniği'nin viyolonsel çalarken uygulanması. (Y¼ksek lisans tezi, Yaşar Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 505063.
- Hatipoğlu, Z. A. (2016). Tanburi Cemil Bey viyolonsel taksimlerinde zaman. (Y¼ksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 436988.
- İlgar, K. (2018). T¼rk m¼ziđi viyolonsel icracılığında Mes'ud Cemil. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 510239.
- İlgar, M. K. (2021). Mehmet Korhan İlgar'ın viyolonsel konçertosu adlı sanat çalışmasının bestecilik tekniği açısından incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 675439.



- İmayhan, E. (2006). Prokofiev Senfoni Konçertant'ın genel viyolonsel yazısı ışığında incelenmesi ve viyolonselde solistik tınının zorlanmadan sağlanması için seçilecek uygulamalar. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 191974.
- İşkodralı, M. E. (2012). Viyolonsel, solo çalgı olarak ön plana çıkmasına öncülük eden besteci çellistlerin biyografileri ve bu doğrultudaki çalışmalarının incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 342259.
- İşler, ř. (2019). Kütahya türkülerinin viyolonsel eğitiminde kullanılması üzerine bir çalışma. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 552128.
- Kale, A. F. (2021). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki viyolonsel eğitiminin ğretim elemanı ve ğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 701130.
- Kanca, M. (2009). D. Popper op: 73 nolu metodun viyolonsel literatüründeki eserleri seslendirmeye katkıları. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 234394.
- Kapcı, H. U. (2021). Paul Hindemith'in op.25 no:3 solo viyolonsel sonatı yapısal analizi ve yoruma yönelik teknik çalışmalar. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 683854.
- Kaplan, A. K. (2015). Arthur Honegger'in müziği ve viyolonsel konçertosu. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 427428.
- Karabey, S. G. (2017). Johannes Brahms'in op.99 Fa Majör Viyolonsel-Piyano Sonatı'nı yorumlama teknikleri. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 451884.
- Karaca, T. (2016). Türk Müziği'nde 15. yy.'da kullanılan makamlardan oluşturulan Seyr-i Ntik örneğinin viyolonsel ğretiminde kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 422559.

- Karakelle T. (2006). Johann Sebastian Bach viyolonsel sitlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 187820.
- Karlıdağ, M. S. (2016). Johannes Brahms'ın opus.38 Mi Minör Viyolonsel – Piyano Sonatı'nın güncel bir anlayışla incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 451883.
- Karlıdağ, M. S. (2019). Ludwig Van Beethoven'ın op.5 no.1 ve op.102 no.2 Viyolonsel -Piyano Sonatları'nın sonat formunun gelişimi bakımından karşılaştırılarak tarihsel, teknik ve yapısal açılardan incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 543263.
- Kaç, M. (2019). Viyolonsel eğitiminde kullanılmak üzere tasarlanan sekiz makamsal etüt alışması. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 646858.
- Kaya, E. E. (2010). Müzik ğretmeni yetiştiren kurumlarda makamsal etüt ve egzersizlerle viyolonsel eğitiminin uygulanabilirliği. (Doktora, Selçuk Üniversitesi, Konya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 249967.
- Kayaarslan, B. (2021). Hacı Taşan türkülerinin viyolonsel ile çalışına yönelik eğitim materyallerinin hazırlanması. (Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 693036.
- Kılıç, A. (2015). Türk müziği viyolonsel icracıları ve icra tekniklerine yönelik bir inceleme. (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 397671.
- Kılıç, A. (2020). Lisans düzeyi Türk müziği viyolonsel eğitimi programlarının değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgulara yönelik eğitimci görüşleri üzerine bir araştırma. (Sanatta yeterlik tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 617593.
- Kıraç Sabzehzar, D. (2020). Klasik müzikte halk müziği unsurları ışığında Sulhan Tsintsadze'nin "viyolonsel ve piyano için halk temaları üzerine beş parça" eserinin incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 657198.

- Kıraç, D. (2016). Klasik batı müziği'nde doğaçlama ve j. Haydn (Hob. VIIb. No.2) viyolonsel konçertosu için yazılmış kadansların teknik olarak incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,425484>.
- Kıran, S. S. (2012). J. S. Bach'ın viyolonsel sitlerinin yorumlarında farklı edisyonların etkileri. (Sanatta yeterlik tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,319891>.
- Kıratlı Soyberk, D. (2016). Ahmet Adnan Saygun'un 'Viyolonsel İçin Partita' adlı eserinin teknik incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,423350>.
- Kırlıoğlu, . (2002). Anadolu güzel sanatlar liselerinde viyolonsel ve keman eğitiminde kullanılan yay tekniklerinin yöntemsel analizi. (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,121925>.
- Koğa Demirbacak, N. (2019). Viyolonsel eğitiminin başlangıç aşamasında tekerlemelerin ve Türk ocuk şarkılarının kullanımına yönelik eğitimii görüşleri. (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,555353>.
- Kumtepe, M. A. (2011). Viyolonsel ğretiminde ağdaş Türk bestecilerine ait eserlerin lisansüstü programlarda kullanım durumları. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,290714>.
- Lehimler, E. (2014). Geleneksel Türk müziğine dayalı viyolonsel öğretimine yönelik bir model nerisi ve uygulamadaki görünümü (hüseyini makamı rneği). (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,366381>.
- Madanoğlu, N. (2012). Türk müziği algıları ve viyolonsel için model bir oda müziği beste alışması. (Sanatta yeterlik tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,342415>.
- Madanoğlu, Y. (2004). Viyolonsel alma tekniğinde gevşeme yöntemleri. (Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,147177>.
- Nardemir, S. (2017). Sergei Rachmaninoff'un hayatı ve Op.19 Viyolonsel Sonatı'nın müzikal analizi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi,

- İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 482179.
- Nardemir, S. (2021). David Popper'in hayatı, viyolonsel tekniğini geliştiren etütlerinin ve konser parçalarının incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 694819.
- Necef, F. (2019). J. S. Bach altı viyolonsel süiti tema sergileri bağlamında BWV 1011 do minör beşinci süit. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 584651.
- Onaran, İ. (2017). Stravinsky'nin müzikal stili ve viyolonsel-piyano için İtalyan Süiti. (Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 491254.
- Onat, Y. A. (2018). Güzel sanatlar lisesi viyolonsel öğretim programlarının karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 528882.
- Oytun, G. B. (2019). Dimitri Şostakoviç'in op.40 Viyolonsel – Piyano Sonatı'nın analizi. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 589035.
- Öcal, Z. G. (2008). Dmitri Shostakovich'in op.107 no:1 Mi Bemol Majör Viyolonsel Konçertosu'nun yapısal ve teknik açıdan incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 262806.
- Önder, O. (2012). Zeybek müziklerinin viyolonsel eğitiminde kullanılabilirliği ve viyolonsel eğitimine uyarlanması. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 333892.
- Önder, O. (2020). Müzik eğitimi anabilim dallarındaki viyolonsel eğitiminde hicaz saz semâilerinin kullanımına yönelik bir model önerisi. (Doktora tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 655860.
- Öner, B. (2019). Viyolonsel eğitiminde kullanılan başlangıç metotlarının incelenmesi ve karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 581848.
- Özbek, E. (2021). El Sistema'dan esinlenmiş çocuk senfoni orkestralarına uygun başlangıç düzeyinde viyolonsel eğitimine yönelik program tasarısı.

- (Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 673292.
- zdemir, O. (2021). Viyolonsel eğitiminde çift sesli çalışmalara yönelik eğitimci görüşleri. (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 680735.
- zdemir, S. (2018). Farklı düzeylerdeki viyolonsel ğrencilerinin teknik problemleri; Akdeniz Üniversitesi Antalya devlet konservatuvarı rneği. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 526987.
- Özder, Z. (2009). Anadolu güzel sanatlar liseleri viyolonsel eğitiminde motivasyonun yeri ve önemine ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşleri. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 278293.
- Özer, S. (2017). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı ğretim programında uygulanan viyolonsel eğitiminde Türk eserlerinin yerinin ve gerekliliğinin değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 487359.
- zgen ztrk, Y. (2009). Türk makam müziğinde viyolonsel: Erken dönem kayıtları üzerine bir analiz. (Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 264420.
- Özgüler, . (2007). Türk Müziği'nde viyolonsel. (Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 207481.
- zgn, . (2006). Türkiye'deki Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinde viyolonsel eğitimine yönelik ğretmen ve ğrenci görüşleri. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 191141.
- zkan, M. (2019). Dmitriy Shostakovich' in op. 40 viyolonsel sonatının teknik ve müzikal açıdan incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 545523.
- zkk Sezener, G. (2019). Luigi Boccherini no.9 Si Bemol Majör Viyolonsel Konçertosu'nun viyola konçertosu olarak adaptasyonu ve iki versiyon arasındaki teknik ve müzikal karşılaştırmalar. (Sanatta yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 570094.

- zkl, E. (2007). Dimitri şostakovi'in opus.107 mi bemol majör viyolonsel konçertosu. (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,211504>.
- ztopalan, R. (2010). Viyolonsel ğretiminde ilk bir yılda uygulanacak program taslak nerisi. (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,278472>.
- Öztürk, D. (2014). Viyolonsel ğretiminde öz değerlendirme uygulamalarının performansa ve tutuma etkisi. (Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,363174>.
- Pıtlak, . (2019). Beethoven op.69 piyano-viyolonsel sonatı birinci bölümünün orijinal el yazması ile seçilmiş edisyonlarının karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,552154>.
- Rustaii, F. (2013). Sergei Prokofiev'in (do majör op.119) viyolonsel sonatının form ve viyolonsel tekniği açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,345221>.
- Saraloğlu, B. (2021). Güzel sanatlar lisesi ğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,683321>.
- Sulukaya, V. (2019). Türk müziği viyolonsel eğitiminde başlangıç seviyesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm nerileri. (Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,584133>.
- Süalp, E. (2014). Johann Sebastian Bach'ın altıncı eşliksiz viyolonsel süiti'nin (BWV1012) klasik gitarla icra edilebilmesine yönelik bir araştırma. (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,353164>.
- şen, . (2001). Çağdaş Türk bestecilerinin viyolonsel eserlerinin eğitim fakülteleri müzik ğretmenliği lisans ğretimi ve uygulamalarındaki yeri. (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp,108998>.
- şen, . (2012). Dizgeli ğretim modelinin güzel sanatlar ve spor liselerinde yapılan viyolonsel dersinde ğrenci başarisına etkisi. (Doktora tezi,

- Marmara Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 349935.
- şışman, . (2010). Eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi bölümlerinde ve devlet konservatuarlarında lisans düzeyinde yaygın olarak kullanılan viyolonsel sol el ile ilgili metotların analizi. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 253704.
- Taze, S. (2006). Ludwig Van Beethoven'in viyolonsel sonatlarının incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 206794.
- Tokay, D. (2008). D. şostakovi'in viyolonsel yapıtlarına genel bakış. (Sanatta yeterlik tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 231440.
- Tonyalı, E. (2021). Viyolonsel bakımına ilişkin luthier görüşleri doğrultusunda ğretmen ve ğrenci bilgi düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 664107.
- Topaloğlu, T. (2019). Viyolonsel eğitiminde aksak usll eserlerin seslendirilmesine yönelik uygulamaların ğrenci performansına etkisi. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 546778.
- Topoğlu, O. (2006). Yaylı algı çalışma sürecinde eşlikli çalışmanın önemi ve viyolonsel için eşlikli parmak açma alışmaları. (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 189797.
- Topoğlu, O. (2010). Viyolonsel alışma sürecinde eşlikli parmak açma çalışmalarının viyolonsel ğrencilerinin entonasyon, özdüzenleme ve derse ilişkin görüşleri üzerindeki etkileri. (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 265497.
- Toz, E. (2008). C. Saint Saens no.1 ve R. Schumann no.1 A moll viyolonsel konçertolarının form, armoni, yapı, açısından incelenmesi ve karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 320520.
- Turan, P. (2016). Ferit Alnar viyolonsel konçertosunun analizi. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 435172.

- Tutu, S. B. (2001). Türk Müziği'nde viyolonsel eğitimi. (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 108573.
- Umuzdaş, S. (2010). Mikro oğretim yönteminin viyolonsel oğretmeni adaylarının oğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisi. (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 279707.
- Urhal, N. (2018). Viyolonsel eğitiminde başlangıç yay tekniklerinin eğitimiçi görüşleri doğrultusunda incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 526834.
- Uzunonat, E. N. (2016). Temel orkestra repertuarı eserlerindeki viyolonsel partilerinden seçilmiş pasajların deşifre eğitimi açısından incelenmesi. (Sanatta yeterlik tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 432426.
- nal, O. (2019). Romantik dönem viyolonsel repertuarının ekoller ve örnekler üzerinden değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 609306.
- Yalçınkaya, B. (2010). Ludwig van Beethoven op.11 klarinet, viyolonsel ve piyano için trio, Claude Debussy Premire Rhapsodie, Igor Stravinski 3 Parça ve Carl Nielsen Fantasy'nin klarinet edebiyatı'ndaki yerlerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 274474.
- Yatkın, S. (2018). Günümüz bestecilerinden Sofia Gubaidulina ve ülkemizde viyolonsel müfredatına girebilecek 'Solo Viyolonsel için On Prelüd' eserinin teknik açıdan incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 525467.
- Yüce, A. (2019). D. Shostakovıch 1. Viyolonsel konçertosu'nun yapısal ve yorumsal incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 548161.
- Yüksel, S. (2007). Viyolonselin, viola da gambadan günümüze kadar geçirdiği yapısal değişiklikler ve eserler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, 217905.



