



Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR

EĞİTİM BİLİMLERİNDE
ÖNCÜ VE ÇAĞDAŞ
ÇALIŞMALAR

EĞİTİM BİLİMLERİNDE ÖNCÜ VE ÇAĞDAŞ ÇALIŞMALAR

Editör

Prof. Dr. Fethi KAYALAR





Eğitim Bilimlerinde Öncü ve Çağdaş Çalışmalar
Editör: Prof. Dr. Fethi KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Yayın Tarihi: Haziran 2023
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-6945-85-2

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

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm	7
Çevrimiçi Çoktan Seçmeli Sınavlar için Soru Türetme Algoritmaları <i>Ali ŞENTÜRK</i>	
2. Bölüm	29
Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalışması <i>Ayça KÖKSAL KONİK, Ümit DAVASLIGİL</i>	
3. Bölüm	55
İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Haladyna Taksonomisine Göre İncelenmesi <i>Ayşegül USTA, Burcu ŞENLER</i>	
4. Bölüm	69
Çoklu Özellik Çoklu Metot Yöntemi: Alanyazın İncelemesi <i>Burcu DEMİRÖZ, Nuri DOĞAN</i>	
5. Bölüm	99
Türkiye’de Üniversite Eğitiminin Sorunları Bağlamında İlahiyat Fakültelerinin Nitelik Problemi <i>Bünyamin ÇAKIRCI, Oğuzhan AKGÜL</i>	
6. Bölüm	119
Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Değişik Ortamlardaki Kurallara Uyar Kazanımına Yönelik Örnek Müzik Etkinliği <i>Derya Neslihan ÖZKELEŞ</i>	
7. Bölüm	135
Okul Öncesi Dönemde Estetik Değerlerin Korunması ve Sanat Eserlerinin Değerinin Fark Edilmesi Kazanımlarına Yönelik Örnek Müzik Etkinliği <i>Derya Neslihan ÖZKELEŞ</i>	

8. Bölüm	149
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Kavramına Yönelik Metaforik Algıları <i>Emine KARASU AVCI, Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŞI</i>	
9. Bölüm	167
Bireysel Farklılıkların Yabancı Dil Öğrenimi Üzerine Etkileri <i>Fethi KAYALAR, Filiz KAYALAR, Türkan YILDIRIM</i>	
10. Bölüm	179
İş Sağlığı ve Güvenliği Dersini Alan ve Almayan Öğrencilerin İş Güvenliği Kültürü Algısının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Yenice Meslek Yüksekokulu'nda Uygulama <i>Figen ŞİMŞEK, Ömer Faruk ÖZTÜRK</i>	
11. Bölüm	221
Çalgı Çalışma Yöntemleri: Keman Eğitiminde Bilişötesi Farkındalığa Dayalı Bir Uygulama <i>Gül SAKARYA</i>	
12. Bölüm	237
Birinci Dünya Savaşı Sonrası Alman Resim Sanatında Yeni Nesnellik (Neue Sachlichkeit) Akımı 237 <i>İsmail TETİKÇİ, Yasin GÜLDÜREN</i>	
13 Bölüm	253
Yengeç Sepeti Sendromunun Özellikleri, Sebepleri ve Eğitim Kurumlarında Görülen Etkileri <i>Tuba YILMAZ</i>	
14. Bölüm	273
Ninnilerde Ölüm: Bir İçerik Analizi <i>Mehmet Akif CİNGİ</i>	
15. Bölüm	287
Girişimcilik ve Fen Eğitimi <i>Pelin YILDIRIM, Gonca KEÇECİ</i>	

- 16. Bölüm** 303
Eğitimde Dijital Dönüşüm: Nesnelerin İnterneti
Pelin YILDIRIM, Gonca KEÇECİ
- 17. Bölüm** 317
2011 Yılından Günümüze Coğrafya Öğretim Programına Yönelik
Yapılan Tezlerin İçerik Analizi
Vedat ŞAHİN
- 18. Bölüm** 331
Matematik Eğitiminde Stratejik Düşünme: Oyun Odaklı
Zeynep ARSLAN, Hasan ÜNAL
- 19. Bölüm** 343
Fiziksel Drama Yöntemiyle Fen Bilimleri Öğretimi
Öznur KIVANÇ YILDIZ, Adnan ERSOY
- 20. Bölüm** 367
Türk Eğitim Sisteminde 5 Yıllık Kalkınma Planları
Elvan GÖKÇEN, Mustafa ASLAN
- 21. Bölüm** 385
Türk Pedagog ve Din Psikoloğu Bedi Ziya Egemen: Hayatı ve Eserleri
Muhammed Naim NAİMİ
- 22. Bölüm** 401
Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Eğitimi ve Aile Katılımı
Burcu GEZER ŞEN

1. Bölüm

Çevrimiçi Çoktan Seçmeli Sınavlar için Soru Türetme Algoritmaları

Ali ŐENTÜRK¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi.; Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Teknoloji Fakültesi Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümü. alisenturk@isparta.edu.tr ORCID No: 0000-0002-5868-7365

ÖZ

Uzaktan eğitim, önce pandemi döneminde ve sonra Kahramanmaraş merkezli deprem sürecinde Türkiye’de uygulanmıştır. Uzaktan eğitimde derslerin kesintisiz ve verimli bir şekilde sunulması önemlidir. Aynı şekilde ölçme ve değerlendirmenin de adil ve güvenilir bir şekilde yapılması gerekmektedir. Ancak yapılan çalışmalar ve uzaktan eğitim deneyimleri, uzaktan yapılan sınavlarda akademik sahtekarlığın önemli ölçüde yaygın olduğunu göstermektedir. Bu sorunu engellemek için yapılabilecek çalışmalardan biri, çok sayıda sınav grubunun oluşturulmasıdır. Ancak bu yaklaşım, öğretim elemanları için zorlu ve zaman alıcı olabilmektedir. Bu çalışma, bu sorunun üstesinden gelmek için, çoktan seçmeli sınav soruları üretmek için algoritmalar sunmaktadır. Sunulan algoritmalar kullanılarak hazırlanan sınavlarda öğrencilerin başarılarının normal dağılıma yakın olması, sınavların sahtekarlığı engellemede başarılı olduğunu ile ilgili bir göstergedir. Dolayısıyla sunulan algoritmalar kullanılarak sınav sorusu üretimi ve sınav gruplarının oluşturulması, uzaktan yapılan sınavlarda uygulanacak diğer önlemlerle birlikte sınav güvenliğinin sağlanması katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Online eğitim, online sınav, soru üretim algoritmaları

GİRİŞ

Pandemi ve deprem sürecinde, Türkiye'deki üniversiteler uzaktan çevrimiçi eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Uzaktan eğitimde, derslerin öğrencilere kesintisiz ve verimli bir şekilde sunulması gerekmektedir. Aynı zamanda, eğitimin diğer önemli bir yönü olan ölçme ve değerlendirme sürecinin de güvenli bir şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir (Dikli, 2003).

Pandemi sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde, uzaktan öğretim sınav takip modülü öğrenci bilgi sistemine entegre edilmiştir. Bu modülle öğrencilere üç farklı türde sınav yapabilmek imkânı sunulmaktadır: Ödev, klasik sınav ve test. Öğrenciler, öğretim elemanının verdiği ödev veya klasik sınav sorularına vermiş oldukları yanıtları belirlenen süre içinde sisteme yüklemelidir. Test sınavında ise soru grupları tanımlanabilir ve bu gruplara birden fazla soru eklenebilir. Ayrıca, her bir soru grubundan kaç soru sorulacağı ve soru grubunun puanlaması ayarlanabilir. Böylece, farklı sorular eklenerek ve bu soruların öğrencilere rastgele bir şekilde sorulması sağlanarak sınavın daha güvenli hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Uzaktan eğitim süreci ile ilgili yapılan çalışmalarda uzaktan yapılan sınavlarda akademik sahtekarlığa çok sık başvurulduğu ortaya konulmuştur (Akçapınar, 2015; Eshet, 2023; Noorbebhahani vd., 2022; Yazici vd., 2023). Uzaktan yapılan sınavlarda edinilen tecrübe de bu durumu doğrulamaktadır. Bundan dolayı test sınavında bir soru grubuna çok sayıda soru eklenerek akademik sahtekarlığın en aza indirilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir. Ancak, soru gruplarına çok sayıda soru eklemek, sınav sorularının hazırlanması ve öğrenci bilgi sistemine girilmesi sürecinde bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Bunlar arasında, çok sayıda soru hazırlamak için fazla vakit harcamak gerektiği ve hazırlanacak olan soruların her birisinin diğer sorular ile benzer zorluk derecesine sahip olması faktörler sayılabilir. Ayrıca genellikle öğrenci bilgi sisteminde her bir soru ve seçeneğin farklı metin kutularına eklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, özellikle çok sayıda sorunun hazırlanması ve sisteme girilmesi, öğretim elemanları için zorlu ve zaman alıcı bir süreç olabilmektedir.

Bu zorlukların üstesinden gelmek ve soru hazırlama sürecini kolaylaştırmak için test sınavında sorulacak çoktan seçmeli sorular programlarla türetilebilir. Bu çalışmada, test sınavları için benzer sorular türetebilmek amacıyla kullanılacak çoktan seçmeli soru üretim algoritmaları/programları sunulmuştur. Her ne kadar programlar kullanılarak üretilen sorular programlama ve gömülü sistemler derslerine yönelik olsa da programlar diğer derslere de uyarlanabilir. Özellikle sayısal işlemlere dayalı, öncüllü veya gövdesinde

belirtilen ifadeye göre seçeneklerde doğru veya yanlışların bulunması istenilen çoktan seçmeli sorular belirtilen programlar kullanılarak kolay bir şekilde üretilebilir.

Çalışmada sözde kod yerine Python programlama dilinde yazılmış olan kodlamalar verilmiştir. Böylece okuyucunun kodları doğrudan kullanabilmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Üretilen soruların, her sistem farklı olduğundan, öğrenci bilgi sistemine girilmesine çalışmada yer verilmemiştir. Ancak bu işlem için Selenium kütüphanesi kullanılarak internet tarayıcılarında işlemler otomatikleştirilebilir veya AutoHotkey gibi makro programlama dili gibi araçlardan yararlanılabilir.

SORU ÜRETME ALGORİTMALARI

Çoktan seçmeli sorular üretmek için Python programlama dilinin random (rastgele) kütüphanesinde bulunan randint, choice, sample fonksiyonları kullanılmıştır. Bu fonksiyonların kullanım amaçları ve şekilleri şu şekildedir:

- randint(a, b): $a \leq b$ olmak üzere a ile b tam sayıları arasında (a ve b dahil) rastgele bir tam sayı üretir.
- choice(a): dizi türünde olan bir a veri yapısının elemanlarından herhangi birini rastgele seçer.
- sample(a, n): dizi türünde olan bir a veri yapısının elemanlarından n tanesini rastgele seçer.

Algoritma 1

Birinci çoktan seçmeli soru türü, soru kökünün sade olduğu, seçenekler arasında doğrular arasında yanlışın veya yanlışlar arasında doğrunun tespit edilmesinin sorulduğu soru şeklidir. Örnek olarak aşağıdaki programlama sorusu ele alınmıştır:

Aşağıdakilerden hangisi C programlamada veri türlerinden değildir?

a) bool b) char c) long d) long unsigned e) unsigned

Bu sorunun benzeri sorular üretmek için mümkün olan en fazla sayıda doğru ve yanlış seçenekler belirlenmelidir. Soru doğrular içerisinde yanlış seçenek soracak şekilde ayarlanabileceği gibi, yanlışlar içerisinde doğru sorulacak şekilde de ayarlanabilir. Yukarıda verilen soru ve türevlerini üretmek için yazılan Python programı Program 1'de verilmiştir.

```

01: from random import randint, choice, sample
02:
03: veri_turleri = ["unsigned float", "unsigned
double", "byte", "bool", "short char", "string", "array"],
04:               ["double", "int", "long",
"unsigned", "short", "char", "long unsigned"]]
05: soru_ifadeleri = [" değildir", "dir"]
06:
07: soru_sayisi = 25
08: sorular = []
09: while len(sorular) < soru_sayisi:
10:     secim = randint(0, 1)
11:     secilmeyen = 1-secim
12:
13:     soru_ifadesi = soru_ifadeleri[secim]
14:     soru_metin = f"Aşağıdakilerden hangisi C
programlamada veri türlerinden{soru_ifadesi}?"
15:
16:     dogru_secenek = choice(veri_turleri[secim])
17:     yanlis_secenekler =
sample(veri_turleri[secilmeyen], 4)
18:
19:     secenekler = [dogru_secenek]+yanlis_secenekler
20:     secenekler.sort()
21:
22:     if [soru_metin, dogru_secenek, secenekler] in
sorular:
23:         continue
24:     sorular.append([soru_metin, dogru_secenek,
secenekler])

```

Program 1: Seçeneklerin çeşitlendirilmesi ile soru türetme

Program 1'in açıklamaları şu şekildedir:

1. satırda rastgeleliği sağlamak için random modülünden randint, choice ve sample fonksiyonları programa eklenmiştir.

3. veri_turleri adında bir liste tanımlanmıştır. Bu liste iki alt liste içerir. İlk alt listede C programlama dilinde olmayan veri türleri, sonraki alt listede ise C programlama dilinde olan veri türleri bulunmaktadır.

5. satırda soru_ifadeleri adında bir liste tanımlanmıştır. Bu liste, soru ifadelerinin sonuna eklenecek olan “değildir” ve “dır” ifadelerini içermektedir.

7. satırda soru_sayisi değişkenine 25 atanmıştır. Bu değişken, üretilecek soru sayısını belirler.

8. satırda soruları, doğru seçeneği ve seçenekleri eklemek için “sorular” boş listesi eklenmiştir.

9. satırda bulunan while döngüsü kullanılarak, sorular listesinin belirlenen sayıda soru içerecek şekilde doldurulması sağlanır.

10. satırda, her döngü adımında, randint(0, 1) fonksiyonu kullanılarak 0 veya 1 değerlerinden rastgele bir seçim yapılır. Bu seçim, doğru veya yanlış soru ifadesinin belirlenmesinde kullanılır.

11. satırda secilmeyen değişkeni, 1-secim işlemiyle randint ile seçilmeyen diğer seçeneğin indeksini belirler.

13 ve 14. satırlarda randint ile seçilen değerden dolayı oluşması gereken soru metni, soru_ifadeleri listesinden ifadenin soru_metin karakter dizisine eklenmesi ile elde edilir.

16. satırda choice fonksiyonu kullanılarak doğru seçenek rastgele seçilirken, 17. satırda sample fonksiyonu kullanılarak çeldiriciler arasından 4 tanesi seçilmiştir.

19 ve 20. satırlarda doğru seçenek ile yanlış seçenekleri birleştirilir ve ardından alfabetik olarak sıralanır.

Son olarak, 22. satırda oluşturulan soru, doğru seçenek ve seçenekler listesi sorular listesinde aranır. Eğer aynı soru önceden oluşturulmuşsa, döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur. Eğer soru önceden oluşturulmamışsa, 24. satırda sorular listesine eklenir. Bu şekilde döngü, belirtilen soru_sayisi değişkenine atanan sayıya ulaşıncaya kadar çalışır ve sorular listesi istenilen miktarda soru içeren bir soru havuzunu oluşturur.

Programın çalışması sonucu elde edilen 2 tane soru aşağıda verilmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi C programlamada veri türlerinden değildir?

a) array b) char c) double d) long e) short

Doğru yanıt: array

Aşağıdakilerden hangisi C programlamada veri türlerindendir?

a) array b) bool c) byte d) long e) short char

Doğru yanıt: long

Algoritma 2

Bu soru türünde maddeler halinde öncüller bulunmaktadır. Dolayısıyla verilen öncül maddeleri arasında “hangileri doğrudur” veya “hangileri yanlıştır” gibi, seçeneklerde doğru veya yanlış maddenin/maddelerin bulunması istenir. Örnek olarak ARM tabanlı mikrodenetleyicilerle ilgili aşağıdaki soru ele alınmıştır:

Verilen ifadelerden hangisi/hangileri doğrudur?

I. GPIOF APB1 veri yoluna bağlıdır.

II. APB2 APB1'den daha yüksek frekansta çalışabilir.

III. ADC1 APB2 veri yoluna bağlıdır.

a) Yalnız I b) Yalnız II c) I ve II d) II ve III e) I, II ve III

Bu tür soruları türetmek için öncül maddelerden olabildiğince çok sayıda eklemek gerekir. Hatta bazı maddeler birbirleri ile ilişkili olabilir. Dolayısıyla bu maddelerden bir tanesi var ise diğerinin öncül maddelerde olmaması için öncül maddelerinin gruplandırılması da gerekli olur. Belirtilen soruyu türetmek için yazılan Python program Program 2’de verilmiştir.

```

01: from random import randint, choice, sample
02:
03: ifadeler = [
04:     [
05:         (True, "TIM11 APB2 veri yoluna bağlıdır."),
06:     ],
07:     [
08:         (True, "USART2 APB1 veri yoluna bağlıdır."),
09:         (False, "GPIOF APB1 veri yoluna bağlıdır."),
10:         (False, "TIM9 APB1 veri yoluna bağlıdır.")
11:     ],
12:     [
13:         (True, "RNG AHB2 veri yoluna bağlıdır."),
14:         (False, "CRC AHB2 veri yoluna bağlıdır.")
15:     ],
16:     [
17:         (True, "DMA AHB1 veri yoluna bağlıdır."),
18:         (False, "DAC AHB1 veri yoluna bağlıdır.")
19:     ],
20:     [
21:         (True, "ADC1 APB2 veri yoluna bağlıdır.")
22:     ],

```

```

23:     [
24:         (True, "APB2 APB1'den daha yüksek frekansta
çalışabilir."),
25:         (False, "AHB1 veri yolu en yüksek 164 MHz
frekansında çalışabilir.")
26:     ]]
27: dy = ["yanlıştır", "doğrudur"]
28:
29: soru_sayisi = 25
30: sorular = []
31: while len(sorular) < soru_sayisi:
32:     secim = randint(0, 1)
33:     dogru_yanlis = dy[secim]
34:     soru_metin = f"Verilen ifadelerden
hangisi/hangileri {dogru_yanlis}?\\n"
35:
36:     secilen_ifadeler = sample(ifadeler, 3)
37:     dogru_secenekler = []
38:     numaralar = ["I", "II", "III"]
39:     for i, ifade in enumerate(secilen_ifadeler):
40:         tf, ifade = choice(ifade)
41:         if secim == 1 and tf == True:
42:             dogru_secenekler.append(i+1)
43:         elif secim == 0 and tf == False:
44:             dogru_secenekler.append(i+1)
45:         soru_metin += str(numaralar[i])+".
"+ifade+"\\n"
46:
47:         dogru_secenek = str(dogru_secenekler)[1:-1]
48:         secenekler = ["1", "2", "1, 2", "2, 3", "1, 2,
3"]
49:         if dogru_secenek not in secenekler:
50:             continue
51:         secenekler = ["Yalnız I", "Yalnız II",
"I ve II", "II ve III", "I, II ve
III"]
53:

```



```
54:     if [soru_metin, dogru_secenek, secenekler] in
sorular:
55:         continue
56:     sorular.append([soru_metin, dogru_secenek,
secenekler])
```

Program 2: Öncüllü soru üretime

Program 2'nin açıklamaları şu şekildedir:

1. satırda rastgeleliği sağlamak için random modülünden randint, choice ve sample fonksiyonları programa eklenmiştir.

3-26. satırlarda ifadeler adında bir liste tanımlanmıştır. Bu liste, çeşitli ifadelerin doğruluk durumlarını içeren alt listeleri içerir. Her bir ifade için eklenen yapıda ifadenin doğru ve yanlış değeri ve bir metin bulunmaktadır. Bu liste öncül maddelerden birbirleri ile ilişkili olan grupları listeler halinde tutulması için eklenmiştir. Bu gruplardaki maddelerden sadece bir madde öncül madde olarak soruya eklenecektir.

27. satırda dy isimli bir liste tanımlanmıştır. Sorulacak soruların “yanlıştır” veya “doğrudur” ifadesi ile bitmesi için bu ifadeler bir listeye eklenmiştir.

29. satırda soru_sayısı değişkeni tanımlanmış ve bu değişkene 25 sayısı atanmıştır. Bu değişken üretilen soru sayısını ifade etmektedir.

30. satırda sorular, doğru yanıt, ve seçenekleri eklemek için boş bir liste oluşturulmuştur.

31. satırda bulunan while döngüsü kullanılarak, sorular listesinin belirlenen sayıda soru içerecek şekilde doldurulması sağlanır.

32. satırda, her döngü adımında, randint(0, 1) fonksiyonu kullanılarak 0 veya 1 değerlerinden rastgele bir seçim yapılır. Bu seçim, doğru veya yanlış soru ifadesinin belirlenmesinde kullanılır. 0 yanlış ifadelerin sorulması için 1 ise doğru ifadelerin sorulması için kullanılmıştır.

34 ve 35. satırlarda randint ile seçilen değerden dolayı oluşması gereken soru metni, dy listesinden ifadenin soru_metin karakter dizisine eklenmesi ile elde edilir.

36. satırda secilen_ifadeler değişkeni, sample fonksiyonu kullanılarak ifadeler listesinden rastgele 3 ifade seçilerek oluşturulur.

37. satırda doğru ifadelerin numaralarının eklenmesi için dogru_secenekler listesi tanımlanmıştır. 39. satırda başlayan for döngüsü ile doğru ifadeye uygun olarak, seçilen ifadeler arasından doğru olanları dogru_secenekler listesine eklenir. Ayrıca, soru metnine doğru ve yanlış ifadeleri eklenir.

Doğru seçenekler bir liste hâlinde elde edildiğinden 47. satırda bu liste karakter dizisine (string) dönüştürülür. Bu dönüşüm neticesinde listenin başında ve sonunda bulunan köşeli parantezler karakter dizisine dahil edilmez.

48. satırda seçenekler listesi tanımlanmıştır. Bu liste, olası öncü madde kombinasyonlarını içerir.

49 ve 50. satırda doğru_secenek karakter dizisinde bulunan ifadenin seçenekler listesinde olması kontrol edilir. Eğer arasında değilse, döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur.

51. satırda daha önce rakamlarla ifade edilmiş olan öncül madde numaraları, testlerde daha sık kullanılan Roma rakamları şekline dönüştürülür.

54 ve 55. satırda soru metni, doğru seçenek ve seçenekler daha önce sorular listesine eklenmişse döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur. Böylece üretilen bu soru sorular listesine eklenmemiş olur.

56. satırda ise soru metni, doğru seçenek ve seçenekler sorular listesine eklenir.

Programın çalıştırılması sonucu üretilen 2 adet soru aşağıda verilmiştir.

Verilen ifadelerden hangisi/hangileri doğrudur?

I. TIM11 APB2 veri yoluna bağlıdır.

II. AHB1 veri yolu en yüksek 164 MHz frekansında çalışabilir.

III. TIM9 APB1 veri yoluna bağlıdır.

a) Yalnız I b) Yalnız II c) I ve II d) II ve III e) I, II ve III

Doğru cevap:1

Verilen ifadelerden hangisi/hangileri yanlıştır?

I. TIM11 APB2 veri yoluna bağlıdır.

II. TIM9 APB1 veri yoluna bağlıdır.

III. ADC1 APB2 veri yoluna bağlıdır.

a) Yalnız I b) Yalnız II c) I ve II d) II ve III e) I, II ve III

Doğru cevap: 2

Algoritma 3

Bu soru türünde soruda sayısal değerler bulunur ve bu sayısal değerlerin kullanılması sonucunda doğru yanıtın hesaplanması ve seçeneklerden seçilmesi istenir. Örnek olarak ARM tabanlı mikrodenetleyici programlama ile ilgili aşağıdaki soru ele alınmıştır.

Systick zamanlayıcıda clksource biti 1 ise 2.1 mili saniye gecikme elde etmek için Reload Value yazmacına hangi değer yazılmalıdır?

a) 4000 b) 4200 c) 4400 d) 33600 e) 33800

Bu tür sorular için soruda geçen sayısal değerlerin makul aralıklarda çeşitlendirilmesi gerekir. Üretilen bu değerler kullanılarak programda doğru yanıt

bulunur ve bulunan doğru yanıtı uygun olacak şekilde seçenekler üretilir. Dolayısıyla bu soru türünde hem seçenekler hem de soru metni her soruda değişebilir.

```

01: from random import randint, choice
02: soru_sayisi = 25
03: sorular = []
04: while len(sorular) < soru_sayisi:
05:     sure = choice(range(20, 50))/10
06:     clksource = randint(0, 1)
07:     frekanslar = [2, 16]
08:     frekans = frekanslar[clksource]
09:
10:     soru_metin = f"Systick zamanlayıcıda clksource
biti {clksource} ise {sure} mili saniye gecikme elde etmek
için Reload Value yazmacına hangi değer yazılmalıdır?"
11:
12:     clk = frekans*10**6
13:     cevap = int(sure*10**-3*clk)
14:
15:     artis = choice([50, 100, 200])
16:     secenekler = []
17:     for secenek in range(cevap-4*artis,
cevap+5*artis, artis):
18:         secenekler.append(secenek)
19:
20:     aralik_baslama = randint(0, 4)
21:     secenekler =
secenekler[aralik_baslama:aralik_baslama+5]
22:     if any([secenek <= 0 for secenek in
secenekler]):
23:         continue
24:
25:     if [soru_metin, cevap, secenekler] in sorular:
26:         continue
27:     sorular.append([soru_metin, cevap, secenekler])

```

Program 3: Sayısal hesaplama gerektiren soru üretimi

Program 3'ün açıklamaları şu şekildedir:

1. satırda rastgeleliği sağlamak için random modülünden randint ve choice fonksiyonları programa eklenmiştir.

2. satırda soru_sayısı değişkeni tanımlanmış ve bu değişkene 25 sayısı atanmıştır. Bu değişken üretilecek soru sayısını ifade etmektedir.

3. satırda sorular, doğru yanıt, ve seçenekleri eklemek için boş bir liste oluşturulmuştur.

4. satırda bulunan while döngüsü kullanılarak, sorular listesinin belirlenen sayıda soru içerecek şekilde doldurulması sağlanır.

5. satırda 20'den 50'ye kadar tam sayılar üretilmiş ve choice fonksiyonu kullanılarak üretilen bu sayılardan rastgele bir tanesi seçilmiştir. Seçilen bu sayı 10 sayısına bölünür. Elde edilen bu değer milisaniye cinsinden süre için kullanılacaktır.

6. satırda, randint(0, 1) fonksiyonu kullanılarak 0 veya 1 değerlerinden rastgele bir seçim yapılır. Bu seçim soruda belirtilen clksource bitinin değeridir.

Clksource biti 0 ise frekans 2 MHz, 1 se 16 MHz olur. Bundan dolayı 7. satırda bu frekans değerlerini içeren bir liste eklenmiş, 8. Satırda clksource biti değerine göre listedeki uygun değer frekans değişkenine atanmıştır.

10. satırda soru_metin değişkeni, formatlı bir dize kullanılarak oluşturulmuştur. Bu dize, systick zamanlayıcısında belirli bir gecikme süresi elde etmek için Reload Value yazmacına hangi değerın yazılması gerektiğini sorar.

12 ve 13. satırda, sorulan sorunun cevabı için çözüm yapılmaktadır. 12. satırda seçilen frekanstan dolayı 1 saniyedeki çevrim sayısı (clk) hesaplanır. 13. satırda ise belirtilen sürede için gerekli çevrim sayısı hesaplanır.

15. satırdaki artis değişkeni, oluşturulacak yanlış cevapların arasındaki farkı belirler. 50, 100 veya 200 değerlerinden biri seçilir.

16. satırda seçenek olarak gösterilecek değerler için boş bir liste eklenmiştir.

17 ve 18. satırda seçenekler listesine doğru cevap, doğru cevaptan küçük 4 değer ve doğru cevaptan büyük 4 değer olmak üzere toplam 9 değer eklenir. Büyük ve küçük değerler artis değişkenindeki değer aralığıyla eklenir.

20. satırda aralik_baslama değişkenine 0-4 aralığında bir tam sayı atanır. Bu tamsayı seçeneklerin başlama indeksini ifade eder.

22. satırda seçenekler arasında 0 ve daha küçük sayı olması kontrol edilir. Eğer böyle bir durum varsa, döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur.

25 ve 26. satırda soru metni, doğru seçenek ve seçenekler daha önce sorular listesine eklenmişse döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur. Böylece üretilen bu soru sorular listesine eklenmemiş olur.

27. satırda ise soru metni, doğru seçenek ve seçenekler sorular listesine eklenir.

Program 3'ün çalıştırılması sonucu üretilen 2 adet soru aşağıda verilmiştir.

Systick zamanlayıcıda clksource biti 0 ise 4.9 mili saniye gecikme elde etmek için Reload Value yazmacına hangi değer yazılmalıdır?

a) 9800 b) 9850 c) 9900 d) 9950 e) 10000

Doğru cevap: 9850

Systick zamanlayıcıda clksource biti 1 ise 2.4 mili saniye gecikme elde etmek için Reload Value yazmacına hangi değer yazılmalıdır?

a) 37800 b) 38000 c) 38200 d) 38400 e) 38600

Doğru cevap: 38400

Algoritma 4

Bu bölümde, soru metninde parametre ve değişken isimlerinin değiştirilmesi, dolayısıyla seçeneklerde de farklı değerlerin elde edilmesi ile çoktan seçmeli soruların türetilmesi üzerinde durulacaktır. Örnek olarak verilen bir karakter dizisinde (string) harf sırasına göre iki harf arasında bulunan karakterlerin sayısını bulan programla ilgili aşağıdaki soru ele alınmıştır.

Aşağıdaki program çalıştırıldığında ekranda hangi değer görünür?

```
01: char str[100]="20 ile 30 karakter arasında bir
string.";
02: int count = 0;
03: int i;
04: char ch;
05: for (i = 0; str[i] != '\0'; ++i) {
06:     for(ch='a'; ch<'d'; ch++)
07:         if (ch == str[i])
08:             ++count;
09: }
10: printf("%d", count);
```

a) 4 b) 5 c) 6 d) 7 e) 8

Bu tür soruyu türetmek için soruda verilen parametrelerin farklılaştırılması, farklılaştırılan bu parametrelere göre sorunun çözüm algoritmasının geliştirilmesi ve seçeneklerin üretilmesi algoritması takip edilebilir. Soruların farklılaştırma aşamasında değişkenlerin isimlerinin farklılaştırılması ve değişkenlere makul aralıkta rastgele değerlerin atanması sağlanabilir. Değişkenlere atanan değerler kullanılarak çözüm algoritmasında doğru cevap bulunur ve uygun seçenekler üretilir. Belirtilen soru biçimi için soruların türetilmesi için yazılan Python programı Program 4'te verilmiştir.

```

01: from random import randint, choice
02: soru_ifade = "Aşağıdaki program çalıştırıldığında
ekranda hangi değer görünür?"
03:
04: str_degiskenler = ["str", "string", "text", "metin"]
05: str1 = "once meseleyi cozun, sonra kodlamaya
baslayin."
06: str2 = "kodlamada ne yerine nedene odaklanmalıdır."
07: str3 = "eger fikrinizi yaziya dokemiyorsaniz onu
kodlayamazsiniz."
08: str4 = "asla yanlis yapmamis insan yeni birsey
denememistir."
09: stringler = [str1, str2, str3, str4]
10:
11: sayacler = ["count", "cnt", "sayac"]
12: indexler = ["i", "j", "k", "n"]
13: karakterler = ["ch", "kar", "chr", "c"]
14:
15: soru_sayisi = 25
16: sorular = []
17: while len(sorular) < soru_sayisi:
18:     str_degisken = choice(str_degiskenler)
19:     string = choice(stringler)
20:     sayac = choice(sayacler)
21:     index = choice(indexler)
22:     kar = choice(karakterler)
23:
24:     kar_baslama_kod = randint(ord("a"), ord("n"))
25:     kar_bitis_uzaklik = randint(4, 7)
26:     kar_bitis_kod =
kar_baslama_kod+kar_bitis_uzaklik
27:     kar_bitis = chr(kar_bitis_kod)
28:     kar_baslama = chr(kar_baslama_kod)
29:
30:     soru_metin = f"""{soru_ifade}
31:
32: char {str_degisken}[100]="{string}";
33: int {sayac} = 0;

```

```

34: int {index};
35: char {kar};
36: for ({index} = 0; {str_degisken}[{index}] != '\0';
++{index}) {{
37:     for({kar}='{kar_baslama}'; {kar}<'{kar_bitis}';
{kar}++)
38:         if ({kar} == {str_degisken}[{index}])
39:             ++{sayac};
40: }}
41: printf("%d", {sayac});
42: ""
43:     dogru_secenek = 0
44:     for kar_i in range(kar_baslama_kod,
kar_bitis_kod):
45:         dogru_secenek += string.count(chr(kar_i))
46:
47:         secenekler = []
48:         for i in range(dogru_secenek-4,
dogru_secenek+5):
49:             secenekler.append(i)
50:             if any([i < 0 for i in secenekler]):
51:                 continue
52:
53:             aralik_baslama = randint(0, 4)
54:             secenekler =
secenekler[aralik_baslama:aralik_baslama+5]
55:
56:             if [soru_metin, dogru_secenek, secenekler] in
sorular:
57:                 continue
58:             sorular.append([soru_metin, dogru_secenek,
secenekler])

```

Program 4: Parametre ve değişkenlerin çeşitlendirilmesi ile soru üretimi

Program 4'ün açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. satırda rastgele tam sayı oluşturmak ve listeden bir elemanı rastgele seçmek için için random modülünden randint ve choice fonksiyonları eklenmiştir.

2. satırda soru metni için değişken tanımlanmış ve soru metni ataması yapılmıştır.

4. karakter dizisi için alternatif isimler bir listeye eklenmiştir.

5-8. satırlarda programda kullanılacak karakter dizileri tanımlanmış, bu karakter dizileri 9. satırda bir listeye eklenmiştir.

11-13. satırlarda programda kullanılabilir değişken isim alternatifleri listelere eklenmiştir.

15. satırda soru_sayisi değişkenine 25 atanmıştır. Bu değişken, üretilecek soru sayısını belirler.

15. satırda soruları, doğru seçeneği ve seçenekleri eklemek için boş sorular listesi eklenmiştir.

16. satırda bulunan while döngüsü kullanılarak, sorular listesinin belirlenen sayıda soru içerecek şekilde doldurulması sağlanır.

18-22. satırlarda değişken isimlerinden ve karakter dizisinden bir tanesi choice fonksiyonu ile rastgele seçilmiştir.

24. satırda a ve n karakterlerinin sayısal kodları (ASCII kodu) arasında bir rastgele tam sayı üretilmektedir. Bu rastgele sayıya karşılık gelecek karakter, karakter aralığı için başlama karakterini oluşturacaktır.

25. satırda 4 ile 7 arasında rastgele bir tam sayı üretilmektedir Bu sayı bitiş karakterinin başlama karakterinden ne kadar ileride olduğunu belirlemektedir.

26. satırda bitiş karakterinin sayısal kodu hesaplanmaktadır.

27 ve 28. satırlarda başlama ve bitiş karakterlerinin sayısal değerleri karakterlere çevrilmektedir.

30-42. satırlarda rastgele seçilen değişkenler ve değerler soru için oluşturulacak olan çok satırlı metin dizisinin içerisine f-string ile yerleştirilmektedir.

43-45. satırlarda üretilen sorunun çözümü yapılmaktadır.

47. satırda seçenek olarak gösterilecek değerler için boş bir liste eklenmiştir.

48 ve 49. satırda seçenekler listesine doğru cevap, doğru cevaptan küçük 4 değer ve doğru cevaptan büyük 4 değer olmak üzere toplam 9 değer eklenmiştir.

50 ve 51. satırlarda seçenekler arasında 0 ve daha küçük sayı olması kontrol edilir. Eğer böyle bir durum varsa, döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur.

53. satırda aralik_baslama değişkenine 0-4 aralığında bir tam sayı atanır. Bu tamsayı kullanılarak 54. satırda daha önce üretilen 9 seçenekten 5 tanesi seçilir.

56 ve 57. satırlarda soru metni, doğru seçenek ve seçenekler daha önce sorular listesine eklenmişse döngü başa döner ve yeni bir soru oluşturulur. Böylece üretilen bu soru sorular listesine eklenmemiş olur.

58. satırda ise soru metni, doğru seçenek ve seçenekler sorular listesine eklenir.

Programın çalışması sonucu elde edilen 2 tane soru aşağıda verilmiştir.

Aşağıdaki program çalıştırıldığında ekranda hangi değer görünür?

```
char metin[100]="once meseleyi cozun, sonra kodlamaya
baslayin.";
int count = 0;
int n;
char chr;
for (n = 0; metin[n] != '\0'; ++n) {
    for(chr='i'; chr<'n'; chr++)
        if (chr == metin[n])
            ++count;
}
printf("%d", count);
```

a) 6 b) 7 c) 8 d) 9 e) 10

Doğru cevap: 8

Aşağıdaki program çalıştırıldığında ekranda hangi değer görünür?

```
char str[100]="kodlamada ne yerine nedene
odaklanmalidir.";
int sayac = 0;
int i;
char ch;
for (i = 0; str[i] != '\0'; ++i) {
    for(ch='m'; ch<'t'; ch++)
        if (ch == str[i])
            ++sayac;
}
printf("%d", sayac);
```

a) 7 b) 8 c) 9 d) 10 e) 11

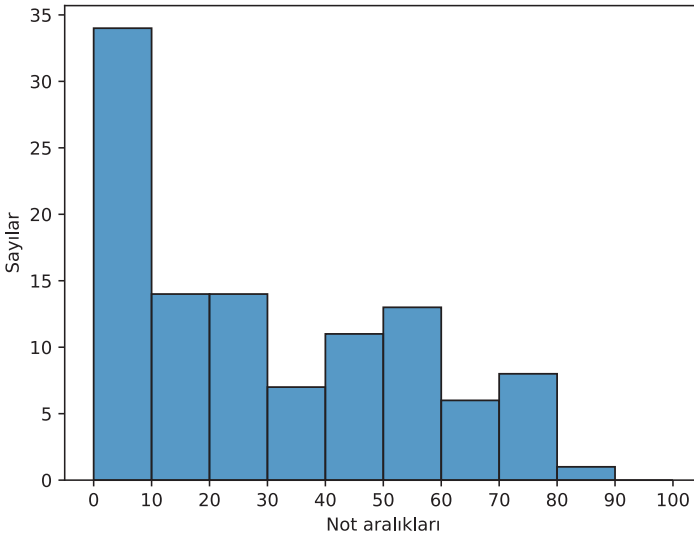
Doğru cevap: 11

BULGULAR ve SONUÇ

Bu çalışmada, çevrimiçi çoktan seçmeli sorularla yapılan sınavlar için soru üretme algoritmaları ele alınmış ve bu algoritmalar kullanılarak 4 farklı soru türü için Python programlama dili ile soru üretme programları gösterilmiştir. Bu programlar her ne kadar programlama dersleri ile ilgili olsa da sorular başka derslere de kolaylıkla uyarlanabilir.

2022-2023 Bahar döneminde deprem etkisinden dolayı uzaktan eğitime geçilmiştir. Belirtilen dönemde Elektrik-Elektronik Mühendisliği 4. sınıf öğrencilerine Gömülü Sistemler ve 1. sınıf öğrencilerine Algoritmalar ve Programlama II dersi ara sınavlarında çoktan seçmeli sınav yapılmıştır. Her iki sınavda da çoktan seçmeli 7 soru sorulmuştur. Sınavda sorulan sorular için bu çalışmada gösterilen algoritmalarla 25 alternatif soru üretilmiş ve toplam 175 adet soru elde edilmiştir. Dolayısıyla her öğrenciye her grupta bulunan 25 sorudan bir tanesi sorulmak üzere sınav yapılmıştır. Sorulan sorular sınav sistemine metin olarak eklenmemiş, sınav metinlerinin ekran görüntüleri alınarak resim olarak eklenmiştir. Böylece sınav sorularının yapay zeka sistemlerine doğrudan sorulmasının engellenmesi veya azaltılması amaçlanmıştır.

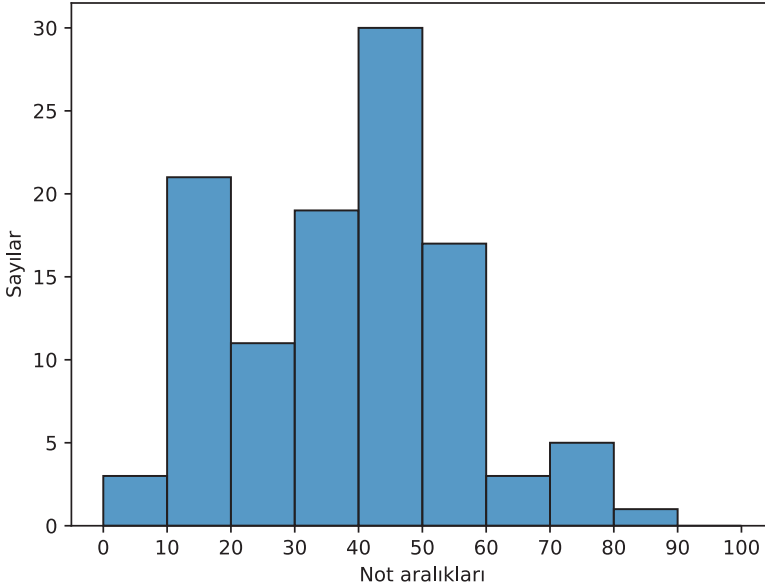
Gömülü sistemler dersi hem güz hem de bahar döneminde açıldığından güz döneminde yapılan yüz yüze ve bahar döneminde yapılan çevrimiçi sınavı karşılaştırması yapılabilir. Güz döneminde yapılan klasik sınavda öğrencilerin aldıkları notlar 10 grupta toplanmış ve Şekil 1'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 1: 2022-2023 Güz Dönemi Gömülü Sistemler dersi yüz yüze klasik türde yapılan ara sınav öğrenci not dağılımları

Şekil 1’de de görüldüğü üzere klasik sınavda 108 öğrencinin notlarının %57 gibi büyük çoğunluğu 0-30 puan aralığında toplanmıştır. Notların bütün aralıklara genel bir yayılımı olduğu söylenebilir.

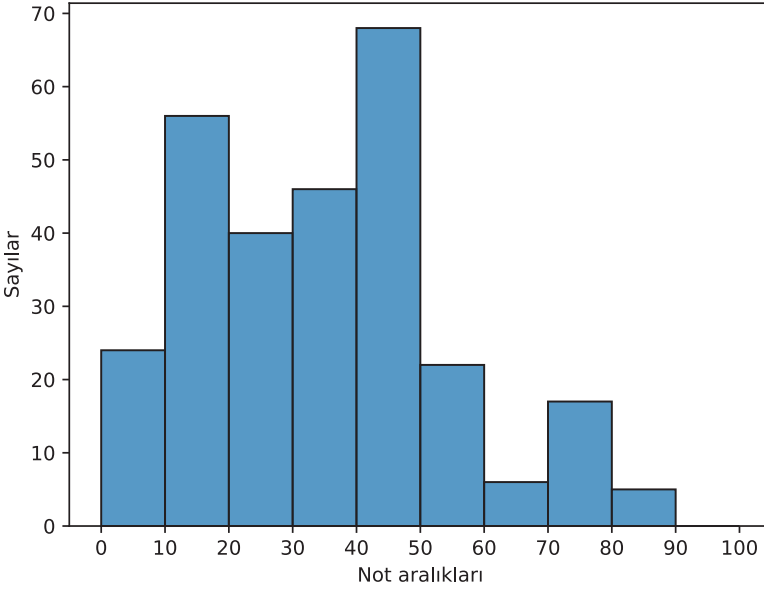
2022-2023 Bahar döneminde aynı dersin benzer zorlukta sorularla farklı öğrencilere uygulanan çevrimiçi test sınavında öğrenci notlarının dağılımları Şekil 2’deki grafikte gösterilmiştir. Bu sınavda yukarıda da ifade edildiği gibi her soru için 25 alternatif soru türetilmiş ve bu soruların öğrencilere rastgele sorulması sağlanmıştır.



Şekil 2: 2022-2023 Bahar Dönemi Gömülü Sistemler dersi çevrimiçi test türünde yapılan ara sınav öğrenci not dağılımları

Şekil 2’de görüldüğü gibi 110 sınav notunu %60 kadarı 30-60 not aralığında toplanmıştır. Güz döneminde yapılan sınavla karşılaştırıldığında not ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde, 2022-2023 Bahar Döneminde çevrimiçi test şeklinde yapılan Algoritmalar ve Programlama II dersinin ara sınav sonuçları Şekil 3’te gösterilmiştir. Şekil 3’te görüldüğü gibi en fazla not 20-50 aralığında toplanmıştır. Bu aralıkta 284 sınav notunu %54’ü bulunmaktadır.



Şekil 3: 2022-2023 Bahar Dönemi Algoritmalar ve Programlama II dersi çevrimiçi test türünde yapılan ara sınav öğrenci not dağılımları

Sonuç olarak bu çalışmada verilen algoritmalar kullanılarak yapılan sınavların grafiklerinden not dağılımlarının normal dağılıma benzer olduğu görülmektedir. Sınavlarda notların normal dağılım şeklinde olması bir sınavın ölçmesinin başarılı olduğunu gösteren ölçütlerden kabul edilmektedir (Göçmen, 2004). Her ne kadar bir sınavın öğrencilerin başarısını ölçmesinin değerlendirilmesi için sınavın içeriği, zorluk seviyesi, değerlendirme yöntemleri, güvenilirlik gibi faktörler de göz önüne alınması gerekli olsa da yine de elde edilen sonuçlarda uygulanan yöntemin sınavın güvenliğine katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu çalışmada ifade edilen yöntemlerle sınav sorularını hazırlamanın, kimlik doğrulama, gözetim ve izleme, zaman kontrolü gibi alınabilecek diğer önlemler birlikte online sınav güvenliğini sağlamada faydalı olacağı düşünülmektedir.

Online sınavların yapılmasının önündeki en önemli engellerden bir tanesi de yapay zekâ sistemlerinin çok fazla gelişmiş olmasıdır. Özellikle yapay zekâ sistemleri programlama sorularına çok büyük doğrulukla cevap verebilmektedir. Bundan dolayı sorulan soruların resim-grafik tabanlı olması da sınavlarda kopya çekilmesi için alınabilecek tedbirler arasında düşünülmelidir.

REFERANSLAR

- Akçapınar, G. (2015). How automated feedback through text mining changes plagiaristic behavior in online assignments. *Computers & Education*, 87, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.007>
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Eshet, Y. (2023). The plagiarism pandemic: Inspection of academic dishonesty during the COVID-19 outbreak using originality software. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11967-3>
- Göçmen, G. B. (2004, Temmuz 6). *Değerlendirmeye genel bir bakış: Kriter-referanslı (mutlak) ya da norm-referanslı (bağıl) değerlendirme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Noorbehbahani, F., Mohammadi, A., & Aminazadeh, M. (2022). A systematic review of research on cheating in online exams from 2010 to 2021. *Education and Information Technologies*, 27(6), 8413-8460. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10927-7>
- Yazici, S., Yıldız Durak, H., Aksu Dünya, B., & Şentürk, B. (2023). Online versus face-to-face cheating: The prevalence of cheating behaviours during the pandemic compared to the pre-pandemic among Turkish University students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(1), 231-254. <https://doi.org/10.1111/jcal.12743>

2. Bölüm

Üstün Zekalı Çocuklarda Duygusal Zekayı Geliştirmeye Dönük Program Geliştirme Çalıřması¹

Ayça KÖKSAL KONİK²
Ümit DAVASLIGİL³

¹ Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğrt.Üyesi ; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, akoksal@iuc.edu.tr ORCID No:-.....-4827-14.....

³ Prof. Dr.. Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, umitdavasligil@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, üstün zekalı öğrencilerin olumlu kişisel ilişkiler kurabilmeleri, empati becerilerinin gelişmesi, kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olmaları, gündelik yaşam sorunlarıyla etkili bir şekilde baş edebilmeleri gibi becerileri içeren duygusal zeka seviyelerini geliştirmek amacıyla bir program geliştirilmesini, uygulanmasını ve etkililiğinin sınanmasını kapsamaktadır. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaçla 14 oturumluk “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” oluşturulmuştur. Çalışma, İstanbul ilinde, üstün zekalı çocuklara farklılaştırılmış bir eğitim programı sunan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda, 1. sınıfa devam eden 11’i deney grubunda, 11’i de kontrol grubundaki 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 14 oturumluk “Duygusal Zeka Geliştirme Programı” haftada ikişer gün 50’şer dakikalık süreyle uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir uygulamada bulunulmamıştır. Katılımcıların duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları üstün zekalı çocuklara yönelik hazırlanan duygusal zeka programının etkili olduğunu, çocukların duygusal zeka seviyelerini arttırdığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Zeka, Üstün Zeka, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

GİRİŞ

Zekâ kavramı, oldukça uzun yıllardır, psikoloji alanının temel araştırma konularından bir olmuştur. Ancak buna rağmen üzerinde uzlaşmış net ve tek bir tanım yoktur. Araştırmacıların farklı bakış açıları, kültürel farklılıklar bunu mümkün kılmamaktadır. Aynı şekilde, üstün zekâ kavramının tanımı konusunda da araştırmacılar tarafından ortak bir tanıma varılamamıştır (Sousa,2003). Kimi araştırmacılar üstün zekalı çocukların tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldıklarında, daha olumlu özelliklere sahip olduğunu söylerken, kimi araştırmacılar üstün zekaları nedeniyle yaşadıkları olumsuz durumlardan bahsetmektedir. Bu noktadaki çelişkili fikirlerin en çok üstün zekalı çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili olduğu görülmektedir.

Fakat tüm bu farklılıklar zeka ile ilgili yapılan ilk araştırmaların bilişsel kapasite kadar, duyguların deneyimi, ifadesi ve düzenlenmesi gibi becerileri içermesi gerektiği görüşünün güçlenmesini sağlamıştır. Özellikle Gardner (1999), Sternberg (2012) ve Mayer ve Salovey (1993) gibi birçok psikolog bu görüşü destekleyen çalışmalar yapmış kuramlar geliştirmiştir.

Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi alanında ileri gelen uzmanlardan biri olan Renzulli de (1986), bilişsel gelişimin yanında farklı faktörlere dikkat çektiği bir kuram geliştirmiştir. Üstün bireylerin birbiriyle etkileşen üç özellik kümesine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Renzulli'ye (1986) göre bu kümeler; genel ve özel yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. *Genel yüksek yetenekler*, bilişsel kapasiteyi, *özel yetenekler*; belirli bir teknik alandaki yetenekleri ifade eder. *Yaratıcılık*; yeni düşünceler oluşturup problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içerirken, *motivasyon* ise, bir işi başından sonuna kadar götürebilme azmi ve gücünü ifade etmektedir. Gerçek üstün bir başarının sağlanması için, bu üç özellik kümesi arasında etkileşim olması gereklidir. Renzulli'ye göre, birey, bu ölçütlerin hepsinde yaşıtılarının % 85'inden ve en azından birinde % 98'inden daha başarılı ise, üstün biri olarak kabul edilebilir (Davashgil, 2005; Hallahan ve Kaufman, 1978; Özsoy, 1984; Renzulli, 1986).

Son yıllardaki üstün yetenekliler eğitimi literatürü, eğitimciler ve psikoloji araştırmacıları arasında üstün yetenekli öğrencilerin duygusal özelliklerini anlamaya yönelik artan ilgiyi de kanıtlamaktadır (Shani-Zinovich ve Zeidner, 2013). Üstün zekalı çocuklar, bir takım sosyal ve duygusal problemler yaşayabilmektedirler. Bu durum, Ulusal Üstün Zekalı Çocuklar Derneği (NAGC) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“Üstün yetenekli çocuklar, bazı alanlarda diğerlerine göre daha fazla olgunluk sergiledikleri için, farklı olan ihtiyaçları

karşılanmazsa bazı sosyal-duygusal zorluklarla karşılaşmada yüksek risk altında olabilirler. Bu zorluklar, kaygı, mükemmeliyetçilik, stres, akran ilişkileriyle ilgili sorunlar ve kimlik ve uyum konularını içerebilir.”

Üstün zekalı çocukların sosyal duygusal problemler karşısından daha fazla risk altında olmalarının bir diğer önemli sebebi de, üstün zekalı çocukların eşzamanlı olmayan gelişim özellikleri sergilemeleridir (Fiedler, 1993; Silverman, 1993). Columbus Grubu’na göre eş zamanlı olmayan gelişim, çocuğun gelişim yüzlerinin birbirinden farklı seviyelerde gelişmiş olmasıdır. Fiedler (1993) birçok üstün zekalı çocuğun eşzamanlı olmayan gelişimi nedeniyle psikososyal problemler yaşadığını ve farklılaştırılmamış okul ortamlarında bu tür problem veya zorluk yaşama ihtimallerinin arttığını ifade etmiştir. Buna ek olarak Fiedler, üstün zekalı çocukların yaşadıkları psikososyal problemlerin, yaşamlarının sonraki yıllarında da (ergenlik, yetişkinlik) devam ettiğini ve yaş aldıkça, olgunlaştıkça azalmadığını ortaya koyan çok araştırma olduğunu ifade etmiştir. Bu problemler, NAGC’nin aktardığına ek olarak, benlik saygısının gelişiminde aksaklıklar, yüksek başarı arzusu, kariyer tercihlerinde problemler, davranış problemleri ve okul uyumsuzluğu olarak sıralanabilir. Ayrıca, psikolojik problemler ve asenkronizasyona değinen birçok araştırma, bilişsel kapasite arttıkça, yaşanan psikolojik problemlerin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Janos, Marwood ve Robinson, 1985). Buna rağmen, üstün zekalı öğrencilerin psikososyal ve duygusal özelliklerine ilişkin araştırmaların, özellikle üstün zekalılığın bilişsel yönleri ve eğitimleri ile ilgili yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında, geleneksel olarak daha az önemsendiğini söyleyebiliriz.

Lewis Terman'ın (1926) yaptığı boylamsal bir çalışmada, üstün zekalı öğrencilerin (IQ'su 140 ve üzeri olanlar) ortalama yetenekli öğrencilere göre daha sağlıklı ve sosyal açıdan daha uyumlu oldukları ortaya konmuştur. Ancak, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikleri üzerine yapılan sonraki araştırmalar bu bulguyla çelişen yeni bulgular üretmiştir (Robinson ve Clinkenbeard, 2008). Terman'ın bulgularını destekleyen bazı çalışmalar hala, üstün zekalı öğrencilerin sosyal ve duygusal özellikler (örneğin, benlik kavramı ve özsaygı) açısından ortalama yetenekli öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiğini gösterirken, farklı çalışmalar üstün zekalı ve ortalama yetenekli öğrenciler arasında fark olmadığını bildirmiştir. Buna karşın bazı araştırmalar ise, üstün yetenekli öğrencilerin bazı sosyal ve duygusal testlerde ortalama yetenekli öğrencilere göre daha düşük puanlar aldığını göstermiştir (Olszewski-Kubilius, Kulieke ve Krasney, 1988).

Stres yönetimi, uyum sağlama, duyguları yönetme gibi sosyal ve duygusal bileşenler, üstün zekalı öğrencilere kazandırılarak yukarıda söz geçen risk faktörlerine karşı güçlendirilebilirler (Zeidner, 2017). Bu beceriler, duygusal zeka olarak adlandırılan, son üç on yılda yoğun bir şekilde araştırılan nispeten yeni olan bir kavramın temel bileşenleridir. Duygusal Zeka terimini ilk dile getiren Mayer, Salovey ve Caruso'ya (2004, s. 197) göre, duygusal zeka şu şekilde tanımlanır:

“Duygular hakkında akıl yürütme ve duyguların düşünmeyi geliştirme kapasitesi. Duyguları doğru bir şekilde algılama, düşünceye yardımcı olacak şekilde duygulara erişme ve üretme, duyguları ve duygusal bilgiyi anlama ve duygusal ve entelektüel gelişimi teşvik edecek şekilde duyguları yansıtıcı bir şekilde düzenleme yeteneklerini içerir.”

“Duygusal zeka” terimi ilk Peter Salovey ve John Mayer ileri sürsede 1995’de Daniel Goleman tarafından yazılan bir kitapla daha popüler hale gelmiştir. Duygusal zekanın, hayat başarısı için IQ’ya oranla çok daha önemli olduğu iddiaları da bu popülerliği pekiştirmiştir (Goleman, 1995). Ancak duygusal zekanın tarihine bakıldığında 1920’lerde Thorndike’in, soyut, mekanik ve sosyal zekâdan oluşan zeka kavrayışını görebiliriz. Thorndike sosyal zekâyı "insanları anlama ve yönetme yeteneği - insan ilişkilerinde bilgece hareket etme yeteneği" olarak tanımlamıştır (Thorndike, 1920). Thorndike’in çalışmalarından etkilenen David Wechsler, zekânın entelektüel olmayan faktörlerinin önemini vurgulamış ve IQ testine sosyal zeka ile ilgili bazı temalar eklemiştir. 1960’larda Guilford, Yapısal Zeka (SOI) modelini tanıtmış ve sosyal zekânın altı faktörünü tanımlayarak sosyal zekâyı ölçmek için bazı testler geliştirmiştir (Guilford, 1967; O’sullivan, Guilford, & Demille, 1965). Ayrıca, 1980’lerde Gardner bireylerarası ve bireyiçi zekâları içeren kuramını geliştirmiştir (Gardner, 1983). Ayrıca, Reuven Bar-On (1996) ise duygusal zekâyı ölçmek üzere, kendi bakış açımı içeren, “Duygusal Katsayı Envanteri (Emotional Quotient Inventory (EQ-i))’ni geliştirmiştir. Aslında, sosyal ve duygusal beceriler, başarılı ve modern toplum olabilmek için "21. Yüzyıl Becerileri " arasında yerini almıştır (Kyllonen, 2012).

Otuz yıla yakın bir süredir devam eden yoğun araştırmalara rağmen, Duygusal Zekanın nasıl kavramsallaştırılması veya değerlendirilmesi gerektiği konusunda çok az fikir birliği olduğu görülmektedir. Genel olarak, iki farklı kavramsal çerçeve onlara uygun değerlendirme modelleri üzerinde durulmaktadır.

İlk model olan yetenek temelli model, duygusal zekayı bilişsel bir yetenek olarak görür ve en iyi performans tipi testlerle ölçülür (örn; Mayer ve ark., 2001mor). Mayer ve Salovey'in dört dallı yetenek modeli bu türün en çok kullanılan modelidir. Mayer ve Salovey'in modelindeki döört boyut şunlardır; (a) algılama (duyguların tanımlanması ve ifade edilmesi) (b) özümseme (duyguların düşünce süreçlerine entegrasyonu), (c) anlama (duyguların öncüllerini, etkilerini, karışımlarını ve geçişlerini anlama) ve (d) yönetme (olumsuz duyguları modüle etmek ve olumlu duyguları sürdürmek ve geliştirmek için duygu düzenleme) (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004; Ciarrochi, Forgas ve Mayer, 2001; Palmer ve ark., 2002).

Duygusal zekanın "özellik" veya "karma" modeli olarak adlandırılan ikinci bakış açısı, duygusal zekayı bilişsel olmayan bir özellik veya kişilik eğilimi olarak görür ve Schutte Öz-Rapor Envanteri (SSRI: Schutte ve ark., 1998) ve Özellik Anketi (Petrides, 2009) gibi kendini değerlendirme tipi envanterler aracılığıyla ölçülür. Bu modelin savunucuları, duygusal zekayı duygusal, kişisel ve motivasyonel özelliklerin ve eğilimlerin bir bütünü olarak görmektedir. Özellik modelinde duygusal zeka, kişinin kendi duygusal öz yeterliliğine ilişkin algıları olarak da tanımlanabilir (Petrides, 2009).

Reuven Bar-on ise duygusal zekayı yukarıda açıklanan özellik modeli içinde değerlendirir. Bar-On'a göre duygusal zeka, diğerlerini anlama ve ilişki kurabilme, kendini doğru anlayabilme ve ifade edebilme, yaşanabilecek zorlu olaylarla etkili şekilde başedebilmeyi içerir. Bar-On'un (2000) geliştirdiği modelin beş temel bileşeni vardır. Bunlar, Bireylerarası Yetenekler, Bireyiçi Yetenekler, Stres Yönetimi, Uyumluluk, Genel Ruh Hali'dir. Bu modelde duygusal olarak zeki olmak, problem çözebilmek, değişimlere uyum sağlayıp yönetebilmek ve esnek bir şekilde onlarla baş edebilmektir. Bar-On bunun olabilmesi için bireylerin duygu yönetimine çok önem verir (Bar-On,2000).

Duygusal zekanın eğitimle gelişebileceğini birçok araştırma göstermiştir ("Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios,2001; Mayer ve Salovey, 1997; Goleman, 1998; Shapiro, 1998").Hatta Goleman (1998), doğru bir eğitim programının birkaç hafta içinde dahi olumlu katkı sağlayacağını söylemiştir. Verilecek uygun eğitimlerle *duygusal zekası gelişen bireyler*; (a) duygusal sorunların çözümünde ve stres yönetiminde daha başarılı olmakta, duygularını daha başarılı biçimde yönetebilmekte, bununla bağlantılı olarak daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmektedir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004). Ayrıca (b) Problemlerle daha etkili başederler ve duygu kontrolleri daha iyidir (Matthews ve Zeidner, 2000). Bunun zıttı olarak *duygusal zekası düzeyi düşük olan bireyler ise*, (a) daha saldırgan ve zayıf sosyal ilişkileri olan

(Brackett, Mayer ve Warner, 2004) (b) ilişkilerinde daha çok olumsuz tepkiler alan bireylerdir.

Araştırmacılar, bireylerin duygusal ve sosyal açıdan daha sağlıklı olmaları ve yaşam kalitelerini arttırmaları için duygusal zeka eğitiminin öneminden bahsetmektedirler (Mayer ve Salovey, 1997; Shapiro, 1998; Weissinger, 1998). Ayrıca duygusal zeka literatürünün önemli birçok ismi, duygusal zekanın akademik başarı üzerindeki etkisinden de bahsetmiş ve eğitimi savunmuştur (Goleman, 1995; Parker, Summerfeldt, Hogan ve Majeski, 2004 ; Bar-On, 1997; Mayer ve Salovey, 1997).

Araştırmada üstün zekalı öğrencilerle duygusal zeka çalışılmasının amaçlarından biri üstün zekalı olmanın ruh sağlığı üzerindeki etkilerinin hala tartışılıyor olmasındandır. Bazı araştırmacılar, üstün zekalı çocukların uyumlarıyla ilgili olumlu bulgulara ulaşmışken (Chan, 2003; Clark, 2002; Piechowski, 1997), bazı araştırmacılar, üstün zekalı oluştun uyum üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu yani üstün zekalı çocukların daha zor uyum sağladığını saptamıştır (Alabbasi, et.al., 2020; Neihart, 1999).

Üstün zekanın psikolojik sağlık üzerinde koruyucu etkisi üzerinde duran ilk yaklaşıma göre, üstün zekalı çocuklar, bilişsel kapasiteleri nedeniyle kendilerini ve diğerlerini daha iyi anlar ve stresle daha iyi başederler (Davis&Rimm 1998).

Diğer yaklaşımı destekleyen uzmanlar ise, üstün zekalı çocukların yaşamlarının birçok döneminde sosyal ve duygusal problemler yaşayabileceğini savunmaktadır. Üstün zekalı çocukların bireysel öğrenme stilleri ve farklı bakış açıları sebebiyle diğerleri tarafından garip olarak etiketleneceklerini ve gruptan izole edilmelerine sebep olabileceğini söylemektedirler (Zeidner&Matthews, 2017). Akranları arasında uyum problemi yaşayan üstün zekalı çocukların okula adapte olmalarının da zor olacağı düşünülürse, bu durumdaki üstün zekalı çocukların akademik başarısızlık riski de söz konusu olabilir.

Üstün zekalı çocukların farklılığının her şartta olumsuz sonuçlar doğuracağı kanıtlanmamış olsa dahi, bu yöndeki araştırma bulguları üstün zekalı çocuklarla duygusal zeka çalışmalarının yapılmasının önemli olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca günümüzde, tüm çocuklar daha fazla evlere kapanmış, teknolojik aletlerle daha fazla vakit geçirmeye başlamış ve sosyala etkileşimleri oldukça azalmış durumdadır. Duygusal zeka bileşenlerinin de, sosyal etkileşim yoksa ancak yapılandırılmış bir eğitimle kazandırılması gerekmektedir. Teknojik çağ ve değişen aile yapısı(iş yaşamı nedeniyle çocuklarla daha az zaman geçirebilmektedirler) göz önüne alındığında okullarda duygusal zeka yeteneklerini geliştirmek için öğrenme programlarına gereksinim duyulmaktadır (Ergin, 2000).

Her ne kadar üstün yetenekli öğrencilerin sosyo-duygusal durumu ve profili halen tartışılrsa da (Zeidner ve Shani-Zinovitch, ???), üstün zekalılar eğitiminde duygusal konuların sistematik olarak ele alınması, üstün yetenekli öğrencilere ulaşılmasına, üstün yetenekli olmakla ilgili kaygılarının giderilmesine, güçlü sosyal ağlar geliştirmelerine ve anlamlı hayatlar kurmalarına yardımcı olacaktır (VanTassel-Baska, 2006).

Duygusal zeka eğitimi, sosyal-duygusal eksikliklere karşı savunmasız olan üstün yetenekli öğrenciler için özellikle değerli olabilir. Sorunlu sosyal, duygusal ya da kişilerarası davranışlarla karakterize olan üstün yetenekli öğrenciler için duygusal zekanın yapısı, öğrencilere yararlı müdahaleler geliştirmeye, müfredat programına eklemeler yapmaya yardımcı olacak faydalı bir kavramsal çerçeve sunar.

Duygusal zeka her zaman ve her yaşta geliştirilebilir ve öğrenilebilir). Goleman (1998), uygun duygusal zeka geliştirme programlarının, birkaç hafta içinde, bireylerin değişimine ve karamsarlıktan kurtulup daha olumlu bir tutum içine girmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple eğitim uygulamaları sadece sözel ve matematik yeteneğini temel alarak düzenlenmemelidir. Diğer bir deyişle eğitimde bilişsel zekanın yanı sıra duygusal zekaya da önem verilmelidir.

Tüm bu sebeplerden dolayı, araştırmada üstün zekalı 1.sınıf öğrencilerine duygusal zeka eğitimi vermek ve duygusal zekanın tüm bileşenlerinde gelişme sağlayabilmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, “üstün zekalı çocukların” duygusal zekalarını geliştirmek üzere bir psikoeğitim programı hazırlamak, ve hazırlanan bu programın etkililiğini sınamaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öncelikle, literatür derinlemesine incelenmiş ve duygusal zeka modelleri (bakış açıları, eğitim süreçleri ve değerlendirme türleri) hakkında detaylı bilgi edinilmiştir. Sonucunda üstün zekalı çocuklara en uygun program oluşturulmuştur. Oluşturulan program Bar-On duygusal zeka modelinde yer alan yeterlikleri ve becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Verilen eğitimi sınavabilmek amacıyla da yine çalışmada Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunun geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması alt amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel amacı kapsamında aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Denence 1: Deney ve kontrol grubu, “Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV)” öntest puanlarında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Denence 2: Deney grubunun “Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV)” son test puanları, ön-test puanlarından yüksek olacaktır.

Denence 3: Kontrol grubu öğrencilerinin “Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV)” öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.

Denence 4: Deney grubunun “Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV)” son test toplam puanları, kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olacaktır.

Araştırmanın Önemi

Üstün zekalı çocukların en temel karakteristik gelişim özelliklerinden biri “asen kronize gelişim” yani eşzamansız gelişimdir. Asen kronize gelişim birçok gelişim yüzünün birbirinden farklı hızda gelişmesi anlamına gelir. Üstün zekalı çocukların sıklıkla bilişsel gelişimleri kronolojik yaşlarının üzerindeyken sosyal duygusal gelişimleri veya fiziksel gelişimleri kronolojik yaşında veya daha altında seyredebilir. Bu durum ise, üstün zekalı çocukların duygusal dünyalarında çok daha karmaşık ve zorlu deneyimlere yaşamalarına sebep olur. Bu sebeple üstün zekalı çocukların eğitimlerinde sosyal duygusal öğrenmelere, duygusal zeka bileşenlerinin yer aldığı müfredatlara oldukça fazla ihtiyaç vardır. Bu araştırma da alandaki ihtiyaca kaynak oluşturacak olması açısından önemlidir. Elde edilen bulgular ışığında kullanılacak gruba uygun revizyonlarla üstün zekalı çocuklara eğitim verilen tüm kurumlarada kullanılması ümit edilmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, “Duygusal Zeka eğitim Programının” oluşturulması ve içeriği, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, araştırmacı tarafından üstün zekalı çocuklara uygun olarak geliştirilen duygusal zeka eğitim programının, üstün zekalı ilkököl öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerine etkisini inceleyen yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmada “öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012).

Yarı deneysel araştırma bağlamında, araştırmanın başında Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulu 1. Sınıfın da eğitim alan 22 üstün zekalı öğrenciye Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu uygulanmış ve aldıkları

puanlara göre eşleştirilerek, yansız olarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yansız atama kriteri olarak çocukların zeka bölümlerinin 130 ve üzeri olması, kız erkek sayısının eşit olması ve 1. sınıf düzeyinde olmalarına dikkat edilmiştir

Deney grubuna her biri 50 dakika süren 14 oturumluk duygusal zeka eğitimi uygulanmış, kontrol grubuna araştırma boyunca hiçbir müdahale de bulunulmamıştır . 14 eğitim oturumu tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına tekrar Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu uygulanarak son test puanları elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan üstün zekalı çocuklar, İstanbul Üniversitesi, Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı'nın "Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi" projesini yürüttüğü Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda eğitim alan 1. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada, yarı deneysel çalışmalardan, "öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen" kullanılmıştır. Bu desen doğrultusunda, araştırmanın başında duygusal zeka seviyesini belirlemek amacıyla Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu uygulanmış, yansız atama kriterleri olarak duygusal zeka seviyeleri, zeka seviyeleri ve cinsiyetlerine göre 11 deney, 11 kontrol grubu öğrencisi belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitim gruplarına katılmasında gönüllülük esasına ve aile onayına dikkat edilmiştir. Deney grubundan ayrılan hiçbir öğrenci olmamıştır. Araştırmaya katılan 22 öğrencinin sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1: Çalışma grubunun yaş ve cinsiyete göre dağılımı

Grup	Kız	Erkek	Sınıf Düzeyi	TOPLAM
Deney	6	5	İlkokul 1	11
Kontrol	6	5	İlkokul 1	11

Araştırmanın denencelerinin sınanmasına ilişkin istatistiksel işlemler ve bulguları şu şekildedir:

Çalışma grubunu oluşturan, deney ve kontrol grubunun, Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) öntest puanları non parametrik Mann Whitney-U testi ile analiz edilmiş ve bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Deneysel ve Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Öntest Puanları Karşılaştırması

Duygusal Zeka Boyut/Toplam	Grup	N	Sıra Toplam	Sıra Ortalama	U	z	p
Bireylerarası	Deneysel	11	116,00	10,55	50,000	-,696*	,519
	Kontrol	11	137,00	12,45			
	Toplam	22					
Bireyiçi	Deneysel	11	132,00	12,00	55,000	-,364*	,748
	Kontrol	11	121,00	11,00			
	Toplam	22					
Stres Yönetimi	Deneysel	11	137,00	12,45	50,000	-,692*	,519
	Kontrol	11	116,00	10,55			
	Toplam	22					
Uyum	Deneysel	11	109,00	9,91	43,000	-1,164*	,270
	Kontrol	11	144,00	13,09			
	Toplam	22					
EQ-Toplam	Deneysel	11	128,00	11,64	59,000	-,099*	,949
	Kontrol	11	125,00	11,36			
	Toplam	22					

* p>.05

Deneysel ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin öntest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan non-parametrik Mann-Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($z=0.69$; $z=0.36$; $z=0.69$; $z=1.16$; $z=0.09$; $p>.05$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak aşağıda tanıtılmış olan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu

Reuven Bar-On ve James D.A. Parker tarafından 2000 yılında Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunu geliştirilmiştir. Ölçek 7-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere uygulanabilen, toplam 60 maddeden oluşan kendini değerlendirme (self report) türü bir ölçektir. Ölçekteki maddelere verilecek cevaplar 4'lü likert tipindedir. (1=Beni çok az tanımlıyor 4=Beni çok tanımlıyor). Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği: Çocuk ve Ergen Formu (EQi:YV), Bar-On'un duygusal ve sosyal zeka modeli üzerine temellendirilmiştir.

Duygusal zeka literatüründe “özellik” modelini benimseyen araştırmacılar Bar-On modeline uygun geliştirilmiş yetişkin Duygusal Zeka ölçeğini de sıklıkla kullanmaktadırlar. Bar-On Modeline göre, duygusal zeka, zekanın kişisel, sosyal ve duygusal yönleriyle ilgilidir. Duygusal Zeka, kişilerle ilişki kurabilme, duyguları anlayabilme, kendini ve diğerlerini anlayabilme, ve çevresel değişikliklere uyum gösterebilme yeterliklerini içerir. Ölçeğin toplam 7 alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, “Bireylerarası (Interpersonal), Bireyiçi (Intrapersonel), Stres Yönetimi (Stres Management), Uyum (Adaptability), Genel Ruh Hali (General Mood), Olumlu Etki (Positive Impression), Tutarsızlık (Inconsistency Index)” ve Toplam EQ’dur. Toplam EQ puanı ilk dört alttestin toplamından oluşmaktadır (Bireylerarası, Bireyiçi, Stres Yönetimi ve Uyum). Diğer 2 boyut verilen cevapların tutarlılığını ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Bar-On Modeline göre ölçeğin alt boyutlarından yüksek puan almak şunları ifade eder: (a) Bireyiçi (Intrapersonel): Bu alt ölçekten yüksek puan alanlar, duygularını anlayan, aynı zamanda kendi duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilen bireylerdir. (b) Bireylerarası (Interpersonal): Bu bireyler, kişilerarası ilişkiler konusunda başarılıdır ve etkili ilişkiler kurarlar. İyi dinleyici oldukları ve başkalarının duygularını anlamada başarılı oldukları söylenebilir. (c)Uyum (Adaptability): Uyum alt ölçeğinde yüksek puan alanlar, realist, esnek ve değişikliklere uyum sağlamada zorlanmayan bireylerdir. Gündelik yaşam problemleriyle kolay baş edebilirler. (d) Stres Yönetimi (Stres Management): Bu bireyler genelde, zorlu ve baskılı durumlarda bile sakinliklerini koruyabilen, dürtüsel davranmayan, stresli anlarında davranışlarını kontrol edebilen bireylerdir. (e) Toplam EQ (Total EQ): Bu bireyler, genellikle günlük ihtiyaçlarla baş etmede etkilidirler ve mutludurlar. (f) Genel Ruh Hali (General Mood): Bu alt ölçekte yüksek puan alanların iyimser oldukları ve olaylara olumlu bakış açılarıyla yaklaştıkları söylenebilir. (g) Olumlu Etki (Positive Impression): Bu alttestte yüksek puan alan bireylerin gerçekçi olmayabilecek cevaplar vererek, olumlu izlenim bırakmak isteyen bireyler olduğu söylenebilir.

Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu’nun (EQ-i:YV) Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması, bu çalışma içinde yine araştırmacı tarafından yapılmıştır. Köksal (2007), 6-13 yaş arasında toplam 1039 öğrenciye ulaşmıştır. Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmasında; kapsam geçerliliği kapsamında dil geçerliliği için çeviri-geri çeviri tekniği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri ölçek sahibinin izni alınarak 2 uzman tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve sonrasında psikoloji alanında uzman yurtdışında eğitim almış 2 kişi tarafında geri çevirisi yapılmıştır. Türkçe ve İngilizce çeviriler 10 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların kabul ettikleri ve düzelttikleri maddeler öneriler doğrultusunda

değiştirilmiştir. Son hali verilen ölçek öğrencilere uygulanmış ve madde analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek orijinal yapısını korumuştur. Bar-On Duygusal Zeka Çocuk Ergen Formu Türkçe geçerlik güvenirlik çalışmasında ölçek 60 madde olarak sabit kalmıştır. Testin, 6, 15, 21, 26, 28, 35, 37, 46, 49, 53, 54, 58 numaralı maddeleri olumsuz ifadeler oldukları için ters puanlanmaktadır. Bireylerarası alt boyutu 12 madde, Bireyiçi alt boyutu 6 madde, Stres Yönetimi alt boyutu 12 madde, Uyum alt boyutu 10 madde, Genel Ruh Hali alt boyutu 14 madde ve Olumlu Etki alt boyutu 6 maddedir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach Alfa değerleri ise şöyledir; Bireylerarası alt boyutu .80, Bireyiçi alt boyutu .62, Stres Yönetimi alt boyutu .68, Uyum alt boyutu .85, Genel Mizaç alt boyutu .85 ve Olumlu Etki alt boyutu .62. Zamana karşı değişmezlik için test tekrar test tekniği uygulanmış ve 15 gün arayla 70 kişilik öğrenciye ölçek tekrar verilmiştir. Elde edilen değerler ölçek toplam puanı için .80 ($p<.01$), Bireylerarası alt boyutu .64($p<.01$), Bireyiçi alt boyutu .73($p<.01$), Stres Yönetimi alt boyutu .78($p<.01$), Uyum alt boyutu .70($p<.01$), Genel Mizaç alt boyutu .72($p<.01$) ve Olumlu Etki alt boyutu .48($p<.01$) olarak hesaplanmıştır.

Yapılan tüm analizler Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk Ergen Formunun Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından çalışma kapsamında geliştirilmiş ve kişisel değişkenleri saptamak ve kontrol altına almak amacıyla uygulanmıştır. Yaş, cinsiyet vb. demografik bilgileri kapsamıştır.

Duygusal Zeka Eğitim Programının Hazırlanması

Araştırmada üstün zekalı çocuklara yönelik duygusal zeka programı hazırlamak amacıyla öncelikle, tüm duygusal zeka literatürüne hakim olmaya çalışılmıştır. Bu literatür taraması esnasında duygusal zekaya ilişkin farklı bakış açıları ve kuramlar olduğu görülmüştür. Her bir farklı bakış açısı ve kuram hem verilecek eğitimi hem de değerlendirme şeklini değiştireceği için en uygununun hangisi olacağına karar vermek zaman almış ancak gerek alan uzmanlarıyla yapılan fikri tartışmalar, gerek araştırmacının yaptığı incelemeler, programın Bar-On Modelini uygun hazırlanması gerektiği kararını aldırılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen programda, Bar-On duygusal zeka modelinde yer alan beceriler ve yeterlilikler geliştirilmeye çalışılmıştır. Program geliştirilirken A.B.D’de uygulanan ve 2 yılı kapsayan “Self- Science Duygusal Zeka

Müfredatı”ndan faydalanılmıştır. Programın hedefi, Bar-On’un tanımladığı duygusal zeka bileşenlerinin tümünde (bireyiçi beceriler, bireylerarası beceriler, stres yönetimi, uyumluluk, genel ruh hali) gelişme sağlamaktır. Program sonunda öğrencilerde gözlemlenmesi beklenen davranışlar ise, kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olmaları, daha etkili kişilerarası ilişkiler kurabilmeleri, gündelik yaşam sorunlarıyla etkili bir şekilde baş edebilmeleri, empati becerilerinin gelişmesi, gibi temel alınan modeldeki becerilerdir.

Programı uygulamak için Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bu okulun seçilme sebebi, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulunda, İstanbul Üniversitesi Üstün Zekalıların Eğitimi Anabilim Dalı tarafından üstün zekalı öğrencilere dönük bir proje yürütülmesi ve sözü edilen okulda, halihazırda tanılmalari yapılmış üstün zekalı öğrenciler olmasıdır. Programın 1. sınıf öğrencileri ile çalışılması araştırmacı tarafından önemsenmiştir. Çünkü, duygusal zeka eğitiminin erken yaşta verilmesi durumunda, hem ileriki akademik başarısının hem de yaşam başarısının çok daha olumlu etkilenebileceği düşünülmüştür. Programın etkililiğini sınamak amacıyla oluşturulan her iki grupta da (deney-kontrol) cinsiyetler eşit tutulmaya çalışılmıştır.

Program haftada 2 oturum olacak şekilde toplam 14 oturum olarak uygulanmış ve yaklaşık 2 ay sürmüştür. İlk hafta öntestler uygulanmış ve programın bitmesinden 10 gün sonra sontestler verilmiştir. Programın uygulandığı süre boyunca, öğrencilerin, verilen eğitimde öğrendikleri becerileri, bir diğer oturuma kadar yapmaları istenen bir takım ev ödevleriyle, sınıf dışına taşınmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece öğrendiklerini deneyimleme ve pratik edebilme fırsatı verilmiştir. Oturumlar grup halinde yürütülmüştür. Her oturum bir ısınma oyunuyla başlamış ve o oturumun amaç, hedef ve kazanımına uygun etkinliklerle devam ettirilmiştir. Programda kağıt kalem çalışmaları, rol oynama etkinlikleri, bilişsel davranışçı yaklaşıma uygun tartışma etkinliklerine oldukça sık yer verilmiştir.

Program araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu nedenle, eğitimi verecek olan personele dışarıdan profesyonel destek vermeye gerek kalmamıştır. Ancak araştırma tamamlandıktan sonra, geliştirilmiş program okuldaki diğer eğitimsel müfredatla entegre edilmemiş olsa dahi, Beyazıt Ford Otosan İlköğretim Okulu öğretmenlerine program tanıtılmış ve uygulama esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği anlatılmıştır. Elde edilen sonuçlar uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiş olup programın başından sonuna kadar atılan her adım bilimsel çerçeve içinde tutulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan denencelerin sınanmasına yönelik istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Uygulanan duygusal zeka eğitim programının üstün zekalı çocukların duygusal zeka seviyelerine etkisine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü denencesine ilişkin bulgular Tablo.3 ve Tablo.4’de verilmiştir.

Araştırmanın “üstün zekalı çocukların duygusal zekalarını geliştirmek üzere geliştirilen programın uygulandığı deney grubunun Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) son test toplam puanları ve tüm alt test puanları, ön-test toplam puanları ve tüm alt test puanlarından yüksek olacaktır.” Denencesi “non- parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” ile analiz edilmiştir ve bulgular tablo 3a-b’de verilmiştir.

Tablo 3a: Deney Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Deney Grubu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Bireyiçi öntest	11	17,909	3,11302	12,00	22,00
Bireyiçi sontest	11	23,181	,7507	22,00	24,0
Bireylerarası öntest	11	40,272	3,84944	34,00	46,00
Bireylerarası sontest	11	46,272	1,4893	43,00	48,0
Stres Yönetimi öntest	11	36,363	5,83563	27,00	46,00
Stres Yönetimi sontest	11	44,636	2,0135	40,00	48,0
Uyum Düzeyi öntest	11	31,909	4,06090	25,00	38,00
Uyum Düzeyi sontest	11	35,181	2,8920	31,00	39,0
EQ-Top öntest	11	126,454	12,1025	108,0	147,0
EQ-Top sontest	11	149,272	4,2211	143,0	155,0

Tablo 3a’da görüldüğü gibi, Bar-On Duygusal Zeka Testi Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i YV) toplam puanları ve tüm alttest puanlarının son test aritmetik ortalamaları öntest aritmetik ortalamalarından yüksektir.

Tablo 3b: Deneysel Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark

Duygusal Zeka Ölçeği	Sıralar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	z	p
Bireylerarası Beceriler	Negatif	1	2,50	2,50		
Sontest Puanı –	Sıralar					
Bireylerarası Beceriler	Pozitif	10	6,35	63,50		
Öntest Puanı	Sıralar					
	Eşit	0			-2,227*	,006
	Toplam	11				
Bireyiçi Beceriler	Negatif	0	,00	,00		
Sontest Puanı –	Sıralar					
Bireyiçi Beceriler	Pozitif	11	6,00	66,00		
Öntest Puanı	Sıralar					
	Eşit	0			-2,943*	,003
	Toplam	11				
Stres Yönetimi	Negatif	1	1,50	1,50		
Sontest Puanı –	Sıralar					
Stres Yönetimi	Pozitif	10	6,45	64,50		
Öntest Puanı	Sıralar					
	Eşit	0			-2,805*	,005
	Toplam	11				
Uyum	Negatif	1	4,50	4,50		
Sontest Puanı –	Sıralar					
Uyum	Pozitif	10	6,15	61,50		
Öntest Puanı	Sıralar					
	Eşit	0			-2,549**	,011
	Toplam	11				
EQ Toplam	Negatif	0	,00	,00		
Sontest Puanı-	Sıralar					
EQ Toplam	Pozitif	11	6,00	66,00		
Öntest Puanı	Sıralar					
	Eşit	0			-2,937*	,003
	Toplam	11				

* p<.01 ** p<.05

Deneysel grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden (toplam puan ve altboyutları) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan “Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Bireylerarası, Bireyiçi ve Stres Yönetimi Altboyutları ile Toplam Puanı .01 düzeyinde ($z=2,73$; $z=2,94$; $z=2,80$; $z=2,94$; $p<.01$) Uyum Becerisi altboyutunda ise .05 düzeyinde ($z=2,55$; $p<.05$) anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık sontest lehine gerçekleşmiştir. Tablo 3b programın uygulamaları sonunda deneysel grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zeka puanlarının anlamlı biçimde arttığını göstermektedir.

Araştırmanın “kontrol grubu öğrencilerinin Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) öntest ve sontest toplam puanları ve tüm alt test puanları arasında anlamlı bir fark olmayacaktır.” Denecesi “non- parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” ile analiz edilmiştir ve bulgular tablo 4a-b’de verilmiştir.

Tablo 4a: Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları İçin Betimleyici Tablo

Kontrol Grubu	N	Aritmeti k Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Bireyiçi öntest	11	17,6364	4,12971	12,00	24,00
Bireyiçi sontest	11	14,636	3,41388	11,00	21,00
Bireylerarası öntest	11	40,8182	4,64367	29,00	45,00
Bireylerarası sontest	11	40,000	3,37639	34,00	44,00
Stres Yönetimi öntest	11	33,1818	6,61541	21,00	43,00
Stres Yönetimi sontest	11	31,909	5,20489	21,00	39,00
Uyum Düzeyi öntest	11	30,6364	6,13633	23,00	40,00
Uyum Düzeyi sontest	11	28,727	3,95198	22,00	33,00
EQ-Top öntest	11	122,272	8,75318	110,00	140,00
EQ-Top sontest	11	115,272	8,13746	103,00	126,00

Tablo 4a’da görüldüğü gibi bireyiçi alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (17,63), sontest aritmetik ortalaması (14,63)’tür. Bireylerarası alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (40,81), sontest aritmetik ortalaması (40,00)’tır. Stres Yönetimi alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (33,18), sontest aritmetik ortalaması (31,90)’dır. Uyum düzeyi alt boyutu öntest aritmetik ortalaması (30,631), sontest aritmetik ortalaması (28,72)’dir. EQ-Toplam puan öntest aritmetik ortalaması (122,27), sontest aritmetik ortalaması ise (115,27)’dir. Hiçbir alt boyutun ve toplam puanın aritmetik ortalamasında bir yükselme olmamıştır.

Tablo 4b: Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Fark

Duygusal Zeka Ölçeği	Sıralar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	z	p
Bireylerarası Beceriler Sontest Puanı –	Negatif Sıralar	6	5,58	33,50		
Bireylerarası Beceriler Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	4	5,38	21,50		
	Eşit	1			-,614*	,539
	Toplam	11				
Bireyiçi Beceriler Sontest Puanı –	Negatif Sıralar	6	8,00	48,00		
Bireyiçi Beceriler Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	5	3,60	18,00		
	Eşit	0			-1,338*	,181
	Toplam	11				
Stres Yönetimi Sontest Puanı –	Negatif Sıralar	7	5,21	36,50		
Stres Yönetimi Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	4	7,38	29,50		
	Eşit	0			-,311*	,755
	Toplam	11				
Uyum Sontest Puanı –	Negatif Sıralar	6	6,50	39,00		
Uyum Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	5	5,40	27,00		
	Eşit	0			-,536*	,592
	Toplam	11				
EQ Toplam Sontest Puanı-	Negatif Sıralar	8	6,56	52,50		
EQ Toplam Öntest Puanı	Pozitif Sıralar	3	4,50	13,50		
	Eşit	0			-1,739*	,082
	Toplam	11				

* p<.01 ** p<.05

Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden (toplam puan ve altboyutları) aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan “Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi” sonucunda sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinden öntest ve sontestte aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark yoktur (Tablo.4b).

Araştırmanın “Deney grubunun Bar-On Duygusal Zeka Çocuk ve Ergen Formu (EQ-i:YV) son test toplam puanları ve tüm alt test puanları, kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek olacaktır.” Denemesi non- parametrik Mann Whitney U testi ile anliz edilmiştir ve bulgular tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubunun Duygusal Zeka Ölçeği Sontest Puanları Karşılaştırması

Duygusal Zeka Boyut/Toplam	Grup	N	Sıra		U	z	p
			Sıra Toplam	Ortalama			
Bireylerarası	Deney	11	185,00	16,82			
	Kontrol	11	68,00	6,18	2,000	3,863*	,000
	Toplam	22					
Bireyiçi	Deney	11	187,00	17,00			
	Kontrol	11	66,00	6,00	,000	-4,015*	,000
	Toplam	22					
Stres Yönetimi	Deney	11	187,00	17,00			
	Kontrol	11	66,00	6,00	,000	-3,998*	,000
	Toplam	22					
Uyum	Deney	11	178,00	16,18			
	Kontrol	11	75,00	6,82	9,000	-3,412*	,001
	Toplam	22					
EQ-Toplam	Deney	11	187,00	17,00			
	Kontrol	11	66,00	6,00	,000	-3,982*	,000
	Toplam	22					

* p<.01

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin sontest uygulamasından almış oldukları puanların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan “non-parametrik Mann Whitney-U testi” yapılmış ve sonucunda, gruplar arasında hem tüm altboyutlarda hem de toplam puanda istatistiksel açıdan ($z=3,87$; $z=4,02$; $z=3,99$; $z=3,41$; $z=3,98$) $p<.01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin son test uygulamasından aldıkları puanlar, kontrol grubundaki öğrencilerin Duygusal Zeka Ölçeğinin sontest uygulamasından aldıkları puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Uygulanmış olan duygusal zekayı geliştirmeye dönük eğitim programının katılımcıların duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanların yükseltilmesinde etkili olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul 1.sınıfa devam eden üstün zekalı çocukların duygusal zeka seviyelerini arttırmaya yönelik bir psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması amaçlanmıştır. 14 oturumluk “Duygusal Zeka Eğitim” programı hazırlanmıştır. 50 dakikalık oturumlar haftada iki kere yapılmış ve program yaklaşık 2 ayda tamamlanmıştır. Araştırma 11 deney 11 kontrol grubunda olmak üzere toplam 22 denekle tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucu üstün zekalı çocuklara yönelik hazırlanmış duygusal zeka eğitim programının, çocukların duygusal seviyelerini arttırmakta etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda “Üstün Zekalı Çocukların Duygusal Zekalarını Geliştirme Programı”nın etkililiğini sınamak amacıyla uygulanan “Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu” öntest ve sontest sonuçlarında, programa katılan üstün zekalı çocukların aldıkları puanların başlangıçtaki puanlarına ve bu programa katılmayan üstün zekalı çocukların puanlarına oranla arttığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda, “geliştirilen programın duygusal zekayı geliştireceği” hipotezinin doğrulandığı görülmüştür. Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinde yüksek puan yüksek duygusal zekayı ifade ettiğinden deney grubunun sontest puanlarında görülen bu yükselme, programa katılan deneklerin duygusal zekalarının geliştiğini ve eğitim programının bu yönde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu bulgu, verilecek uygun bir eğitimle grupların duygusal zekalarını geliştirebileceğimiz varsayımını da doğrulamaktadır.

Deney grubunun öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları puanlara bakıldığında, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunda aritmetik ortalamalarının da yükseldiği görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda; bireylerin, kendini ifade edebilme ve duygularını anlama (bireyiçi), diğerlerinin duygularını anlama ve dinleme (bireylerarası), günlük problemlerle baş edebilme (stres yönetimi), dürtüsel davranışları kontrol edebilme (uyum becerileri) becerileri üzerinde de etkili olduğu söylenebilir.

Schwean ve arkadaşları (2006), yaptıkları çalışmada, üstün tanısı olmayan ancak ortalamaların üzerinde bir başarı seviyesinde olan öğrencilerin kendilerini bireylerarası beceriler boyutunda anlamlı oranda daha yeterli bulduklarını, bununla birlikte üstün zekalı çocukların kendilerini, bireylerarası alt boyutunda değil bireyiçi ve uyum boyutunda anlamlı oranda yeterli bulduklarını ortaya koymuşlardır. Bu durum üstün zekalı çocukların akran ilişkilerinde biraz daha problem yaşamaya eğilimli olduklarını düşündürülebilir. Bu araştırmada, verilen eğitimin üstün zekalı öğrencilerin bireylerarası ilişkilerle bağlantılı

becerilerinde de anlamlı oranda gelişme sağlaması, duygusal zeka eğitimi ile üstün zekalı çocukların arkadaşlık ilişkilerinin de gelişeceğini düşündürmektedir.

Duygusal zeka, her zaman ve her yaşta geliştirilebilmekte ve öğrenilebilmektedir (Mayer ve ark.,2001; Goleman, 1998; Mayer ve Salovey, 1997; Shapiro, 1998; Weisinger, 1998). Bu araştırmada elde edilen bulgularda bu gerçeği doğrulamıştır. Goleman (1998)'da duygusal zekanın öğrenilebileceğini ancak bunun çok kolay bir süreç olmadığını ileri sürmüştür. Buna karşıt olarak ise Bar-On, çocukluktan başlayarak 40'lı yaşların sonlarına kadar duygusal zekanın yükselmeye devam ettiğini ve kısa süreli eğitimlerle dahi anlamlı oranda yükselmeler görülebileceğini ileri sürmüştür (Bar-On, 2003; 2004; 2005). Kişilik özellikleri ise bu yeterlilikler ve beceriler kadar kolay biçimlendirilebilir değildir. Dolayısıyla, bu araştırma bulgularıyla duygusal zekanın kişilik özelliğinden çok bazı becerileri kapsadığını ve kısa süreli bir eğitimle dahi anlamlı farklar elde edilebileceğini desteklemektedir.

Üstün zekalı çocukların psikososyal becerilerin geliştirilmesi, benzersiz sosyal ve duygusal özellikleri ve özel deneyimleri göz önüne alındığında, üstün yetenekli öğrencilerin sağlığı için gereklidir. Eş zamanlı olmayan bir gelişimin neden olduğu benzersiz sosyal ve duygusal özellikleri ve özel deneyimleri (mükemmeliyetçilik, duygusal hassasiyet, duygusal yoğunluk, sosyal etkileşimlerle ilgili sorunlar vb) bu çocukların normdan farklı deneyimler yaşamalarına ve öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından yanlış anlaşıldıklarını hissetmekle, sıklıkla yanlış görülmekle başetmek zorunda kalabilirler (Garcia ve ark., 2021). Bu sebeple, etkililiği kanıtlanmış bir duygusal zeka programının üstün zekalı çocuklarda bu tip riskleri bertaraf ettiği düşünülebilir.

Son dönemde yapılan meta-analiz çalışmaları (Alabbasi ve ark., 2020; Oğurlu, 2020) üstün zekalı öğrencilerde duygusal zeka üzerine yapılan çalışmalardaki farklı sonuçları doğrulanmıştır. Genel olarak, üstün zekalı öğrencilerin üstün zekalı olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek duygusal zeka puanları olsa da duygusal zekanın bazı bileşenlerinde daha düşük puanlara sahip olabildikleri saptanmıştır. Örneğin, üstün zekalı olmayan öğrencilerin stres yönetiminde daha başarılı oldukları, yine aynı araştırmada üstün zekalı olan öğrencilerin, bireyiçi duygusal zeka boyutunda düşük puanlar aldıkları görülmüştür (Alabbasi ve ark., 2020). Bu durum üstün zekalı öğrencilerin duygularını tanımlama ve paylaşma konusunda zorlandıklarıyla açıklanmıştır. Yapılan çalışmada uygulanan eğitim programı hem stres yönetimi hem de

bireyiçi alttest puanlarını yükseltmiştir. Dolayısıyla programın üstün zekalı çocuklara uzun vadede faydası olacağı da söylenebilir.

Duygusal zeka, öğrencilerin psikolojik uyumları için koruyucu bir faktör olarak işlev görebilir, prososyal davranışların ortaya çıkmasını destekleyebilir (Cobos-Sánchez ve ark., 2017). Tüm alan yazın incelendiğinde etkili bir duygusal zeka programının, üstün zekalı çocuklar için koruyucu faktör olacağı ve elde edinilen kazanımların hayat boyu fayda sağlayacağını ortaya koymaktadır. Bu sebeple, yapılan çalışmanın, üretilen programın, Türkçe'ye kazandırılan ölçüğün alan için önemli bir katkı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre şunlar önerilebilir: Duygusal Zeka halen güncelliğini koruyan bir kavram olarak literatürde yerini almaktadır. Üstün zekalı çocuklar, akademik olarak her zaman olmasa da genellikle başarılı olan çocuklardır. Ancak yüksek zeka seviyesi veya akademik başarı hayat başarısının teminatı değildir. Hayat başarısı için duygularını anlama, ifade etme, yönetebilme, empatik olma, stresini yönetme, uyum sağlama gibi becerilere ihtiyaç vardır. Bu beceriler ise duygusal zekanın bileşenleridir. Dolayısıyla, üstün zekalı çocukların, olabildiğince erken dönemde duygusal zeka çalışmalarıyla karşılaşmaları, var olan potansiyellerini daha iyi ortaya koymalarına ve hayattan daha fazla keyif alan olan yetişkinler olmalarına fırsat sağlayabilir.

Çocuklara ve gençlere verilecek duygusal zeka eğitimi çok önemlidir. Ancak çocuklar ve gençler model alarak da öğrenmektedirler. Dolayısıyla eğitim veren kişinin de duygusal zekasının gelişmiş olması çok önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve ebeveynlerin de duygusal zeka eğitimlerine dahil edilmesi sağlanabilir.

Duygusal Zekayı değerlendirmek için kullanılan araçların çoğu kendini değerlendirme tipi araçlardır. Bunlar yerine daha deneyimlere odaklı araçlar geliştirilmesi elde edilen sonuçların güvenilirliğini arttırabilir.

REFERANSLAR

- Alabbasi, A.M.A.A., Ayoub, A.E., Ziegler, A.O. (2020). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis, *High Ability Studies*, DOI: 10.1080/13598139.2020.1770704
- Bar-On, R. (1997). *Bar-on emotional quotient inventory*: Technical Manual.Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from Emotional Quotient Inventory, *The Handbook of Emotional Intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D. ve Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour, *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–402.
- Chan, D. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in hong kong, *Journal of Youth and Adolescents*, 32, 6, 409-418.
- Ciarrochi, J.; Forgas, J.; Mayer, J. (2001) *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, PA, US: Psychology Press.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted, 6th ed.*, Pearson Education, Inc.,Upper Saddle River, New Jersey.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J.M., Gómez-Becerra, I. (2017). The role of Emotional Intelligence in Psychological adjustment among Adolescents, *Annual Psychology*, 33, 66–73.
- Davasligil, Ü. (2005). *Early Differentiation*, 16th Bienal Conference World Council for Gifted and Talented Children, August, New Orleans.
- Davis, G.A.,Rimm, S.B.(1994). *Education of the gifted and talented (3rd ed.)* Boston:Allyn&Bacon.
- Fiedler, E.D. (1993). Square pegs in round holes: gifted kids who don't fit in, *Understanding our Gifted*, 5 11-14.
- Casino-García, A.M.; Llopis-Bueno, M.J.; Llinares-Insa, L.I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: an analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 18, 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Book, New York.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Janos, P.M., ve Robinson, N.M. (1985). The performance of students in a program of radical acceleration at the university level, *Gifted Child Quarterly*, 29, 175- 179.

- Köksal, A., (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*, Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kyllonen, P. C. (2012). *Measurement of 21st Century Skills within the Common Core State Standards*. In Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments (pp. 7-8).
- Matthews, G.; Zeidner, M. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, Editors: Reuven Bar – On, James D.A.Parker. San Fransisco: Jossey-Bass A Wiley Company, 459.
- Mayer J. D., Salovey P., Caruso, D.R., (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-211.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131–137.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications: 3-31*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence As Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 32-41.
- Ogurlu, U. (2020). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals: A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171, 110503, 1-11.
- Palmer, B., Donaldson, C. Stough, C. (2002) emotional intelligence and life satisfaction, *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–100.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. , Majeski, S. A. (2004) Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University, *Personality and Individual Differences*, 36, 163–17.
- Petrides, K. V. (2009a). *Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications* (pp. 85-101). New York, NY: Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5.
- Piechowski, M. M. (1997). *Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 366–381). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Renzulli, J.S. (1986) *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*. In: Sternberg, R.J. and Davidson, J.E., Eds., *Conceptions of Giftedness*, Cambridge University Press, New York, 53-92.
- Robinson, A., Clinkenbeard, P.R. (2008). *History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship*. In: Pfeiffer, S.I. (eds) *Handbook of*

- Giftedness in Children. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_2.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., ve ark. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schwean, V.L., Saklofske, D.H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J.D.A., Kloosterman, P. (2006) Emotional Intelligence and Gifted Children, *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- Shapiro, L. E. (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Çeviren: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları, 238-248.
- Silverman, L. K. (1993). *A Developmental Model for Counseling the Gifted*, In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*, (pp. 51 – 78) Denver, CO: Love Publishing.
- Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns*. California: Corwin Pres.
- Van Tassel-Baska, J., Quek, C., & Feng, A. X. (2006). *The Development and Use of a Structured Teacher Observation Scale to Assess Differentiated Bestpractice*. *Roeper Review*, 29, 84-92. <http://dx.doi.org/10.1080/02783190709554>
- Zeidner, M., Matthews, G. (2017). Emotional intelligence in gifted students, *Gifted Education International*, 33(2), 163-182.

3. Bölüm

İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Haladyna Taksonomisine Göre İncelenmesi

Ayşegül USTA¹

Burcu řENLER²

¹ YL. Öğr.; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Bilim Dalı.
aysegulusta2@posta.mu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-6268-8854

² Doç. Dr.; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
bsenler@pmu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-8559-6434

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarını Haladyna taksonomisine göre incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle desenlenmiştir. Veriler Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanımların incelenmesi ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı Haladyna tarafından ortaya konulan ve 4 basamaktan (anlama, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık) oluşan taksonomidir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre kazanımların daha çok üst düzey bilişsel becerilere (%53,84) hitap ettiği görülmektedir. Taksonominin basamaklarındaki kazanım sayılarının aşamalı bir şekilde çoktan aza doğru ilerlemediği tutarsız bir dağılımın olduğu göze çarpmaktadır. Bunu sebebi problem çözme becerisinin (%2,56) kazanımlar içindeki yerinin diğer üst düzey düşünme becerilerine göre daha az olmasıdır. Öğrenme alanları Haladyna taksonomisine göre incelendiğinde en çok (%51,28) Fiziksel Olaylar öğrenme alanında yer verildiği ifade edilebilir, en az olarak ise (%10,26) Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında kazanımlara yer verilmiştir. Üniteler Haladyna taksonomisine göre incelendiğinde Aydınlatma ve Ses Teknolojileri Ünitesi (%30,77) Haladyna taksonomisine göre en çok yer alan ünite, Basit Elektrik Devreleri Ünitesi (%7,69) ise en az yer alan ünite.

Anahtar Kelimeler: Haladyna Taksonomisi, Fen Bilimleri Öğretim Programı, İlkokul, Kazanım, 4. Sınıf

GİRİŞ

Günümüzün hızla gelişen dünyasında eğitim, bireyleri 21. yüzyılın karmaşık zorluklarını aşmak için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliklerle donatmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemleri, öğrencilerin entelektüel ve kişisel gelişimini desteklemeye çalışırken, öğretim programının hedeflerinin ve öğrenme çıktılarının etkililiğini değerlendirmek çok önemli hale gelmektedir. Değerlendirme yapılırken program hedefleri taksonomiler çerçevesinde incelenmektedir (Bloom vd., 1956). Bu doğrultuda genel olarak Bloom taksonomisi kullanılmakta ve öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Bloom'un 1956 yılında yayınladığı bilişsel alan taksonomisi altı temel basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak sınıflandırılmıştır (Anderson vd., 2001; Bloom vd., 1956; Krathwohl, 2002). Bu taksonomi günümüzde de oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Bloom taksonomisine alternatif farklı taksonomiler de geliştirilmiştir. Geliştirilen bu taksonomilerden biri de Haladyna taksonomisidir. Haladyna taksonomisi, üst düzey düşünme ve anlayış derinliğine dayalı olarak eğitim hedeflerini kategorize etmek için bir çerçeve sağlar. Haladyna (1997) taksonomisinde ise üst düzey düşünme becerileri olarak kabul gören anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık olmak üzere dört basamak bulunmaktadır.

Anlama: Bu basamakta kavramlar, ilkeler ve genellemeler kavranır. Öğrenciler kendilerine sunulan bilgiyi kendi kelimeleri ile ifade eder, bu bilgiyle ilgili özellikleri belirler ve bu bilgiyi yeni bir bilgi bütünü içerisinde ayırt eder.

Problem Çözme: Bu basamakta kavramlar, ilkeler ve genellemeler bir arada ele alınıp yeni bir problem durumuna bilimsel bir yaklaşımla çözüm üretilir. Bu basamak ezberleme, anlama ve eleştirel düşünme gibi diğer bilişsel davranışları da kapsayabilir.

Eleştirel Düşünme: Bu basamakta bir bilgi veya sav üzerine düşünülür, karşılaştırmalar yapılır, kanıtlar aranır, bu kanıtlar değerlendirilir ve yargılarda bulunulur. Eleştirel düşünme basamağı bilgiyi değerlendirmeyi ve yordamayı içerir.

Yaratıcı Düşünme: Bu basamakta bilinen, tanıdık öğelerden yeni, özgün bir ürün oluşturulur; Yaratıcılığın doğuştan gelen bir yönü olmasına karşılık yaratıcı düşünmeyi öğretmek, yaratıcılığın ifade edilebileceği durumlar yaratmayı, yaratıcı ifade için kaynaklar sağlamayı ve sonucu değerlendirmeyi içerir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı yalnızca bilimsel okuryazarlığı geliştirmeyi amaçlamadığı, aynı zamanda öğrenciler arasında eleştirel düşünme,

problem çözüme ve sorgulama becerilerini geliştirdiği için özel bir öneme sahiptir. Fen eğitiminin etkinliğini sağlamak için kazanımların öğrenme hedeflerinin tasarımına ve değerlendirilmesine rehberlik eden yerleşik çerçeveler ve taksonomilerle uyumluluğunu değerlendirmek esastır. Fen bilimleri öğretim programları çeşitli taksonomilere göre incelenmiştir (örn. Cangüven ve Avcı, 2022; Dönmez ve Zorluoğlu, 2020; Kayacan, 2022; Yolcu, 2019), Karakuyu (2021) ise 3. sınıf fen bilimleri kazanımlarını Haladyna taksonomisine göre incelenmiştir. Fakat 4. sınıf fen bilimleri kazanımlarının Haladyna taksonomisine göre değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarını Haladyna taksonomisi merceğinden inceleyerek, ilkokullarda fen eğitiminin kalitesini ve etkililiğini artırmaya yönelik devam eden çabalara katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, 4. sınıf fen eğitimi için etkili öğretim stratejileri tasarlamada eğitimciler ve müfredat geliştiricilere bilgiler sunabilir. Taksonomiye göre öğrencilerin başarılı olduğu veya zorlandığı alanları belirlemek, eğitimcilerle öğretim yaklaşımlarını uyarlama ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde ele alma konusunda rehberlik edebilir. Fen bilimleri dersi başarılarını Haladyna taksonomisi aracılığıyla incelemek, program hedefleri, öğretim uygulamaları ve amaçlanan öğrenme çıktıları arasındaki uyumu değerlendirmek için bir fırsat sağlar.

Bu doğrultuda bu çalışmada 4. sınıf fen bilimleri dersinin kazanımları üst düzey düşünme becerilerine yönelik olan Haladyna taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Haladyna taksonomisi basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. 4. sınıf fen bilimleri dersi öğrenme alanındaki kazanımların Haladyna taksonomisi basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. 4. sınıf fen bilimleri dersi ünitelerindeki kazanımların Haladyna taksonomisi basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi olarak desenlenmiştir. Doküman analizi dokümanların araştırmanın problemi, amacı, elde edilmek istenilen veri doğrultusunda analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında yayınlanan güncel fen bilimleri öğretim programıdır. Fen bilimleri öğretim programında yer alan 4. sınıf fen bilimleri dersine ait 43 kazanım incelenmiştir. İncelenen 43 kazanımın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılması yapılmış sonuçlara Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kazanımların Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Dağılımları

Kazanımlar	Frekans (f)	%
Bilişsel	39	90,70
Duyuşsal	4	9,30
Devinişsel	0	0
Toplam	43	100

Tablo 1’ e göre fen bilimleri öğretim programı 4. sınıf 43 kazanımın 39 tanesi bilişsel 4 tanesi duyuşsal alanla ilgili kazanımlardır. Bu nedenle çalışmada duyuşsal alana ait 4 kazanım incelemeye dâhil edilmemiş 39 kazanım Haladyna taksonomisine göre incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Fen Bilimleri Öğretim programının 4. sınıf kazanımları taksonominin aşamaları olan anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamakları dikkate alınarak veri analizi yapılmıştır. Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

Geçerlik – Güvenirlik

Kazanımlar yazarlar tarafından taksonomiye göre ayrı ayrı incelenmiştir. Yazarlar arasındaki uyum oranı Miles ve Huberman (1994)’ın formülüne göre hesaplanmış ve %86 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR**1. Alt Probleme Ait Bulgular**

MEB (2018) tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programında 39 tane bilişsel alan kazanımı bulunmaktadır. Tablo 3’te 4. sınıf fen bilimleri dersi bilişsel kazanımların Haladyna taksonomisindeki anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamaklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımların Haladyna Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Taksonomi basamakları	Frekans (f)	%
Anlama	17	43,59
Problem Çözme	1	2,56
Eleştirel Düşünme	13	33,33
Yaratıcılık	8	20,51
Toplam	39	100

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde fen bilimleri öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımlarının Haladyna taksonomisindeki anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamaklarına göre dağılımı verilmiştir. Buna göre kazanımların anlama basamağında %43,59 (f=17), problem çözme basamağında %2,56 (f=1), eleştirel düşünme basamağında %33,33 (f=13) ve yaratıcılık basamağında %20,51 (f=8) yer aldığı tespit edilmiştir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular

MEB (2018) tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programında dünya ve evren, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar ve madde ve doğası olmak üzere 4 öğrenme alanı bulunmaktadır. Tablo 4’te 4. sınıf fen bilimleri dersi öğrenme alanlarına göre kazanımlarının Haladyna taksonomisindeki anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamaklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımlarının Öğrenme alanlarının Haladyna Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Öğrenme alanı	Anlama	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme	Yaratıcılık	Frekans (f)	%
Dünya ve Evren	4	-	1	-	5	12,82
Canlılar ve Yaşam	2	-	2	-	4	10,26
Fiziksel Olaylar	8	-	6	6	20	51,28
Madde ve Doğası	3	1	4	2	10	25,64
Toplam	17	1	13	8	39	100

Tablo 3’e göre dünya ve evren öğrenme alanında 4 anlama ve 1 eleştirel düşünme basamağı olmak üzere toplam 5 kazanım yer almaktadır. Bu öğrenme alanındaki kazanımların tüm kazanımlara oranı %12,82’dir. Canlılar ve yaşam

öğrenme alanındaki kazanımları taksonomiye göre incelendiğinde 2 anlama ve 2 eleştirel düşünme olmak üzere toplam 4 kazanım bulunmaktadır. Canlılar ve yaşam öğrenme alanındaki kazanımların tüm kazanımlara oranı %10,26'dır. Fiziksel olaylar öğrenme alanındaki kazanımların 8 anlama, 6 eleştirel düşünme ve 6 yaratıcılık olmak üzere 20 kazanımdan oluşmaktadır. Bu bağlamda tüm kazanımlara oranı %51,28'dir. Madde ve doğası öğrenme alanında ise 3 anlama, 1 problem çözme, 4 eleştirel düşünme, 2 yaratıcılık olmak üzere toplam 10 kazanım yer almaktadır. Bu öğrenme alanındaki kazanımların tüm kazanımlara oranı ise %25,64'tür.

Öğrenme alanları Haladyna taksonomisine göre incelendiğinde en çok %51,28 ile fiziksel olaylar öğrenme alanında yer verildiği ifade edilebilir. Fiziksel olaylar öğrenme alanında problem çözme hariç taksonomideki bütün basamaklara yer verildiği anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamaklarında yer alan kazanımların yarısını oluşturması, üst düzey düşünme becerilerine yer verildiği anlamına gelmektedir. En az olarak ise %10,26 ile canlılar ve yaşam öğrenme alanında kazanımlara yer verilmiştir. Canlılar ve yaşam, dünya ve evren öğrenme alanlarında problem çözme ve yaratıcılık olarak iki taksonomiye yönelik kazanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte madde ve doğası öğrenme alanına %25,64 oranında yer verildiği ayrıca bu öğrenme alanında taksonomideki tüm basamaklara yer verildiği görülmektedir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular

MEB (2018) tarafından hazırlanan fen bilimleri öğretim programında yer kabuğu ve dünyamızın hareketi, besinlerimiz, kuvvetin etkileri, maddenin özellikleri, aydınlatma ve ses teknolojileri, insan ve çevre, basit elektrik devreleri olmak üzere yedi ünite bulunmaktadır. Tablo 5'te 4. Sınıf fen bilimleri dersi ünitelerine göre kazanımlarının Haladyna taksonomisindeki anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamaklarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kazanımların Ünitelerinin Haladyna Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Ünite Adı	Anlama	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme	Yaratıcılık	Frekans (f)	%
Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketi	4	-	1	-	5	12,82
Besinlerimiz	2	-	2	-	4	10,26
Kuvvetin Etkileri	2	-	1	2	5	12,82
Maddenin Özellikleri	3	1	4	2	10	25,64
Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	4	-	5	3	12	30,77
İnsan ve Çevre	-	-	-	-	-	-
Basit Elektrik Devreleri	2	-	-	1	3	7,69
Toplam	17	1	13	8	39	100

Tablo 4 incelendiğinde ünitelerdeki kazanımların taksonomiye göre incelendiğinde Yer kabuğu ve Dünyamızın hareketleri ünitesinde 4 anlama ve 1 eleştirel düşünme basamağı olmak üzere toplam 5 kazanım yer almaktadır. Bu üniteye kazımların tüm kazanımlara oranı %12,82'dir. Besinlerimiz ünitesinde 2 tane anlama ve 2 tane eleştirel düşünme basamağında olmak üzere toplam 4 kazanım vardır. Bu kazanımların toplam kazanımlara oranı %10,26'dır. Kuvvetin etkileri ünitesinde 2 anlama, 1 eleştirel düşünme ve 2 yaratıcılık olmak üzere toplam 5 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların toplam kazanımlara oranı %12,82'dir. Maddenin özellikleri ünitesinde 3 anlama, 1 problem çözme, 4 eleştirel düşünme ve 2 yaratıcılık basamağı olmak üzere toplam 10 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların toplam kazanımlara oranı %25,64'tür. Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitesi %30,77 ile Haladyna taksonomisine göre en çok yer alan ünite. 4 anlama ve 5 eleştirel düşünme ve 3 yaratıcılık basamağında olmak üzere toplam 12 kazanım bulunmaktadır. Taksonomi bilişsel alanı kapsamaktadır, İnsan ve çevre ünitesindeki kazanımlar duyuşsal alana yönelik oldukları için tabloda yer almamıştır. Basit elektrik devreleri ünitesi ise %7,69 ile en az yer alan ünite. 2 anlama, 1 yaratıcılık basamağında olmak üzere 3 kazanıma rastlanmıştır.

Üniteler Haladyna taksonomisine göre incelendiğinde İnsan ve çevre ünitesinde yer alan iki kazanım duyuşsal alana hitap ettiği için tabloda yer almamıştır. Diğer 4. sınıf fen bilimleri dersi ünitelerine bakıldığında anlama basamağına tüm ünitelerde yer verildiği görülmektedir. Eleştirel düşünme basamağına ise Basit elektrik devreleri ünitesi dışında diğer ünitelerin hepsinde yer verildiği görülmektedir. Problem çözme basamağına sadece Maddenin Özellikleri ünitesinde yer verilmiştir. Yaratıcılık basamağına ise Kuvvetin Etkileri, Maddenin Özellikleri ve Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitelerinde yer verilmiştir. Madde ve Özellikleri ünitesi taksonominin tüm basamaklarına yer verilen tek ünite dir. Bununla birlikte taksonomiye göre en fazla kazanım ise %30,77 ile Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitesinde tespit edilmiştir. En az kazanım ise %7,69 ile Basit Elektrik Devreleri ünitesinde rastlanmıştır.

SONUÇ

Yapılan araştırma MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında yürürlüğe giren Fen Bilimleri Öğretim Programı 4. sınıf düzeyinde yer alan kazanımlar Haladyna taksonomisine göre incelenmiştir. Kazanımlar taksonomi anlama, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamaklarına göre değerlendirilmiştir.

4. sınıf Fen Bilimleri Öğretim programında yer alan kazanımlardan 4 tanesi duyuşsal alanda yer aldığı için incelemeye alınmamıştır. Bilişsel alana hitap eden 39 kazanım Haladyna taksonomisine göre incelenmiştir. Kazanımların %43,59'u anlama basamağında, %2,56'sı problem çözme basamağında, %33,33'ü eleştirel düşünme basamağında ve %20,51'i yaratıcılık basamağında yer almakta olduğu belirlenmiştir. Kazanımların anlama ve eleştirel düşünme basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Anlama basamağının ön plana çıkma nedeni öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri olabilir. Benzer şekilde Karakuyu (2021) 3. sınıf fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları Haladyna taksonomisine göre incelediği çalışmasında kazanımların %57,58'sinin anlama, %6,06'sının problem çözme basamağında, %30,30'unun eleştirel düşünme basamağında ve %6,06'sının yaratıcılık basamağında toplandığını, incelenen kazanımların %36,36'sının üst düzey bilişsel becerileri kapsamakta olduğunu ifade etmiştir. Karakuyu'nun (2021) çalışması ile bu çalışma birlikte değerlendirildiğinde eleştirel düşünme ve yaratıcılık basamağında yer alan 4. sınıf kazanımlarının oranı bu basamaktaki 3. sınıf kazanımlarının oranından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sınıf seviyesi arttıkça üst düzey düşünme gerektiren basamaklardaki boyutların ön plana çıkması gerektiğiyle örtüşmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Haladyna taksonomisinin eleştirel düşünme basamağı Bloom taksonomisinde analiz ve değerlendirme basamağına, yaratıcılık basamağı Bloom taksonomisinde sentez basamağına karşılık gelmektedir. Bu nedenle 4. sınıf kazanımların %53,84'ü Bloom taksonomisine göre üst düzeyde yer aldığı söylenebilir. Bu bulgu, üst düzey becerilere yönelik hedeflerin belirlenmesiyle paralellik göstermektedir (Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık, 2017). Cangüven ve Avcı (2022) 4. sınıf kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemiş ve üst düzeyde yer alan kazanım sayısının oranını %32,56 olarak tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yolcu (2019) 3. ve 4. sınıf kazanımlarının %38'inin Bloom'un taksonomisine göre üst düzey bilişsel beceriler kategorisinde olduğunu ortaya koymuştur.

Fen bilimleri öğretim programı öğrenme alanları Haladyna taksonomisine göre incelendiğinde en çok %51,28 ile Fiziksel Olaylar öğrenme alanındaki kazanımlara yer verilmiştir. Özcan ve Kaptan (2019) da fen bilimleri öğretim programını Bloom taksonomisine göre incelemiş ve kazanımların öğrenme alanlarına göre dengeli bir şekilde dağılmadığını belirtmişlerdir. Fiziksel Olaylar öğrenme alanında problem çözme dışındaki tüm basamaklara yer verilmiştir. En az ise %10,26 ile Canlılar ve Yaşam öğrenme alanındaki kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. Canlılar ve Yaşam ile Dünya ve Evren öğrenme alanlarında taksonominin anlama ve eleştirel düşünme olarak iki basamağına yer verilirken, problem çözme ve yaratıcılık basamaklarına yer verilmemiştir. Madde ve Doğası öğrenme alanında kazanımların oranı %25,64 olmakla beraber taksonominin bütün basamaklarında kazanımlar yer alan tek öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Bir diğer ifadeyle Madde ve Doğası öğrenme alanında Haladyna taksonomisine göre bütün basamaklara yer verilerek kazanımlar dengeli bir şekilde dağıtılmıştır. Madde ve Doğası öğrenme alanı temelinde kimya konularını içermektedir. Kimya konularını içeren Haladyna taksonomisi ile diğer konulara oranla daha çok örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan, etkili öğrenme için kazanımların taksonomi basamaklarına göre dağılımı konu alanlarına göre farklılık gösterebilir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Bu doğrultuda programın etkili öğrenmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Fiziksel Olaylar ile Madde ve Doğası öğrenme alanında üst düzey bilişsel becerilere daha fazla ağırlık verilirken, Dünya ve Evren öğrenme alanında kazanımlarda çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere ağırlık verildiği, Canlılar ve Yaşam öğrenme alanında ise alt düzey ve üst düzey bilişsel becerilere eşit şekilde yer verildiği görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre incelemede bir diğer husus ise Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar öğrenme alanlarında anlama basamağına kazanımlara yer verildikten sonra problem

çözme basamağı atlanarak eleştirel düşünme basamağında kazanım(lar)a yer verilmiş olmasıdır.

Kazanımlar ünite bazında Haladyna taksonomisine göre incelendiğinde anlama basamağına tüm ünitelerde yer verilirken, problem çözme basamağına Maddenin Özellikleri ünitelerinde yer verilmiştir. Yerkabuğu ve Dünyamızın Hareketleri, Besinlerimiz, Kuvvetin Etkileri, Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitelerinde anlama basamağında kazanımlara yer verildikten sonra problem çözme basamağına yer verilmemiş ve eleştirel düşünme basamağına atlanılmıştır. Basit Elektrik Devreleri ünitesinde ise anlama basamağında kazanımlara yer verildikten sonra problem çözme ve eleştirel düşünme basamakları atlanarak yaratıcılık basamağında kazanımlara yer verilmiştir. Bu bulgular dengeli bir dağılım olmadığını göstermektedir. Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitesi %30,77 ile Haladyna taksonomisine göre en çok kazanım içeren ünite. Basit elektrik devreleri ünitesi ise %7,69 ile en az kazanım içeren ünite. Taksonominin tüm basamaklarına yer verilen tek ünite ise yine kimya konularını temel alan Madde ve Özellikleri ünitesi olarak belirlenmiştir. Ünitelerde yer alan kazanım oranları ele alındığında homojen dağılımın olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Fen öğretim programlarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme eleştirel, yaratıcı, vb.) içerecek kazanımlara daha fazla ağırlık verilebilir.
2. Fen bilimleri öğretim programındaki kazanımların Haladyna taksonomisine dikey boyutta dağılımını araştırmak için kazanımlar farklı sınıf düzeylerine göre incelenebilir.
3. Farklı taksonomilerle programda yer alan kazanımlar incelenip, karşılaştırılabilir.
4. Fen bilimleri 4. sınıf ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme kısımları Haladyna taksonomisi çerçevesinde incelenerek kazanımlarla uyuşma durumları araştırılabilir.

REFERANSLAR

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. ve Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. ve Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Cangüven, H. D. & Avcı, G. (2022). 2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 306-318.
- Dönmez, H. ve Zorluoğlu, S. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Karakuyu, A. (2021). İlkokul 3.sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının Haladyna taksonomisine göre analizi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(46), 2291-2296.
- Kayacan, K. (2022). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının kazanımlar açısından yenilenmiş Bloom ve SOLO taksonomilerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Krathwohl, D.R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41, 212-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Edition)*. Calif.: SAGE Publications
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom taksonomisine göre

incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yolcu, H. H. (2019). İlkokul öğretim programı 3 ve 4. sınıf fen bilimleri dersi kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisi açısından analizi ve değerlendirilmesi. *İlkogretim Online*, 18(1).

Zorluoğlu, S. L, şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

4. Bölüm

Çoklu Özellik Çoklu Metot Yöntemi: Alanyazın İncelemesi

Burcu DEMİRÖZ¹

Nuri DOĐAN²

¹ Doktora Öğrencisi.; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı. bd14.olcme@gmail.com ORCID No: 0000-0002-8326-4671

² Prof. Dr. Nuri Doğan.; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı. nurid@hacettepe.edu.tr ORCID No: 0000-0001-6274-2016

ÖZ

Test puanlarının kullanımının yaygınlaşması ile güvenilirlik ve geçerlikleri tartışılmaya başlanmıştır. Bir test puanının en önemli özelliği geçerliktir. Geçerlik testin kullanım amaçları için test puanlarına ilişkin yorumları destekleyen teori ve kanıtların düzeyidir. Geçerlik kanıtı türleri içeriğe, yanıtlama süreçlerine, test sonuçlarına, diğer değişkenler ile ilişkilere ve yapıya dair kanıtlar olmak üzere beş gruba ayrılabilir. Yapıya dair geçerlik kanıtları uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Yakınsak ve ıraksak geçerlik kanıtları yapıya dair kanıtlar arasında en sık kullanılanlardır. Campbell ve Fiske 1959 yılında yapıya dair geçerlik kanıtlarını değerlendirmek için nomolojik ağın bir özel türü olan Çoklu Özellik Çoklu Metot (Multitrait -Multimethod / MTMM) yöntemini önermiştir. Bu çalışmanın amacı yapıya dair geçerlik kanıtı toplamada kullanılan yakınsak ve ıraksak geçerlik yaklaşımları ile kanıtları değerlendirmede kullanılan çoklu özellik çoklu metot yöntemini sistematik alanyazın taraması ile incelemek, doğru bir şekilde tanıtmak ve araştırmacıların konu üzerinde düşünmelerine yardımcı olmaktır.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, güvenilirlik, çoklu özellik çoklu metot, dfa, anova

GİRİŞ

Eğitim ve psikolojide bireylerin var olan özelliklerini belirlemek için testlerden çok sık faydalanılır. Test, belirli bir alandaki sınava giren bireyin davranışının bir örneğinin elde edildiği ve daha sonra değerlendirildiği, puanlandığı bir araç veya prosedürdür (American Educational Research Association /AERA, American Psychological Association /APA ve National Council on Measurement in Education /NCME, 2014). Test puanlarının, kullanımlarının ve yorumlarının geçerli ve güvenilir olması gereklidir.

Geçerlik güvenilirlikten daha önemlidir çünkü güvenilir ve geçerli olmayan ölçümler potansiyel olarak güvenilir olmayan ölçümlerden daha tehlikelidir (Blanton ve Jaccard, 2006). Güvenirlik değeri görece düşük ama sistematik hata karışmayan bir ölçme sonucu sistematik hata karışan güvenilirliği yüksek bir ölçme sonucundan daha geçerli olabilir (John ve Soto, 2007). Geçerlik, bir testin veya uygulamanın ölçmeyi amaçladığı şeyi ne ölçüde ölçtüğüdür. Örneğin, bir termometre, kısmen geçerli bir sıcaklık ölçüsüdür çünkü kaydedilen değerler, insanların sıcaklıkla ilgili duyuşsal algılarıyla örtüşmektedir (Cronbach ve Meehl, 1955). Bu geçerlik kavramının en temel ve en eski tanımlarındandır. Tanıma göre bir test puanı, testin kullanıldığı popülasyonda ölçülmek istenen yanıtlayıcıların ilgilenilen niteliğini ölçtüğü ölçüde geçerlidir (McDonald, 1999). Nunnally ve Bernstein'e (1994) göre bu geniş anlam bir ölçme aracının bilimsel faydasını belirtir. Aynı zamanda Lord ve Novick'e (2008) göre bir testin geçerliği, ilgili kriterleri ölçtüğü veya tahmin ettiği ölçü olarak tanımlanmaktadır. Standartlara göre ise geçerlik test kullanım amacı için test puanlarına ilişkin yorumları destekleyen teori ve kanıtların düzeyidir (AERA, APA ve NCME, 2014). Test puanlarının bir yorumunu veya kullanımını doğrulamak, test puanlarına dayalı olarak iddiaların akla yatkınlığını değerlendirmektir (Kane, 2013). Testin kendisi değil testin önerilen kullanımlarından elde edilen yorumlar değerlendirilir (Newton, 2012). Bir geçerlik argümanı, önerilen yorum ve kullanımların lehine ve aleyhine kanıtların genel bir değerlendirmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Kane, 2010). Geçerlik argümanı önerilen yorum ve kullanımlara ne kadar güvenebileceğimize dair sonuçlara ulaşmak için mantıksal (teorik) ve deneysel kanıtları değerlendirir. Test puanlarının yorumlarının anlamlı olması için, geçerliğini destekleyecek kanıtların toplanması gerekir (Pitoniak ve Sireci, 2002). Amaçlanan her bir kullanım veya yorum için kanıt toplanmalıdır. Kanıt toplama sürecine geçerleme denir. Geçerleme çalışmaları ölçme prosedürlerini iyileştirmeye yönelik devam eden sürecin bir yönü olarak görülmelidir.

GEÇERLİK KANITI TOPLAMA YOLLARI

Eğitimsel ve Psikolojik Test Standartlarına (2014) göre test puanlarının, kullanımlarının ve yorumlarının geçerliğine dair kanıtlar beş gruba ayrılır. Bunlar içeriğe, yanıtlama süreçlerine, test sonuçlarına, diğer değişkenler ile ilişkilere ve yapıya dair kanıtlardır (AERA, APA ve NCME, 1999). İçeriğe dair geçerlik kanıtları, test maddelerinin içeriğinin hangi sonuçların çıkarılacağına dair durum veya konu sınıfının (kategorisinin) ne kadar iyi temsilcisi olduğunun gösterilmesidir.

Test maddelerine ve anketlere verilen yanıt süreçlerinin incelenmesi (Messick, 1990) "geçerlilik kanıtı biçimleri" arasında yer almaktadır: "Madde yanıtları ve görev performansının altında yatan süreçleri aydınlatma çabasıyla, bireylerin maddeler veya görevlerle nasıl başa çıktıklarını doğrudan araştırın". Yanıt süreçlerinin incelenmesi Standartlarda açıkça bir geçerlilik kanıtı kaynağı olarak kabul edilmiştir (AERA, APA ve NCME, 1999). Testi alan bireylerin yanıt süreçlerinin mantıksal (teorik) ve deneysel analizleri, yapı ile bireylerin performansı veya yanıtın ayrıntılı doğası arasındaki uyumla ilgili kanıt sağlayabilir. Sadece bireyler değil uzmanlar da kanıt toplama sürecine dahil olur. Yanıtlama süreçlerine dair kanıtlar, bireylerin ve uzmanların amaçlanan yorum ve kullanımlar ile ilgisi olmayan faktörlerden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmayı amaçlar. Kanıtlar bireyler ile görüşmeler yaparak, göz izleme (eye tracking) yöntemleri, yanıtlama süresinin takibi ve sesli düşünme yönergeleri kullanılarak veya neden/nasıl gibi ek sorular içeren katmanlı ya da çok aşamalı sorular yardımıyla elde edilebilir. Örneğin bir matematik testinde doğru çözümü elde etmenin birden fazla yolu bulunabilmektedir. Farklı yollar, farklı yapılar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarır. Bu nedenle testi alan bireylere soruyu nasıl çözdüğü, hangi işlemleri yaptığı, bu işlemleri neden yaptığı sorularak bu yapılar ortaya çıkarılabilmektedir. Tepki sürelerini ölçen çalışmalar, yanıt süresi ile maddenin yanıtlanmasında yer alan süreçlerin karmaşıklığı arasında bağlantı kurmaya odaklanır. Örneğin bireyler maddelere çok kısa bir sürede cevap verdiğinde bireylerin tahminde bulunarak veya random bir cevap verdiği düşünülebilir. Wang ve Sireci (2013) maddelerle ilgili bilişsel işlemlerin karmaşıklığı ile sınava girenlerin maddelere yanıt vermeleri için geçen süre arasında bir ilişki bulmuşlardır. Örneğin, Gadermann, Ghun ve Zumbo (2011), çocukların Yaşam Doyumu Ölçeği maddelerine yanıt verirken bilişsel süreçlerini incelemek için sesli düşünme yönergeleri ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çocukların yanıtlarının çoğunun, ya kendi tatminleriyle ilgili yargıları için önemli olan bir şeyin varlığını ya da yokluğunu belirtmek için mutlak bir stratejiye ya da karşılaştırmalı ifade kullanan göreceli bir stratejiye dayandığını

bulmuşlardır. Messick (1990) testte yer alan görevlere, maddelere veya bölümlere verilen yanıtlar arasındaki ilişkilerinde incelenmesini önermektedir.

Cronbach (1988), olumsuz sonuçların, test tasarımından kaynaklanmasa bile test sonuçlarının kullanımını geçersiz kılabileceğini öne sürerek, test sonuçlarını geçerlik değerlendirmesinde öne çıkan durumlar olarak değerlendirmiştir. Testlerin sonuçlarına dayanan geçerlik kanıtları toplamak için öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarının, devamsızlık ve mezuniyet oranlarının ve müfredat değişikliklerinin incelenmesi önerilmektedir.

Diğer değişkenler ile ilişkilere dayanan geçerlik kanıtları, değerlendirme puanlarının diğer ölçütlerle olan ilişkilerinin ve değerlendirme dışı davranışların, değerlendirilmekte olan yapının teorisinde ima edilen beklenen yüksek, düşük ve etkileşimli ilişkileri ne ölçüde yansıttığını ifade eder (Messick, 1995). Diğer değişkenler ile ilişkilere dayanan geçerlik kanıtları bir testin puanları ile geçerliği kanıtlanmış başka bir test puanları arasındaki ilişkinin korelasyon yardımıyla belirlenmesidir. Test puanı özelliklerinin ve yorumlarının diğer değişkenlerle olan ilişkilere dayalı olarak örneklem gruplarına, ortamlara ve görevlere ne ölçüde genelleştirilebileceğini değerlendirir (Brown, 2010). Dış değişkenler ile ilişkilere dayanan geçerlik kanıtları yordama geçerliği, eşzamanlı/zamandaş geçerlik ve grupların karşılaştırılması ile elde edilebilir. Yordama geçerliği bir ölçme aracına, yanıt verenlerin belirli bir beceri veya bilgi alanında gelecekteki performansını tahmin etme yeteneği ile ilgilenir. Söz konusu testten alınan puanların daha sonraki bir tarihte değerlendirilen dış ölçüt değişkenlerini ne ölçüde yordadığına ilişkin korelasyon çalışmalarıdır. Örneğin, anaokuluna devam eden çocukların görsel motor becerileri testindeki performansının, 2. Sınıfta resim becerilerinde zorluk yaşayıp yaşamayacaklarını doğru bir şekilde tahmin edip edemeyeceği yordama geçerliğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Eşzamanlı geçerlik, bu karşılaştırmayı aynı zamanda elde edilen ölçümler arasında yapar.

Yapıya dair geçerlik kanıtları, bir testin hangi nitelikleri ölçtüğünü araştırarak, yani belirli açıklayıcı kavramların veya yapıların testteki performansı ne ölçüde açıkladığını belirleyerek değerlendirilir (Messick, 1990). Zumbo ve Chan'e (2014) göre yapı geçerliği, maddeler, alanlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerin, diğer ölçülerle var olması gereken mantıksal ilişkileri hakkında önsel hipotezleri ne ölçüde desteklediği olarak tanımlanır. Test puanlarının yorumlarının yapıya dair geçerleme çalışmalarının yapılabilmesi için iraksak ve yakınsak geçerlik kanıtları gereklidir. Iraksak ve yakınsak geçerliği birlikte değerlendirmek için çoklu özellik çoklu metot yöntemi çok sık kullanılır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı yapıya dair geçerlik kanıtı toplamada kullanılan yakınsak ve iraksak geçerlik ile bu kanıtları değerlendirmede kullanılan çoklu özellik çoklu metot

yöntemini sistematik alanyazın taraması ile incelemek, tanıtmak ve araştırmacılara konu üzerinde düşünmelerine yardım etmek olarak belirlenmiştir.

Yakınsak Geçerlik

Yapıya dair geçerlik kanıtlarının biri yakınsak geçerliktir. Belirli bir testin yapıya dair geçerlik kanıtları, aynı (veya benzer) yapıyı değerlendirmek için tasarlanmış diğer testler veya ölçümler gibi bir dizi kaynaklardan bir araya gelebilir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Yakınsak geçerlik, aynı veya benzer yapıyı ölçmek için birden fazla ölçme aracının uyum içinde olma derecesidir. Başka bir ifade ile yakınsak geçerlik, farklı yöntemlerle değerlendirilen aynı özelliğin ölçümleri arasındaki uyumdur (Marsh ve Hocevar, 1986). Shen'e (2017) göre yakınsak geçerlik, teorik olarak ilişkili iki yapıya ait ölçümlerin gerçekte ilişkili olduğu dereceyi ifade eder. Yakınsak geçerlik, belirli bir özelliğin göstergeleri ölçme yöntemiyle yüksek oranda korelasyon gösterdiğinde elde edilir (Nosek ve Smyth, 2007). Yakınsak geçerliği göstermek için korelasyonun dışında regresyon veya faktör analizi yöntemleri de tercih edilebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011).

Yakınsak geçerlik bağımsız ölçümler gerektirir (Schimmack,2010). Eğer iki ölçüm arasındaki korelasyonun tek nedeni ölçülen yapı ise ölçümler birbirinden bağımsızdır. Yöntemlerin bağımsızlığı geçerlik kanıtı türleri arasında ortak bir paydadır.

Yakınsak geçerlikte birbiriyle ilişkili yapılar arasındaki korelasyon incelendiğinden korelasyonun yüksek ve genellikle pozitif yönlü olması beklenir. Bu durumda ölçme sonuçlarının geçerliği doğrulanmış kabul edilir. Örneğin zekâ araştırmasında zekâyı ölçtüğü düşünülen iki testten elde edilen ölçümlerin anlamlı pozitif yönde ve en az orta düzeyde bir ilişki göstermesi beklenir. Orta ila yüksek düzeyde korelasyon, yakınsak geçerliğin kanıtı olarak değerlendirilir. Yakınsak geçerlik kanıtı (ortak yapıyı incelemek için tasarlanmış farklı ölçme araçlarından elde edilen ölçümler arasındaki korelasyon) herhangi bir psikolojik testin geçerliği için "asgari ve temel bir gerekliliktir" (Fiske, 1971).

Birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen yapılar arasındaki korelasyon beklentinin aksine küçük veya sıfıra yakın bir değer çıkabilir. Küçük korelasyon değerinin sebepleri incelenmelidir. Yöntemlerin özelliği ölçmek için yeterli olmaması, iki yöntemden birinin özelliği ölçmemesi gibi nedenlerle korelasyon küçük bir değer alabilir. Bunun dışında yanıt eğilimleri veya tepki stilleri, her bir testin özel olmayan niteliklerine özgü olduğu için özellik iki yöntem için birleştirici olmayabilir. Bu durumda da korelasyon küçük bir değer alabilir (Campbell ve Fiske, 1959).

Iraksak Geçerlik (Ayrırma Geçerliği)

Yapıya dair geçerlik kanıtlardan bir diğeri iraksak geçerliktir. Iraksak geçerlik, farklı kavramların ölçümlerinin farklı olduğunu gösterebilmek derecesidir (Bagozzi ve Yi, 1991). Iraksak geçerliği, ilgisiz olduğu varsayılan iki ölçümün gerçekte birbiriyle ilişkili olmama derecesidir. Iraksak geçerlik, farklı özelliklerin ayırt edilebilirliklerini ifade eder. Iraksak geçerlik, yapının nomolojik bir ağ alanı içindeki diğer yapılardan farklı olduğunu gösterir (Zeigler-Hill ve Shackelford, 2020). Iraksak geçerlik kanıtlarını toplama sürecinde yakınsak geçerlik ile benzer olarak ölçümlerin bağımsız olması gereklidir.

Geçerlik kanıtı toplama sürecinde psikolojik yapıların pozitif ilişkili yapılar ile benzer olduğunu göstermek kadar ilişkisiz yapıların farklı olduğunu göstermekte gereklidir. Iraksak geçerliğin incelenmesi, gizil değişkenleri içeren araştırmalarda özellikle önemlidir. Araştırmalarda nedensel ilişkileri belirlemek için kullanılan gizil yapıların/özelliklerin birbirinden gerçekten farklı olduğunu göstermek için iraksak geçerliğin incelenmesi gerekir. Bu incelemenin ve belirlemenin temelinde yatan beklenti, gizil yapıların birbirinden farklı olduğunun ve çoklu bağlantı sorunu ortaya çıkarmayacağının kanıtlanması olarak açıklanabilir. Böylece ölçme süreçlerinin geçerliği için de kanıt toplanmış olacaktır. Bir araştırmacı iraksak geçerlik konusunu ele almadan ölçme modelini test etmeye devam ederse, çoklu bağlantı sorunu olan durumlarda tüm modelin yorumlanması yanıltıcı veya faydasız olabilir. Bu nedenle araştırmacının önceden iraksak geçerliği incelemesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Iraksak geçerlikte ilişkisiz olduğu düşünülen yapılar arasındaki korelasyon incelendiği için iki yapıya ilişkin ölçme sonuçları arasındaki korelasyonun küçük olması, sıfıra yaklaşması beklenir. Test puanlarının, ilişkisiz olduğu düşünülen başka bir testin puanları ile yüksek korelasyon vermesi yani iraksak geçerlik değerinin yüksek olması test puanlarını geçersiz kılabilir veya geçerlik düzeyini zayıflatabilir. Bu yapı geçerliği kanıt toplama süreci bakımından istenmeyen bir durumdur. İki ilişkisiz olduğu düşünülen yapıya ilişkin ölçme sonuçları arasında hesaplanan korelasyonun yüksek olması ölçme sürecinde kullanılan yöntemlerin ilişkili olmasından, ölçülen yapılarla ilişkili başka bir yapının var olmasından veya ölçülen özelliklerin varsayıldığının aksine aslında ilişkili olmasından kaynaklanabilir. Bu durumlar ise ölçme sonuçlarının geçerlik kanıtlarının zayıf olduğunun kanıtı olacaktır.

Ölçülen özelliğin (örneğin zeka), yakından ilişkili veya kavramsal olarak benzer bir özelliği (örneğin konsantrasyon) kapsayan mevcut yapıların ölçümlerinden ampirik olarak farklı olduğunu göstermek, kavramsal olarak ilişkisiz yapılar ile küçük ve sıfır korelasyonu göstermekten daha güçlü bir iraksak geçerlik kanıtı da sağlayabilir (Zeigler-Hill ve Shackelford, 2020).

ÇOKLU ÖZELLİK-ÇOKLU METOT YÖNTEMİ

Campbell ve Fiske 1959 yılında yapıya dair geçerlik kanıtlarını değerlendirmek için çoklu özellik çoklu metot yöntemini (Multi Trait Multi Method) önermiştir. Yakınsak ve ıraksak geçerliğin beraber değerlendirilmesi, çoklu özellik ve çoklu metot yönteminin temelidir. Campbell ve Fiske (1959), yakınsak ve ıraksak geçerliği aynı anda değerlendirmek için kavramsal ve ampirik bir çerçeve sağlamıştır. Gözlenen değişkenler özellikler, yöntem ve hata olmak üzere üçe ayrılarak pratik bir çözüm oluşturulmuştur.

Test puanlarının maddelerin içeriğine göre belirlendiği varsayılır. Yine de nihai test puanı, maddenin içeriğinden kaynaklanan etkilerin ve maddenin biçiminden kaynaklanan etkilerin bir birleşimidir (Cronbach, 1946). Test puanlarındaki farklılıklar ölçülen özellik veya maddelerin özelliğinden kaynaklanır. Kâğıt kalem testlerinde "test formu faktörleri" ve "yanıt setleri" gibi terimler altında yöntemden kaynaklanan varyanslar belirlenmiştir. MTMM yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri yöntem varyansına odaklanmasıdır. Bu, yöntem varyansının sistematik (yönteme özgü) ve sistematik olmayan (ölçüm hatası) bileşenlere ayrılmasına izin verir. Hem yöntem varyansının varlığının kesin olarak gösterilmesi hem de ıraksak ve yakınsak geçerliğin beraber değerlendirilebilmesi için birkaç özellik ve yöntemin bir arada olması gerekir. Çalışmada birden fazla özellik bulunmaz ise testler arasındaki yüksek korelasyonun ortak özellikten kaynaklandığı, birden fazla yöntem kullanılmaz ise ortak yöntemden kaynaklandığı düşünülür.

Yöntem etkisi, aynı yöntemle ölçülen farklı özelliklerin arasındaki ilişkileri yüksek gösteren ve istenmeyen bir durumdur. Yöntem etkileri, sosyal davranışsal ölçüm prosedürlerindeki yapı geçersizliğini zayıflatan kaynaklardır. Bazı yöntem etkileri, ölçme sürecindeki yetersizliklerden kaynaklanır. Süreçler belirtildiği gibi yapıya uygun olmayabilir veya koşulları, yapı ile ilgili davranışın olası bulunma aralığını kısıtladığı için yetersiz olabilir. Diğer yöntem etkileri, bir süreç ile bir ölçme işlemi uygulandığında ortaya çıkan teknik etkiler yani ölçme hatalarıdır. Bu hatalar, bireyin ölçülen özelliklerinden, ölçmeyi yapan bireyden veya ölçmede kullanılan araçtan kaynaklanabilir. Yöntem etkileri, kavramsal olarak ilgisiz değişkenler arasındaki veya bunlardan biri ile ölçülen (ilgili) yapı arasındaki etkileşimlerden de kaynaklanabilir.

Araştırmacılar kullandıkları yöntemleri anlayıp geliştirebildiklerinde, deneysel bulgularını daha iyi anlayabilir ve yorumlayabilirler. (Fiske,1987). Bu nedenle yöntem ve yöntem etkileri incelenmelidir. Yöntem etkilerinin varlığını tespit etmek nispeten kolay olsa da spesifik etkilerin belirlenmesi daha zordur.

Çoklu Özellik Çoklu Metot Matrisi

MTMM yöntemi korelasyon matrisinin incelenmesine dayanır. MTMM matrisi araştırmacılara araştırmının bir sonraki aşamasında neler yapılması, hangi yöntemlerin kullanılması, yerlerinin değiştirilmesi veya araştırmadan çıkarılması gerektiği ve hangi özelliğin aşırı veya ilgisiz yöntem varyansı nedeniyle zayıf ölçüldüğü hakkında bilgiler verir.

Matris tasarlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri seçilen yöntemlerin birbirlerinden bağımsız olmasıdır. İraksak geçerlik katsayılarının sıfıra yakın değerler alabilmesi için yöntemlerin birbirlerinden bağımsız olması gerekir. Eğer seçilen özelliklerden dolayı iraksak geçerlik katsayıları sıfıra yakın değerler almıyorsa çeşitlilik arttırılmalıdır. Matrisler ile elde edilen geçerlik kanıtlarında ise yapıların gelişim aşamaları, birbirleri ile olan ilişkilerini dikkate alınmalıdır. Matris oluşturulurken özellik ve yöntem değişkenlerinin yerleri değiştirilebilir.

Bir MTMM matris analizi, aynı özellik-aynı yöntem (monotrait-monomethod katsayıları), aynı özellik-farklı yöntemler (monotrait-heteromethod katsayıları), farklı özellikler-aynı yöntem (heterotrait monomethod katsayıları) ve farklı özellikler-farklı yöntemler (heterotrait heteromethod katsayıları) kullanarak korelasyon katsayılarının hesaplanması ve matriste gösterilmesine dayanır (Zeigler-Hill ve Shackelford, 2020). Aynı özellik-aynı yöntem (monotrait-monomethod katsayıları) arasındaki korelasyon katsayıları güvenilirlik katsayılarıdır ve güvenilirlik köşegeni olarak isimlendirilir. Güvenirlik köşegeni oluşturulurken aynı özellik aynı yöntem arasındaki korelasyon Cronbach alfa, test tekrar test gibi yöntemlerden elde edilen katsayılar kullanılır. Örneğin Tablo 1'e göre $r_{A_1A_1}$ değeri (0,84) A özelliği için birinci yöntemden elde edilen test puanlarının güvenilirliğini göstermektedir.

Aynı özellik-farklı yöntemler (monotrait-heteromethod katsayıları) arasındaki korelasyon katsayıları yakınsak geçerlik katsayılarıdır ve geçerlik köşegeni olarak isimlendirilir. Geçerlik köşegeninin n özellik sayısı olmak üzere $C_{(n,2)}$ tanedir (Shen, 2017). Farklı özellikler-farklı yöntemler (heterotrait heteromethod katsayıları) arasındaki korelasyon katsayıları iraksak geçerlik katsayılarıdır. Farklı özellik-aynı yöntem kullanılarak elde edilen üç katsayı (heterotrait monomethod katsayıları) monomethod üçgenini oluşturur. Farklı özellik-farklı yöntem kullanılarak elde edilen üç katsayı (heterotrait heteromethod katsayıları) iraksak geçerlik veya heteromethod üçgenini oluşturur. Güvenirlik köşegeni ve özdeş iki monomethod üçgeni monomethod bloğunu oluşturur. Geçerlik köşegeni ve iki özdeş olmayan iraksak geçerlik üçgeni heteromethod bloğunu oluşturur. MTMT için örnek Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1 oluşturulurken hipotetik ilişkiler olduğu var sayılmıştır.

Tablo 1: Çoklu Özellik – Çoklu Metot Matris

Özellik	Yöntem 1			Yöntem 2			Yöntem 3		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3
Yöntem 1	A1	0,84							
	B1	0,09	0,82						
	C1	0,07	0,02	0,89					
Yöntem 2	A2	0,43	0,08	0,06	0,90				
	B2	0,08	0,29	0,10	0,03	0,82			
	C2	0,07	0,10	0,32	0,06	0,03	0,91		
Yöntem 3	A3	0,38	0,05	0,02	0,41	0,09	0,02	0,85	
	B3	0,06	0,29	0,05	0,09	0,28	0,01	0,03	0,90
	C3	0,02	0,05	0,34	0,02	0,01	0,35	0,06	0,04

Tablo 1 incelendiğinde mavi renk ile gösterilen değerler güvenilirlik köşegeni, pembe renk ile gösterilen değerler yakınsak geçerlik katsayılarını yani geçerlik köşegenini, yeşil renk ile gösterilen değerler monomethod üçgenlerini, sarı renk ile gösterilen değerler iraksak geçerlik üçgenlerini göstermektedir.

Matris oluşturulduktan sonra incelemeye geçilir. Campbell ve Fiske (1959), MTMM matrislerinden yakınsak ve iraksak geçerliği değerlendirmek için dört kriter önermiştir: a) Geçerlik köşegeninde yer alan katsayılar sıfırdan farklı ve büyük olmalıdır. Geçerlik köşegeninde yer alan katsayılar yakınsak geçerlik kanıtı olduğu için bu değerler ne kadar yüksek ise geçerlik o kadar yükselir. b) Geçerlik köşegeni heterotrait-heterometod üçgeninin aynı sütun ve satırındaki katsayılardan büyük olmalıdır. Bir değişken için bir geçerlik değeri, o değişken ile ortak özelliği veya yöntemi olmayan diğer değişkenler arasında elde edilen korelasyonlardan daha büyük olmalıdır. Bir başka ifadeyle yakınsak geçerlik katsayılarının iraksak geçerlik katsayılarından büyük olması gerekir. Yakınsak ve iraksak geçerlik katsayılarının yorumlarının farklı olduğuna dikkat edilmelidir. Geçerlik köşegeninde yer alan katsayıların toplamının iraksak geçerlik katsayıları toplamı ile karşılaştırılması da geçerliğin değerlendirilmesinde kullanılan temel yöntemlerden biridir. c) Geçerlik köşegeninde yer alan katsayılar aynı zamanda karşılık gelen heterotrait-monometod üçgenindeki tüm katsayılardan daha büyük olmalıdır. d) Heterometod ve monometod blokları heterotrait üçgenlerinde aynı özellik ilişkisi modelini göstermelidir. Bu kriterlerden ilki yakınsak geçerlikle ilgilidir. Son üç kriter ise iraksak geçerliliği yansıtır.

Campbell ve Fiske'nin kriterlerine ek olarak önerilen başka değerlendirme kriterleri de söz konusudur. Güvenilirlik köşegenindeki katsayıların matristeki en yüksek değerler olması beklenir (Shen, 2017). Geçerlik köşegeninde yer alan her bir değer ilgili iki ölçümün güvenilirliği göz önüne alınarak incelenmelidir. Örneğin Tablo 1'e göre B₂ için düşük bir güvenilirlik, B₁ için yöntem varyansının gerçekte olduğundan fazla çıkmasına neden olabilir. Iraksak geçerlik

üçgenlerinde yer alan iki farklı yöntem arasındaki yakınsamanın gösterilmesi yeterlidir.

Heterotrait monomethod katsayıları incelendiğinde farklı özelliklerin ayrıştığı görülmelidir. Yüksek korelasyon katsayıları ile karşılaşılıyorsa varyans kaynağı kullanılan yöntemdir. Yöntem varyansının varlığı monomethod bloğu ve heteromethod bloğunun farkı ile gösterilir. Örneğin Tablo 1 için incelendiğinde $r_{A_1B_1}$ (0,09) ile $r_{A_1B_3}$ (0,06) arasındaki fark (0,03) üçüncü yöntem varyansının katkısıdır. Varyansın çoğunluğu özellikten kaynaklanıyorsa geçerlik köşegeni katsayılarının birbirine yakın olması beklenir.

Geçerlik köşegeninde yer alan korelasyon katsayıları düşük ve ıraksak geçerlik katsayıları yüksek olan testler geçerli olmaz. ıraksak geçerlik ve heteromethod üçgeninde yer alan katsayılar geçerlik köşegeninde yer alan katsayılar kadar yüksek veya bir monomethod bloğu heterotrait katsayısı kadar yüksek olduğunda testler geçerli olmaz. İlgisiz yöntem varyansının, elde edilen test puanlarına katkısı arttıkça puanların geçerliği düşer.

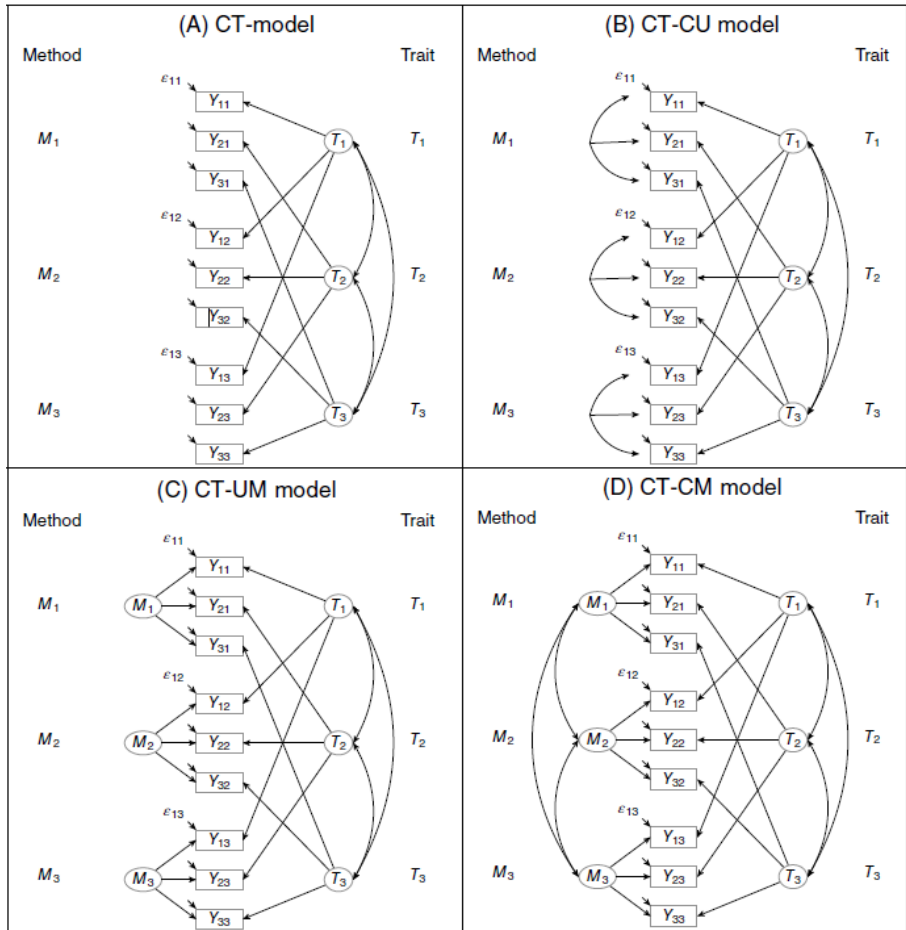
Campbell ve Fiske yaklaşımında bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. En ciddi sınırlılık yaklaşımın gözlemlenen değişkenler arasındaki korelasyonların incelenmesine dayanması, ancak altta yatan özellik ve yöntem faktörleri hakkında çıkarımlar yapmamalarıdır (Marsh ve Hacover, 1983). Yorumların geçerliği, yapılarla bağlıdır. Bu, sistematik olarak farklılık gösteren güvenilirlikler problemi ile gösterilebilir. Kriterler dolaylı olarak her bir ölçmenin benzer derecede güvenilir olduğunu varsayar. Farklı özelliklerin güvenilirlik değerlerinde veya farklı yöntemlerle elde edilen ölçümlerde önemli farklılıklar varsa, bu durumda kriterlerden bir veya daha fazlasının karşılanamaması, tek başına farklı güvenilirlik değerlerinin bir işlevi olabilir. Yaklaşımın bir başka eleştiri ise yakınsak geçerliklerin paylaşılan özellik varyansının etkisini yansıttığı varsayımı ile ilgilidir. Bu varsayım doğru olsa da yakınsak geçerlik katsayıları, gözlemlenen geçerlik katsayısını yapay olarak artırma işlevi görebilen paylaşılan yöntem varyansından da etkilenebilir. Bazı durumlarda yöntemlerin etkileşimi ile yeni bir özellik ortaya çıkabilir. Özellik geçerlik katsayılarının yorumlarını etkileyebilmektedir. MTMM matrisinde çeşitli sınırlılıklar olmasına rağmen yaklaşım eğitim ve psikolojide ölçmeye büyük katkıda bulunmuştur.

Sınırlılıkların etkilerinin azaltılması için MTMM matrisinin, daha nicel yaklaşımlar ile desteklenmesi önerilmiştir. MTMM matrisi incelendikten sonra çalışmalar (a) varyans analizi (ANOVA; ör. Stanley,1961; Kavanagh, MacKinney ve Wolins, 1971), (b) yol analizi (ör. Kalleberg ve Kluegel, 1975), (c) doğrusal regresyon (ör. Lehman, 1988), (d) açımlyıcı faktör analizi (örn. Lomax ve Algina, 1979), (e) kovaryans bileşenleri analizi (örn. Wothke, 1996) ve (f) doğrulayıcı faktör analizi (DFA; örn. Widaman, 1985) gibi istatistiksel

analizler ile tamamlanabilir. En sık kullanılan yöntemlerden biri DFA'dır. DFA MTMM verilerinin analizine yönelik en genel ve esnek nicel yaklaşımı sağlamaktadır (Conway ve ark., 2004). DFA'da her bir özellik veya yönetime karşılık gelen faktörler belirlenebilmektedir. Bir özelliğin farklı yöntemler ile ölçülmesi ile tanımlanan faktörler özelliklerin yapıya dair geçerlik kanıtları, farklı özelliklerin aynı yöntem ile ölçülmesi ile tanımlanan faktörlerin ise yöntem etkileri olarak değerlendirilmesine olanak sağlar.

DFA Modelleri

DFA için kullanılan modeller Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: DFA Modelleri (Koch vd., 2018:784)

Şekil 1 incelendiğinde yöntemle bağlı değişen özellikler M, gözlenmeyen özellikler T, tesadüfi hatalar e ve gözlenen değişkenler Y harfi ile gösterilmiştir. Örneğin T_1 özelliğinin M_1 yöntemi kullanılması ile elde edilen ölçümü Y_{11} ifadesinin değeridir (Coromina, Coenders ve Kogovšek, 2004).

DFA-MTMM modelleri için Widaman (1985) bir tanksonomi sunmuştur. 4 özellik ve 4 yöntemin kombinasyonlarından oluşan 16 farklı model önermiştir. Bu taksonomideki en basit model özelliklerin ilişkili yöntemlerin ilişkisiz olduğu varsayılan İlişkili Özellik (Correlated Trait CT) modelidir. CT modeli, ölçümlerdeki varyasyonun tamamen özellikler + random hata ile açıklanabileceğini varsayar. Bu model, yöntem varyansının ihmal edilebilir olduğunu ve ölçümlerin yalnızca özellik ve hata varyansını yansıttığını varsayar. İlişkili Özellik-İlişkili Benzersizlik (Correlated Trait-Correlated Uniqueness CT-CU) modelinde ilişkili özellik faktörleri vardır, yöntem faktörleri modelde yer almaz. Ancak ilişkili hata değişkenleri vardır (unique factors). CT-CU modelindeki özellik faktörleri arasındaki korelasyonlar, iraksak geçerlik derecesini yansıtır. Bu, yöntemin farklı özellikler arasında ne derecede ayırım yapabildiğini gösterir. Yöntemler modele eklenmediği için yöntem etkileri ölçüm hatalarından ayrılmaz. Yöntemlerin modele eklenmesi ile İlişkili Özellik-İlişkili Yöntem modeli geliştirilmiştir (Correlated Trait-Correlated Method CT-CM). CT-CM modeli, ölçümlerdeki varyansı özellikler, yöntem ve random hata ile açıklanabileceğini varsayar. Yöntem etkileri doğrudan modellenir. CT-CM modelinde özellik ve yöntem faktörleri kendi içerisinde ilişkili iken özellik ve yöntem faktörleri arasındaki ilişkilere izin verilmez. CT-CM modeli varyansın özellik, yöntem ve hata varyansına ayrıştırılmasına izin verdiği için avantajlıdır. İlişkili Özellik-İlişkisiz Yöntem (Correlated Trait-Unrelated Method CT-UM) modelinde ise yöntemler arasında ilişkilere izin verilmez. CT-UM modeli CT-CM modelinin kısıtlanmış özel halidir. Modellerde özelliklerden ölçümlere giden oklar özellikten kaynaklanan varyansı, yöntemlerden ölçümlere giden oklar karşılık gelen yöntemden kaynaklanan varyansı ve e_i 'den ölçümlere giden oklar rastgele hata nedeniyle ölçümlerdeki varyansı temsil eder. Faktörleri birleştiren eğri çizgiler, faktörler arasındaki korelasyonları gösterir (Romani, Grappi ve Dalli, 2008)

Modeller kurulduktan ve analizler yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlar incelenir. DFA sonucunda elde edilen özellik varyansı, yakınsak geçerlik derecesini belirtmek için kullanılır (Widaman, 1985). Özellikler için tüm faktör yükleri, yakınsak geçerliği gösterir. Faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı ise yakınsak geçerlik sağlanmıştır denir (Romani ve ark., 2008). Özellik faktörleri arasında sıfır korelasyon, faktörlerin kolayca ayırt edilebilir olduğunu gösterir ve özellik faktörleri arasındaki korelasyonlar arttıkça, faktörler daha az ayırt

edilebilir hale gelir. Ayrıca, iki özellik faktörü arasında mükemmel korelasyon, özellik yapılarını ampirik olarak ayırt etme yeteneğinin olmadığını gösterir. Bu nedenle özellik çiftleri arasındaki korelasyonlar ıraksak geçerlik kanıtı olarak değerlendirilir. Benzer durum yöntem çiftleri arasındaki korelasyonlar içinde geçerlidir. Yöntem çiftleri arasındaki korelasyon değerleri yöntem faktörlerinin etkilerinin ayırt edilebilirliğini gösterir. Özellik çiftleri ve yöntem çiftleri arasındaki her korelasyon değerleri 1'den en az iki standart hata değeri kadar az ise ıraksak geçerlik sağlanmıştır denir (Schmitt ve Stults,1986).

Modeller, CT-CM modelinde iç içe geçmiştir, dolayısıyla ki-kare fark testi, özelliğin veya özellik ve yöntem varyansının var olup olmadığını test etmek için kullanılabilir. CT-CM modelinin özellik faktörlerini içermeyen İlişkili Yöntem modeli (CM) ile karşılaştırılarak yakınsak geçerlik kanıtları elde edilir. Eğer CM modeli için model veri uyumu CT-CM modelinden farklı değil ise özellik faktörlerinin modelde yer alması anlamsız olacaktır. CM model veri uyumu CT-CM modelinden farklı ise yakınsak geçerlik sağlanmıştır denir. İraksak geçerliği test etmek için CT-CM modeli birbiriyle mükemmel şekilde ilişkili özellik faktörlerini içeren CT-CM modeli ile karşılaştırılır. Mükemmel şekilde ilişkili özellik faktörlerini içeren CT-CM (MCT-CM) modelde tüm özellik çiftleri arasındaki korelasyon 1'e sabitlenir. Böylece modelde tek bir özellik ölçülmüş olur. MCT-CM model veri uyumu CT-CM modelinden farklı ise ıraksak geçerlik sağlanmıştır denir. Ölçümler arasındaki yöntem kovaryans miktarının testini elde etmek için CT-CM modeli yöntem faktörlerini içermeyen CT ve CT-UM ile karşılaştırılır. CT-UM modeli verilere CT modelinden daha iyi uyuyorsa, ölçüm setinde önemli miktarda yöntem varyansı vardır. CT-CM modeli, CT-UM modelinden daha iyi uyum sağlarsa, yöntem faktörleri önemli düzeyde kovaryans gösterir.

DFA'nın MTMM matrisine uygulanmasının, Campbell-Fiske yaklaşımına göre avantajları vardır. DFA parametrelerin tahminlerini verirken, Campbell-Fiske yaklaşımı sadece bir dizi kuraldır. DFA diferansiyel güvenilirliği hesaba katar. DFA, yöntemler arasında ilişkili hataların görünürdeki varyasyonunun, örnekleme hatasıyla makul bir şekilde açıklanabileceğini göstermektedir. Campbell-Fiske örnekleme hatasını hesaba katmayan genel kurallardır (Kenny, 1976). DFA'nın en önemli avantajlarından biri de matriste yer alan modellerin uyumunu da tahmin etmesidir. DFA uyum indeksi değerleri incelendiğinde modelin minimum tutarsızlığı (CMIN/DF) 2,0 'dan küçük (Byrne, 1989), NFI indeksi değeri 0,9'dan büyük (Bentler ve Bonett, 1980) ve RMSEA indeksi değeri 0,05'ten küçük olmalıdır (Browne ve Cudeck, 1992). DFA analizinin birçok avantajı olmasına rağmen sınırlılıkları da bulunmaktadır. DFA analizindeki birinci sınırlılık, verilere uyması için eşit derecede kabul edilebilir

birkaç modelin oluşturulabilmesidir. Verilere yalnızca bir teorik model uysa bile, sorun hala var olabilir çünkü test edilmemiş modeller de verilere eşit derecede iyi veya daha iyi uyabilir. Bu alternatif modellerin olası varlığı, DFA tarafından sağlanan tahminlerin geçerliği hakkında düşündürmektedir (Cote, Buckley ve Best, 1987). Yakınsak geçerlik katsayılarının değerleri kurulan modele bağlıdır. Önerilen modelin en uygun model olduğu gösterilmedikçe yapı geçerliği değerlendirmeleri devam etmelidir. İkinci sınırlılık ise örneklem büyüklüğü, özellik ve metot sayısının küçük olmasıdır. Örneklem yeterli büyüklükte olsa bile bazen yakınsama gözlenemeyebilir. DFA modelleri özellikler ve yöntemler arasında ilişki olmadığını varsayar. Fakat Campbell ve O'Connel (1967) yöntem faktörlerinin özellik faktörleriyle belirli bir çarpımsal şekilde etkileşime girebileceğine dair kanıtlar sunmuşlardır. İki özellik arasındaki ilişki yükseldikçe aynı yöntem kullanıldığında ilişki o kadar artmaktadır. Öte yandan, iki özellik temelde bağımsız olduğunda, aynı yöntemle ölçülse bile korelasyonları sıfırdır. Browne (1984) MTMM matrislerinin mevcut modelleriyle ilgili olarak benzer bir noktaya değinmiştir. Çarpımsal ilişkiye sahip yeni bir "bileşik doğrudan çarpım modeli" önermiştir.

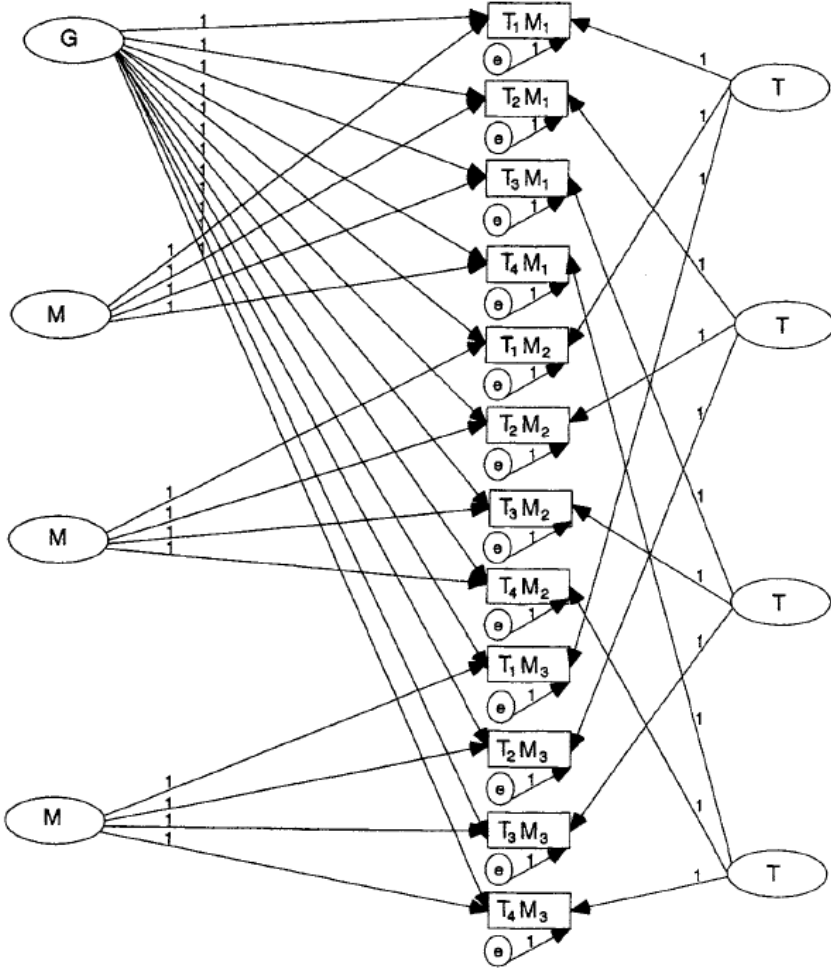
ANOVA Modelleri

DFA analizi dışında Stanley (1961) varyans analizi (ANOVA) MTMM verilerini analiz etmede kullanımını önermiştir. ANOVA modeli gözlenen değişkenler ile özellik faktörü arasındaki korelasyonun bire eşit olduğunu varsayar. Birey, özellik ve yöntem faktörlerinin rastgele ve birbirinden bağımsız olduğu, farklı özellik ve yöntem faktörlerinin ise eşit varyansa sahip olduğu varsayılmaktadır. Tüm gözlenen değişkenlerin güvenilirliklerinin aynı olduğunu varsayar (Marsh ve Hocevar, 1983). ANOVA için üç model kurulabilmektedir. Birinci model İlişkili Özellik ANOVA modelidir. Sadece özellikler arasındaki ilişki vardır. Yöntemler arasında ilişki yoktur. İkinci model İlişkili Yöntem ANOVA modelidir. Sadece yöntemler arasındaki ilişki vardır. Özellikler arasında ilişki yoktur. Üçüncü model Genel Faktör ANOVA modelidir (Şekil 2). Özellik ve yöntem faktörleriyle ilişkisiz ortak (genel) gizil bir değişken modele eklenir.

Guilford (1954) ve Stanley'e (1961) göre üç yönlü random ANOVA modeli, bireye, özelliğe ve yöntemin ana etkilerine, üç adet iki yönlü etkileşime ve bir adet üç yönlü etkileşime atfedilebilen varyansın tahmin edilmesine olanak sağlar (akt. Dümenci,2000). MTMM verilerinin analiz edilmesinde varyans kaynağı dört şekilde ayrıştırılır: 1) Birey, 2) Özellik + Birey, 3) Yöntem + Birey ve 4) Özellik + Yöntem + Birey. Dördüncü varyans Birey+ Özellik + Yöntem varyansı

hata varyansı olarak kabul edilir. Gözlenen puan genel (birey) faktör, özellik, yöntem ve random hata bileşenlerinden oluşmaktadır (Schmitt ve Stults, 1986).

Bireylerin farklı yöntemler ile ölçülen özelliklerine göre sıralamaları Birey + Yöntem etkisinin göstergesidir. Ölçmek için kullanılan yöntemden bağımsız olarak yani farklı ölçme araçlarından elde edilen ölçme sonuçlarına göre bireyler belirli bir özellik bakımından aynı şekilde sıralanırsa Birey + Yöntem etkisi anlamlı değildir. Birey + Yöntem etkisinin anlamlı olmaması yakınsak geçerlik kanıtıdır. Birey + Özellik etkisinden daha küçük olmalıdır (Dümenci, 2000). Buradaki yakınsak geçerlik Campbell-Fiske'nin önerdiği yakınsak geçerlikten farklılaşmaktadır. ANOVA için yakınsak geçerlik daha ziyade genel (birey faktörü) bir faktörün tüm MTMM matrisini ne ölçüde açıkladığıdır (Schmitt, Coyle ve Saari, 1977). ANOVA yakınsak geçerliliği, tüm MTMM matrisindeki ortalama korelasyonun bir fonksiyonuyken, Campbell-Fiske yakınsak geçerliliği yalnızca yakınsak geçerlik diyagonalindeki değerlere dayanır. ANOVA'da yakınsak geçerlikte bir artış, yöntem/halo ve hata etkileri sabit kaldığı sürece ıraksak geçerlikte bir azalmaya neden olacaktır. ANOVA modeli için, önemli bir ıraksak geçerlik ancak anlamlı olmayan bir yakınsak geçerliğe sahip olduğunda mümkündür. Campbell-Fiske analizinde ise ıraksak geçerlik ancak yakınsak geçerlik de varsa gösterilebilir. (Marsh ve Hocevar, 1983). Birey + Özellik etkisi, bireyler arasındaki farklılaşmanın özelliklere bağlı olup olmadığını test eder. Aksi takdirde, özelliklerin ıraksak geçerliliği yoktur (yani, özelliğe bakılmaksızın her birey aynı şekilde sıralanır). Düşük özellik korelasyonları ile ıraksak geçerlik kanıtı sağlar. Dickinson'a (1986) göre, birey ana etki varyansının büyüklüğü yakınsak geçerlikle eşittir. Birey + Özellik etkisi ıraksak geçerliğe eşittir. Birey + Yöntem etkisi ise yöntem etkisine eşittir. ANOVA yaklaşımında ıraksak geçerlik üçgenleri hata üçgenleri olarak tanımlanır. HTMM üçgeni ilişkili özellik modelinde özellikler arasındaki korelasyonu, ilişkili yöntem modelinde yöntemler arasındaki korelasyonu ve genel özellik modelinde ise genel gizil değişkeni yansıtır.



Şekil 2: Dört Özellik ve Üç Yöntem Genel Faktör ANOVA-MTMM Model (Dümenci, 2000:589)

Şekil 2 incelendiğinde özellik varyansı T, yöntem varyansı M ve hata varyansı e harfi ile gösterilmiştir. Her varyans bileşeni, birey + özellik + yöntem üç yönlü random ANOVA olarak görülen MTMM korelasyonlarına dayalı olarak tahmin edilebilir. ANOVA etkileri, tüm MTMM matrisindeki ortalama korelasyonu içeren bir fark fonksiyonudur. Genel veya birey varyansı (σ_g^2), HTHM korelasyonlarının ortalaması (\bar{r}_g) alınarak bulunur. Özellik varyansı (σ_T^2), MTHM korelasyonlarının ortalamasından (\bar{r}_T) genel birey varyansının çıkarılmasıyla bulunur. Özellik + birey etkileşimine eşdeğerdir. Yöntem varyansı (σ_M^2), HTMM korelasyonlarının ortalamasından (\bar{r}_M) birey varyansının

çıkarılmasıyla bulunur. Birey + yöntem etkileşimine eşdeğerdir (Hamdani, Valcea ve Buckley, 2016). Kalan varyans birey, yöntem ve özellik etkileşimi ile ölçüm hatasına atfedilir. Etkileşim ve hata varyansları ayrılabilir de bu pek tercih edilmez.

ANOVA yaklaşımı DFA analizinin model uyumu sınırlılığını ortadan kaldırır. Örneğin üç yöntemin kullanıldığı durumda üç model oluşturulur ve üç modelin tümü istatistiksel olarak eşdeğerdir. Bu nedenle biri veya diğerini seçilmez. Çünkü her model, kalan iki modelin parametreleri ve ortalama korelasyonları ile yeniden ifade edilebilir. ANOVA yaklaşımının bu avantajına rağmen yakınsak geçerliğin tanımı yaklaşımı sınırlamaktadır. Sıralama farklılıkları yapıdan bağımsız olarak değişebileceği için bu durum ANOVA yaklaşımının sınırlılığını olarak görülmektedir. ANOVA için en ciddi pratik sınırlama, özellik, yöntem ve birey varyansının yalnızca genel bir tahminini sağlaması ve bireysel özellik-yöntem birimlerinin değerlendirilmesine izin vermemesidir. Stanley (1961) ile King ve diğerleri (1980) ANOVA için veri toplama tekrarlanmadıkça özellik-yöntem etkileşimlerinin herhangi bir potansiyel tahmininin imkânsız olduğunu belirtmişti. Tekrarlanan ölçümlerin yokluğunda, birey, özellik ve yöntem etkileşimi, analizlerinde hata terimi olarak işlev görür. MTMM matrisinin varyans analizi, araştırmacının modeldeki her faktörün önemini test etmesini ve her faktörün açıkladığı varyans oranını belirlemesini sağlar.

Yapısal eşitlik modeli (YEM) son yıllarda MTMM verilerini analiz etmek için kullanılan en önemli analizlerden biri olmuştur. YEM'in avantajlı olduğu durumlar söz konusudur. YEM "özellik faktörlerinin" ve "yöntem faktörlerinin" varlığını sistematik olarak test etmek için kullanışlıdır. Özellik ve yöntem faktörleri, farklı özelliklerin aynı yöntemlerle ölçülmesi anlamında birbirleriyle çaprazlanır (Jeon ve Rijmen, 2014). Campbell ve Fiske yaklaşımı ile YEM'in kullanılması, yakınsak ve iraksak geçerliğin değerlendirilmesi yardımcı olur (Pitoniak ve Sireci, 2002). Araştırmacılara gerçek puanlar temelinde incelemeler yapmaya olanak sağlar (Koch, Schultze, Burrus, Roberts ve Eid, 2015).

ÖRNEK UYGULAMA

MTMM analiz yöntemlerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla örnek bir veri seti oluşturulmuş ve analizler R 4.2.2 (R Development Core Team, 2022) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örnek veri setinde matematik (A), müzik (B) ve İngilizce (C) başarıları olmak üzere 3 özellik yer almaktadır. Bu özellikler standart test (1), öğretmen değerlendirmesi (2) ve akran değerlendirmesi (3) olmak üzere 3 yöntem kullanılarak ölçülmüştür. Örnek verilerin geçerlik ve güvenilirliğini daha derinlemesine araştırmak için, MTMM Matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan matris Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Örnek Uygulama Çoklu Özellik – Çoklu Metot Matris

Özellik	Yöntem 1			Yöntem 2			Yöntem 3		
	A1	B1	C1	A2	B2	C2	A3	B3	C3
Yöntem 1	A1	0,797							
	B1	0,043	0,634						
	C1	-0,061	0,049	0,695					
Yöntem 2	A2	0,771	0,035	-0,073	0,761				
	B2	0,004	0,669	0,063	0,013	0,629			
	C2	0,020	0,017	0,727	0,048	0,018	0,727		
Yöntem 3	A3	0,821	0,045	-0,037	0,763	0,034	0,057	0,787	
	B3	0,055	0,677	0,072	0,046	0,646	0,059	0,058	0,669
	C3	-0,030	0,054	0,733	-0,025	0,089	0,730	-0,009	0,098

Tablo 2 incelendiğinde mavi renk ile gösterilen değerler güvenilirlik köşegenidir. Her bir ölçümün güvenilirlik değerlerini belirtir. Güvenirlik köşegeni Cronbach alfa katsayıları kullanılarak oluşturulmuştur. Güvenirlik köşegeninde yer alan değerler 0,634 ile 0,797 arasında değişmektedir. Matematik başarısının standart test ile ölçülmesinden elde edilen güvenilirlik değeri 0,797, öğretmen değerlendirmesi ile elde edilen güvenilirlik değeri 0,761 ve akran değerlendirmesi ile elde edilen güvenilirlik değeri de 0,787'dir. Müzik başarısının standart test ile ölçülmesinden elde edilen güvenilirlik değeri 0,634, öğretmen değerlendirmesi ile elde edilen güvenilirlik değeri 0,629 ve akran değerlendirmesi ile elde edilen güvenilirlik değeri de 0,669'dur. İngilizce başarısının standart test ile ölçülmesinden elde edilen güvenilirlik değeri 0,695, öğretmen değerlendirmesi ile elde edilen güvenilirlik değeri 0,727 ve akran değerlendirmesi ile elde edilen güvenilirlik değeri de 0,713'tür. Güvenirlik köşegeninde en yüksek değerlerin yer alması beklenmesine rağmen çoğu değerler geçerlik köşegeninden düşük olduğu görülmüştür.

Pembe ile gösterilen değerler geçerlik köşegenidir. Korelasyon değerleri yakınsak geçerlik kanıtı olarak da değerlendirilmektedir. Geçerlik köşegeninde yer alan değerler büyük ve istatistiksel olarak sıfırdan farklıdır ($p < 0,05$). Değerler 0,646 ile 0,821 arasında değişmektedir. Tüm değerlerin 0,60'tan yüksek olması yakınsak geçerlik göstergesidir. Geçerlik katsayılarının her biri, heterotrait heterometod üçgenlerinin aynı sütun ve satırındaki karşılık gelen değerlerden daha büyüktür. Geçerlik köşegeninde yer alan değerler heterotrait-monometod katsayılarından daha büyüktür. Böylece Campbell ve Fiske'nin önerdiği temel kriterler sağlanmıştır.

Heterotrait monometod katsayıları incelendiğinde katsayıların küçük olduğu belirlenmiştir. Yöntem varyansı düşüktür. $r_{A_1B_1}$ (0,043) ile $r_{A_1B_3}$ (0,030) arasındaki fark (0,13) üçüncü yöntem varyansının katkısıdır. $r_{A_1B_1}$ (0,043) ile $r_{A_1B_2}$ (0,004) arasındaki fark (0,039) ikinci yöntem varyansının katkısıdır. $r_{A_3B_3}$ (0,058) ile $r_{A_3B_1}$ (0,055) arasındaki fark (0,003) birinci yöntem varyansının

katkısıdır. MTMM matrisi incelendikten sonra DFA modelleri oluşturulmuştur. DFA-MTMM modellerinin uyum indeksleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Örnek Uygulama DFA-MTMM Model Veri Uyumları

N = 500 DFA MTMM Modelleri	Chi- Square	DF	RMSEA	AIC BIC	SRMR	AGFI	NFI	CFI
İlişkili Özellik(CT)	27,178	24	0,016	18626,363 18715,232	0,024	0,978	0,99	0,999
İlişkili Yöntem (CM)	1549,569*	24	0,357	20149,116 20237,623	0,256	0,253	0,413	0,414
Mükemmel İlişkili Özellik- İlişkili Yöntem (MCT-CM)	655,685*	15	0,304	19273,233 19399,671	0,164	0,33	0,751	0,754
İlişkili Özellik- İlişkisiz Yöntem (CT-UM)	17,851	15	0,019	18664,960 18791,398	0,022	0,976	0,993	0,999
İlişkili Özellik- İlişkili Yöntem (CT-CM)	6,781	12	0	18630,328 18769,410	0,01	0,989	0,997	1

Tablo 3 incelendiğinde ilişkili özellik (CT), İlişkili Özellik-İlişkisiz Yöntem (CT-UM) ve İlişkili Özellik-İlişkili Yöntem (CT-CM) modellerine ait AGFI, NFI, CFI indekslerine göre modellerin veriye uygun ($>0,95$) olduğu belirlenmiştir. Modellerin RMSE ve SRMR değerleri incelendiğinde modellerin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir ($<0,05$). Ki-Kare değerlerinin 6,781 ile 27,178 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. En küçük ki-kare değeri CT-CM, en büyük ki-kare değeri ise CT modelinde gözlenmiştir. Tüm uyum indeksleri incelendiğinde CT, CT-UM ve CT-CM modellerinin uyum gösterdiği söylenebilir.

İlişkili Yöntem (CM) ve Mükemmel İlişkili Özellik-İlişkili Yöntem (MCT-CM) modellerine ait AGFI, NFI, CFI indekslerine göre modellerin veriye uygun ($<0,95$) olmadığı belirlenmiştir. Modellerin RMSE ve SRMR değerleri incelendiğinde modellerin uyum göstermediği belirlenmiştir ($>0,05$). Ki-Kare değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Tüm uyum indeksleri incelendiğinde CM ve MCT-CM modellerinin uyum göstermediği söylenebilir. Geçerlik ve yöntem etkisini incelemek için model karşılaştırmaları yapılmıştır. Ki-kare değerleri arasındaki farkın iki aşamada ele alınan modelin serbestlik derecesi farkındaki kritik ki kare değeri ile karşılaştırılarak ki kare fark testi yapılmıştır. Ki-kare fark testine ait sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır

Tablo 4: Örnek Uygulama DFA-MTMM Model Ki-Kare Fark Testleri

CT-CM & CM	1542,788*	12
CT-CM & MCT-CM	648,904*	3
CT-UM & CT	9,327	9
CT-CM & CT-UM	11,07*	3

Tablo 4 incelendiğinde CT-CM ve CM modelleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (Ki-kare=1542,788, $p<0,05$). Modeller arasında fark olması yakınsak geçerliğin sağlandığına kanıttır. CT-CM ve MCT-CM modelleri arasında (Ki-kare=648,904, $p<0,05$) anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Modeller arasında fark olması özelliklerin arasında mükemmel ilişki olmadığını göstermektedir. Özellikler arasında mükemmel ilişki olması özelliklerin aynı yapıyı ölçtüğünü gösterir. Mükemmel ilişkinin olduğu modelin iyi uyum göstermemesi özelliklerin ayrıştığının göstergesidir. Bu durum ıraksak geçerlik sağlandığının kanıtıdır. CT-UM ve CT modelleri arasında (Ki-kare=9,327, $p>0,05$) anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Modeller arasında fark olmaması yöntem varyansının olmadığını göstermektedir. CT-CM ve CT-UM modelleri arasında (Ki-kare=11,07, $p<0,05$) anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Modeller arasında fark olması yöntemler arasında ilişkilerin olduğunu göstermektedir. CT-CM modeli için faktör yükleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Örnek Uygulama CT-CM Faktör Yükleri

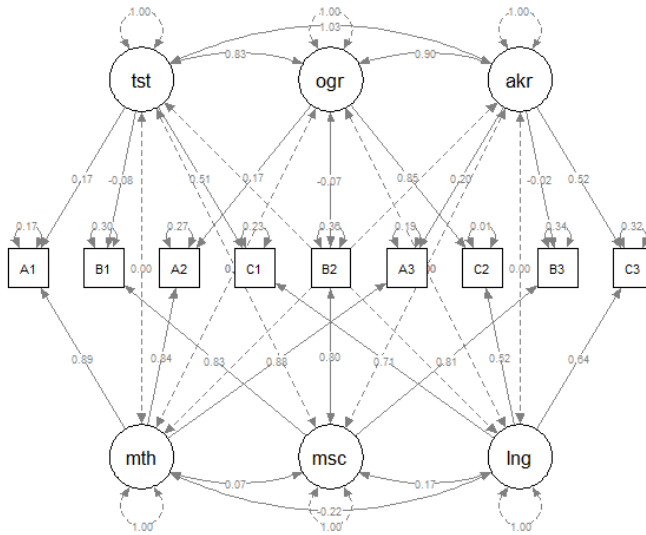
	Özellik	Yöntem	Varyans	
			Hata	R Kare
A1	0,894	0,171	0,171	0,829
B1	0,834	-0,081	0,298	0,702
C1	0,713	0,51	0,231	0,769
A2	0,835	0,168	0,274	0,726
B2	0,797	-0,071	0,36	0,64
C2	0,517	0,85	0,009	0,991
A3	0,877	0,203	0,189	0,811
B3	0,81	-0,015	0,344	0,656
C3	0,644	0,52	0,315	0,685

Tablo 5 incelendiğinde tüm özellikler için faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlıdır ve yakınsak geçerliğin sağlandığını gösterir. Yöntem faktörlerinin birçoğunun önemli ölçüde küçük olması yöntem varyansının olmadığını göstermektedir. Yakınsak geçerlik kanıtı toplamak amacıyla özellik ve yöntem çiftleri arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Örnek Uygulama CT-CM Korelasyon Değerleri

	Test	Öğretmen	Akran	Matematik	Müzik	İngilizce
Test	1	0,826	1,031	0	0	0
Öğretmen	0,826	1	0,897	0	0	0
Akran	1,031	0,897	1	0	0	0
Matematik	0	0	0	1	0,067	-0,224
Müzik	0	0	0	0,067	1	0,166
İngilizce	0	0	0	-0,224	0,166	1

Yöntem ve özellik çiftleri arasındaki korelasyonlar yöntemlerinin ve özelliklerin benzerlik derecesini gösterir. Yüksek korelasyon, iki ölçme yönteminin benzer bir yöntem varyansı kaynağını paylaştığının göstergesidir. Tablo 6 incelendiğinde yöntem çiftleri arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek korelasyonun standart test ve akran değerlendirmesi arasında 1,031 düzeyinde, en düşük korelasyonun standart test ve akran değerlendirmesi arasında 0,826 düzeyinde olduğu görülmektedir. Özellik çiftleri arasındaki korelasyon değerlerinin 1 'den iki standart hata değeri kadar küçük olduğu gözlenmiştir. Tüm özellikler iraksak geçerliğe sahiptir.

**Şekil 3:** Örnek Uygulama Üç Özellik ve Üç Yöntem CT-CM DFA Modeli

DFA modelleri incelendikten sonra varyans analizi modeli oluşturulmuştur. ANOVA sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Örnek Uygulama ANOVA Sonuçları

	Formül	Kestirim
Birey	ort[cor(HTHM)]	0,027
Özellik	ort[cor(MTHM)] - Birey	0,699
Yöntem	ort[cor(HTMM)] - Birey	0,002
Etkileşimler +Hata	1-Birey-Özellik-Yöntem	0,272

Tablo 7 incelendiğinde birey varyansı toplam varyansın %2,7'sini oluşturmaktadır. Üç özellik için ortalama özellik varyansı toplam varyansın %69,9'udur. Üç yöntem için ortalama yöntem varyansı, toplam varyansın %0,2'sidir. Toplam varyansın %72,8'i açıklanmıştır. Özellik varyansı bileşeni, yöntem varyansı bileşeninden daha fazladır. Bu yöntemden bağımsız olarak, bireylerin ayrıştığını gösterir. Aynı özellik için farklı yöntemlerle elde edilen sonuçlara göre birey sıralamaları değişmemektedir. Özellik varyansının yüksek olması özellik değiştiğinde bireylerin sıralamalarının da değiştiğini gösterir. Yakınsak ve ıraksak geçerlik sağlanmıştır.

Örnek uygulama sonuçlarına göre genel olarak, MTMM matristeki korelasyonlar Campbell ve Fiske (1959)'nin yakınsak ve ıraksak geçerlik kriterlerini karşılamaktadır. Benzer sonuçlar DFA ve ANOVA sonuçlarıyla desteklenmektedir. MTMM matrisi, DFA ve ANOVA sonuçlarının özelliklerin ve yöntemlerin anlamlı, tamamlayıcı bilgiler sağladığı görülmüştür.

SONUÇ

Yapıya dair geçerlik kanıtları günümüz araştırmalarında test puanlarının geçerleme çalışmalarında kullanılan kanıt türlerindedir. Yakınsak ve ıraksak geçerlik yapı geçerliği kanıtı olarak kullanılmakla birlikte Campbell ve Fiske'nin önerdiği çoklu özellik çoklu metot yaklaşımında her iki geçerlik kanıtı bir arada değerlendirilebilmektedir. Çoklu özellik çoklu metot matrisinin değerlendirilmesi Campbell ve Fiske'nin önerdiği temel kriterler ile yapılabilmektedir. Fakat bu temel yaklaşımın kendi içerisinde zayıf noktalarının belirlenmesi ile yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modeli, varyans analizi gibi yaklaşımlar yardımıyla yapıya dair geçerlik kanıtları değerlendirilebilmektedir. Her yaklaşımın avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Avantaj ve dezavantajlar göz önünde bulundurularak araştırmalarda kullanılan test puanlarına ve araştırmaların amaçlarına göre en uygun yaklaşımlar seçilebilir. Campbell ve Fiske kriterleri ile, özellikler arasındaki karşılıklı ilişkiler ve her bir özellik için yöntemler ayrı ayrı değerlendirilebilir. Bununla birlikte, Campbell ve Fiske kriterleri, hangi özelliklerin hangi yöntemlerle en kolay şekilde ayırt edildiğini belirlemek için nesnel kılavuzlar sağlamada yetersiz kalır. ANOVA yaklaşımı kısmi bir çözüm sağlar ve yakınsak ve ıraksak geçerlilik derecesini ölçmeye izin verir. Fakat

ANOVA yaklaşımının bir dezavantajı, özelliklerin tümünün veya yalnızca birkaçının ayırt edilebilir olup olmadığını, hangisinin ayırt edilebilir olduğunu belirleyecek bir yöntemin bulunmamasıdır. Bunun dışında yakınsak geçerlik tanımından kaynaklanan sınırlılığın dolayısıyla ANOVA yaklaşımı yapı geçerliğini değerlendirilmesinden ziyade yöntem etkilerinin varlığını göstermede tercih edilebilir. Yapı geçerliği gösterileceğinde ise MTMM verileri tercih edilebilir. DFA ve ANOVA yaklaşımları varyansı birey, özellik, yöntem ve hata olarak parçalara ayırmaya imkân sağlar. DFA yaklaşımı, Campbell ve Fiske'nin kriterleri ile karşılaştırıldığında güvenilirlik ve geçerlilik hakkında daha fazla teşhis bilgisi sağlar. Güvenirliklerin benzer olmadığı durumlarda DFA kullanılması önerilmektedir (Kenny, 1976). Geçerlik bir kanıt toplama sürecidir. Önerilen yaklaşımlar bir arada kullanılarak her yaklaşımın avantajlarından faydalanarak birlikte değerlendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) ve National Council on Measurement in Education (NCME) (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) ve National Council on Measurement in Education (NCME) (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Bagozzi, R. P., ve Yi, Y. (1991). Multitrait-multimethod matrices in consumer research. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 426-439.
- Bentler, P. M., ve Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Blanton, H., ve Jaccard, J. (2006). Arbitrary metrics redux. *American Psychologist*, 61(1), 62-71.
- Browne, M. W. (1984). The decomposition of multitrait- multimethod matrices. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 37, 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1984.tb00785.x>
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic models*. Springer.
- Campbell, D. T., ve Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Campbell, D. T., ve O'Connell, E. J. (1967). Method factors in multitrait-multimethod matrices: Multiplicative rather than additive?. *Multivariate Behavioral Research*, 2(4), 409-426.
- Cohen, R., J., ve (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement (7)*. New York: McGraw-Hill Education.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7)*. New York: Routledge.
- Conway, J. M., Lievens, F., Scullen, S. E., ve Lance, C. E. (2004). Bias in the correlated uniqueness model for MTMM data. *Structural Equation Modeling*, 11(4), 535-559.
- Coromina, L., Coenders, G., ve Kogovšek, T. (2004). Multilevel multitrait multimethod model. Application to the measurement of egocentered social networks. *Metodološki Zvezki*, 1(2), 323-349.

- Cote, J., Buckley, M. R., ve Best, R. (1987). Combining Methodologies in the Construct Validation Process: An Empirical Illustration. *The Journal of Psychology*, 121(3), 301–309.
- Cronbach, L. J. (1946). Response sets and test validity. *Educational and Psychological Measurement*, 6(4), 475–494.
- Cronbach, L. J., ve Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281–302.
- Cronbach, L. J. (1988). Five perspectives on the validity argument. H. Wainer, ve H. I. Braun. (Eds.), *Test validity* (3–17). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dickinson, T. L. (1986). Performance ratings: Designs for evaluating their validity and accuracy (AFHRL-TP- 86-15). Brooks Air Force Base, TX: Air Force Systems Command
- Dumenci, L. (2000). Multitrait–multimethod analysis. In H. E. A. Tinsley ve S. D. Brown (Eds.), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (583- 611). Academic Press
- Fiske, D. W. (1971). *Measuring the concepts of personality*. Illinois: Aldline Publishing Co.
- Fiske, D. W. (1987). Construct invalidity comes from method effects. *Educational and Psychological Measurement*, 47(2), 285-307.
- Hamdani, M. R., Valcea, S., ve Buckley, M. R. (2016). The MTMM matrix approach: Implications for HRM research. *Personnel Review*, 45(6), 1156-1175. <https://doi.org/10.1108/pr-12-2014-0278>
- Jeon, M., ve Rijmen, F. (2014). Recent developments in maximum likelihood estimation of MTMM models for categorical data. *Frontiers in Psychology*, 5,1-7.
- John, O. P., ve Soto, C. J. (2007). The importance of being valid: Reliability and the process of construct validation. In R. W. Robins, C. R. Fraley, ve R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (461–494). New York, NY: Guilford Press.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York, NY: John Wiley ve Sons.
- Kalleberg, A. L., ve Kluegel, J. R. (1975). Analysis of the multitrait-multimethod matrix: Some limitations and an alternative. *Journal of Applied Psychology*, 60, 1–9. <https://doi.org/10.1037/h0076267>
- Kane, M. (2010). Validity and fairness. *Language Testing*, 27(2), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0265532209349467>

- Kavanagh, M. J., MacKinney, A. C., ve Wolins, L. (1971). Issues in managerial performance: Multitrait-multimethod analyses of ratings. *Psychological Bulletin*, 75(1), 34–49. <https://doi.org/10.1037/h0030412>
- Kenny, D. A. (1976). An empirical application of confirmatory factor analysis to the multitrait-multimethod matrix. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12(3), 247–252. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(76\)90055-x](https://doi.org/10.1016/0022-1031(76)90055-x)
- King, L., Hunter, J. E., ve Schmidt, F. L. (1980). Halo in a multidimensional forced-choice performance evaluation scale. *Journal of Applied Psychology*, 65(5), 507-516. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.5.507>
- Koch, T., Schultze, M., Burrus, J., Roberts, R. D., ve Eid, M. (2015). A multilevel CFA-MTMM Model for nested structurally different methods. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 40(5), 477-510.
- Koch, T., Eid, M., ve Lochner, K. (2018). Multitrait-multimethod-analysis: the psychometric foundation of cfa-mtmm models. P. Irwing, T. Booth ve D. J. Hughes (Eds.), *The wiley handbook of psychometric testing: a multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 781-846). New York, NY: John Wiley ve Sons.
- Lomax, R. G., ve Algina, J. (1979). Comparison of two procedures for analyzing multitrait multimethod matrices. *Journal of Educational Measurement*, 16, 177–186.
- Lord, F. M., ve Novick M. R. (2008). *Statistical theories of mental test score*. Charlotte: Information Age Pub Incorporated.
- Marsh, H. W., ve Hocevar, D. (1983). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod matrices. *Journal of Educational Measurement*, 20(3), 231-248.
- Marsh, H. W., ve Hocevar, D. (1986). A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: An application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117. <https://eric.ed.gov/?id=ED280880> adresinden 15 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
- Messick, S. (1990). Validity of test interpretation and use. *Educational Testing Service Princeton*.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50(9), 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.50.9.741>
- McDonald, R.P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Newton, P. E. (2012). Clarifying the consensus definition of validity. *Measurement: Interdisciplinary Research ve Perspective*, 10(1-2), 1-29. <https://doi.org/10.1080/15366367.2012.669666>
- Nosek, B.A., ve Smyth, F.L. (2007). A multitrait-multimethod validation of the implicit association test. *Experimental Psychology*, 54(1), 14-29.
- Nunnally, J., ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Education.
- Pitoniak, M. J., Sireci, S. G., ve Luecht, R. M. (2002). A multitrait-multimethod validity investigation of scores from a professional licensure examination. *Educational and Psychological Measurement*, 62(3), 498-516.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing* [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Retrieved from <http://www.R-project.org/>
- Romani, S., Grappi, S., ve Dalli D. (2008, Kasım 28). *I feel uneasy with this brand! Consumers' negative emotions to brands and behavioral responses* [Conference presentation]. Proceedings of the 1st International Consumption and Consume Resistance Conference, Paris, France.
- Schimmack, U. (2010). What multi-method data tell us about construct validity. *European Journal of Personality*, 24(3), 241-257.
- Schmitt, N., Coyle, B. W., ve Saari, L. (1977). A review and analysis of multitrait-multimethod matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12, 447-478.
- Schmitt, N. ve Stults, D. M. (1986), Methodology review: analysis of multitrait-multimethod matrices. *Applied Psychological Measurement*, 10 (1), 1-22
- Shen, F. (2017). Multitrait-Multimethod matrix. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-6.
- Stanley, J. C. (1961). Analysis of unreplicated threeway classifications, with applications to rater bias and trait independence. *Psychometrika*, 26, 205-219.
- Brown, T. (2010). Construct validity: a unitary concept for occupational therapy assessment and measurement. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 20, 30-42
- Wang, X., ve Sireci, S.G. (2013, Nisan). *Evaluating the cognitive levels measured by test items using item response time* [Conference presentation]. American Educational Research Association Conference, San Francisco, United States.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, 9, 1-26.

- Wothke, W. (1996). Models for multitrait-multimethod matrix analysis. In G. A. Marcoulides ve R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling: Issues and techniques* (pp. 7–56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zeigler-Hill, V., ve Shackelford, T. K. (Eds.). (2020). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Heidelberg: Springer.
- Zumbo, B. D., ve Chan, E. K. (Eds.) (2014). *Validity and validation in social, behavioral, and health sciences*. Heidelberg: Springer.

5. Bölüm

Türkiye’de Üniversite Eğitiminin Sorunları Bağlamında İlahiyat Fakültelerinin Nitelik Problemi

Bünyamin ÇAKIRCI¹

Oğuzhan AKGÜL²

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı

ÖZET

Yaşam koşullarının standartlarını iyileştirmenin yollarını arayan insanoğlu çevresini anlamlandırırken eğitimin önemini fark etmiştir. “*Beşikten mezara kadar sürer*” diye zaman sınırlaması konulan eğitim ve öğretimin bilek gücünden daha önemli hale geldiği zaman diliminden itibaren insanlık egemenlik yarışında askerî gücün yani bilek gücünün yanına beyin gücünü katmanın önemini fark etmişler ve 1700’lü yıllardan itibaren yükseköğretim kurumlarını açmaya başlamışlardır. Önceleri sadece hukuk ve ilahiyat alanında olan bu eğitim kademesi daha sonra pozitif bilimlerle zenginleştirilmiştir. Ülkemizde de Cumhuriyet’in ilanından sonra İstanbul Darülfünunun İstanbul Üniversitesine dönüşmesiyle üniversite hayatı başlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Din Eğitimi, İlahiyat Fakülteleri, Üniversite Eğitimi, Nitelik

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim dünya var olduğundan beri insanların üzerinde durduğu önemli konulardan birisi olmuştur. Eğitimi önceleyen toplumlar bilginin keşfi ve yayılması sürecinde önemli roller üstlenerek kendi toplumlarının ve çevrelerinde iletişim halinde oldukları toplumların gelişmesine ve medeniyet yarışında önde olmasına katkı sağlamışlardır. Güçlülerin savaşlar kazanarak dünyaya egemen olduğu sistemden bilginin güçlüyü belirlediği döneme geçildiğinde yeni Dünya düzeni oluşmuştur. Dünya savaşları sürecine girmeden yüzyıllar önce özellikle yeni keşif ve buluşların etkisiyle güç ve zenginlik el değiştirmiş devletler yıkılıp devletler kurulmuştur. Bu yeni sistemin eğitimi ön plana alması önceleri sayısı az olsa da üniversitelerin kuruluşuna öncülük etmiştir. Toplumların yetişmiş insan gücünün eğitildiği kurumlar olan üniversitelerde önceleri hukuk ve ilahiyat ağırlık merkeziyken değişen dünya düzenine paralel olarak pozitif bilimlere ağırlık verilmiş ve nitelikli üniversitelere sahip olmak egemenlik yarışını önde götürmenin önemli şartlarından olmuştur. Gerek pozitif bilimler gerekse sosyal bilimler için sayıca çok üniversite ya da bölüme sahip olmak kalkınmada önemli faktörler arasında olmakla birlikte kaliteyi yakalamış seçkin yükseköğretim kurumları ve bölümlerine sahip olmak daha önemli hale gelmiştir. Tüm bu veriler ışığında ülkemizin az sayıda üniversiteyle başladığı ve bugün neredeyse her şehrimize üniversite kurmakla belirli bir seviye yakaladığı yükseköğretim sürecinde nitelikli ve seçkin kurum sayısını artırmaya çalışmasının elzem olduğu ortaya çıkmıştır. Üniversiteler ve ilahiyat fakülteleri için sayısal artıştan ziyade kalite ve nitelik artışının daha çok katkı sunacağı aşikârdır. Bu bağlamda bu çalışmada üniversite eğitiminin temel özelliklerine değinilirken üniversitelerde bulunması gereken nitelikler sıralanmış ve günümüz üniversitelerin genel durumu değerlendirilmiştir. Aynı zamanda İlahiyat fakültelerinden beklentiler ve karşılaşılan sorunlar ele alınmış ve problemlerin çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur.

1. ÜNİVERSİTE EĞİTİMİNİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Üniversite kelimesinin özünde köken itibariyle “universal” yani evrensel kelimesi yer almaktadır. Buradan yola çıkarak yapacağımız sözlük anlamındaki tanım, bilimsel ve sanatsal alanlarda eğitim öğretim faaliyeti yürüten istihdama yönelik meslek eğitimi ve lisansüstü eğitim programları bulunan farklı disiplinlerle ilgili diploma verme yetkisine sahip yükseköğretim kurumlarına üniversite denir. Daha genel bir tanımla ele aldığımızda; öğrenci ve öğretim üyelerinin bilimsel verilerinin toplanması, işlenmesi, yeni bilgilerin üretilmesi ve başkalarına aktarılması adına objektif bilimsel faaliyet yürüttükleri ortama üniversite denir (Taşer, 2006, s.1). Üniversitelerin ne amaçla kurulup

yaşatıldığına baktığımızda; etki altında kalmadan bağımsız ve keşif gücü yüksek bir düşünceyle serbestçe yeni fikirlerin üretilmesi, toplumların içinde bulunduğu yaşam standartlarının yükseltilmesi için gereken teknolojik çalışmaları ve bunların alt yapısını planlama, toplumların geleceği olan genç nesilleri çağın gereklerine ve çağlar ötesi vizyona sahip bir misyonla yetiştirmek ülküsü üniversitelerin amaçları arasındadır. Üniversiteler aynı zamanda dünyanın diğer ülkelerindeki aynı düzeydeki eğitim kurumlarıyla bilgi alışverişi, öğrenci ve akademisyen değişimiyle beraber diğer ülkelerdeki farklı dil ve kültürleri tanıyıp öğrenmek gibi pek çok amaca hizmet eder. Üniversiteler içinde yaşanılan topluma ve tüm dünyaya uzak ve yakın mercerlerle bakıp anlam çıkarabilmeyi ve yeni bir gelecek inşa etmeyi kendilerine amaç edinen yükseköğretim kurumlarıdır (Ceylan, 2008, s.2).

Günümüz modern çağının üniversite kurumlarına baktığımızda pek çok ana başlık altında sıralanmış alt başlıklardan oluşan disiplin ve bölümleri içerdiklerini, geniş bir bilim şemsiyesi altında neredeyse her alanda bilgi eksenli teori ve pratiğe dayalı çalışmanın üniversitelerde yapıldığını görmekteyiz. Aslında “Üniversitas” kelimesi meslek topluluklarının çatı kuruluşu olan loncaları temsil eden bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Bu kavram ortak menfaatler etrafında toplanmış fertler topluluğu anlamına gelen lonca kelimesine bir karşılık olarak kullanılmıştır. Bu “üniversitas” kelimesi üniversite kavramını doğurmuş olsa da ortaçağ Avrupa’sındaki üniversite günümüz üniversitesinin tam karşılığı değildir. Şehirleşmenin artmasıyla artan üniversiteler açıldıkları coğrafyanın din, dil ve kültürüyle yoğrulsa da ortak idealler için kurulmuşlardır (Antalyalı, 2007, s.27).

1.1. Bilim Adamlarına Göre Üniversitelerde Bulunması Gereken Nitelikler

Ürettiği bilgiyi işlevsel hale getirip özgür düşünceyle araştırma ve geliştirme faaliyetlerini yürüten kurumlara üniversite denir. Üniversite eğitiminin niteliklerini ve sahip olması gereken özellikleri alt alta sıralamadan önce üzerinde duracağımız önemli noktalardan birisi, üniversitenin gerçeğin peşinde olan, gerçeğe ulaşmada bilgiyi üreten, onu başkalarına öğreten, öğrettiği bilgileri karşı tarafa sunan ve bunu en uç noktaya kadar toplumun tüm katmanlarına yayan kurum olması gibi birtakım özelliklere sahip olması gerektiği ifade edilir.

- Üniversitenin kurulmuş olduğu ülkenin gereksinimi olan özelliklerle donatılmış nitelikli insan gücünü yetiştiren
- Evrensel kriter ve ölçütlere göre çalışmalar yaparak araştırma-inceleme yapabilen
- Geçerli verilerle bilimsel çalışma yapan ve teknoloji üretebilen

- Uluslararası kabul görmüş kurumlarda yayım yapabilen
- İçinde yaşanılan toplumun soru ve sorunlarına bilimin ışığında çözüm bulabilen, nitelikli danışmanlık yardımı yapabilen
- İçinde fakülte, enstitü vb. bölümleri barındıran
- Özerk yapısıyla kamu tüzel kişiliğe sahip olan (Günay, 2006, s. 7).

Üniversitelerin tarihte yerine getirdiği fonksiyona baktığımızda yaşanan çağın sorunlarına çözüm bulup toplumun önünü açacak misyonu yerine getirmesi de beklenir. Yaşam koşullarının iyileştirilmesi adına yapılması gereken teknik buluşları ve keşifleri de yapması beklenir. Bu sebeple üniversitelerin en yüksek seviyede teknik donanıma sahip imkânları barındırması gerekmektedir (Ortaş, 2002, s. 3).

1.2. Ülkemizde Üniversitelerin Genel Durumu

Ülkemizde “üniversite” kavramı 1933’ten itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Kökeni itibariyle Latince’den gelen bu kelimenin batı dillerinde farklı formları kullanılsa da bizim kullandığımız “üniversite” ifadesi Fransızcadan alıntıdır. Üniversite deneyimi olarak İstanbul Darülfünunu ilk deneyimimizdir. Yüzyıllar öncesine gittiğimizde ise 17.yüzyıla kadar müspet ilim ve fenlerin de okutulduğu medreseler Türk-İslam tarihinin üniversiteleridir. Özellikle bugünkü ilahiyat fakülteleri üzerinde etkisini daha fazla gördüğümüz medreseler bilim ve kültür mirası olarak içinde bulunduğumuz asra çok fazla miras bırakmışlardır. Cumhuriyet tarihimizin ilk yıllarında İstanbul Darülfünunu İstanbul Üniversitesine çevrilmiş ve 1944’te İstanbul Teknik Üniversitesi açılana dek tek üniversite ile devam edilmiştir. Günümüze gelinceye kadar üniversitelerin eğitim kalitesinin artırılması ve yükseköğretimin yaygınlaştırılması adına pek çok çalışma yapılmıştır. 1933’te yapılan üniversite reformu bu anlamdaki köklü çalışmaların başında yer almaktadır. İsviçre’den çağrılan bilim insanı Albert Malche’nin yapılan reform çalışmasında o günkü İstanbul Darülfünunun olumlu ve olumsuz yanları, ortaöğretim ve yükseköğretim mekteplerinin durumu, yabancı dil konusundaki eksiklerimiz, öğretim üyelerinin aldığı ücretin düşüklüğü gibi eksikler veri olarak toplanmış ilgili raporun 1932’de bitirilmesi ve ilgili makamlara tesliminden bir yıl kadar sonra diğer bilim insanlarının da desteğiyle ortaya çıkan sonuçlar günümüz üniversite yapısının bile temelini oluşturan cumhuriyet döneminin ilk üniversite reformunun oluşmasını sağlamıştır.(Taşer, 2006, s.148)

Dünya ölçeğinde ülkelere baktığımızda şunu görmekteyiz; Eğitim-öğretim, teknoloji, ekonomi ve askerî sahada hiç bitmeyen hatta giderek artan bir rekabet vardır. Biz buna birinci yarış diyebiliriz. Asıl önemli olan ise ikinci yarışta ön sıralarda var olabilmektir. Bu yarış medeniyet alanında nerede durduğumuzdur.

Ülkelerin medeniyet olarak ileri ya da geri olmaları konusunda en önemli etken birinci yarıştaki başarılarıdır. Bu başarıyı ülkelere kazandıran lokomotif kurum üniversitelerdir. Birinci sınıf üniversiteleri olan ülkeler her iki yarıştta da ön saflarda yer almakta dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında yerlerini almaktadır. Günümüz dünyasında bir milletin gücü, hangi oranda bilgi üretebilme ve bu bilgiyi teknolojiye uyarlayıp dönüştürebilme yeteneğine sahip bireylere ve kurumlara sahip olmasıyla ölçülür. Gelişmiş ülkelere baktığımızda birinci sınıf üniversitelere sahip olarak rekabet gücünü artırdıklarını görmekteyiz. Gelişmiş ülkelerin başında gelen Amerika Birleşik Devletleri’ni güçlü kılan beş binden fazla üniversiteye sahip olması değil, birinci yüze yakın üniversitesinin olmasıdır. Dünyada en iyi üniversitelere sahip olmak isteyen ülkeler güvenilir kuruluşlar aracılığıyla sıralamaya tabi olmayı kabullenmiştir. Bu konuda sözü geçen önemli kurumlardan birisi Çin’in Şangay Jiao Tong üniversitesidir. Bu üniversite her yıl “Dünya Üniversitelerinin Akademik Sıralaması (ARWU)” başlıklı ilk 500 üniversiteyi yayınlamaktadır. Bu kurumun yaptığı değerlendirmenin önemli kıstaslarına baktığımızda 100 puan üzerinden; eğitim öğretim kalitesi 10 puan akademik kadronun kalitesi 40 puan araştırma çıktısı 40 puan kişi başına düşen akademik performans ağırlığına 10 puan vererek yapılmaktadır. 2017 yılı verilerine baktığımızda en iyi 50 üniversitenin 12 ülkeye dağıldığını bunlardan 29 tanesinin Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğunu görüyoruz. Ülkemizin ise 2017 verilerinde ilk 500 sıralamasına 401-500 grubunda sadece bir üniversiteyle girebildiğini görmekteyiz. 2022 yılındaki sıralamaya baktığımızda da ülkemiz üniversiteleri adına değişiklik olmamış ve ilk 500 içerisinde sadece bir üniversitemiz yer almıştır. Bu konuda ülkemizin en iyi üniversiteler arasına daha çok okulla girebilmesi için yüksek motivasyon daha çok kaynak desteği ve topyekûn bir zihniyet dönüşümüne ihtiyacı vardır (Marangoz, 2019; Hotcourses 2022).

2. İLAHİYAT FAKÜLTELERİNİN NİTELİĞİ ve PROBLEMLERİ

Avrupa insanı Orta Çağ’da Kilise’nin yanlış uygulamaları sonucu dinden uzaklaşmış ve soğumuş, böylelikle kendini bilimin aklına teslim etmiştir. İnsanlar için her alanda en önemli kriter pozitif bilimler olmuştur. Avrupa’nın bilime bu denli yönelmesi ve onu yüceltmesi insanların manevi anlamda boşluklara düşürmüştür. Ve son birkaç yüzyıla baktığımızda da insanların yaşadıkları bu manevi açlık, onların tekrar dine olan rağbetlerini artırmıştır. (Aşıkoğlu, 2005, s. 3-9)

Ülkemiz günümüz modern üniversite sistemi içerisinde din eğitimi konusunda Osmanlı’dan Cumhuriyet’e aktarılan büyük bir tecrübeye sahip olmasına rağmen Osmanlı Devleti’nin yıkılıp yerine yeni devletin kurulmasıyla, devletin hedefleri

ve ideolojisi doğrultusunda eğitim kurumlarının din eğitimi vermesi, bir takım farklı düşüncelerin oluşmasına sebep olmuştur. Osmanlı'nın son zamanlarında medreseler ve diğer mekteplerde ulema eliyle yürütülen bu eğitim, Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla din eğitimi veren kurumların sisteminde köklü değişikliklere yol açmıştır. Öyle ki din, 1931 yılından 1949 yılına kadar eğitim kurumlarından tecrit edilmiştir. Din eğitim ve öğretimiyle ilgili iniş ve çıkışları, engellemeleri, baskıları yönlendiren faktörler daha çok ülkenin yönetiminde olan güç odakları olmuştur. Laikliğin özgürlük olarak anlaşıldığı zamanlarda bundan din eğitim ve öğretimi de olumlu anlamda etkilenmiş olsa da laikliğin bir ideolojik görüşün silahı olarak kullanıldığı dönemlerde din eğitimi ve dini yaşantıdaki özgürlükler kısıtlamalara maruz kalmıştır. Bu ideolojik görüşün ağır bastığı süreçte halk din eğitiminden uzaklaştırılmış ve toplumun inanan bireyleri birtakım ibadetlerini yerine getirme konusunda ciddi anlamda sıkıntılar yaşamıştır. Hatta din hizmetleri görevini usulüne uygun şekilde yerine getirecek yetişmiş insan bulmakta zorlanılmıştır. Dönemin önemli isimlerinden Ahmet Hamdi Akseki bu maneviyat buhranını, 1950 yılındaki “Din Tedrisatı ve Dinî Müesseseler Hakkında” isimli raporunda ifade etmiştir. (Doğan, 2020, s.193) Yükseköğretim kurumlarındaki dinî kurumların sayısal artış ya da azalması, öğrenci bulup bulamaması da bu durumlardan fazlasıyla etkilenmiştir. Bu unsurların yanında ülkemizdeki ilahiyat fakülteleri ve türevlerinin sayısal durumu açılan üniversite sayısından fazlasıyla etkilenmiştir. Siyasî hayatta dini söylemlerin fazla olduğu dönemler ilahiyat fakültelerinde patlama derecesinde okul ve öğrenci sayısında artışa sebep olmuştur (Aşlamacı, 2019, s.21).

İlerleyen yıllarda dini hayatta sıkıntıların artması sonucunda halktan talepler gelmiş ve yöneticiler, eğitim kurumlarında din eğitimine yer verilmesini gündemlerine almak zorunda kalmışlardır. Halkın dine yönelişi dini eğitim veren kurumların önemini artırmış ve kalitelerini, işe yararlılıklarını sorgulatmaya başlamıştır. Çünkü dini eğitim veren kurumların ön planda olması insanların doğru bilgiye ulaşabilmeleri açısından önem arz etmektedir. Böylelikle gerek İmam Hatip Okullarının gerekse Yüksek Din Öğretimi Kurumlarının önü açılmış ve halkın ihtiyacı olan dini bilen insanların yetiştirilmesi için gerekli olan eğitim öğretim müfredatı hayata geçirilmiştir. (Aşıkoğlu, 2005, s. 3-9)

11. yüzyılda “*Nizamiye Medreseleri*”yle başlayan yüksek din eğitimi, Cumhuriyet döneminde “*Yüksek İslam Enstitüleri, İslâmî İlimler Fakültesi ve İlahiyat Fakülteleri*” adlarıyla devam etmiştir. İsimleri farklılık arz etse de her birinin ortak amacı ve misyonu, alanında uzman din adamları ve öğretmenler yetiştirmek, doğru dini bilginin öğrenilmesini sağlamak ve İslami ilimler alanında bilgi üretip halkı aydınlatmaktır. (Aşıkoğlu, 2021, s. 177; Bayraktar, 2022, s. 445-452)

İlahiyat Fakülteleri 1933-1949 yılları arası yaşadığı fetret döneminin ardından ilk defa Ankara Üniversitesi'nin bünyesinde 1949 yılında açılmıştır. 1982 yılına kadar çeşitli üniversitelerde İlahiyat Fakültesi, Yüksek İslam Üniversitesi ve İslami İlimler Fakültesi isimleriyle yüksek din öğretim faaliyetlerine devam edilmiş ve bu okullar, 1982 yılında tek çatı altında toplanarak eğitim hayatlarına devam etmişlerdir. İnsanların din eğitimi konusunda İlahiyat Fakültelerine olan iltifatı her geçen yıl artış göstermiştir. Özellikle 2008-2009'dan 2012-2013 eğitim öğretim yıllarına kadar geçen süreçte İlahiyat Fakültelerinde gözle görülür derecede artış olmuştur. 2008-2009 yılında 23 İlahiyat Fakültesinde 6409 öğrenci öğrenim görürken, bu sayı 2012-2013 eğitim öğretim yılında 47 İlahiyatta 59400 olmasıyla dikkatleri üzerine çekmiştir. Yapılan yatırımlar sonucunda İlahiyatların açılması ve öğrenci sayılarının artması akıllara önemli bir soruyu getirmiştir; “İlahiyat Fakültelerinde Nitelik mi daha önemlidir, yoksa Nicelik mi?”. Buna verilebilecek en güzel cevap fakültelerin hem nitelik hem de nicelik bakımından tatmin edici olmasıdır. Ancak İlahiyat Fakültelerinden mezun olan öğrencilerin gerek mesleki anlamda gerekse akademik alandaki yeterliliklerinin sorgulanması, İlahiyat Fakültelerinin özellikle kalite yönünden bazı konularda sorgulanır olduğunu olumlu dönüşüm için çalışmalar yapılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. (Köylü, 2013, s. 23-35; Genç, 2018b, s. 149)

İnsanlar, satın aldıkları ürünün, kullandıkları malzemenin ve aldıkları hizmetin kalitesine asırlardan beri önem vermektedir. Öyle ki milattan önce 2150 yıllarındaki Hammurabi Kanunları'nda bile “kalite” kavramıyla alakalı yasaya rastlanmıştır. (Elmacı vd., 2000, s. 14) Her alanda kalite arayışı insanın da kalitelisinin ön plana çıkmasını sağlamıştır. İlahiyat Fakültelerindeki kalitenin derecesini belirlemek için de birtakım parametrelerle hareket etmek gerekmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz:

- Halkın, İlahiyat Fakültelerinden/ öğrencilerinden beklentileri,
- İlahiyat Fakültelerinin, mezun ettiği öğrencilerinden beklentileri,
- Devletin, İlahiyat Fakültelerinden/ öğrencilerinden beklentileri. (Genç, 2018, s. 149- 150)

“İlahiyat Fakülteleri kalitelidir.” diyebilmek için bu parametrelerin olumlu manada cevaplanması gerekmektedir.

2.1. Halkın İlahiyat Fakültelerinden/ Öğrencilerinden Beklentileri

Modern yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte dünyanın küçük bir köy haline geldiği aşikârdır. Günümüzde insanlar ihtiyaç duydukları bilgilere, merak ettikleri konulara internet aracılığıyla kolay bir şekilde, hatta ihtiyaç duyduklarından daha fazlasına erişim sağlayabilmektedir. Ancak internet, insan hayatını kolaylaştırdığı gibi gereksiz bilgilerle insanın zihin ve gönül dünyasını

bulandırabilmektedir. Öyle ki sanal dünya çoğu zaman bilgi çöplüğünden öteye geçememektedir. Bundan dolayı insanlar merak ettikleri bilgi ve konuların sahilliği konusunda sıkıntı yaşayabilmektedir. Bu noktada halkın sahil ve tatmin edici dini bilgilere erişebilmesiyle ilgili İlahiyat Fakültelerinden beklentileri oldukça önemlidir. Öğrencilerden, İlahiyat Fakültelerinden aldıkları eğitim ve öğrendikleri sahil bilgiler ışığında insanların akıllarına takılan soru işaretlerini gidermeleri ve onların merak ettikleri konuları güzelce izah etmeleri beklenmektedir. Aynı zamanda toplumun birlik ve beraberliğine katkı sağlamaları da kendilerinden beklenen önemli davranışlardandır. (Aşıkoğlu, 2005, s. 4)

Fakülteden mezun olan öğrenciler toplumun ihtiyacına cevap verebildiği, topluma doyurucu bilgiler aktarabildiği ölçüde insanların nezdinde itibar görebilmektedir. Böylece insanlar hem İlahiyat Fakülteleri hem de mezun verdikleri öğrencileri için “kalitelidir” ifadesini kullanabilmektedir.

2.2. İlahiyat Fakültelerinin Mezun Ettiği Öğrencilerinden Beklentileri

Üniversiteler vizyon, misyon ve stratejiler belirleyerek kendilerini tanımlamakta ve yetiştirmek istedikleri öğrencilerin mezun olduktan sonra hangi meziyetlere sahil olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Ankara, İstanbul ve Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültelerinin vizyon, misyon, amaç ve hedeflerini incelediğimizde de genel olarak şu hususlar sayılmakta ve üniversitelerin öğrencilerinden beklentileri arasında gösterilebilmektedir;

- İslâm’ın ana kaynaklarından dini en doğru bir şekilde öğrenen ve öğrendiklerini içselleştiren,
- Öğrendiği sahil dini bilgiler doğrultusunda halkı aydınlatan,
- Dini mirası özümseyen ve dini doğru bir şekilde yorumlayabilen,
- Diğer dinler hakkında bilgi sahil olan (Aykıt, 2013; Aykıt, 2010; Kurt-Aykıt, 2019.)
- Kültürel mirastan aldıkları değerleri benimseyen, bilimsel verilerden hareketle çağın problemlerinin çözümüne katkı sağlayan,
- Sosyal sorumluluk projelerinde aktif rol alan,
- İlahiyat alanında akademik yönden araştırmalar yapıp nitelikli bilgi üreten,
- Milli ilke ve değerlerine bağlı olan,
- Ahlaki erdemlerin bilincinde olan (Aykıt,2018:10),
- Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın çeşitli kademelerinde görev alan, “*çağın gerektirdiği mesleki bilgi ve becerilerle donanmış araştırmacı, katılımcı, paylaşımıcı, uzlaşmacı üstün nitelikli yetkin ilahiyatçılar ve ilahiyat bilim insanları yetiştirmektedir.*” (Ankara,

İstanbul, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi web sayfası, Erişim Tarihi: 04.02.2023)

Bütün bunların yanında 1998 – 1999 eğitim öğretim yılındaki İlahiyat Fakülteleri'nin amaçları, mezun ettiği öğrencilerinden beklentileriyle ilgili önemli ipuçları vermektedir; *"İlahiyat Lisans Programı, "Kur'an'ı referans alan, kültürel mirası değerlendirebilen, yaşanan hayatı yorumlayabilen ve problemlere çözüm üretebilen ilahiyatçılar yetiştirme" hedefine yönelik olarak hazırlanmıştır."* (Kaya, 2020, s. 226) Bu amaç da ortaya koymaktadır ki mezunların, İslam'ın sağlam kaynaklarını merkeze alan bir bakış açısıyla çağın problemlerine çözüm önerileri sunabilmeleri önemlidir.

2.3. Devletin İlahiyat Fakültelerinden/ Öğrencilerinden Beklentileri

Devletler, vatandaşlarının istedikleri tipolojide olmaları için özellikle eğitimi araç edinmişlerdir. Çocuğun okula adımını atmasından, eğitim öğretim hayatının sonuna kadar devlet, insanını istediği modelde yetiştirme adına eğitime yön vermiştir. Okullardaki din eğitimi de bu yönlendirmelerden nasibini almıştır. Ülkemizde öyle dönemler gelmiştir ki dini eğitimle ilgili bilimsellikten uzak adımlar atılmıştır. (Genç, 2018, s155)

Günümüzde devlet, İlahiyat Fakültelerinden milli ilke ve değerlerine, kültürüne sahip çıkan bireyleri yetiştirmesini, mezun olan öğrencilerden de bu hedef doğrultusunda bireyler olmasını beklemektedir.

İlahiyat Fakültelerinden beklenen önemli bir husus da Diyanet İşleri Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere devletin diğer kurumlarında görev alacak personelin yetiştirilmesidir. Mezunların özellikle DİB ve MEB'da görev aldıkları takdirde kurumların isteklerini karşılayabilecek potansiyelde ve liyakatte olmaları gerekmektedir. Bu durum onlardan başka beklentilerin de doğmasına sebep olmaktadır. Örneğin; çeşitli sempozyum ve panellerde de ifade edildiği gibi DİB'da görev alacak mezunların *"bir fakih, bir müfessir, bir muhaddis, bir pedagog, bir psikolog, bir sosyolog"* kadar özelliklere sahip olması gerekmektedir. (Köylü, 2013, s. 24)

Diyanet İşleri Başkanlığı, Din Hizmetlerini yürütecek (İmam-Hatip, Müezzin, Vaiz, Kur'an Kursu Öğreticisi, din hizmetleri Uzmanı gibi) personellerinin İlahiyat Fakültelerinden mezuniyetleriyle birlikte çok farklı kabiliyetlere sahip olmasını beklemektedir. Çünkü DİB, eğitim veren kurum olmaktan öte, kişileri istihdam eden bir kurumdur. Doğal olarak yetişmiş eleman beklentisi bulunmaktadır. Daha ayrıntılı söylemek gerekirse *"din-kültür- birey ilişkisini açıklamak, Hz. Peygamberin dindeki konumunu açıklamak, fıkıh kaynaklarından yararlanmayla ilgili ilkeleri bilmek, dini oluşumları tanımak, görevi sırasında*

insan bilimlerinden yararlanmak, din bilimleri ile diğer bilimler arasında ilişki kurmak, vaaz ve ders materyali geliştirmek, dini danışmanlık yapmak” DİB'nin personelinden beklediği önemli hususlardır. (Aşıkoğlu, 2021, s. 187)

İlahiyat Fakültelerinden mezun olan kişilerin, devletin hedefleri doğrultusunda bir vatandaş ve kurumlarında görev alabilecek bir personel olarak hayatına devam etmesi halinde kalite vasfını haiz olacaktır.

2.4. Problemler

Yukarıda saymaya çalıştığımız; toplumun, üniversitenin ve devletin İlahiyat Fakültelerinden ve öğrencilerinden beklentileri elbette önemlidir. Fakat bir insanın bütün beklentileri layıkıyla karşılayabilmesi oldukça zordur. İşte bu zorluklar da birtakım problemleri beraberinde getirmektedir.

Öncelikle bir kişinin, çok yönlü yetişmesi adına bu kadar farklı alana ait dersi hiçbir eğitim kurumunda görme imkânı yoktur. İlahiyat Fakültesinde okuyan bir öğrenci Arapça, Tefsir, Hadis, İslam Hukuku gibi dersler almaktadır. Bir öğrenci mezun olup Millî Eğitim Bakanlığı'nın lise kademesine öğretmen olarak atandığında hangi branştan öğretmen olacaktır? Her bir dersi hakkıyla öğretebilmesi oldukça zordur. (Köylü, 2013, s. 26)

İlahiyatların hangi mesleğin uzmanını yetiştirmek istediği açıkça ortaya konulmadığı için öğrenciler yoğun bir ders programından ve ders saatinden geçmekte ve buna rağmen mezun olduklarında, din hizmetleri alanında aldıkları görevleri hakkıyla yerine getirememektedirler. (Kaya, 2004, s. 213) Bunun en önemli kanıtı, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın, din hizmeti yapmaya aday personelini, atamasını yaptıktan sonra bir Diyanet Akademisinde eğitim sürecinden geçirmeyi uygun görmesidir. 24 Mart 2023 tarihinde yayınlanan Resmî Gazete 'deki kanuna göre aday din hizmeti personellerinin eğitim süresi şu maddede bildirilmiştir: *“atanacakları pozisyon ve Akademiye Giriş Sınavındaki başarı durumu dikkate alınarak altı ay ile üç yıl arasında belirlenir.”* (Resmî Gazete, Sayı 31788, Kanun No 7383, Madde 5) İlahiyat Fakültelerinin eğitiminin kalitesi bu noktada düşündürücüdür.

Akademik alanda alınan sonuçlar da İlahiyat Fakülteleri açısından pek iç açıcı değildir. 14 Temmuz 2013 yılında uygulanmaya başlayan KPSS Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin sayısal verileri incelendiğinde bu durum açıkça görülmektedir. Bu verilere göre İlahiyat Fakültesi mezunları ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören Din Kültürü ve Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencileri arasındaki bilgi farkı ortaya çıkmaktadır. DKAB bölümü her ne kadar 2022 yılında fiilen kapatılmış olsa da bu tarihe kadar olan sınavlarda DKAB mezunları, KPSS'de hem alan bilgisi testinde hem de diğer testlerde İlahiyat mezunlarına oranla daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir. DKAB bölümünde alan

derslerinin İlahiyattaki alan derslerinden daha az olmasına rağmen böylesi sonuçların ortaya çıkması İlahiyat Fakülteleri açısından dikkat çekici bir problemdir. (ÖSYM, 2018, s.7, 23.)

2005-2006 eğitim sezonunda Ankara Üniversitesi bünyesinde faaliyet göstermeye başlayan İlahiyat Lisans Tamamlama programı da (İLİTAM) ayrı problemler görülmektedir. Özellikle 28 Şubat mağduriyetini azaltmak ve çeşitli sebeplerle örgün okuma imkânı olmayan kişilere Lisans eğitimi sunmak niyetleriyle açılan İLİTAM programları ilerleyen süreçte kalite noktasında örgün ilahiyatlara göre istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. (Gümrükçüoğlu ve Genç, 2020)

Örgün ilahiyat ve İLİTAM programıyla alakalı Ekrem Demirli'nin şu ifadeleri de işin farklı boyutunu göstermektedir; *“Açık öğretim mezunu bir talebe nispeten düşük puanla girebildiği bir programın sınırlı imkânlarla sahip diplomasını alarak mezun olur. İlâhiyat alanında uzaktan eğitim programlarından mezun olanlar ise normal şartlarda giremedikleri ülkenin güzide fakültelerinden mezun oluyor, o fakültelerin diplomalarını normal talebe ile aynı hak ve salahiyetlerle kullanma imkânı elde ediyor. Artık sorun İlâhiyat eğitiminde açık öğretim imkânlarından yararlanarak eğitimi geniş kesimlere taşıma sorunu değil; İlâhiyat fakültelerinin açık öğretim fakültelerine dönüştürülme tehlikesidir.”* (Demirli, 2019)

Araştırmalara göre ülkemizde dini yozlaşma, ahlaki çöküntü ve dini hayatta gerileme de ciddi boyutlara ulaşmıştır. Konuyla alakalı yapılan araştırmalara göre “kendini muhafazakâr görmeyenlerin” oranı “muhafazakâr görenlere” göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca insanların eğitim seviyesi arttıkça “kendilerini muhafazakâr hissetme” ve “namaz kılma” oranları da düşmektedir. 2017 yılındaki araştırmaya göre *“araştırmaya katılanların, %14'ünün Allah'a inanmadığı, %25'inin Meleklerle inanmadığı, %24'ünün Kur'an-ı Kerim'in vahiyle geldiğine yani Kur'an'a inanmadığı sonucu çıkmıştır.”* Ayrıca *“...%55'inin Ramazan ayında oruç tutmadığı, %70'inin İslam dini ile ilgili bilgileri öğrenmek için okumadığı, %78'inin namaz kılmadığı, %20'sinin dua etmediği, %59'unun selamlaşırken “selamün aleyküm” demediği ve %35'inin gusül abdesti almadığı veya almayı bilmediği”* araştırma sonuçlarına yansımıştır. TÜİK verileri de ahlaki bozulmayı gözler önüne sermektedir. Verile göre; *“dünyada son 10 yılda AIDS hastalığının en çok arttığı ülke, %426 ile Türkiye olmuştur. Rapora göre, boşanmalar %37, fuhuş %790, adam öldürme %261, çocukların cinsel istismarı %434, uyuşturucu bağımlılığı %678, cinsel taciz %449, kadına şiddet %1400 artmıştır.”* Son yıllarda gerek imam hatip okullarının gerekse ilahiyat fakültelerinin ve öğrencilerinin artmasına rağmen dini hayatın bu denli gerilemesi dini okulların “eğitim kalitesi sorununu” bir kez

daha akıllara getirmektedir. (Gezici Araştırma, 2015; Karabıyık, 2017; Kulat, 2017.)

Gelinen noktada yüksek din öğretiminde kalite arayışının yanında isimlendirmede farklılıklar ortaya çıkmıştır. Artık yüksek din eğitimi örgün lisans alanında hem ilahiyat fakülteleri hem de İslami ilimler fakülteleri bulunmaktadır. İlahiyatın tanımı; İslamiyet'in ana hatlarını oluşturan esas unsurları, tarihsel alt yapıyı, İslam medeniyetinin zenginliklerini, kavramlarını, inceden inceye araştırma konusu yapan alanın adına ilahiyat denir. Müfredatı ve öğrenci yetiştirme amaçları birbirine çok yakın bu iki fakülteden ilahiyat adına alternatif gibi açılan İslami ilimler fakültesinin kuruluş felsefesi tam anlaşılammış ilahiyata bir tepki olduğu düşünülmüştür. Bugün 14'ü vakıf 101'i devlet üniversitelerinde olmak üzere 115 ilahiyat/İslami ilimler fakültesi bulunmaktadır. Sayısal veriler göstermektedir ki milletin talep ve teveccühü devletin desteklerin beraberinde getirmiş ihtiyaçtan fazla diyebileceğimiz artış yaşanmıştır. Bu ise İlahiyat Fakültelerinin kalite değerini düşürmüştür.

SONUÇ ve DEĞERLENDİRME

İslam dininin doğuşundan günümüze kadar teorik ve pratik anlamda din eğitimi hep var olmuştur. İslam dininin tebliğini bir muallim olarak yürüten Hz.Muhammed (s.a.v) Mekke'de Erkam'ın evinde başladığı bu eğitimi Medine'de Mescid'i Nebi'nin içindeki halkalarla ve yatılı din eğitimi merkezi olarak Suffe'de sürdürmüştür. Raşit halifeler ve onlardan sonraki süreçte dini tebliğ edecek muallimler yetiştirme ve inananları dinî konularda eğitmek için benzeri tedrisat ve talim medreselerin kurulduğu zamana kadar artarak ve İslam coğrafyasına yayılarak devam etmiştir. Abbasiler Dönemi'nde bu tedrisata tercüme faaliyetleri için Beytül Hikme'nin açılması eklenmiş, Büyük Selçuklular Dönemi'nde ise İslam medeniyetinin inşasının taşıyıcı unsurlarından olan medreseler devlet eliyle ve sistemli bir müfredatla kurulmuştur.

Batı'nın aydınlanma sürecini başlattığı döneme kadar dinî ilimlerle diğer bilim dallarını bünyesinde toplayan medreseler Osmanlı Devleti'nde geri kalmanın kabahati üzerine yüklenen kurumlardan olmuştur. Askerî yenilgi ve toprak kayıplarının sebebi aranırken yapılan ıslahatlara eğitim alanında yenileşme hareketleri de eklenmiştir. Bu kapsamda pek çok alanda Avrupai tarzda yeni mektepler açılmış ve medreseler sadece dinî eğitim veren kurumlar hüviyetine bürünmüştür. Cumhuriyet'in ilanıyla eğitimde birliği sağlayan devrim kanunları medreselerin de fiilî olarak sonunu getirmiştir. Batı ülkelerinin Orta Çağ'da başlattığı yükseköğretim hamlesi İslam coğrafyasında medreselerle sürdürülmekteydi. Osmanlı'nın son döneminde yeni açılan kurumlara yükseköğretim için İstanbul Darülfünunu eklenmiştir. Cumhuriyet Dönemi'yle

Darülfünun İstanbul Üniversitesine dönüştürülmüş ve ülkemizin üniversitelerle tanışma süreci başlamıştır.

1933 yılında bir üniversiteyle akademik hayata adım atan ülkemizde günümüzde 129'u devlet 79'u vakıf olmak üzere toplam 208 üniversite bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarla üniversite sayısı artmış, üniversiteye girmek önceki zamanlara göre kolaylaşmıştır. Her şehre bir üniversitenin açılması beraberinde öğrencilerin kolayca üniversite okumasını sağlasa da gerçek anlamda bilimsel yeteneklerle donanmış, akademik yeterliliklere tam anlamıyla erişmiş olanların sayısını maalesef artırmamıştır. Fazla üniversite açmak; fazladan akademisyen ihtiyacı, donanımı yeterli üniversite yerleşkelerinin yapımı gibi pek çok alt yapıyı gerekli kılmıştır. Apartman binalarından bozma binalarla ve eksik akademisyen kadrosuyla kaliteye erişmek mümkün olmamıştır.

Dünyanın egemen gücü olan devletler niceliksel olarak çok üniversiteye sahip olmakla değil, dünya ölçeğinde kalite standartlarında lokomotif olan kurumlara sahip olmayı öncelemişlerdir. Savaş zamanlarında bile eğitime ara vermeyi en son seçenek olarak değerlendiren Batı Ülkeleri pandemi sürecinde de okulları en son kapanan yerler arasına almıştır. Ülkemizde pandemi koşulları ve diğer zor zamanlarda okul ve eklentilerine barınma vb. ihtiyaçlar için kurtarıcı gözülle bakıldığından eğitim ani kararlarla uzaktan yapılmış, eğitimin artıları ve eksileri en son değerlendirmeye alınmıştır. Dünyanın güçlü devletleri eğitim, ekonomi, teknoloji ve askerî alanlarında en iyi üniversitelerinin sağladığı güçle hep önde yer almaktadırlar. Akademik hayatın subjektif bakışlarla örselendiği başarının pedagojik değil ideolojik gerekçelerle değerlendirildiği bir iklimde gerçek anlamda rekabet gücünün oluşması mümkün değildir.

İlahiyat eğitimi yapan kurumları da bu bağlamda ele alacak olursak ülkemizdeki siyasî gücün sahip olduğu eğilim, kanaat ve ideoloji bazen din eğitimi için dayanaksız bahanelerle oluşturulan engellemelere sebep olmuştur. Hatta böyle zamanlarda vesayeti elinde bulunduranlar cadı avına çıkmış ve din eğitiminin zayıflamasına sebep olmuştur. Bazen de yönetim gücü elinde olanlar Müslümanların hak ve özgürlüklerini yaşaması konusunda ılımlı ve teşvik edici olduklarında okulların ve öğrencilerin sayısında artış istihdamda da öncelik sahibi olduğu görülmüştür. Bugün sorunumuz din eğitiminin nicelik sorunu değil nitelik sorunudur. Sayısal olarak çoğalmak kaliteyi garanti eden bir unsur değildir. Toplumsal sorunlara din eğitimi penceresinden bakarak çözüm bulmak istiyorsak mezunların istihdamını uzmanlık alanlarına göre ayırıştırıp ona göre şekillendirmeliyiz. Din eğitimi kampüs alanlarından soyutlayarak eğitim vermeyi sürdürürsek öğrencilerimiz de mezun olduktan sonra çalışma alanlarında kendilerini diğer insanlardan soyutlayacak, sessiz kalmayı erdem sayacak sorunlara çözüm bulmaktansa uzakta olmayı tercih edecektir.

Yapılan pek çok akademik çalışmalarda bilimsel verilerle ortaya konan değerlendirmeler vardır. Bunlardan en yüksek seviyede faydalanmanın yanında artık kontrolsüz üniversite veya fakülte açmak yerine mevcut olanların objektif değerlendirmelerle kalitesinin artırılmasına her şeyden önce topyekûn bir zihniyet dönüşümüne ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun yanında aşağıdaki sıralanan önerilerin de üniversite eğitime katkı sağlaması ümit edilmektedir.

- Ortaöğretimden üniversiteye kadar Yüksek Öğretime geçiş sistemi de dâhil bütüncül bir bakış açısıyla eksik kalınan yönlerin rapor haline getirilmesi.
- Ortaya çıkan sorunlara bilimi önceleyen objektif çözüm önerilerinin sunulması.
- Akademisyen seçimlerinde tarafsızlığı ön planda tutan yeni bir sistemin kurulması.
- Niceliksel çoğunluğu sağlamakla kalmayıp nitelik artışının yolları üzerinde durulması.

Bundan sonra tarihsel tecrübelerimizin de yardımıyla yüksek din eğitimi sahasında yeni bir perspektifle eğitim kalitesini artırmak ve topluma yansıyan bir durum ortaya çıkarmak için neler yapılması gerektiğini alt alta sıralamak gerekirse;

- Eğitim müfredatı ve kazanımlarının kadim geçmişimizi anlaşılır şekilde bugüne aktarması, yaşanan çağın sorunlarının çözümü ve iyi bir geleceğin inşası için katkı sunacak şekilde yeniden güncellenmesi.
- İstikamet ve hedefleri yeniden bilim, akıl ve hikmetle tayin ederek son iki yüzyılda artan yönünü kaybetme sorununun çözülmesi.
- İlahiyat lisans eğitiminde özellikle bazı derslerin işlenişinde görselliğin ön plana çıkarılarak dersin zengin içeriklerle desteklenmesi(Özdemir, 2023, s.530).
- Yüksek din eğitimi sadece istihdam amaçlı eksenden kurtararak İslam'ı bilimsel seviyede bilen insanlar yetiştirme idealine kavuşturulması.
- Eğitimi teorik sarmaldan kurtarmak için tüm eğitim sürecine yayılan staj ve danışmanlık çalışmalarının belirli standartlara oturtulması ve mezun olunan yıla özgü bitirme sınavlarının ve stajların mezun kalitesini artıracak şekilde düzenlenmesi.
- Din eğitiminin lisans aşamasında istihdam ihtiyacına dönük branşlaşma sağlanarak din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, İmam Hatip Meslek Dersleri öğretmenliği, Din Hizmetleri alanı ve Manevi Danışmanlık hizmetleri alanlarında istihdama dönük derinlemesine uzmanlaşma sağlanması(Genç, 2013b, s.44).
- İlahiyat öğrencisine çağımızın dini konularıyla ilgili problem çözme yeteneği kazandırılması.

- Yüksek din eğitimi veren kurumların akademisyen seçimlerini liyakat esaslı yapılması.
- Ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel yayım sayısını kaliteden ödün vermeden artırmak, akademisyenlerin çalışmalar yapmasını teşvik edici mekanizma oluşturulması.
- İlahiyat fakültelerinin akademisyen ve öğrencilerinin özgür bilimin merkezinde bilgiyi üretip yaymanın yanında içinde yaşadığı toplumun ahlaki (Aykıt, 2021:71) sorunlarının çözümüne de katkı sunacak projeler önermesi.
- Örgün lisans öğrencileriyle aynı diplomaya sahip olan İLİTAM'larda öğrenci-akademisyen iletişiminin çoğaltılması ve ders verimliliğinin artırılması için yüz yüze eğitim süresinin artırılması(Ayhan, Genç,2021,s.107)
- Ahlak ve Değerler öğretiminin önemine yönelik çalışmaların yapılması (Genç 2013b, Genç 2018a),
- Mezunların takibi ve mezunlardan gelecek dönütlerle eğitim kalitesi artırılmaya çalışılmasıdır. (Kaya, 2020, s.231-232) Yukarıda saymaya çalıştıklarımızın dışında akademisyenlerin ve din eğitimi paydaşlarının önereceği pek çok tavsiye ilahiyat fakültelerinin kaliteyi artırmasında etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Antalyalı Ö. L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2/6, 26-37
- Aşlamacı, İ. (2019) Uluslararası Yüksek Din Öğretimi Sempozyumu, Cilt 2 S.21
- Aşıkoğlu, A. Y., (2005). İlahiyat Fakültelerinin Eğitim Öğretime Katkıları ve Kaliteye Yolculuk. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 9, 1-10.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2021). *Yüksek Öğretimde Din Eğitim ve Öğretimi*. R. Doğan & R. Ege (ed.), Din Eğitimi El Kitabı (s. 177–193). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ayhan, M. Genç M.F.(2021) İLİTAM Bölümü Öğrencilerinin Hadis Dersine Yönelik Tutumları, *Mizânu'l-Hak İslami İlimler Dergisi*, 77-109
- Aykıt, A. (2018). *İslam Ahlak Felsefesi*, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Aykıt, A. (2021). *Müneccimbaşı Ahmed Dede ve Şerhu Ahlâk-ı Adud*, Ankara: Sonçağ Akademi.
- Aykıt, D.A. (2013). *Etiyopya Kilisesi*, İstanbul: Ayışığı Yayınları.
- Aykıt, D.A. (2010). *Hristiyanlığın Öncüsü Olarak İskenderiyeli Philo*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Bayraktar, M. M., (2022). Dârü'l-Fünûn'dan Günümüze Türkiye'de İlahiyat/İslâmî İlimler Fakültelerinin Akademik Yapılanma Sorunu Üzerine Bir İnceleme. *Eskiyeni*, 47, 437-462. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.1125964>
- Ceylan, S. (2008). *Demokrat Parti İktidarı Döneminde Üniversite Eğitimi (1950–1960)* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> (Erişim Tarihi: 19.06.2023).
- Demirli, Ekrem “Asırlık Bir Müktesebat Yok Olmadan: İlâhiyat Fakültelerini Açıköğretim Fakültesi Yapmak”, <https://www.fikriyat.com/yazarlar/akademi/ekrem-demirli/2019/02/10/asirlik-bir-muktesebat-heba-olmadan-Ilâhiyat-fakultelerini-acik-ogretim-fakultesi-yapmak>, (Erişim Tarihi, 21.06.2023).
- Doğan, A. (2020). *Din Eğitimi*. M. Fatih Genç (ed.), Din Eğitimi (s. 185-208). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Elmacı, O. E., Kara, H., Taşkın, E., Çalık, M., (2000). *Toplam kalite yönetimi*. Kütahya.
- Genç, M.F.(2013a) Avrupa ve Türkiye’de İlahiyat Fakülteleri Lisans Programları. *Din Bilimleri*

Akademik Araştırma Dergisi, 13, 1-44.

Genç M. F. (2013b) Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi, Samsun: Etüt Yayınları

Genç M. F. (2018a). Values education or religious education? An alternative view of religious education in the secular age, the case of Turkey. *Educational Sciences*. *Education Sciences (MDPI)*, 8, 220-220.

Genç, M. F., (2018b). İmam Hatip Okulları Ve İlahiyat Fakülteleri Örneğinde Din Eğitiminde Kalite Sorunu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7, 145-166.

Gümrükçüoğlu, S. ve Genç, M. F., (2020). İLİTAM Bölümü Öğrenvilerinin İlahiyat Eğitimine Bakışı Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İLİTAM Örneği. *İHYA Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6/ 2, 640-656.

Gezici Araştırma'nın Türkiye din araştırması (2015). <https://www.cnnturk.com/video/turkiye/muhafazakarlik-arastirmasina-gore-dindarlasma-azaliyor>, Erişim Tarihi:19.05.2023

Günay, D. (2006). Türkiye'nin üniversite sorunu. SOBE, Sosyal Bilimler Evi, *Bilimsel Düşünce Dergisi*, 3, 7-20.

Karabıyık, L. (2017). Türkiye'de sosyal bozulma raporu. CHP 'Türkiye'de sosyal bozulma' raporu hazırladı (haberturk.com), Erişim Tarihi: 19.05.2023

Kaya, M. (2004). *Türkiye'de Yüksek Din Eğitiminin Sorunları, Yeniden Yapılanması ve Geleceği Sempozyumu (Bildiriler-Müzakereler)*. Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları Bilimsel Toplantılar.

Kaya, Z. (2020). *Yükseköğretimde Din Eğitimi*. M. Fatih Genç (ed.), *Din Eğitimi* (s. 209-238). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Kurt, A.O- Aykıt, D.A. (2019). *Dinler Tarihi*, Ankara: Bilay Yayınları

Köylü, M., (2013). Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?. *Öndokuz Mayıs Üniveritesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35, 21-44.

Kulat, M. A. (2017). *Türkiye'de toplumun dine ve dini değerlere bakışı*. Ankara: MAK Danışmanlık.

Marangoz, C. (2019). *Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Platformu /Birinci Sınıf Üniversitenin Önemi ve Özellikleri*, <https://www.sdplatform.com/Dergi/1188/Birinci-sinif-universitenin-onemi-ve-ozellikleri.aspx>, (Erişim Tarihi: 21.06.2023).

Ortaş, İ. (2002). Üniversitelerin sorunlar-1. *Üniversite ve Toplum*, 2, 3.

ÖSYM, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2018). 2017 ÖABT Raporu, Ankara.

Özdemir, Serdar (2023). İlahiyat Fakültelerinde Örgün Eğitim Gören Öğrencilerin İslam Tarihi Dersine Yönelik İlgi ve Beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 12, 1-530.

Taşer, S. (2006) Cumhuriyet Döneminde Üniversite Eğitiminin Yeniden Düzenlenmesi-1933 Üniversite Reformu ve Getirdikleri Resmî Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220324-5.htm>, Erişim Tarihi: 27.04.2023

<https://ilahiyat.istanbul.edu.tr/tr/content/misyon-vizyon-stratejik-amaclar-ve-degerler/misyon-ve-vizyon>, Erişim Tarihi: 04.02.2023.

<https://www.marmara.edu.tr/universite/genel/vizyon-ve-misyon>, Erişim Tarihi: 04.02.2023

<http://www.divinity.ankara.edu.tr/vizyon-ve-misyon/>, Erişim Tarihi: 04.02.2023

<https://www.hotcourses-turkey.com/study/rankings/arwu.html>, Erişim Tarihi: 21.06.2023

6. Bölüm

Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Değişik Ortamlardaki Kurallara Uyar Kazanımına Yönelik Örnek Müzik Etkinliği

Derya Neslihan ÖZKELEŐ¹

¹ Bilim Uzmanı Müzik Öğretmeni; Ordu Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi.
atakan_nesli@hotmail.com ORCID No: 0009-0008-7339-1109

ÖZET

Yapılan çalışmalar okul öncesi dönemde gerçekleştirilen müzikal etkinliklerin, çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde olumlu derecede etkisi olduğunu göstermektedir. Bu duruma ek olarak ulaşılması hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için kullanılacak yöntemlerin de etraflıca bilinmesi bu süreçte oldukça önemlidir. Bu sebeple gerçekleştirilmesi amaçlanan her çalışmanın okul öncesi eğitim ilkeleriyle uyum sağlaması ve uygulanacak müzik etkinliklerinin bu ilkelerle bağlantılı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Oyun ise eğitimciler için kullanılabilecek yegâne öğretim aracı iken, çocuklar için de en etkili öğrenme yollarından biridir. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla yapılandırmacı yaklaşım 5E öğretim modeline dayalı oyun ve müzik unsurlarının bir arada kullanıldığı örnek bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan müzik etkinlik planı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim programında yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanları çerçevesince “Değişik ortamlardaki kurallara uyar.” kazanımı ve bu kazanımın göstergeleri doğrultusunda tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve Duygusal Gelişim, 5E Öğrenme Modeli, Oyun, Okul Öncesi Eğitim Programı, Müzik Etkinlikleri.

OKUL ÖNCESİ MÜZİK EĞİTİMİ

Okul öncesi müzik eğitiminde amaç; çocukların müziği sevmesini ve şarkılar söyleyebilmelerini sağlamaktır. Buna ek olarak çocukları çalgı çalmaya teşvik etmek, onların kaliteli müzik dinlemesini sağlayarak çocuklara müzik dinleme alışkanlığı kazandırmak ve çocuklarda kendilerini müzik yoluyla ifade edebilme becerisi oluşturmak esastır. Tüm bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için eğitimcinin çocukları iyi tanınması, onların ilgi ve yeteneklerini bilmesi ve bunları geliştirmek için ilgili çalışmaları yapılması gerekmektedir (Eren ve Sağlam, 2009).

Müzik eğitiminin yegâne amacı; her bir çocuğun müziğe karşı ilgi duymasını sağlamak ve bu ilginin geliştirilmesi, yeteneklerin desteklenmesi olmalıdır. Bu sayede her çocuk müziğin pozitif etkilerinden yararlanması sağlamış olacaktır (Sun ve Seyrek, 1998).

Göncü (2002)'ye göre okul öncesi sanat eğitiminde müziğin çokça mühim bir yeri vardır. Okul öncesinde müzik eğitiminin hedefleri; çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine destek olmak; duygu ve düşüncelerini estetik bir seviyeye ulaştırmak, çocukta bulunan yaratıcılık olgusunu açığa çıkarmak ve birincil dil gelişimini destekleyerek onları ilk eğitimlerine hazır hale getirmektir.

Okul öncesi eğitim programında müziğin var olma sebeplerini özetlenecek olursak; müzik, çocukların farklı kültürlerle tanışmasına olanak sağlayarak, çocukların bir yandan eğlenirken, diğer yandan müzik aracılığıyla kendi duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir biçimde ifade etme becerilerinin gelişmesini destekler. Müzik sayesinde çocuklar kendilerine olan özsaygılarını da geliştirebilirler. Müzik; istenilen duygu ve davranışların gelişiminde, istenilmeyen duygu ve davranışların sorun olmaktan çıkmasına ve istendik duygu ve davranış değişikliği yaratmada etkilidir. Müzik çocukları rahatlatarak sakinleştirirken, incinen ve problem yaratan duyguları da tamir etme görevi görür. Çocuklarda işitsel ayırt etme, dinleme, dikkat ve hafıza gibi beceriler müzik aracılığıyla geliştirilebilir. Dili etkili ve güzel kullanarak şarkı söyleyen çocuklar, konuşma becerilerini ve kelime dağarcıklarını müzik aracılığıyla geliştirebilirler. Bir çok araştırma göstermektedir ki; müzik bireyi bedensel, zihinsel ve psikolojik gelişim sürecinde desteklemektedir (Dikici Sığırtmaç, 2017).

Okul öncesi dönemde çocuğa sağlanan müzik eğitimi; çocukta duyarlılık seviyesinin artmasını, iletişim becerilerinin gelişmesini, farkındalığının, yaratıcılığının ve duygularının gelişerek nihayetinde estetik algısının belirli bir seviyeye ulaşmasını desteklemektedir (Mertoğlu, 2002).

Okul öncesi dönemde gerçekleştirilen müzikal etkinlikler, bu dönemde müzik eğitiminin ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Ulaşılması hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi için kullanılacak yöntemlerin de etraflıca bilinmesi bu süreçte oldukça önemlidir. Bu sebeple gerçekleştirilmesi amaçlanan her çalışmanın okul öncesi eğitim ilkeleriyle uyum sağlaması ve uygulanacak müzik etkinliklerinin bu ilkelerle bağlantılı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

OYUN

Oyun, çocukların yeteneklerini fark ettiği, kendini rahatlıkla ifade edebildiği, yaratıcılık sınırlarını zorlayarak kullanabildiği ve gelişimsel özellikleri hakkında eğitimcilere fikirler verdiği önemli bir vasıta. Oyun; çocuklar için kendini geliştirme ve gerçekleştirme yöntemi olmakla beraber, onun uzmanlığı ve keşif alanıdır. Çocuk için oyun, önemli bir eğitim destekleyicisidir. (Tuğrul, 2014:182).

Oyun, çocukların gelişimlerini desteklemede, onların gelişim seviyelerini belirlemede, onları tanımada ve hatta çocuklarda yeni becerilerin gerçekleştirilmesinde de önemli bir yeri olan yegane araçlardandır. Bu sebeptendir ki tüm dünyada oyun, okul öncesi eğitim programlarının, eğitim sürecinin planlanması ve gerçekleştirilmesinde eğitimin merkezinde olan unsurların başında yer alır (Koçyiğit vd., 2015:3).

Yetişkinler tarafından yönlendirilen oyun ortamlarında da doğal oyun ortamlarında da çocuklar, birçok yeni bilgi ve beceri öğrenirler. Birçok psikomotor becerileri oyun yoluyla kazandırılırken, bilişsel becerilerin kazandırılması aşamasında da oyun son derece önemlidir. Oyun esnasında çocuklar pek çok kavramı, beceriyi edinebilirken problem çözme becerileri de bu sayede gelişir. Dil gelişimini katkıda bulunmak için kukla gösterimi, kitap okuma, çevrede meydana gelenleri yorumlama gibi etkinlikler de oyun yoluyla daha öğretici ve eğlenceli olması sağlanabilir. İş birliği yapma, Kurallara uyma, beraberce alınan kararlara katılım sağlama, sorumluluk üstlenme ve paylaşma gibi sosyal beceriler de oyun ortamının da kolayca kazandırılabilir. Ayrıca çocuk oyun yoluyla duygularını kontrol etmeyi ve kuşkularıyla baş etmeyi de öğrenir. Bu sayede çocuk, sevgi ve mutluluğunu oyun aracılığıyla gösterme imkânı yaşamış olur (Arslan, 2012:210).

Oyun Vygotsky'e göre, çocuklar için potansiyel bir gelişim alanı sağlar. Oyun esnasında çocuk, günlük hayatı ile yaşından bağımsız tavırlar gösterir. Bilhassa, çocukların rol alabildikleri oyunlar onların yetişkinleri tanıma ve onlarla ilgili tecrübe kazanmalarına olanak sağlar. (Çakırer, 2017: 390).

Özetlenecek olursa oyun; eğitimciler için kullanılabilecek yegâne öğretim aracı iken, çocuklar için en etkili öğrenme yollarından biridir.

5E ÖĞRENME MODELİ

Ülkemizde eğitim alanında yapılan akademik araştırmaların temel amacı, daha uygun öğretim yaklaşımları ve stratejileri geliştirmektir. İlgili alanyazın taramaları yapıldığında 5E öğretim modelinin sıklıkla bilimsel araştırmalara konu olduğu ortaya çıkmaktadır. Çağdaş eğitimin birçok alanında 5E öğretim modelinin kullanılması, öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi hususunda oldukça mühim dönütler vermektedir (Sağır, 2023:4).

Bybee'e göre (1993), 5E öğrenme modeli, öğrencilerin ilgilerini toparlayan ve öğrenmeleri gerekli olan kavramları fark etmelerini sağlayan bir modeldir. Bu model öğrencilerin öğrendikleri kavramlara yönelik açıklamaları keşfederek anlamlandırmalarını sağlarken, öğrendiklerini ayrıntılı bir şekilde transfer etmelerine kolaylık sağlayacak biçimde kurgulanmıştır. 5E modelinin aşamaları aşağıdaki gibidir;

Giriş

5E modelinin ilk aşamasında amaç, öğrencilerde edinecekleri bilgiler hakkında öğrenme isteği uyandırmak veya onları heyecandırmaktır. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek ve öğrenme sürecine başlamadan önce kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla kurgulanmıştır (Trowbridge, Bybee ve Powell 2004).

Keşfetme

Bu aşamada, öğrenciler doğrudan materyal, kavram etkileşim içindedir. Öğretmen genel olarak öğrencilerin etkileşim kurmalarını sağlamak için yoğunlaşmış bir etkinlik sunar. Öğretmen, sürece katılmasına rağmen, öğrencileri direk yönlendirmekten ziyade bir kolaylık sağlayıcı olarak rehberlik eder (Bybee, 1993).

Açıklama

Bu aşamada öğrencilere ilk kez karşılaşılan kavramların terminolojisini vermek amaçlanır. Böylelikle öğretmen yeni kavramların anlaşılmasını kolaylaştırır ve öğrencilerin diğer aşamalarda öğrendikleri kavramlar arasında bağlantılar kurmaları sağlanmış olur (Orgill ve Bodner 2004).

Derinleştirme

Modelin bu aşamasında, öğrencilere öğrendiklerini uygulamaları için olanaklar sağlanmalıdır. Bu olanaklar öğrencilerin derin bir anlayış geliştirmelerine fırsat verir. Öğretmen bu aşamada, öğrencilerden sunum yapmasını, kavramlara yönelik benzetimlerde bulunmasını, araştırmalar yapmasını talep edebilir. Bu talepler öğretmenlere öğrencilerinin hedefe ulaşım ulaşmadığıyla ilgili bilgi sağlayabilir.

Değerlendirme

Bu aşama 5E modelinin son aşaması olarak kabul edilse dahi öğretimin her aşamasında değerlendirme olabilir. 5E öğrenme modeli resmi olan ve resmi olmayan değerlendirmelere olanak sağlar. Öğretmenler bu aşamada öğrencilerini gözlemlerken, temel kavramlara tam anlamıyla sahip olup olmadıkları hakkında çıkarımda bulunabilir. Bu aşamada öğrencinin değerlendirilmesi sınav maksatlı değildir. Değerlendirmeler dersi bir bütün olarak anlamlandırmayı sağlar. Öğretmen bu aşamada, özet çıkarma, akran değerlendirmesi, örnek olay yoluyla uygulama yapma, yazılı ödev ya da performans görevleri gibi ödevler verebilir (Lin vd., 2014; Skamp, 2012; Tanner, 2010).

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI

Okul öncesi eğitimi çocuğun yetişkinlikteki davranışlarını, değerlerini ve tutumlarını biçimlendirerek sistemli ve planlı bir şekilde en üst düzeyde gelişmeyi hedefleyen bir süreçtir. Bu gelişme ancak uygulanabilir ve kaliteli bir programı ile mümkündür (Köksal, Dağal ve Duman, 2016:382).

Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı; 0-72 ay aralığındaki bütün çocukların, okul öncesi eğitimde belirlenen kazanımları edinmeleri amacıyla, programlı ve planlı eğitim süreçleri oluşturarak, sonucunda hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirleyen değerlendirmeleri de içine alan çalışmaların tamamıdır (Aral vd., 2011:64).

Ülkemizde kullanılmakta olan, Okul Öncesi Eğitimi Programı 36-72 aylık çocukları kapsamaktadır. 2013 yılından itibaren uygulamaya konulan programda gerekli düzenlemeler ve geliştirmeler yapılmış, nihai halini almıştır. Program, okul öncesi eğitime hazır çocukların zengin öğrenme imkanlarıyla sağlıklı bir şekilde büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek maksimum seviyeye ulaşmasını, temel eğitime hazır bulunmalarını ve öz bakım becerilerini kazanmalarını desteklemek amacıyla kurgulanmıştır. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanında oluşabilecek yetersizlikleri de önlemeyi amaçlamıştır. Program çocukların ilgi ve gereksinimlerini, gelişimsel özelliklerini ve çevresel koşullarını dikkate alan “gelişimsel”, “sarmal” ve

“eklektik” bir yapıya sahiptir. Programda, “kazanım” ve “göstergeler” temel alınırken, çocukların gelişim özelliklerine yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergelere ise bütüncül olarak yer verilmiştir. Gelişim özellikleri bilimsel çalışmalar dikkate alınarak üç farklı yaş grubuna göre düzenlenmiştir. Programla beraber öğretmenlere etkinlik hazırlamada kılavuz olması amacıyla farklı yaş grupları dikkate alınarak “Etkinlik Örnekleri” hazırlanmıştır. Bununla birlikte programla beraber kullanılmak amacıyla “Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)” hazırlanmıştır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikler ile çocukların hedeflenen kazanımları gerçekleştirmeleri umulmaktadır. Etkinliklerin sistematik olarak uygulanabilmesi için gerekli materyaller etkinlik öncesinde hazır hale getirilmelidir (Ulusoy, 2008:14-15). Etkinliklerin kurgulanması ve gerçekleştirilmesi için çocukların gelişim düzeylerine dikkat edilmelidir. Okul öncesi dönem için uygun biçimde planlanan ve uygulamaya konan etkinlikler çocukların hayatları boyunca önde olmalarına imkân verir (Öztürk vd., 2013:19).

Okul öncesi eğitim programında yer alan etkinlikler Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri şeklindedir. Etkinlikler tek tek planlanabilir ya da birden fazla etkinlik türü bir araya getirilerek de bütünleştirilmiş etkinlik de hazırlanabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup olarak planlanıp uygulanabilir (MEB, 2013:42).

MÜZİK ETKİNLİKLERİ

Çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal yeterliklerinin gelişimlerini sağlayan ve müziksel gelişim sürecini pozitif şekilde ilerlemesini destekleyen çalışmalar, müzik etkinlikleridir. (MEB, 2013, s. 48). Okul öncesi dönemde, çocukların müziğe karşı ilgili olmaları sağlanmalı ve bu doğrultuda duyarlılık geliştirmeleri desteklenmelidir (Ömeroğlu, vd. 2006, s. 31). Öğretmenler çocuklara duygu-düşüncelerini şarkılarla ve hareketlerle (dans) ifade edebilmeleri, enstrümanları kullanabilmeleri için cesaretlenmeleri ve çeşitli müzikler dinleyebilmeleri için imkanlar sağlamalıdır (Brewer, 2001, s. 394).

Müzik etkinlikleri, ses ve müzikle işitme kapasitelerinin artırılması, ses ayırtma çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes açma ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çeşitli müzik enstrümanı çalma, müzik eşliğinde yaratıcı hareket ve dans edebilme, müzikli öykü oluşturma gibi faaliyetleri kapsamaktadır (MEB, 2013, s. 48).

Bu çalışma kapsamında hazırlanan etkinlik planı 5e öğretim modeline dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanları çerçevesince "Değişik ortamlardaki kurallara uyar." kazanımı ve bu kazanımın göstergeleri doğrultusunda tasarlanmıştır.

MÜZİK ETKİNLİK PLANI

Etkinlik Adı: Ayak İzi

Süre: 50+50 Dk.

Kazanım ve Göstergeleri

K12-Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

Göstergeleri: Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler. Kuralların gerekli olduğunu söyler. İstekleri ile kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır. Nezaket kurallarına uyar.

Araç-Gereçler: Ses sistemi, "pop it" oyuncaklar, "Twinkle Twinkle Little Star (Yaşasın Okulumuz)" şarkısı, "Yesh Li Yadayım" şarkısı, "Borboletinha" Şarkısı, ayak izi şeması.

Giriş

Öğretmen elinde "pop it" lerle sınıfa girer. "Merhaba çocuklar, bakın size renkli oyuncaklar getirdim" der çocuklara pop it'leri dağıtır, biraz ellerinde oynamalarına izin verdikten sonra, ses sisteminden "Twinkle Twinkle Little Star" isimli şarkıyı açar¹. Şarkı çalmaya devam ederken, öğretmen çocukları yarım halka şeklinde yere oturtur. Böylelikle çocuklarda merak duygusu uyandırılarak derse giriş yapılmış olur. Şarkı bittiğinde öğretmen "Bugün sizinle farklı bir oyun oynamak istiyorum, oyunu tanıtmak için içinizden birine ihtiyacım var." der. Gönüllü bir çocuk öğretmenin karşısına oturtulur. Öğretmen müziği tekrar açmadan önce öğrenciye oyunun kurallarını anlatır ve "Müziğin ritmine ayak uydurmanı ve benim yaptığım yönergeleri sırayla tekrarlamayı istiyorum, lütfen dikkatle beni izle." der ve müziği yeniden açar. Şarkının ilk ölçüsünün, her vuruşunda öğretmen bir renk söyleyerek toplam 4 pop it noktası patlatır. Sonrasında öğrenciden aynısını yapmasını bekler. Oyun, bir öğretmen bir öğrenci şeklinde, müzik ve pop it noktaları bitene kadar devam ettirilir. Sonrasında öğretmen "Çocuklar sizce bu oyunu başka nasıl oynayabiliriz?" diye

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=KqxivLmdQ5k>

sorar ve oyun kuralları hep beraber tekrar belirlenir. Son olarak öğrencilerin koyduğu kurallarla oyun tekrar oynatılır.

YAŞASIN OKULUMUZ

Müzik: Alman Ezgisi
Söz: A. M. ATAMAN

Da ha dün an ne mi zin kol la rın da ya şarken Şim di o kul lu ol duk sı nıf la rı
Çi çek li bah çe mi zin yol la rın da ko şarken

dol dur duk Se vinç li yiz he pi miz ya şa sın o ku lu muz

Şekil 1: Yaşasın Okulumuz Şarkısı

Kesfetme

Bu aşamada öğrencilerin en aktif olduğu adımdır. Öğrenciler bir problemle karşı karşıya bırakılır ve problemi çözmeleri beklenir. Bu aşamada öğrenciler tek sıra halinde sıraya sokulur ve okulun gösteri alanında gidilir. Öğretmen bu alanda kurallar koyulması gerektiğini söyler ve öğrencileri kuralları belirleme konusunda teşvik eder. Beyin fırtınası yöntemiyle önce kurallar belirlenir, ardından öğretmen yardımcı araştırmacıyı alana çağırır. Çocuklara “Çocuklar misafirimize hoş geldin diyelim mi?” der, “Hoş geldin.” dedikten sonra, öğretmen çocuklara, bir gösteri yapacaklarını ve onları dikkatlice izlemeleri gerektiğini söyler. Öğretmen ve yardımcı araştırmacı “Yesh li yadayım” isimli şarkı eşliğinde beden perküsyonu ile oluşturulmuş bir gösteri yapar². Gösterileri bittiğinde öğretmen yardımcı araştırmacıya teşekkür eder ve çocuklarla beraber onu uğurlarlar. Ardından öğretmen öğrencileri ikişerli gruplara ayırarak aynı şarkı eşliğinde, eşleriyle beraber 10 dk içinde bir gösteri hazırlamalarını ister ve gerektiğinde ona soru sorabileceklerini söyler. Süre bittiğinde her grubun gösterisi tek tek izlenir ve her grup birbirini alkışlar.

² https://www.youtube.com/watch?v=I_QXaws7eDI

Yesh Li Yadayim

Susie Davies-Splitter
Phil Splitter

Yesh li ya da yim tak tak tak yesh li ya da yim tak tak tak

yesh li ya da yim tak tak tak na a se vi gu pa tam

nam nam tim La la la la la la la la la la la la la la hey hey

la la la la la la la la la la la la la la la la la la la

la la la la hey hey la la la la la la la la la la la hey hey

Şekil 2: Yesh Li Yadayim Şarkısı

Açıklama















Öğretmen bu aşamada çocuklara sorular sorar. Sınıf dışında bir yere gittiğinizde kuralları nasıl koydunuz? Alana biri geldiğinde ona ne dediniz? Misafirimiz ile öğretmenin hazırladığı gösteri sizce nasıldı? Misafirimiz giderken ona ne dediniz? Arkadaşınla hazırladığınız gösteride kurallar koydunuz mu? Arkadaşınla gösteri hazırlamak nasıldı? Diğer arkadaşlarının gösterileri nasıldı?

Derinleştirme

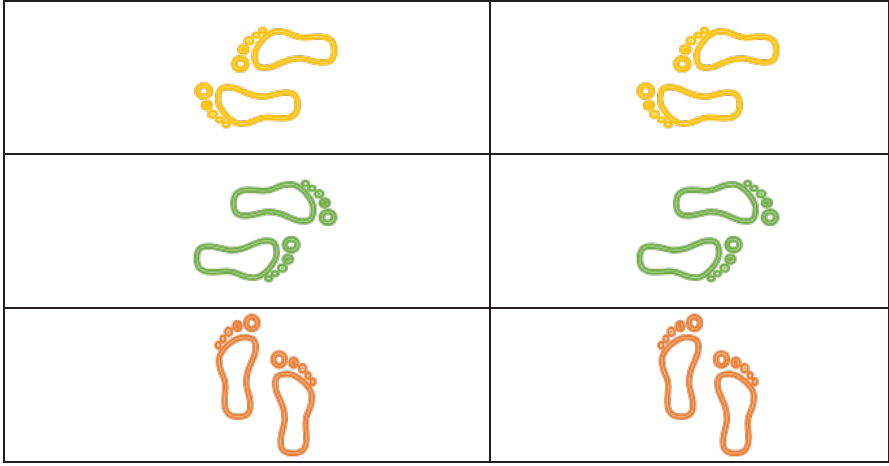
Bu aşamada öğretmen, çocuklara gösteri alanında yeni bir oyun hazırlığına başlar. Öğretmen çocuklara kuralları anlatacağını, iyi dinlemeleri gerektiğini, kuralları anlamayanlara tekrar edeceğini ve söz hakkı isteyerek soru sorabileceklerini hatırlatarak başlar. Öğretmen bir yandan oyunun kurallarını anlatırken diğer bir yandan elindeki ayak izi resimlerini yere yayarak oyunu kurar. Kurallar şöyledir. Oyun eşli oynanacaktır, her eş oyuna başlamadan önce eşile selamlaşacak, oyunu tamamladığında eşinden vedalaşarak ayrılacaktır.

Oyun esnasında hata yapan çift başa dönecektir. Oyuna başlamadan öğretmen “Borboletinha” şarkısı eşliğinde oyunu bir kez yalnız oynayarak sergiler. Sonrasında öğrenciler ikişerli sıraya sokulur ve oyunu oynamaları sağlanır. Oyun döngüsünü bitiren eş en arka sıraya geçer ve bir sonraki eşler oyunu sürdürür³.

Tablo 1: Ayak İzi Oyunu Şeması

³ https://www.youtube.com/watch?v=28iW_O5qWfU



BORBOLETİNHA

Dp / Marcos Patrizzi Luporini

Bor bo le ti nha esta na co - zi nha fa - zen - do cho - co -

5
la te para a vi zi nha Po ti po ti per na de

8
pau o lbo de vi dro e na riz de pi ca pau pau pau

Şekil 3: Borboletinha Şarkısı

Değerlendirme

Bu aşamayı öğretmen ve öğrenci birlikte gerçekleştirmektedir. Öğretmen dersi özetlemeye yönelik açık uçlu sorular sorarak dersin ilk dört adımının değerlendirmesini yaparken aynı zamanda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği yönünde de fikir sahibi olabilir. Öğretmen çocuklara sırasıyla, “İlk oyunda Müziğin ritmine ayak uydurabildin mi? Öğretmenin verdiği yönergeleri tekrarlayabildin mi? Arkadaşlarınla oyun için nasıl kurallar koydunuz? Gösteri alanına geçtiğinizde, arkadaşlarınızla ne gibi kurallar koydunuz? Yardımcı araştırmacı sınıfa oyun alanına geldiğinde Hoş geldin dedin mi? Yardımcı araştırmacı giderken ona neler söyledin? Eşli oyunu

arkadaşınla hazırlayabildiniz mi? Oyun hazırlarken öğretmenine sorular sordun mu? Diğer arkadaşlarının gösterilerini alkışladın mı? Öğretmen ayak izi oyununun kurallarını anlatırken dikkatli dinledin mi? Öğretmenine oyun kuralları hakkında soru sordun mu? Soru sorarken söz aldın mı? Oyun sırası sana gelene kadar ne yaptın? Oyunda hata yaptığında ne yaptın? Oyunun kurallarına uydun mu?” gibi sorular yönelterek süreç yönelimli bir değerlendirme gerçekleştirmiş olur. Ders bittiğinde öğretmen “Bir dahaki dersimizde görüşmek üzere, hoşça kalın çocuklar” diyerek sınıftan ayrılır.

KAYNAKÇA

- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim & okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Arslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education preschool through primary grades*. Boston: Pearson Education Inc.
- Bybee, R. (1993). An instructional model for science education: In developing biological literacy. *CO: Biological Sciences Curriculum Study*.
- Çakırer, B. H. (2017). *Öğrenme serüveninde bilgiler âlemine oyun ile seyahat: oyun temelli eğitim programları. Erken çocukluk eğitimi mozaiği*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2017). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Eren, B. ve Sağlam, A. (2009). Bursa ili anaokullarında yürütülen müzik eğitimine yönelik temel ihtiyaçların tespiti ve değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğiti Fakültesi Dergisi*, 29(3), 575-599.
- Göncü, İ. (2002). *4-6 yaş anaokulu çocuklarına uygulanan müzik eğitiminin müziksel ses ve işitsel algı gelişimlerine etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-26.
- Köksal, O., Dağal, A. ve Duman, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 46, 379-394.
- Lin, J., Cheng M. F., Y. C. Chang, Li, H. W., Chang, J.Y. ve Lin. D. M. (2014). Learning activities that combine science magic activities with the 5E instructional model to influence secondary-school students' attitudes to science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(5), 415-426
- Mertoğlu, E. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların ritim (tartım) algılamalarının incelenmesi*. Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden 22 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.

- Orgill, M. ve Bodner G. M. (2004). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemical Education: Research and Practice*, 5, 15–32.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A. (2006). *Müziğin okul öncesi eğitimde kullanılması*. Ankara: Kök.
- Öztürk Y., Gangal M. ve Aydın, Z. N. (2013). Okul öncesi eğitim programı ve ilkokula hazırlık, Editör, T. Erdoğan, Ankara: Eğiten.
- SAĞIR, A. (2023) *5. sınıf fen bilimleri dersi “biyoçeşitlilik” konusunda 5e öğretim modelinin öğrenci akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Skamp, K. (2012). Teaching primary science: Trial-teacher feedback on the implementation of primary connections and the 5E model. https://www.primaryconnections.org.au/sites/default/files/2019-12/TeachingPrimaryScience2012_Report.pdf adresinden 06 Haziran 2023 tarihinde alınmıştır.
- Sun, M. ve Seyrek, H. (1998). *Okul öncesi eğitiminde müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.
- Sun, M. (2006). *Çocuklar ve gençler için şarkı demeti*. Ankara: Sun Yayınevi.
- Tanner, K. D. (2010). Order Matters: Using the 5E model to align teaching with how people learn. *CBE Life Sciences Education*, 9(3), 159-164.
- Trowbridge, L.W., R.W. Bybee, ve J.C. Powell. (2004). *Teaching secondary school science*. 8th ed. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Tuğrul, B. (2014). *Oyun temelli öğrenme. Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulusoy, S. (2008). *Anaokulu öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini kullanma durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

7. Bölüm

Okul Öncesi Dönemde Estetik Değerlerin Korunması ve Sanat Eserlerinin Değerinin Fark Edilmesi Kazanımlarına Yönelik Örnek Müzik Etkinliği

Derya Neslihan ÖZKELEŐ¹

¹ Bilim Uzmanı Müzik Öğretmeni; Ordu Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi.
atakan_nesli@hotmail.com ORCID No: 0009-0008-7339-1109

ÖZET

Okul öncesi dönem çocuklardaki sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi bakımından oldukça önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuğun birini rol model olarak benimsemesi veya öğretmenini kendisine duygusal açıdan yakın hissetmesi yaşantısını olumlu yönde desteklemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe, matematik, fen etkinliklerinin yanı sıra sanat etkinliklerine de yer verilmektedir. Sanat etkinlikleri kapsamında yer alan, müzik etkinliklerinde ise yaratıcı dans, şarkı söyleme, ritim, dinleme, müzikli dramatizasyon ve sesleri ayırt etme uygulamaları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerini genellikle okul öncesi öğretmenleri gerçekleştirmektedir. Alanyazın taramasında, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde aldıkları kısa süreli müzik eğitimleri ve yetersiz uygulamaları sonucunda, öğretmenlerin profesyonel mesleki yaşantılarında müzik etkinliklerini gerçekleştirmelerinde birtakım zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu çalışma kapsamında ise okul öncesi eğitime katkı sağlamak ve okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla oyun ve müzik unsurlarının bir arada kullanıldığı örnek bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan müzik etkinlik planı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim programında yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanları çerçevesince “Estetik değerleri korur.” ve “Sanat eserlerinin değerini fark eder.” kazanımları ve bu kazanımların göstergeleri doğrultusunda tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Müzik Etkinlikleri, Yapılandırmacı Yaklaşım, Müzik Eğitimi, Oyun Temelli Öğrenme.

MÜZİK EĞİTİMİ

Müzik, okul öncesi çocukların hayatlarında önemli bir unsurdur. Çocuk için ritim tutmak, şarkı söylemek ve müziğe uygun biçimde hareket etmek işsel olarak gerçekleştirdikleri hareketlerdir. Okul Öncesi çocuklarda gelişim alanlarını desteklediği, çocuklara geniş ve uyarıcı ortam sunduğu ve onların kendi tecrübelerini kazanmalarına fırsat tanıdığı için müzik etkinlikleri, okul öncesi çocukların eğitim süreçlerinde kullanılması gereken önemli uygulamalardandır (Mavesky, 2002:281).

Çocuk hayatında müziğin yeri ve önemi, çocuğun kendisini seslerle ifade etmesi, özgün ve güzel olanı sesler aracılığıyla bulmasıyla başlar. Anlamlandırma ve anlatma ihtiyacını gidermenin yanında hayatın farklı zaman dilimlerinde müziğin çok yönlü işlevleri, çocuğun yaşantısının bir kısmını oluşturur (Uçan, 2001:5).

Okul öncesi dönem (3-6 yaş aralığı) çocukların müziksel becerilerinin gelişimi bakımından oldukça önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuğun birini rol model olarak benimsemesi veya öğretmenini kendisine duygusal açıdan yakın hissetmesi müzikal yaşamını destekler ve müzik etkinliklerinin hedefine ulaşmasında kolaylık sağlar (Yıldız ve Nacakçı, 2016:40).

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleşen öğrenmede, bilgi aktarımından çok değişim esastır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile dengeli programlar, öğrencinin uzaktan ve analitik olmaktan çok etkin bir biçimde müziğe dahil olmasına imkân verir (Rinaldo ve Denig, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşım son zamanlarda oldukça popüler olmakla beraber, sıklıkla kullanılan bir öğrenme metodudur. Yapılandırmacılık teorisinin son zamanlarda yoğun ilgi görmesi, birçok sebepten ötürüdür. Geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere bilgi tekrarını benimserken yapılandırmacı yaklaşımda bilginin aktarılması ve yeniden şekillendirilmesi esastır (Bilgili, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamları oldukça önemlidir. Uygun öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel sorumluluklar üstlendiği ve daha fazla aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşımın, yöntem, teknik ve modellerinden yararlanılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun öğrenme modellerinden birisi de öğrenme döngüsüdür (Bayram, 2015, s.64).

Öğrenme modelleri çeşitleri arasında en çok kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşım modellerinden olan 5E Öğrenme Döngüsü Modeli, Rodger Bybee tarafından geliştirilmiştir (Değirmençay, 2010; Bıyıklı ve Yağcı, 2015; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007).

1980'li yılların sonunda Biyoloji Bilimi Müfredat Çalışması (BSCS) neticesinde oluşturulan, 5E öğretim modeli, Hayat ve Yasam için Fen Müfredatının bir ögesi olarak detaylandırılmıştır (Balcı, 2009).

5E modeli, öğrencilerin doğal dünya hakkında araştırmalar yapmalarını, merak ettikleri konularla ilgili deneysel çalışmalar yapmalarını ve problem çözme yeteneklerini güçlendirmelerini sağlamaları hususunda öğretmenlere kılavuz olabilecek bir modeldir (Canlı, 2009).

5 E modelinin basamakları;

- Giriş, Dikkat Çekme- (Engagement)
- Arastırma, Kesfetme- (Exploration)
- Açıklama- (Explanation)
- Derinleştirme- (Elaboration)
- Değerlendirme- (Evaluation) basamaklarıdır.

Giriş basamağında amaç, öğrencilerin önceden sahip olduğu bilgilerinden ve deneyimlerinden hareketle düşüncelerini açıklamalarına olanak yaratmaktır. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin neyi-ne kadar bildikleri ve kavram yanılgıları hakkında ipuçları verir. Öğretmen bu aşamada kavramlarla ilgili tanımlama ve açıklama yapmaktan kaçınmalıdır (Işık Mercan, 2012).

Araştırma-keşfetme basamağında, önceki aşamada Öğrencilerin dikkatleri çekilip, derse karşı öğrenci ilgileri sağlandıktan sonra öğretmen, öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği yaparak etkileşim halinde olmalarını destekleyecek etkinlikler uygulamaya başlar fakat sürecin devamlılığını sağlamak öğrencilere bırakılır. Bu sayede öğrencilerin kendi kavramlarının ve yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlanmış olur. Sınıf ve laboratuvar etkinliklerinin bulunduğu bu basamakta öğrenciler grup olarak veya bireysel çalışarak yeni bilgiler edinmeye başlar. Öğrencilerin materyallerle temas halinde olup, onları incelemelerine imkân sağlanmalıdır (Ekici, 2007)

Açıklama basamağında öğrencilerin aktif katılımı son derece önemlidir ve öğretmen sadece rehberlik ederek öğrencilerin yanlış kavramlar oluşturmalarını engeller. Öğretmen kendi fikirlerini sunmakla beraber, öğrencilerden, diğer öğrencilerin açıklamalarını dinlemelerini ve sorular sormalarını sağlar (Ercan, 2009).

Derinleştirme basamağında öğrencilerin değişik örneklerle kavramsal fikirlerini geliştirmeleri ve öğrendiklerini farklı olaylara uygulayarak bilgilerini derinleştirmeleri sağlanır. Bir önceki basamaklarda öğrenilen yeni bilgiler ve deneyimlerin, benzer durumlarda da uygulanması ve kullanılması yönünde öğrenciler pekiştirilir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kontrol etmeleri

amacıyla aynı konuda fakat farklı durumlarla karşı karşıya bırakılır. Bu doğrultuda önceden öğrenilenlere geri dönülür, yineleme ve farklı uygulamalarla bilgiler pekiştirilir ve derinleştirilir. Böylelikle yeni bilgi daha çok benimsenerek sonraki zamanlarda kolayca kullanılabilir ve ulaşılabilir olmuş olur (Avinç Akpınar, 2010).

Son basamak olan değerlendirme basamağında ise öğrenciler öğrendiklerini yansıtır ve özümser. Problem çözme, yeniden anlatma, özetleme gibi etkinliklerin bulunduğu bu aşamada, öğretmen ve öğrenci yapılan etkinliklerin değerlendirmesini yapar (Öğünç, 2012). Öğretmen bu aşamada öğrenciyi daha aktif biçimde değerlendirebilecek özgün değerlendirme yolları kullanmakta özgürdür (Karaşahin, 2012)

OYUN TEMELLİ ÖĞRENME

Oyun stresle başa çıkabilmeyi sağlayan doğal bir unsur, zor anların üstesinden gelinmesi kolaylaştıran bir harekettir (Elkind, 1999; Elkind, 2011).

Oyun aracılığıyla çocuklar kişisel özelliklerini fark eder ve hayallerini gerçekleştirirler. Çocuklar hayal güçleri sayesinde olmak istedikleri rollere ve mekânlara kolaylıkla girebilir (Patrick, 1996). 1959 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yasası ilişkin biçimde yayınlanan Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. Maddesinde oyun oynamada da çocuğa fırsat tanınması gerektiği ifadesi yer almaktadır (Özerver, 2015).

Oyun temelli öğrenme, öğrencileri öğrenme sürecine daha aktif biçimde dahil etmek ve öğrencilerin eğlenerek süreci daha ilginç hale getirmeleri için kullanılır. Oyun temelli öğrenmede içgüdüsel motivasyon oldukça önemlidir. Oyun sürecinde kaybetmek ve kazanmak en olası durumdur, fakat asıl önemli olan bireyleri harekete geçirip öğrenmeye güdülemektir (Al-Azawi, AlFaliti ve Al-Blush, 2016).

Bir konunun veya kavramın oyunlar vasıtasıyla öğretilmesinde kullanılan oyun temelli öğrenme (Yıldırım ve Demir, 2014) içerisinde iki kavramı barındırmaktadır. Bunlardan biri oyundur ve şöyle tanımlanmaktadır: “yetenek ve zeka geliştirici belirli kuralları olan iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” (TDK, 2023). Diğeri ise öğrenmedir: yetenek, beceri kazanmak şeklinde tarif edilmektedir. Oyun ve öğrenmenin ayrı ayrı tanımları bile bu kadar derinken ikisinin birleşimi ve bir araya gelmesi son derece uyumludur (Lee ve Hammer, 2011).

Oyun temelli öğrenme, öğrencilerle oyun kurarak ve oynayarak, eğitim hedeflerinin kazandırılma biçimidir (Ertem, 2016). Bu yüzden oyun öğrenme sürecine aktif bir katılım sağlamakla beraber çocukların karmaşık kavramları kazanmasını sağlamaktadır (Elkind, 2011).

MÜZİK ETKİNLİKLERİ

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki müzik etkinliklerinde yaratıcı dans, şarkı söyleme, ritim, dinleme, müzikli dramatizasyon ve sesleri ayırt etme uygulamaları bulunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinliklerini genellikle okul öncesi öğretmenleri gerçekleştirmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, lisans eğitimleri süresince aldıkları kısıtlı ve uygulama anlamında eksik müzik derslerini kendi sınıf ortamlarında gerçekleştirmekte zorluk çekmektedirler. Bir takım özel anaokullarında ve kreşlerde ise müzik etkinlikleri müzik öğretmenleri tarafından uygulanabilmektedir. Bu tür kurumlarda müzik öğretmenleri gerek kuramsal gerekse uygulama bakımından yeterli alan bilgisine ve deneyimine sahip olduklarından, müzik etkinlikleri daha etkili biçimde gerçekleşmektedir. Buna rağmen müzik öğretmenlerinin, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi ve becerileri hakkında yeterli ve derin bilgiye sahip olmamaları sorunlara ve güçlüklerle sebep olabilmektedir.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan müzik etkinlik planı, yapılandırmacı kuram 5e öğretim modeline dayalı olarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal ve duygusal gelişim alanları çerçevesince "Estetik değerleri korur." ve "Sanat eserlerinin değerini fark eder." kazanımları ve bu kazanımların göstergeleri doğrultusunda tasarlanmıştır.

MÜZİK ETKİNLİK PLANI

Etkinlik Adı: Hayat Ağacı

Süre: 50+50 Dk.

Kazanımlar ve Göstergeleri

K13 -Estetik değerleri korur.

Göstergeleri: Çevresinde gördüğü güzel ve rahatsız edici durumları söyler. Çevresini farklı biçimlerde düzenler. Çevredeki güzelliklere değer verir.

K14-Sanat eserlerinin değerini fark eder.

Göstergeleri: Sanat eserlerinde gördüklerini ve işittiklerini söyler. Sanat eserleri ile ilgili duygularını açıklar. Sanat eserlerinin korunmasına özen gösterir.

Araç-Gereçler: Ses sistemi, atık materyaller (çöpler), Barış Manço'nun fotoğraflarından oluşan örnekler, Barış Manço'nun "Arkadaşım Eşek" şarkısı, bardaklar, Gustav Klimt "Hayat Ağacı" resmi, ağaç şablonu.

Giriş

Öğretmen dersi okulun oyun bahçesinde işleyecektir. Öğrenciler bahçeye gelmeden, öğretmen bahçenin bir köşesine atık materyalleri (gelişi güzel

şekilde) öpmüş gibi döker, bahçe duvarlarına Barış Manço'nun fotoğraflarından oluşan örnekler asarak bir sergi alanı oluşturur. Ayrıca öğretmen de o gün Barış Manço gibi giyinmiştir. Çocuklar yardımcı araştırmacı tarafından bahçeye getirilir. Öğretmen çocukları Barış Manço'nun "Arkadaşım Eşek" şarkısıyla karşılar "Merhaba çocuklar, hoş geldiniz, bugün sizin için farklı giyindim." diyerek derse dikkati çekmiş olur. Öğretmen şarkı çalmaya devam ederken çocuklara, "Bu şarkıyı bilen var mı? şarkıyı kim söylüyor? Barış Manço'yu kimler tanıyor?" gibi sorular sorar. Çocukların tek tek fikirleri dinlenir. Çocuklara Barış Manço'nun fotoğrafları gösterilerek "Bu görmüş olduğunuz sanatçının adı Barış Manço. Barış Manço'nun çocuklar için çok güzel şarkıları var. O dünyayı gezmiş, konserler vermiş bir Türk sanatçıydı" denir. Barış Manço'nun 7'den 77'ye isimli tv programından ve gerçekleştirdiği dünya turundan fotoğraflar gösterilir. Çocuklarla çok hoş ve eğlenceli programlar yapan Barış Manço'nun, çocukları çok sevdiği, dünya genelinde pek çok ülkeye gittiği ve insanlığın barış içinde yaşaması gerektiğini savunmuş bir sanatçı olduğu açıklanır. şarkı çocukların katılımıyla söylenerek tekrar edilir.

ARKADAŞIM EŞEK

Söz-Müzik: Barış MANÇO

Kaç gün ol du say ma dum köy den gö çe li___ Mev sim ler gel
di geç ti___ gö rüş me ye li Hiç ha ber___ gön der me din___
o gün den be ri___ Yok sa ba na küs tün mü U nut tun mu be ni___
Dün yi ne___ se ni___ an dum göz le rim dol du O tat lı gün le ri miz
bir a mı___ ol du Ay rı lık___ gel di ba şa___ kat lan mak ge rek___
Se ni çok çok öz le dim ar ka da şım e şek Ar ka da şım eş ar ka da şım şek
Ar ka da şım e şek Ar ka da şım eş ar ka da şım şek ar ka da şım e şek

Şekil 1: Arkadaşım Eşek Şarkısı

Keşfetme

Bu aşamada öğretmen çocuklara bahçeyi 5 dakika serbest şekilde gezmelerini, bahçede onlara farklı gelen şeylere dikkat etmelerini, dokunmak istediklerini dokunarak inceleyebileceklerini ve gördüğü güzel ve rahatsız edici şeyler hakkında düşüncelerini söyler. Süre bittiğinde öğretmen çocuklara “Haydi çocuklar gelin bakalım” der, çember olmalarını söyler. “Bahçeyi gezerken neler dikkatinizi çekti merak ediyorum, şu köşedeki çöplerde ne öyle?” diyerek çocukları düşünmeye sevk eder. O köşe hakkında çocukların fikirlerini alır. “Sizce burası nasıl bir görüntü oluşturuyor?” diye sorar. Çocukların bu alanla ilgili fikirlerini tek tek dinledikten sonra, Barış Manço’nun fotoğraflarının olduğu alanı işaret eder. “Peki ya burası nasıl bir görüntü oluşturuyor?” diye tekrar sorar. Öğretmen çocukların bu alanla

ilgili fikirlerini de tek tek dinledikten sonra, “Barış Manço’nun fotoğraflarının olduğu alan size güzel gelirken, çöplerle dolu şu köşe sizi rahatsız etti değil mi çocuklar? Hadi gelin bu çöpleri buradan kaldırıp burayı güzel bir görünüme kavuşturalım, ne dersiniz?” der. Ve elbirliğiyle çöpler (atık malzemeler) bir kutu içine toplanır. Sonrasında çocuklar daire biçiminde yere oturtulur ve bardaklarla ritim oluşturmak amacıyla çocuklara bardaklar dağıtılır. Öğretmen şarkı eşliğinde bardakları nasıl kullanacaklarını çocuklara gösterdikten sonra, “Arkadaşım Eşek” şarkısı eşliğinde ritim oyununu oynatır.

“Arkadaşım Eşek” Şarkı Sözleri

Kaç yıl oldu saymadım köyden göçeli
Mevsimler geldi geçti, görüşmeyeli
Hiç haber göndermedin o günden beri
Yoksa bana küstün mü? Unuttun mu beni?
(Bardağı al arkadaşının önüne koy)

Dün yine seni andım, gözlerim doldu
O tatlı günlerimiz bir anı oldu
Ayrılık geldi başa, katlanmak gerek
Seni çok çok özledim, arkadaşım eşek
(Bardağı al, arkadaşının önüne koy, üç kez el çırp)

Arkadaşım eş, arkadaşım şek, arkadaşım eşek
(2 kere dizlere vur, 2 kere el çırp, bardakla 3 kere yere vur)

Yaban tayları çayırdaki tepişiyor mu?
Çilli horoz kedilerle dövüşüyor mu?
Sarıköz minik buzağıyı süttten kesti mi?
Kuzularla oğlaklar sevişiyor mu?
(Bardağı al arkadaşının önüne koy)

Uzun kulaklarını son bir kez salla
Tüm eski dostlarımdan bir haber yolla
Ayrılık geldi başa, katlanmak gerek
Seni çok çok özledim arkadaşım eşek
(Bardağı al, arkadaşının önüne koy, üç kez el çırp)

Arkadaşım eş, arkadaşım şek, arkadaşım eşek
(2 kere dizlere vur, 2 kere el çırp, bardakla 3 kere yere vur)

Açıklama

Öğretmen bu aşamada çocuklara sorular sorar. Bahçeyi gezerken neler dikkatinizi çekti? Bahçeyi gezerken gördüğün neler seni rahatsız etti? Bahçeyi gezerken neler hoşuna gitti? Bahçedeki çöpleri neden topladınız? Bahçedeki fotoğraf sergisinde neler vardı? Hangi fotoğraflar dikkatini çekti? Atık malzemeleri sonrasında ne yaptınız? Barış Manço'nun çarşısına bardaklarla eşlik etmek hoşuna gitti mi? Bardaklarla oynadığın oyun nasıldı?

Derinleştirme

Bu aşamada öğretmen çocuklara Gustav Klimt'in "Hayat Ağacı" adlı eserini gösterir. Eser üzerinde sohbet edilir. Ressam hakkında bilgiler verilir. Öğretmen çocukların resimde kullanılan boyalar, çizgiler, figürler hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlar. Öğretmen "Eserde neler görüyorsun? Eserde neleri beğendin? Bu eser neyle ilgili olabilir? Bu eserdeki geometrik şekiller neler? Bu eseri evine asmak ister miydin?" gibi sorular sorarak çocukları düşünmeye sevk eder. Sonrasında öğretmen daha önce hazırladığı ağaç şablonunu yere serer "Hadi çocuklar topladığımız çöplerle bu ağacı tamamlayalım, kendi sanat eserimizi oluşturalım, ne dersiniz?" diyerek atık malzemelerle çocukların ağacı tamamlamalarına yardımcı olur. Çocukların hep beraber yaptıkları bu eser bittikten sonra, eseri nereye asacakları konusunda tartışılır. Resim ortaklaşa karar verilen yere asılır ve çocukların resmi nasıl koruyacaklarına dair sohbet edilir.



Şekil 3: Gustav Klimt'in "Hayat Ağacı" adlı eseri

Değerlendirme

Bu aşamayı öğretmen ve öğrenci birlikte gerçekleştirmektedir. Öğretmen dersi özetlemeye yönelik açık uçlu sorular sorarak dersin ilk dört adımının değerlendirmesini yaparken aynı zamanda kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediği yönünde de fikir sahibi olabilir. Öğretmen çocuklara “Dersimizi nerede yaptık? Bahçede neler dikkatinizi çekti? Bahçede gezerken seni rahatsız eden şeyler var mıydı? Bahçeyi gezerken neler hoşuna gitti? Barış Manço kimdir? Barış Manço nasıl biridir? Barış Manço’nun “Arkadaşım Eşek” şarkısını sevdi mi? Şarkıyla beraber oynadığınız oyun nasıldı? Oyun oynarken kendini nasıl hissettin? Bahçe de seni rahatsız eden şeyleri topladı mı? Topladığınız çöpleri ne yaptınız? Sınıfça yaptığımız ağaç resmi hakkında neler düşünüyorsun? Resmi nereye asmak isterdin? Yaptığınız resmi sınıfça nasıl koruyacaksınız?” gibi sorular yönelterek süreç yönelimli bir değerlendirme gerçekleştirmiş olur. Ders bittiğinde öğretmen “Bir dahaki dersimizde görüşmek üzere, hoşça kalın çocuklar” diyerek sınıftan ayrılır.

KAYNAKÇA

- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F. ve Al-Blush, M. (2016). Educational gamification us gamebased learning: comparative study. *International Journal of Innovation Management and Teknoloju*, 7(4), 132-136.
- Avinç Akpınar, İ. (2010). *Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, S. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı 5 e modelinin biyoloji öğretmen adaylarının akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2015). 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 302-325.
- Bilgili, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozdoğan, E. A. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Canlı, Ö. (2009). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersi canlılarda üreme ve gelişme ünitesinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5e modeline uygun etkinliklerin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Değirmençay, Ş. A. (2010). *Zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline dayalı rehber materyallerin kavramsal değişim üzerine etkileri. "Isının yayılması ve genleşme"*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5e öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme-indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konularını anlamalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve toplum (Gelişim ve eğitim üzerine denemeler)*. (Çev. Öngen, D.) Ankara: Çocuk Kültür Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü*. (Çev. Onur. B.) Ankara: İmge Yayınları.

- Ercan, S. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5e öğretim modelinin madde döngüleri konusunun öğretilmesine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırma Dergisi* 20, 1-10.
- Işık Mercan, S. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım 5e modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) akademik başarı ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karavaşın, A. (2012). *İlköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusundaki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Lee, J. ve Hammer, J. (2011). Gamification in education. What, How, Brother Academic Exchange. 15(2),1-5.
- Mayesky, M. (2002). *Creative activities for young children*. 7th Edition. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Öğünç, A. (2012). *Kimya dersi "reaksiyon hızları ve kimyasal denge" ünitesiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir aktif öğrenme materyalinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özcerver, Y. Ç. (2015). Geleneksel çocuk oyunları için sokak temelli geleneksel oyun alanlarının yeniden keşfi. 1. *Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncak Kurultayı*.
- Patrick, T. (1996). Play: an important component of preventative behavior management. *Paper presented at the Annual Conerence of the Southern Early Childhood Associatiobn Little Rock*.
- Rinaldo, V. ve Denig, S. (2009). *A constructivist approach to learning music: what role, if any, does active engagement play in the learning process?*. JPACTe - Journal for the Practical Application of Constructivist Theory in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ894765.pdf> adresinden 18 Mayıs 2023 tarihinde alınmıştır.
- Uçan, A. (2001). *Okul öncesi müzik eğitimi ve programı*, Müzik Öğretimi. Editör, A. Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldız, G. ve Nacakçı Z. (2016) Okul öncesi dönem çocuklarının müziksel gelişim özellikleri: bir literatür derlemesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 8(16), 38-45.
- Yıldırım, İ. ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve eğitim. *International Journal Of Sciences*, 11(1), 655-680.

8. Bölüm

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Emine KARASU AVCI¹

Zehra Esra KETENOĞLU KAYABAŐI²

¹ Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü.
eavci@kastamonu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-3135-2557

² Dr.Öğr. Üyesi; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü.
eketenoglu@kastamonu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-0921-7658

ÖZET

Kaynaştırma eğitimi; özel gereksinimli bireylerin destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile akranlarıyla beraber öğrenimlerini genel eğitim sınıflarında sürdürmeleri olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırmanın bir ileri aşaması olarak bilinen bütünleştirme ile ise, okulların sorumluluğu olarak çeşitli düzenlemeler yapmaları ve böylece her çocuğun eşit koşullarda eğitim almaları ve yaşama etkin katılmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel desende tasarlanmıştır. Fenomenolojik model ile katılımcıların deneyimlerinden yola çıkılarak görüşleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği programının farklı seviyelerinde öğrenim görmekte olan 120 öğretmen adayı kolay örnekleme türü ile katılımcı grubunu oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen veriler NVivo programına aktarılmıştır. Bu programda içerik analizi yoluyla katılımcıların oluşturdukları metaforlar kodlanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek kodlara ve kategorilere ulaşılmıştır. Katılımcı ifadelerinden elde edilen veriler doğrultusunda 109 metafor üretildiği ve bu 109 metafordan 72 kod olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan kodlardan ise 8 kategori elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik ürettikleri metaforlardan “doğa”, “eşitlik”, “bütünleşme”, “yiyecek”, “eşya”, “gereklilik”, “yapı” ve “insan vücudu” kategorileri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların ürettiği metaforların tamamına yakının olumlu metaforlar olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaklaşık %80’inin Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersini almadıkları göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu ve olumlu duygular besledikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: kaynaştırma, bütünleştirme, özel gereksinimli bireyler, sosyal bilgiler öğretmen adayları, metafor

GİRİŞ

Metafor kavramının eski Yunan filozofu Aristoteles'ten bu yana kullanıldığı bilinmektedir (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019). Kavram kelime olarak Grekçe "metapherin" kelimesinden türetilmiştir. Meta "değiştirmek"; pherein ise "taşımak" anlamına gelmektedir. Bu iki anlamı taşıyan kelimelerin birleştirilmesi ile metafor kavramı oluşmuştur. Metafor, çevremizi anlamamıza yardımcı olan düşünme ve görme biçimi olarak tanımlanabilir. Bilimsel çalışmalar metaforik düşünme biçiminin bireyin günlük hayatında kendisini ifade ediş şeklini etkilediğini göstermektedir. Bu anlamda metaforik düşünme biçiminin sadece dil ve bilim alanında etkili olmadığı da anlaşılmaktadır (Morgan, 1998; Akt. İbret ve Aydınözü, 2011). Metaforlar, bireylerin dış dünyaya ilişkin görüşlerini ortaya koymasını sağlayan zihinsel modellemedir. Metaforlar yoluyla bireyler, karmaşık ve soyut olan kavram ve olguları daha somut ve sistematik bir şekilde ortaya koymaktadırlar (Ocak ve Gündüz 2006). Metaforların bu özelliği zor ve soyut olan kavram ve terimlerin anlaşılmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bireyler metaforlar yoluyla kavramları zihinlerinde somutlaştırmaktadır. Bu durum kavramların öğretiminin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Metaforlar müfredat geliştirme ve planlamada eğitim yöneticilerine yol göstericidirler. Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmesini teşvik edici ve yaratıcı düşünmesini geliştirici rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda metaforların öğretim sürecini ve uygulamalarını yönlendirmede önemli bir araç konumunda oldukları görülmektedir (Arslan, 2006). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik metaforları ele alındığı için aşağıda kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına değinilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile akranlarıyla beraber öğrenimlerini genel eğitim sınıflarında sürdürmeleri olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Kaynaştırma eğitimi ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere destek eğitim hizmetleri verilerek akran gruplarıyla birlikte aynı mekânda öğretimlerini sürdürmeleri amaçlanır. Bu kapsamda özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler eğitimlerini yetersizliği olmayan akranları ile birlikte tam zamanlı olarak gerçekleştirebilmektedirler. Bununla birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler yarı zamanlı olarak eğitimlerini özel eğitim sınıflarında da sürdürebilirler (Yılmaz, 2013). MEB (2010) ilköğretim düzeyinde zihin yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ve duygusal uyum güçlüğü olan öğrencileri kaynaştırma eğitimi ile desteklemektedir. Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliğinde yer aldığı şekliyle günümüzde tam zamanlı, yarı zamanlı ve tersine kaynaştırma olarak uygulanmaktadır (Resmi Gazete, 2018). Genel eğitime dahil olan özel gereksinimli öğrencilerin güçlük dereceleri ve özel eğitimlerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanarak uygulanır. BEP, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin farklı gelişim alanlarına yönelik yapabildiklerini dikkate alarak hazırlanan, uzun ve kısa dönemli amaçların yer aldığı, kazandırılacak davranışların neler olduğunun belirtildiği ve buna yönelik gerekli destek hizmetlerini içeren yazılı bir programdır. Bu programı ailenin de içinde bulunduğu uzman bir ekip hazırlamaktadır.

1970’li yıllarda uygulanmaya başlayan kaynaştırma eğitiminin 1990’larda bütünleştirme olarak geliştirildiği ve alanyazında ifade edildiği görülmektedir. Bu bağlamda bütünleştirmenin kaynaştırmayı kapsadığını söylemek mümkündür (Keser ve Düzkanar, 2019). Bu öğrencilere genel eğitim sınıflarında destek hizmetlerinin sunulmasıyla tam zamanlı eğitim verilmektedir. Bütünleştirmede özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bütün alanlardaki olanaklara ulaşabilmeleri söz konusudur. Bireysel farklılıklar ne olursa olsun eğitim, sağlık, sosyal, kültürel yaşamın her alanına ilişkin aktivitelerden herkesin eşit bir şekilde faydalanabilmesi durumu önemli noktadır. Böylelikle özel eğitime ihtiyaç duyan birey de toplumla daha fazla kaynaşabilmekte ve entegre olabilmektedir (Gürgür, 2005). Bütünleştirme sınıflarında her öğrenciyi diğerlerinden ayıran kendine özgü farklılıkları olduğu kabul edilir. Ancak bu farklılıklar bir arada eğitim görmeye engel teşkil etmemektedir. Bu nedenle hem özel gereksinimli öğrencilere yönelik hem de tipik gelişim gösteren öğrencilere yönelik öğretim programları oluşturulur. Bütünleştirme kaynaştırma öğrencisine yararlı olduğu kadar tipik gelişim göstermekte olan öğrenciler için de yararlı olan bir uygulamadır (Kış, 2013). Ayrıca Kurt (2022) bütünleştirmenin önemine değinerek, kaynaştırmadan bir sonraki varış noktası olarak bütünleştirme olduğuna dikkat çekmiş ve özellikle Türkiye’de araştırmacıların üzerinde çalışması ve benimsemesi gereken felsefe olduğunu vurgulamıştır.

Özel gereksinimli öğrenciler tüm dersleri olduğu gibi sosyal bilgiler dersini de akranlarıyla birlikte almaktadırlar. Bu dersin özel gereksinimli öğrenciler açısından amacına ulaşabilmesi dersin öğretmeninin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine bakış açısı ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirildikleri lisans programları önem kazanmaktadır. Bu programlarda yetişen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye ilişkin algılarının tespiti lisans programlarının artılarının ve eksilerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Literatürde sosyal bilgiler ve kaynaştırma/bütünleştirme konularını bir arada ele alan (Ateş, 2018;

Ayvaz Öztürk, 2020 Büyükalan ve Yaylacı, 2018; Demirezen ve Akhan, 2016; Görmez, 2016; İlk ve Açıkalin, 2018; Kanat, 2015; Kot vd., 2015; Öztürk ve Akdal, 2022; Tekintangaç, 2015; Topçu ve Katılmış, 2013; Yaylacı, ve Aksoy, 2016; Yıldırım, 2019;) gibi çalışmalar tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik metaforik algılarını ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan özellikle metaforik çalışmaları öğretmen adaylarının öğretme olgularına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında önemli bir araç olduğu belirtilmektedir (Saban vd., 2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada araştırmacılar aşağıdaki sorulara yanıt aramışlardır.

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik metaforları nelerdir?
- Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar hangi kavramsal temalar altında yer almaktadır?

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcı grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik başlıklarına yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; bireylerin ya da grupların düşüncelerinin tespit edildiği araştırma modelidir (Creswel, 2013). Çalışmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji, bir olgu üzerine, katılımcıların deneyimlerinden yola çıkılarak görüşlerinin tespit edildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramlarına yönelik deneyimlerinden yola çıkılarak görüşleri tespit edildiği için bu modelin kullanılması tercih edilmiştir.

Katılımcı Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 120 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun örnekleme türü olarak kolay ulaşılabilir örnekleme türü tercih edilmiştir. Bu örnekleme, yakın ve ulaşılması kolay olan katılımcıların seçilebilmesine imkan

tanıyan örnekleme türüdür (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada araştırmacılardan birinin ilgili anabilim dalında görev yapması öğretmen adaylarına ulaşılmasını kolaylaştırdığı için bu örnekleme türü seçilmiştir. Katılımcıların %73,33'ü kadın olup %26,67'si erkektir. Katılımcıların demografik verilerinden sınıf seviyeleri incelendiğinde %30'u birinci sınıfta öğrenim görmekte, %32,50'si ikinci sınıfta öğrenim görmekte, %18,33'ü üçüncü sınıfta öğrenim görmekte ve %19,17'si dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik metaforik algılarının incelendiği bu çalışmada özel eğitim ve kaynaştırma dersini almış veya alıyor olma durumları incelendiğinde %20,83'ünün bu dersi aldığı fakat %79,17'sinin bu dersi almadığı tespit edilmiştir. Altı katılımcının formdaki ifadeyi boş bırakması ve eksik cevaplama nedeniyle ifadeleri değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına uygulanan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların sınıf seviyesi, cinsiyetleri ve özel eğitim ve kaynaştırma dersini daha önce ya da verilerin toplanma sürecinde almış ya da alıyor olma durumlarının yer aldığı demografik bilgilerin yer almaktadır. İkinci bölümde ise açık uçlu olarak “Kaynaştırma/bütünleştirme..... gibidir. Çünkü” cümlesi yer almaktadır. Veriler öğretmen adaylarından dijital ortamda elde edilmiştir. 120 öğretmen adayından geri dönüt alınmıştır. Toplanan bu veriler çalışmanın temel veri kaynağını meydana getirmiştir. Çalışmada “çünkü” kavramı ile öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar için bir gerekçe oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından samimiyetle formu doldurmaları istenmiş olup verdikleri cevapların gizli tutulacağını araştırma harici hiçbir yerde kullanılmayacağı yönünde bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen veriler NVivo programına aktarılmıştır. Bu programda içerik analizi yoluyla veriler kodlanmıştır. İçerik analizi, metinlerden oluşan çalışma konusunun kelime, kelime öbekleri ve cümlelerle varlığının tespit edildiği analiz türüdür (Büyüköztürk vd., 2012). Öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik geliştirdikleri metaforlar dört aşamada gerçekleştirilmiş olup içerik analizi yapılırken “Kodlama-Ayıklama Aşaması”, “Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması”, “Kategori Geliştirme Aşaması”, “Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması” basamakları izlenmiştir. Veri analiz sürecinin sonunda 109 metafor ile 72 farklı kod elde edilmiştir. Her bir

kod ilişkilendirilerek 8 kategoriye oluşturmuştur. Ayrıca elde edilen kodların kullanım sıklıklarına göre araştırmacılar tarafından kelime bulutu oluşturulmuştur. Oluşturulan kelime bulutu Şekil 1’de sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik; araştırmacıların, çalışma gruplarının ve okuyucuların verilerin analiz edilmesi sonucunda aynı çıkarımda bulunma durumu olarak açıklanabilir (Creswell, 2013). Bu çalışmada geçerlik, elde edilen verilere ait analiz sürecinin ayrıntılı olarak açıklanması ve bulgulara yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşüncelerine doğrudan yer verilmesi yoluyla sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik, çalışma kapsamında elde edilen verilerin bir ya da daha fazla kodlayıcı tarafından analiz edilmesi durumudur (Creswell, 2013). Bu çalışmada yer alan iki araştırmacı verilerin kodlanması, sınıflara ayrılması ve kategori geliştirme süreçlerinde birlikte yer almışlardır. Görüş ayrılıkları araştırmacıların ortak bir karara varmaları ile çözüme kavuşturulmuştur. Patton (2014) bu durumu, analizci üçgenlemesi olarak açıklamaktadır. Analizci üçgenlemesi, bir araştırmaya ilişkin verileri iki ya da daha fazla kişinin analiz etmesi durumudur.

BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği bu araştırmada oluşturulan kelime bulutu Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/bütünleştirme Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforlardan Oluşan Kelime Bulutu

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan oluşturulan kelime bulutu incelendiğinde en sık oluşturulan kod olarak “özel eğitim”, “bir elin parmakları”, “gökkuşuğu”, ve “yapboz” olduğu görülmektedir. Elde edilen verilerden yapılan içerik analiz sonucunda 72 kod ve 8 kategori elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen kategoriler ayrı ayrı sunulacak olup şöyle sıralanmaktadır: “doğa”, “eşitlik”, “bütünleşme”, “yiyecek”, “eşya”, “gereklilik”, “yapı” ve “insan vücudu”. Metaforların oluşturduğu kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur. İlk kategori “doğa olarak kaynaştırma/bütünleştirme” olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma/bütünleştirme Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	f
Doğa	<i>Gün ışığı, gökkuşağı, örümcek ağı, sokaktaki bir çiçeğe su vermek, taşlar, ağaç kökleri, ay, bir ağacın çiçek açması, bahçe, papatya tarlası, bir tırtılın kelebeğe dönüşme evresi, deniz, doğa, doğaya dikilmiş ağaç, dört yapraklı yonca, geç olgunlaşmış bir meyve, kuş ve uçuşu</i>	17
Eşitlik	<i>Sosyoloji, sosyal bilgiler dersi, hakkaniyetli bir yaşam tarzı, eşitlik, eşit imkan sağlayan eğitim, ayırt etmeme, adaletli olma</i>	7
Bütünleşme	<i>Tanışma partisi, tamamlanma, oyun, toplumsallaşma, yarışta geri kalana yardım, aile, çırak, çok parçalı sistem, entegrasyon, çözelti, farklı meyveleri olgunlaştırmak için birleştirme, güzel bir şey, hayat, homojenleştirme, hep bir ağızdan aynı şeyleri söyleme, kolaylık, karşılıklı iletişim</i>	17
Yiyecek	<i>Türlü yemeği, su, yemek, pizza, simit ve ayran, bir kasa olgun elamanın içinde henüz olgunlaşmamış elmaya ya da olgunlaşmamış elmaların içinde olan tek olgun elmaya</i>	6
Eşya	<i>Yapboz, zincir, ansiklopedi, rondo, meşale, terazi, olmazsa bir sayfası eksik roman,</i>	7
Gereklilik	<i>Bilim dallarını birleştiren bir araç, bir icat yapmak, formal eğitim, oryantasyon, öğrenme güçlüğü dersi, özel eğitim, özel olarak ilgilenmek, yeterli bir verimlilik</i>	8
Yapı	<i>Çocuk parkı, demire benzer kolonla kirişi tutturmak, köprü, okul, yurt odası</i>	5
İnsan vücudu	<i>Alınan nefes, bir elin parmakları, beyin, görme duyusu, vücut</i>	5

Kategori 1. Doğa Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

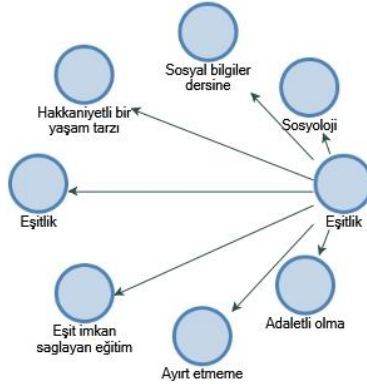
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda “Doğa olarak kaynaştırma/bütünleştirme” kategorisi ortaya çıkmıştır. Gökkuşağı, doğaya dikilmiş ağaç, örümcek ağı, dört yapraklı yonca, deniz ve ay gibi kodların kategoriye oluşturduğu görülmektedir. Şekil 2’de kategori ve kodlar sunulmuştur.



Şekil 2. Doğa Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 2. Eşitlik Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda ikinci kategori olarak “Eşitlik kaynaştırma/bütünleştirme” kategorisi ortaya çıkmıştır. Hakkaniyetli bir yaşam tarzı, eşitlik, eşit imkan sağlayan eğitim ve ayırt etmeme gibi kodların oluşturduğu bu kategori Şekil 3’de sunulmuştur.



Şekil 3. Eşitlik Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 3. Bütünleşme Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda üçüncü kategori olarak “Bütünleşme olarak kaynaştırma/bütünleştirme” kategorisi ortaya çıkmıştır. Çok parçalı sistem,

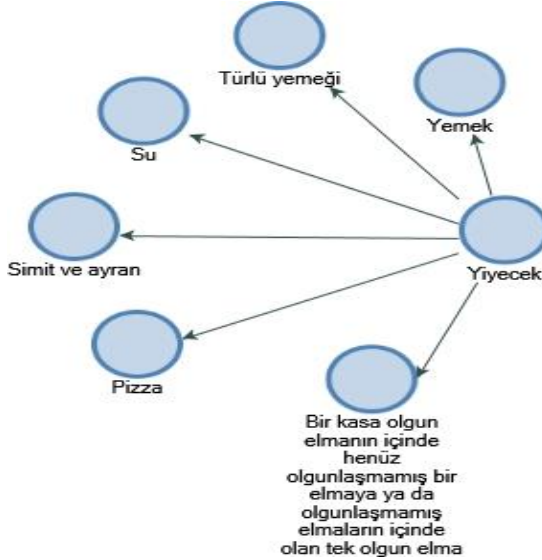
entegrasyon, çözelti ve farklı meyveleri olgunlaştırmak için birleştirme gibi metaforların oluşturduğu bu kategori Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Bütünleşme Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 4. Yiyecek Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

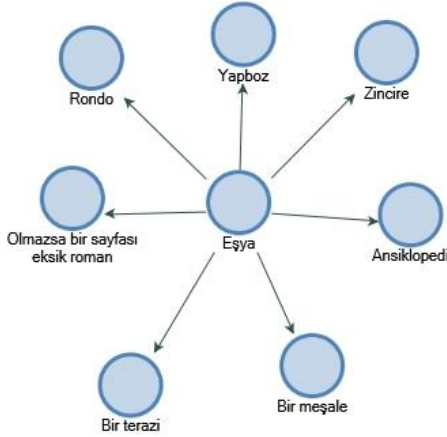
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda dördüncü kategori olarak “*Yiyecek olarak kaynaştırma/bütünleştirme*” kategorisi ortaya çıkmıştır. Türlü yemeği, pizza, simit ve ayran gibi kodların oluşturduğu bu kategori Şekil 5’de sunulmuştur.



Şekil 5. Yiyecek Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 5. Eşya Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

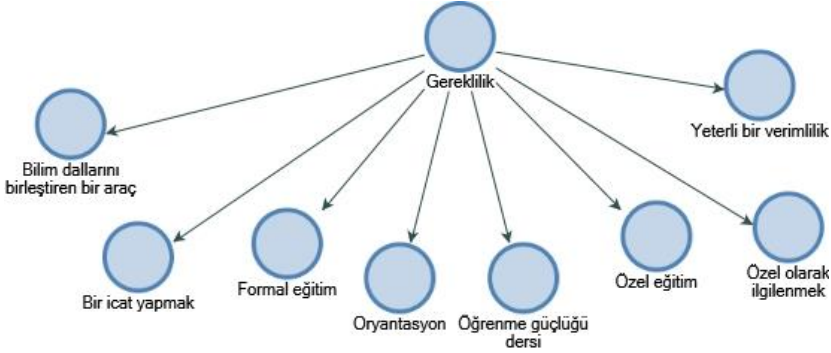
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda beşinci kategori olarak “*Eşya Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme*” kategorisi ortaya çıkmıştır. Yapboz, zincir, ansiklopedi, rondo ve meşale gibi metaforlardan oluşan bu kategori Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Eşya Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 6. Gereklilik Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

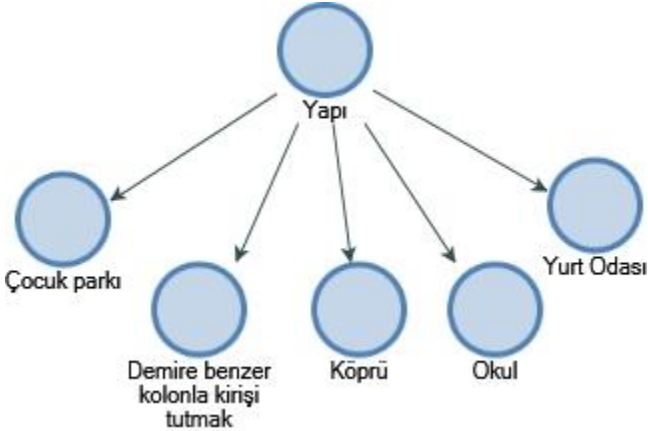
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda altıncı kategori olarak “*Gereklilik Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme*” kategorisi ortaya çıkmıştır. Formal eğitim, oryantasyon, öğrenme güçlüğü dersi ve özel eğitim gibi metaforların oluşturduğu bu kategori Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Gereklik Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 7. Yapı Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda yedinci kategori olarak “*Yapı Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme*” kategorisi ortaya çıkmıştır. Çocuk parkı, demire benzer kolonla kirişi tutturmak ve köprü gibi metaforların oluşturduğu bu kategori Şekil 8’de sunulmuştur.

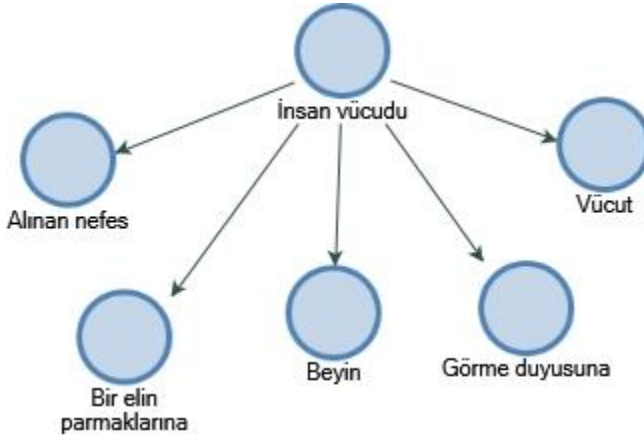


Şekil 8. Yapı Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Kategori 8. İnsan Vücudu Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yapılan içerik analizi sonucunda son kategori olarak “*İnsan Vücudu Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme*” kategorisi ortaya çıkmıştır. Alınan nefes, bir elin

parmakları, beyin ve görme duyusu metaforlarının oluşturduğu bu kategori Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. İnsan Vücudu Olarak Kaynaştırma/Bütünleştirme

SONUÇ

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenerek araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek kodlara ve kategorilere ulaşılması hedeflenmiştir. Katılımcı ifadelerinden elde edilen veriler doğrultusunda 109 metafor üretildiği ve bu 109 metafordan 72 kod oluştuğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan kodlardan ise 8 kategori elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik ürettikleri metaforlardan “doğa”, “eşitlik”, “bütünleşme”, “yiyecek”, “eşya”, “gereklilik”, “yapı” ve “insan vücudu” kategorileri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan her bir kategori ve metaforların sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme kavramına yönelik algılarının ortaya çıkarılması açısından büyük bir önemi olduğu düşünülmektedir. Araştırmada katılımcıların ürettikleri metaforlar incelendiğinde vazgeçilmez ayrılmaz ve hayatla bütünleşme anlamlarını taşıdığı bu bağlamda da tamamına yakının olumlu metaforlar olduğu söylenebilir. Katılımcıların yaklaşık %80’inin Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersini almadıkları göz önünde bulundurulduğunda özel gereksinimli bireyler ve eğitimlerine yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu ve olumlu duygular besledikleri söylenebilir.

REFERANSLAR

- Arslan, M. (2006), Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(17),100-108. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/66473/>
- Ateş, R. C. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ayvaz Öztürk, S. (2020). Kaynaştırma eğitimine ilişkin sosyal bilgiler alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/55333/739672>
- Büyükalın, S. & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679-697. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.376764>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.& Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, 3. Baskıdan Çeviri, Siyasal Kitabevi.
- Demir, C. & Karakaş Yıldırım, Ö. (2019) Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1085-1096. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.599335>
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1206-1223. <http://acikerisim.aksaray.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12451/1422/demirezen-serpil-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 144-158. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/24546/259989>
- İlk, G. & Açikkalın, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 219, 57-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39923/473288>

- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- İbret, B. Ü. & Aydınözü, D. (2011). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin “dünya” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 85-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49053/625823>
- Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitimöğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Keser, F. & Düzkanar, A. (2019). Bir alanyazın taraması: “Öğretmen yeterliliklerinin bütünleştirme uygulamaları açısından incelenmesi”. *Journal of International Social Research*, 12(65), 841- 849. https://www.researchgate.net/profile/Firat-Keser-2/publication/335502706_BIR_ALANYAZIN_TARAMASI_OGRETMEN_YETERLILIKLERININ_BUTUNLESTIRME_UYGULAMALARI_ACISINDAN_INCELENMESI/links/5dd52eb5299bf11ec8639554/BIR-ALANYAZIN-TARAMASI-OeGRETMEN-YETERLILIKLERININ-BUeTUeNLESTIRME-UYGULAMALARI-ACISINDAN-INCELENMESI.pdf
- Kış, H., (2013). *Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmen ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kot, M., Sönmez, S., Yıkımsı, A. & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 231-246. <https://docplayer.biz.tr/24782139-Ilkokul-4-sinif-ogretmenlerinin-sosyal-bilgiler-dersi-kapsaminda-zihinsel-yetersizligi-olan-kaynastirma-ogrencisine-yonelik-uygulamalari.html>
- Kurt, A. (2022). Bütünleştirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/69682/1015268>
- MEB. Okullarımızda (3N 1 K) Neden, Nasıl, Niçin: Kaynaştırma Kılavuzu. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Öztürk, D. & Akdal, D., (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bütünleştirme ortamlarında sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 453-484. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/68192/975998>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), 3. Baskıdan Çeviri, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Resmî Gazete. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Saban A, Koçbeker, B. & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 509 - 522. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/83192/ogretmen-adaylarinin-ogretmen-kavramina-iliskin-algilarinin-metafor-analizi-yoluyla-incelenmesi>
- Tekintangaç, Y. (2015). *Özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin görüşleri (Ağrı İli Örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Topçu, E. & Katılmış, A. (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(3), 48-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suje/issue/20634/220021>
- Yaylacı, Z. & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34311/379157>
- Yıldırım, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri: Samsun ili örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. 19 Mayıs Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2013). İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 13(31), 111-127. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/197909>

9. Bölüm

Bireysel Farklılıkların Yabancı Dil Öğrenimi Üzerine Etkileri

Fethi KAYALAR¹

Filiz KAYALAR²

Türkan YILDIRIM³

¹ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fkayalar@erzincan.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, YDYO, filiz.kayalar@erzincan.edu.tr

³ İş. Gör. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, turkanyildirim@gazi.edu.tr

ÖZET

Öğrenciler, bir dili öğrenmede ne kadar başarılı oldukları konusunda büyük farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar hem birinci dil hem de ikinci dil ediniminde son derece önemlidir. Anadili edinimi durumunda, çocukların edinim hızları farklılık gösterir, ancak ciddi çevresel yoksunluk durumları dışında hepsi ana dillerinde tam yetkinliğe ulaşır; İkinci dil edinimi durumunda, öğrenciler yalnızca edinme hızlarında değil, aynı zamanda nihai başarı düzeylerinde de farklılık gösteriler. Bazı öğrenciler anadilindekine benzer yeterliliğe ulaşırken diğerleri çok geride kalır. Başarıdaki bu farklılıkların belirlenmesinde Yaş, Zeka ve Yetenek gibi üç farklı açıklayıcı faktör seti tanımlanmış olsa da çalışmamızda bunların dışında Tutum ve Motivasyonun da önemine değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Edinimi, Kişisel Farklılıklar, Dil Becerisi, Dil Eğitimi

Giriş

Yabancı dil öğrenimi ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda pek çok kişi çeşitli öğrenme modellerinin etkinliğini kanıtlamış olsa da, herhangi bir koşul ve durumda etkili bir şekilde uygulanan tek bir model yoktur. Bu, dil öğrenimindeki birçok değişkenden kaynaklanır ve bunlardan biri bireysel farklılıklardır.

Her öğrenci benzersizdir ve kendine özgü bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle, dil öğretimi ile ilgili bir bölgede yapılan araştırma sonuçları başka bir bölgede geçerli olmayabilir. Dil eğitimi alanında bireysel farklılıklar üzerine birçok çalışma yapılmıştır ve çoğu araştırmacının yaşadığı zorluk, bireysel farklılıkların faktörlerini tanımlamak ve sınıflandırmak olmuştur. Ellis (1985), yetenek, motivasyon ve arzu gibi nitelikleri doğrudan gözlemlemenin çok zor olması nedeniyle, bunun bireysel farklılıkları tanımlamayı ve sınıflandırmayı zorlaştırdığını savunur.

Öğrenme sürecinde, bir öğretmen bireysel farklılıklara çok dikkat etmelidir çünkü bu, kullanılacak yöntem ve teknikleri etkileyebilir. İdeal olarak, yeterli hassasiyet ve deneyim gerektirdiği için bunu yapmak kolay olmasa da öğretmenler öğrencilerindeki tüm farklılıkları barındıracak şekilde öğrenme etkinliklerini tasarlayabilmelidir. Bu nedenle bireysel farklılıklara ilişkin bilgilerin öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin, özellikle dil öğreniminde yönergeleri uyarlamak ve anlamak için farklı yolları vardır. Her birey, zeka, dil öğrenme yeteneği veya hafıza kapasitesi veya hızı gibi bilişsel yeteneklerin bir bireyin korku, motivasyon ve duygu gibi duygusal yeteneklerinden farklı olduğu bilişsel ve duygusal / koşullu olarak sınıflandırılabilir. (Robinson 2002) .

Snow (1987), araştırmanın insanlarda bu iki yönün etkileşimi veya ilişkisinden ve ayrıca bir öğretimin doğal bireysel anlayışının doğru bir şekilde tanımlanabileceği öğrenme bağlamında görülebileceğini belirtmektedir. Her bireyde var olan benzersizlik ya da farklılık, düşünme, hissetme ve hareket etme biçimini ayırt edecektir. Tek yumurta ikizleri bile özellik bakımından diğeriyle aynı değildir.

Dil Eğitiminde Bilişsel Yetenek, Zeka ve Kabiliyet Arasındaki Fark

Başlangıçta, dil öğrenenlerin bilişsel yetenekleri ile kurdukları cümle yapıları arasındaki ilişkiye dair teorik bakış açıları son birkaç yılda gelişmiştir. Dil öğrenmede zeka ve yeteneğin aynı şey olmadığı ve genel olduğu, ancak dil öğrenmede çoklu zeka ve çoklu yetenek arasında olduğu gibi farklı kavramlar olduğu konusunda hala görüş farklılıkları vardır.

İkinci dil öğrenimindeki bireysel farklılıklar, zeka, kişilik vb. gibi çeşitli alanlarda görülebilir. İkinci dil öğrenenlerin özellikleri arasında yaş, zeka, kişilik, duygular, tutum, motivasyon ve yetenek yer alır.

a) **Yaş:** İkinci dili öğrenenlerin yaş farkı, ikinci dili öğrenme sürecini de farklılaştıracaktır. Gardner ve MacIntyre (2000), ikinci veya yabancı dil öğrenenlerin yaş gruplarını çocuklar, ergenler ve yetişkinler olmak üzere üç yaş grubuna ayırır. Gençlik grubunu çocuklardan yetişkinlere geçiş dönemi olarak sınıflandırırken, çocuklarla yetişkinler arasındaki farkın ergenlik dönemi olduğunu belirtmiştir.

- Öğretmenler, 11 yaşına kadar çocukların somut işlem dönemi olarak adlandırılan bir gelişim aşamasında olduklarına dikkat etmelidir, bu nedenle soyut dil ile ilgili kurallar, açıklamalar ve diğer konuşmalar çok dikkatli bir şekilde verilmelidir. Çocuklar bu dönemde çok bağlam merkezlidir, yani dilin işlevsel amacına dikkat ederler. Doğruluk konusunda çok endişelenen yetişkinler gibi değiller ve yetişkinler tarafından dil kavramlarını tanımlarken ve açıklarken kullanılan üstdili de henüz anlayamazlar. Çocuklar dil öğreniminde gerçekten yenilikçidirler, ancak bu süreçte yine de engellerle karşılaşır. Yetişkinlerle karşılaştırıldığında, çocuklar genellikle akranlarına karşı daha duyarlıdır. Bunun nedeni, egolarının hala şekillenmekte olmasıdır, bu nedenle bir takım tepki ve ifade biçimleri olumsuz olarak yorumlanabilir. Bir öğretmenin görevi, öğrencilerin özsaygı oluşturmada sabırlı ve destekleyici davranarak ve mümkün olduğunca öğrencilerin, özellikle sessiz olan öğrencilerin sözlü katılımını teşvik ederek, öğrencilerin bu engelleri aşmalarına yardımcı olmaktır.
- Ergenlik, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. 12 yaşında entelektüel kapasite işlemsel düşünme becerileri ile de zenginleştirilir, böylece karmaşık problemler mantıksal düşünme ile çözülebilir, bu nedenle teorik olarak üst seviyede dil materyali verilebilir. Entelektüel olgunluğun bir sonucu olarak dikkat süresi artar, ancak ergenlik çağındaki birçok sapma ile bu aralık kolayca tekrar düşebilir. Çeşitli duygusal girdiler hala önemlidir, ancak artan soyutlama yetenekleri, beş duyunun doğal özünü azaltır. Ego, benlik imajı ve benlik saygısı gibi faktörler en üstte yer alır. Ergenler, hem fiziksel hem de duygusal olarak değişimleriyle ilgili olarak diğer insanların bakış açılarına karşı çok duyarlı hale gelirler, bu nedenle bir öğretmen, öğrencileri utandırmaktan kaçınmak, her öğrencinin yeteneklerini ve güçlü yanlarını takdir etmek, hatalara hoşgörü göstermek, öğrenciler arasındaki rekabeti azaltmak da dahil olmak üzere öz saygısını

sürdürebilmelidir. Orta sınıf öğrencileri, dilbilgisi kurallarını tartışırken veya kelime dağarcığını uygularken, halihazırda durum saptırmalarını iletişimsel bir bağlama dönüştürme becerilerinde kesinlikle daha çok yetişkinlere benzerler.

- Yetişkinler, kurallar ve soyut kavramlarla daha iyi başa çıkabilirler. Bununla birlikte, kullanıma ilişkin çok fazla soyut genellenmenin yanı sıra gerçek bir dilin olmaması da yetişkinler için rahatsız edici olabilir. Yetişkinler, özünde rahat olmadıkları şeylerle uğraşırken bile daha uzun bir dikkat süresine sahiptir. Ancak yetişkinlere ders verilirken sınıf etkinliklerinin eğlenceli olması için de çaba gösterilmelidir. Yetişkinlerde duygusal girdi her zaman çeşitli olmak zorunda değildir, ancak yetişkinlerin arka plandaki yeteneklerinden biri birden fazla duyuya hitap etmeleridir.

Bu üç yaş grubu, özellikle ikinci veya yabancı dil öğreniminde kesinlikle farklı kazanım seviyelerine sahiptir. İkinci veya yabancı bir dil edinirken, çocuklar telaffuz ve tonlamada ustalaşırlar. Bunun nedeni, o yaşta çok fazla kendiliğindenliğe sahip olmaları ve hata yapmaktan korkmamalarıdır. Öte yandan, yetişkinler hatalardan kaçınmak için kelimeleri dikkatli bir şekilde telaffuz etme ve seçme eğilimindedir.

a) **Zeka:** Zeka veya zeka düzeyi, insanların sahip olduğu temel bir yetenektir. Yüksek zekaya sahip çocukların ikinci dillerini edinmede daha başarılı olmaları gerektiği varsayımı vardır. Gardner'a (1983) göre bir kişinin zekası veya IQ'su birkaç bölüme ayrılmıştır;

Dil	Anadil ve Yabancı dil öğrenme yeteneği
Mantık	& Nicel ve sayısal çözümlene yeteneği
Matematik	
Mekan	Bir ortamda yolunu bulma yeteneği, gerçekliğin görüntüsünü oluşturma ve hızla dönüştürülebilme yeteneği
Müzik	Belirli tonları ve ritmik kalıpları telaffuz etme ve alma yeteneği
Bedensel-Kinestetik	atletizm, dans becerisi
Kişilerarası	Başkalarını anlama yeteneği, nasıl düşünceli olunacağı
İçsel	İç gözlem yapma, kendini görme, kimlik duygusu denilen şeyi geliştirme yeteneği

İkinci bir dil edinme becerisiyle ilgili olarak, Gardner'ın sınıflandırması çok faydalıdır. Bir kişinin dil potansiyeli, en azından ana girdisi olan dil zekasından gözlemlenebilir. Carroll (1993), ikinci dil öğrenme zekasını etkileyen dört yetenek hakkında bir teori geliştirmiştir. Bunlar:

- *Fonetik Kodlama Yeteneği*: Bu yetenek, ses farklılıklarını analiz etme, bir simgeyi belirli bir sesle ilişkilendirme ve bu ilişkiyi yönetme becerisiyle ilgilidir.
- *Dil Bilgisi Duyarlılığı*: Bu yetenek, bir cümledeki dil öğelerinin (sözcükler, deyimler) gramer işlevlerini eğitim veya öğrenme olmaksızın anlama yeteneğidir.
- *Ezberci Öğrenme Yeteneği*: Bu yetenek, yabancı bir dildeki kelimeler ile anlamları arasındaki ilişkiyi öğrenme yeteneğidir.
- *Endüktif Öğrenme Yeteneği*: Bir dilin gramer yapısındaki belirli kuralları veya formülleri ortaya çıkarma veya kanıtlama yeteneğidir.

Bu bilgilerden yola çıkarak dil zekasının, kişinin dili ve doğuştan gelen sözlü ve yazılı sözcükleri kullanma becerisini içerdiği söylenebilir. Her bireyin diğer bireylerden farklı bir dil zekası kapasitesi vardır ve bu da farklı ikinci dil edinimi sonuçları doğuracaktır. Bu aynı zamanda insan zekasını müzik zekası, kinestetik beden, uzamsal matematiksel mantık, kişilerarası ve içsel zeka olmak üzere 7 türe ayıran Gardner'ın görüşüyle de ilgilidir. Gardner, yedi zekanın bileşiminin bir kişide çok farklı olduğuna da değinmiştir. Burada en öne çıkan zeka, bir problem çözmede diğer zekalara hükmedecek olmasıdır.

3) **Kişilik**: Bir kişinin kendine özgü bir özelliği olan davranış biçimi ve çevresindeki diğer insanlarla olan ilişkisi anlamına gelir. Kişilik, ikinci bir dil öğrenmenin sonuçlarında belirleyici bir faktördür, çünkü farklı kişiliklerin farklı öğrenme çıktıları vardır. Genel olarak insanlar, açık kişiliğe sahip kişilerin ikinci dillerini daha hızlı edineceklerini varsayarlar. Bir kişinin kişiliği, kapalı kişiliğe sahip insanlar (içedönükler) ve açık kişiliğe sahip kişiler (dışa dönükler) olmak üzere iki türe ayrılır.

İçe dönük, kişiliğinin öznel dünyadan daha çok etkilendiği, yöneliminin içe dönük olduğu anlamına gelir. Bu içe dönük kişiliğe sahip kişiler genellikle şu özelliklere sahiptir:

- Yönetmesi ve eğitmesi daha kolaydır.
- İyi çalışmak için daha fazla öz disipline sahiptir.
- Ayrıntılı görevleri yapmayı tercih eder, konsantre olma yeteneğine sahiptir ve insanlardan çok nesnelere uğraşır.

- İçedönükler odalarında yalnız olma ya da sadece bir veya iki arkadaşı olma eğilimindedir.

Dışa dönük, nesnel dünyadan daha fazla etkilenen bir kişilik anlamına gelir, yönelimi esas olarak dışarıya yöneliktir. Düşünceler, duygular ve eylemler daha çok çevre tarafından belirlenir.

Dışa dönük bir kişiliğin özellikleri şunlardır:

- Diğer insanlar söz konusu olduğunda genellikle daha iyi bir iş çıkarır.
- Öz disiplin eksikliği vardır.
- Dışadönükler okulda daha popülerdir ve genellikle lider olarak kabul görürler.

İçedönük öğrenenlerle karşılaştırıldığında, dışadönük kişiliğe sahip olanlar, daha fazla sosyalleştikleri ve etkileşimde buldukları için ikinci dillerini daha fazla ve daha kolay edinme eğilimindedirler.

4) **Tutum:** Her ikinci dil öğrencisinin öğrendiği ikinci dile karşı farklı bir tutumu vardır. Bir dile karşı olumlu bir tutumu olan öğrenciler olduğu gibi, olumsuz bir tutumu olan öğrenciler de vardır. Öğrenci tutumu, dil öğreniminde kullanılan yaygın bir yaklaşımdır. Genellikle öğrenciler diğer alanlarda çalışırken kullandıkları yöntemin aynısını kullanırlar. Bazı araştırmacılar, ikinci bir dil öğrenme yönteminin de aynı şekilde kullanılabileceğini savunmaktadırlar. İkinci dil öğreniminde kullanılan dört ana yöntem şunlardır: analitik ya da küresel; işitsel, görsel ya da kinestetik; sezgisel/rastgele ya da somut / sıralı; öğrenme ve kapalıya ya da açık yönelim.

Analitik ya da küresel: Analitik öğrenenler dilbilgisine odaklanır ve genellikle iletişimsel ifadenin daha özgür yollarından kaçınırlar. Farklı dil özelliklerine, öğrenme kurallarına ve kelime ve cümleleri incelemeye odaklanırlar. Çok doğru olduklarından, bu öğrenciler bir şeyi ifade etmekte zorlandıklarında tahminde bulunmayı, eşanlamlı sözcükleri kullanmayı veya başka sözcükler kullanmayı sevmezler. Bu yöntem, öğrencinin dilde ustalaşmasını yavaşlatır ve sözlü iletişim kurmasını zorlaştırır. Buna karşılık, küresel öğrenenler ana fikirleri vurgulayarak sosyal olarak etkileşimli, daha iletişimsel olurlar. Öğrenciler dil bilgisi kurallarına göre konuşmakta zorlanırlar, dili, cümleleri ve dil kurallarını analiz etmekten kaçınırlar. Küresel öğrenen öğrenci tahmin etmeyi tercih eder, zorluklarla karşılaştıklarında iletişim kurmalarını kolaylaştırmak için eşanlamlılar arar.

Duyusal Eğilimler: Görsel-işitsel ve uygulamalı gibi duyuşsal eğilimler arasındaki fark, kinestetik kombinasyonudur veya hareket veya dokunmaya

dayalıdır. Duyusal eğilimler, öğrencilerin öğrenmekte oldukları dilde nasıl daha kolay ustalaşabilecekleri ile ilgilidir. Görsel öğrenenler görsel uyarımı tercih ederler. Onlar için görselleştirme göstermeden konuşarak veya sözlü olarak öğrenmek, dili kabul etmelerini zorlaştıracaktır. İşitsel veya sese dayalı öğrenenler, dersleri sözlü olarak almayı ve sınıfta etkileşim kurmayı tercih ederler, ancak genellikle yazma konusunda zorluk yaşarlar. Bu arada, kinestetik öğrenenler, gerçek nesnelere, medyayı ve bilgi kartlarını görmek ve bunlarla çalışmak gibi aktiviteleri daha çok severler. Uzun süre masa başında oturmak öğrencileri sıkarak konsantre olmalarını zorlaştırır.

Sezgisel/rastgele ya da Somut/sıralı: Sezgisel/rastgele öğrenme, soyut, büyük ölçekte ve rastgele ya da sıralı olmayan bir şekilde düşünebilen bir öğrenme şeklidir. Öğrenciler doğal olarak ikinci bir dilin nasıl konuşulduğuna dair temel ilkeleri filtreledikleri için, genellikle gerçek, sıralı olandan sıkılırlar ve rastgele yollar aramayı tercih ederler. Bu öğrenciler dile yavaş yavaş hakim olurlar, ancak dilin nasıl elde edildiği konusunda daha organize oldukları için daha istikrarlı bir şekilde hakim olurlar. Sırasız ve tutarlı olmaması öğrencilerin dersleri kabul etmesini zorlaştırır.

Açık ya da Kapalı: Öğrenmenin son aşaması, kapalı yönelim veya kişinin kararlara veya netliğe ulaşmak için ihtiyaç duyduğu seviyedir. Bu yöntem, belirsizliğe toleransla yakından ilgilidir ve aynı zamanda öğrenmede esneklik ve problem çözme yollarıyla da ilgilidir. Öğrenenler, kapalı bir şekilde, yani sıkı çalışmak, organize olmak ve planlamak üzere yönlendirilirler. Açıkça belirtilmesi gereken dilbilgisini tercih etme eğilimindedirler. Spontane etkinlikler, önceden hazırlanması gereken bir şeyi tercih ettikleri için bu tür öğrencilerin ilgisini çekmez. Bu arada, açık bir öğrenme yolu, oyunların bir görev olmadığı varsayımı gibi ciddi olmaktan uzak bir öğrenme yolunu seçer. Açıklık bazı durumlarda, özellikle esneklik ve akıcılık gerektiren durumlarda faydalı olabilir, ancak oldukça yapılandırılmış ve geleneksel sınıf ortamları gibi diğer durumlarda zararlı olabilir.

5. Motivasyon: Genel olarak motivasyon, öğrenenin ikinci bir dili öğrenme arzusu olarak öğrenmesi için gösterdiği çaba olarak tanımlanmaktadır (Ellis, 1994). Gardner (1985), motivasyonu ikinci dil öğrenimi bağlamında tanımlarken, kişinin kendi isteğiyle dili öğrenmeye çabaladığı aşama olarak ifade eder. Gardner ve MacIntyre'ye (1993) göre motivasyon üç bileşenden oluşur: 'hedefe ulaşma arzusu, hedefe ulaşma çabası ve görevi tamamlamanın tatmini'. Motivasyon, dilde başarının anahtarı olarak kabul edilir (Gardner, 1985; Dornyei, 1990; Nunan, 1999). Motivasyonu yüksek öğrenciler dili analiz etmek, birinci ve ikinci dili karşılaştırmak ve dil kalıplarını görmek gibi yapısal olarak dil

ilişkilerine dikkat ederek daha fazla uygulama stratejisi kullanırken, ortalama öğrenciler ezberleme, çaba ve yapılandırılmış dil edinimi ile daha az ilgilenirler.

İkinci bir dil edinimi ile ilgili olarak, Finegan (2004: 560) ikinci bir dil öğrenme motivasyonunu bütünleştirici ve araçsal motivasyon olarak ikiye ayırır.

Bütünleştirici Motivasyon: Bu motivasyon, dilin kendisi için ikinci bir dile hakim olma amacı nedeniyle ortaya çıkan bir motivasyondur; bu, konuşmacılara ve orijinal kültüre uygun olarak ikinci dile tam anlamıyla hakim olma şeklinde gerçekten entegre öğrenmeyle sonuçlanır. . Bu motivasyon, ilgili bireyin (onların öğrenmesi) doğrudan ikinci dil ile iletişim kuran toplulukta yaşaması/etkileşimde bulunması nedeniyle iletişimsel bir dürtü olduğu için ortaya çıkar.

Araçsal Motivasyon: Araçsal motivasyon, belirli hedeflere ulaşmak için ikinci bir dil öğrenme motivasyonudur. Örneğin iş aramak, sınavı geçmek vb. Bu motivasyon, topluluk / dil topluluğu ile doğrudan uğraşmadan ikinci bir dil öğrenmek için günden güne sadece küçük bir uyarı gerektirir. Örneğin, iyi bir sınav notu almak istediği için İngilizce öğrenen bir ortaokul öğrencisi. Bu öğrenciler İngilizceyi kitaplardan, derslerden ve İngilizce kullanılan filmlerden veya şarkılardan öğrenebilirler.

Öğrencilerin öğrenme motivasyonu çeşitli göstergelerden gözlemlenebilir:

•Öğrenmede azim, Çalışma sıklığı, Görevleri yerine getirme taahhüdü ve Katılım sıklığı

İkinci Dil Öğrenenleri Motive Etmenin Yolları ise şunlardır:

- Pek bir anlam ifade etmese de bir şeyi iyi yapan öğrencileri övmek.
- Eleştiri veya öğrenci motivasyonunu öldürebilecek eleştirileri azaltmak.
- Öğrenciler arasında sağlıklı rekabet yaratmak.
- Öğrenciler arasında işbirliği oluşturmak.
- Öğrencilere çalışmalarını hakkında geri bildirim sağlamak.

6) Yetenek: Yetenek, doğuştan gelen bir özellik olan zekanın temelidir. Dilbilim alanında yeteneği olan birinin dilbilim alanına da ilgisi mutlaka olacaktır. Kişinin yeteneği sevdiği alanda başarılı olmasında çok yardımcı olacaktır. Ancak, yeteneksiz de olsa, o kişinin o alana ilgisi veya ilgisi yüksek olduğu sürece, belirli bir alanda bekleneni elde etmede başarılı olabilir. İkinci bir dil öğrenmeye ilgi duyan ancak yeteneği olmayan, ikinci bir dil edinme yeteneği olmayan insanlar elbette yetenekli biriyle aynı olabilir, sadece dili öğrenmek için daha çok çalışmaları gerekiyor. Carroll (1962), ikinci bir dil öğrenme yeteneğini oluşturan 4 bağımsız yetenek belirlemiştir:

Fonetik kodlama yeteneği, işitsel fonetik materyali birkaç saniyeden biraz daha uzun bir süre içinde tanınabilecek, tanımlanabilecek ve ezberlenebilecek şekilde "kodlama" yeteneği anlamına gelir.

Dilbilgisel duyarlılık, bir cümle bağlamında sözcüklerin dilbilgisel işlevini tanıma yeteneği anlamına gelir.

Dili tümevarımsal olarak öğrenme yeteneği, yani yeni dil içeriğinin kendisinden biçimler, kurallar ve dilsel kalıplardan sonuçlar çıkarma yeteneği ve biraz gözetim ve rehberliktir.

Ezberleme yeteneği, nispeten kısa bir süre içinde çok sayıda çağrışımı öğrenme yeteneğidir.

Sonuç

Eğitim dünyasında, eğitime katkıda bulunan çeşitli faktörler vardır. Eğitimcilerin üstlendiği görevlerden biri de eğitimin çeşitli destekleyici faktörlerini anlamaktır. Bu çeşitli faktörler arasında, eğitimcilerin durumu ve koşulları, hem çevreyi hem de öğrencilerin kendilerini nasıl anlayabilecekleri yer almaktadır. Eğitim nesnelere olarak öğrenciler, çeşitli faktörlerden çok bir şeye dikkat etmeleri gerekir. Dikkate alınması gereken faktör, bu öğrencilerin gelişim aşamasıdır. Bu öğrencilerin gelişimleri arasında bireyin nasıl olduğu ve sahip olduğu özellikler yer almaktadır.

Her öğrencinin, özellikle dil öğreniminde, talimatları uyarılma ve anlama konusunda farklı bir yolu vardır. Bildiğimiz gibi, her bireyin kendine özgü bir özelliği vardır. Her bireyde var olan benzersizlik, düşünme, hissetme ve hareket etme biçimini ayırt edecektir. Tek yumurta ikizlerinde bile hiçbir birey diğeriyle aynı değildir. Temel olarak, bir bireyin benzersizliği farklılıkları ifade eder. Bu farklılıkların her biri, bireyin farklı sonuçlara ulaşmasını sağlar. Öğrenmede, özellikle dil öğreniminde, her bireyin maksimum sonuçlara ulaşmak için kendine özgü bir öğrenme yolu vardır.

KAYNAKCA

- Brown, D. H.(2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York. Longman
- Carroll, J. B. (1993). *Human Cognitive Abilities*. Cambridge. Cambridge University Press
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1–25
- Dornyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78. <http://dx.doi.org/10.1111>
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*.Oxford. Oxford University Press
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1993) A Student's Contributions to Second Language Learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle 1990
- Robinson P. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company

10. Bölüm

İş Sağlığı ve Güvenliği Dersini Alan ve Almayan Öğrencilerin İş Güvenliği Kültürü Algısının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Yenice Meslek Yüksekokulu'nda Uygulama¹

Figen ŐİMŐEK²

Ömer Faruk ÖZTÜRK³

¹ Bu çalışma 2022 yılında ÇOMÜ LEE bünyesinde hazırlanan “İş sağlığı ve güvenliği dersini alan ve almayan öğrencilerin iş güvenliği kültürü algısının incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Yenice Meslek Yüksekokulu'nda uygulama” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
figen1605@gmail.com ORCID No: 0000-0002-9720-5795

³ Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Fakültesi Kimya Bölümü.
ofozturk@comu.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9244-6805

ÖZET

Meslek Yüksekokullarında (MYO) İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) eğitimleri verilerek öğrencilerin güvenlik kültürüne sahip olmaları hedeflenmektedir. Bu nedenle öğrencilere verilen İSG eğitiminin sonucunda öğrencilerin güvenlik kültürü algı seviyeleri düzeyinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, İSG dersi alan öğrenciler ile İSG dersi almayan öğrencilerin İSG hakkındaki bilgi ve bilinç düzeylerinin incelenerek iş güvenliği kültürü algı düzeylerindeki farklılıkların belirlenmesidir. Araştırmada tabakalı rastgele örneklem çalışması kullanılarak 437 öğrenciye çevrimiçi anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmeye yönelik 8 soruya yer verilirken ikinci bölümde ise öğrencilerin iş güvenliği kültürü algı düzeylerini belirlemeye yönelik 17 sorudan oluşan “Güvenlik Kültürü Ölçeği”ne yer verilmiştir. Elde edilen veriler %5’lik hata payı ve % 95 güvenirlik seviyesinde değerlendirilerek SPSS programı ile istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Geliştirilen hipotezlerin sınanmasında, keşifsel analiz teknikleri ile varyans analizleri kullanılmıştır. Uygulanan analizler sonucunda, meslek yüksekokullarının farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin güvenlik kültürü algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş sağlığı ve güvenliği, Meslek yüksekokulu, Güvenlik kültürü, İş kazası, İSG eğitimi, Eğitimin farkındalığı.

GİRİŞ

Sanayi devrimi ile birlikte çok hızlı bir şekilde gelişen teknoloji, çalışma ortamlarında muazzam değişimlere yol açarken tüm bu değişimler önceden ön görülemeyen yeni tehlikelerin ve risklerin doğmasına neden olmuştur. Makineleşmenin getirdiği karmaşık proseslere çalışanların uyum sağlayamaması, üretimin devamlılığını sağlayabilmek için çalışma sürelerinin artması, gelişen teknoloji ile kullanılan kimyasalların çeşitlenmesi çalışanları fiziksel ve ruhsal olarak olumsuz etkilemiş, işyerlerinde daha fazla iş kazasına ve meslek hastalığına neden olmuştur. Tüm bu olumsuzluklar işletme verimliliğinin düşmesine, üretim maliyetlerinin artmasına ve ülke ekonomisinde kayıplara yol açmıştır.

Çalışanların çalışma ortamlarında karşılaştıkları iş kazalarını engelleme yönünde yapılan düzenlemeler hep teknik yöntemler kullanılarak fiziksel tehlikeleri yok etmeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Teknik yöntemlerin tek başına uygulanmasının iş kazalarının önlenmesinde yeterli olmadığı fark edilmesiyle kazalardaki insan faktörünün önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır. Buradan yola çıkılarak yapılan araştırmalar sonucunda iş kazalarının %90'ına yakınının çalışanların güvenli olmayan davranışlarından kaynaklandığını ortaya koymuştur (Baybora vd., 2014). Güvenli olmayan davranışların temelinde yatan sebep ise güvenlik kültürünün oluşmamasıdır. Güvenlik kültürü, çalışanların tutum ve davranışlarına odaklanarak çalışanların iş ortamındaki risk ve tehlikelerin bilincinde olmasını, güvenli davranışa karşı istek uyandırmayı ve tehlikelerin sürekli gözetim altında tutulmasını sağlayacak bir norm geliştirmeyi amaçlamaktadır (Demirbilek,2005).

Çalışma ortamlarında çalışanların sağlığını ve güvenliğini korumak için işletmelerde güvenlik kültürü felsefesinin tam anlamıyla oluşturulması gerekmektedir. Güvenlik kültürü seviyesi yüksek olan işletmeler incelendiğinde, çalışanların yaptıkları işin tehlikelerine ve korunma yollarına karşı bilgi ve farkındalık düzeylerinin çok yüksek olduğu gözlemlenebilir. Bu tarz işletmelerde güvenlik kültürünün oluşturulmasında uygulanan politikaların en başında eğitim programları yer almaktadır. Bu farkındalığın ve bilincin çalışanların tutum ve davranışlarına yerleşmesi eğitimlerle sağlanabilmektedir. Bu nedenle; çalışanlara verilecek eğitimler ile İSG'ye dair yeterli bilgiye sahip olması, işyerindeki tehlikelerin ve risklerin farkında olması, bunlara karşı alınacak tedbirlerin gerekliliğini içselleştirerek, İSG ile ilgili kural, prosedür ve talimatlara kendi isteği ile tam olarak uyması gerekmektedir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi işyerlerinde güvenlik kültürünün örgüt kültürü halini almasını sağlamakla mümkündür. İşyerlerinde oluşturulacak pozitif güvenlik kültürü neticesinde yaşanması muhtemel olan iş kazalarının ve meslek hastalıklarının

büyük çoğunluğu engellenmiş olacaktır. Burada çalışanlar yürüttükleri işten kaynaklı risklere ve tehlikelere karşı korunma yollarına ait bilgilere sahip olup kendilerini ve çalışma arkadaşlarını sağlıklı ve güvende tutmaya yönelik davranışlar sergilemeye meyillidir (Aktay, 2014).

İSG'nin kültür haline gelebilmesi, çalışanların bu konuyu özümseyebilmesi ve davranışlarına yansiyabilesi için ilk olarak eğitimlerin toplumumuzun temel taşı olan ailede başlaması, ilk öğretimde pekiştirilmesi ve geliştirilmesi, sektörel farklılıkları öğrenebilmesi için üniversite müfredatlarında yer alması gerekmektedir. Nitekim üniversitelerde verilecek nitelikli İSG eğitimleriyle çalışma hayatlarına başlayacak olan bireyler, güvenlik kültürü ile yetişmiş, bilinçli nesiller olacaktır (Gül, 2019).

Okul çağlarında İSG eğitimlerinin verilerek bilinçlenmenin artırılması sonucu bireylerin çalışma hayatlarındaki olumsuzluklar karşısında duyarlı davranmasını sağlamaktadır. Üniversiteler de bu kültürün oluşturulması için yükseköğretim seviyesinde eğitim veren kurumların başında gelmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin üniversitedeki ilk ayağı olan Meslek Yüksekokulları mesleğe dönük verdiği eğitimlerle öğrencilerde iş kazalarına ve meslek hastalıklarına ilişkin farkındalık oluşturulmaya çalışmaktadır. İSG eğitimlerinin MYO'larda verilmesi güvenlik kültürünün oluşmasında ve öğrencilerin çalışma hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli olaylar (iş kazası, meslek hastalığı, işten akdinin feshi vb.) karşısında doğru seçimleri yapmaları konusunda yeterli bilgiyi kazanmasını sağlamaktadır (Yavuz vd., 2018). Bu nedenle MYO öğrencilerine verilen İSG eğitimlerinin yeterli derecede algılanması ve güvenlik kültürünün kazandırılması büyük önem arz etmektedir.

Meslek Yüksekokulları

Çağımızın işletmeleri yoğun bir rekabet ortamında çalışmalarını sürdürebilmek ve ilerleyebilmek adına üstünlük sağlayabilme çabası içerisindeyler. Bu üstünlüğü sağlayabilmedeki en önemli faktör ise insan kaynağıdır. İnsan kaynağından etkin bir şekilde faydalanabilmek, verim elde edebilmek için öncelikli olarak bireyin yapacağı iş ile ilgili zaruri ve kifayetli fikre ve fiziki güç ile eğitime sahip olması gerekmektedir (Özgüler ve Koca, 2013).

ILO'ya göre mesleki eğitimin tanımı şöyledir; mesleğin gerektirdiği becerilerin geliştirilmesi için alana dair teorik bilgiyle uygulamalı olarak bireyleri yetiştirmeyi içeren, bireyler için bir iş, çalışma alanı ya da mesleğe hazırlamaya yönelik öğretimdir (Yıldırım ve Çarıkçı, 2017).

2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununda meslek yüksekokulları, "Bir mesleğe yönelik nitelikli işgücü yetiştirmeyi hedefleyen, yılda iki veya üç dönemden

oluşan iki yıllık eğitim ve öğretim ile ön lisans diploması veren yükseköğretim kurumlarıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yükseköğretim kurumları geçmişten bu yana devletlerin eğitim, araştırma, bilgi, teknoloji ve en önemlisi nitelikli ve gerekli insan kaynağının karşılanmasına katkı sağladığı gibi toplumların ve ülkelerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Çabuk, 2020). Bu özelliğiyle yükseköğretim kurumları içinde yer alan meslek yüksekokullarının hedefi kendi alanlarında dinamik, bilimsel bilgi ile donanmış, teknolojiyi yakalamış, araştırmacı, düşünen ve özgüvenli bireyler yetiştirerek sanayinin ihtiyacı olan ara eleman ihtiyacını karşılamaktır.

Sektörlere nitelikli eleman istihdamı için eğitim-öğretim alanında önemli bir yeri olan meslek yüksekokullarında verilen eğitimler ile verim ve kalitede artış beklenmesi olağandır. Bununla birlikte verimli ve kaliteli bir sektörel gelişim için çalışanın güvenliği ve sağlığı da önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple İSG konusunda meslek yüksekokullarında verilecek eğitim, yeni iş başı yapacak çalışan adaylarının iş yaşamlarında sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamını beraberinde getirecek, dolayısı ile iş gücü kayıpları azalacak, tüm çalışma hayatında verim ve kalite artışı söz konusu olacaktır.

Eğitimi tamamlamış bir birey eğitimini aldığı alanda kullanılan cihazlar ve ekipmanlar hakkında bilgi sahibi olur. Çalışma hayatına başladığında, işyeri ortamındaki fiziksel, kimyasal, biyolojik, ergonomik ve psikososyal risk faktörlerinin olumsuz etkilerinin farkında olarak oluşabilecek olan olumsuzluklar karşısında gerekli tedbirleri uygulama konusunda sorumluluk alır. Böylelikle iş kazaları ve meslek hastalıkları en aza indirgenebilir (Çelik, 2014).

Mesleki eğitimleri ve mesleki becerileri yetersiz olan kişiler çalışma hayatlarına başladıklarında işin gerekliliklerini öğrenmeleri deneme yanılma yöntemi ile gerçekleşmekte ve bu durum hem işletme hem de çalışanlar için çeşitli kayıplara sebep olmaktadır. Bunun önüne geçebilmek için atölyelerde, laboratuvarlarda veya staj sürecinde öğrencilere İSG eğitimleri verilerek iş güvenliği bilinci aşılanmalıdır. Oluşturulacak bilinçle öğrencilerin İSG’ye karşı tutumlarında değişiklikler oluşması sağlanacaktır. Bu sebeple meslek yüksekokullarında özellikle teknik programlarda öğrenim gören öğrenciler için iş güvenliği dersleri zorunlu hale getirilmelidir (Aşkın ve Dinç, 2016).

MYO’larda öğrenim görmekte olan öğrencilerin aldıkları İSG eğitimlerinin İSG kültürü algısı üzerine etkisini belirlemeye yönelik yeterli araştırma olmaması araştırmanın yapılış sebebini oluşturmaktadır.

Hazırlanan bu çalışmanın amacı, İSG dersini alan Çanakale Teknik Bilimler MYO öğrencileri ile İSG dersini almayan Yenice MYO öğrencilerinin İSG hakkındaki bilgi ve bilinç düzeylerinin incelenerek iş güvenliği kültürü algı

düzeylerindeki farklılıkların belirlenmesidir. Çalışma sonucunda elde edilecek bilgiler ile öğrencilerin güvenlik kültürü algı düzeylerinin yorumlanması ve önerilerde bulunulması hedeflenmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İSG dersi alan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencileri ile İSG dersi almayan ÇOMÜ Yenice MYO öğrencileri oluşturmaktadır.

2020-2021 yılı bahar döneminde ÇOMÜ Yenice MYO'da 7 farklı programda öğrenim gören öğrencilerin toplam sayısı 969 iken ÇOMÜ Çanakkale Teknik Bilimler MYO'da 7 farklı programda öğrenim gören öğrencilerin toplam sayısı 1681'dir. Çalışmanın evrenini oluşturan toplam 2650 kişinin 839'unu (%32) kadın öğrenciler, 1811'ini (%68) erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmada kabul edilebilir hata payını 0,05 ve güvenilirlik düzeyini 0.95 olarak kabul edilmiştir (Baştürk ve Taştepe, 2013). %95 güven aralığında $\pm\%5$ örnekleme hatası ile çalışmanın yapılabilmesi için örneklem sayısının en az 384 olduğu hesaplanmıştır. 2650 kişilik evrenin özelliğini yansıtabilmek için 437 kişiye anket çalışması uygulanmıştır.

Veri toplama, tabakalı rastgele örnekleme çalışması kullanılarak belirlenen örneklem büyüklüğündeki bireylere Mart 2021 – Haziran 2021 tarihleri arasında çevrimiçi anket formu kullanılarak elde edilmiştir. Anket formu Microsoft Forms ortamına aktararak öğrencilerin soruları çevrimiçi olarak yanıtlamaları sağlanmıştır. Veri toplamada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin demografik bilgilerini ölçmeye yönelik 8 soruya yer verilirken ikinci bölümde ise öğrencilerin iş güvenliği kültürü algı düzeylerini belirlemeye yönelik 17 soruya yer verilmiştir. Anket çalışmasının ikinci kısmında 5'li Likert Ölçeği kullanılmıştır (Hiç Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum, Tamamen Katılıyorum).

Öğrencilere uygulanan anket sonuçlarından elde edilen veriler %5'lik hata payı ile % 95 güvenilirlik seviyesinde değerlendirilerek istatistiksel yöntemler ile SPSS (IBM SPSS Statistics 26) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Geliştirilen hipotezlerin sınanmasında ilk olarak ankette yer alan demografik değişkenler ve sorular kişisel analiz teknikleri (tanımlayıcı istatistikler, değişkenlerin grafiksel görselleştirilmesi vb.) ile incelenmiştir. Demografik özelliklere göre iş güvenliği algısının farklılık gösterip göstermediği araştırıldıktan sonra eğitimin farkındalığa katkısı değerlendirilmek için Varyans analizleri kullanılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin iş güvenliği kültürü algısını belirlemeye yönelik kullanılan “Güvenlik Kültürü Ölçeği” Tirakioğulları (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezindeki anket çalışmasından uyarlanarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilere uygulanan anketten elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

1. Katılımcılara Ait Demografik Bulgular

Araştırma kapsamında 437 öğrenciye uygulanan anketlerin tümü geçerli kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgilere ait veriler tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin yaş gruplarına göre oransal dağılımı

		Yenice	Yenice	Çanakkale	Çanakkale	Total
		MYO-Kadın	MYO-Erkek	Teknik Bilimler MYO-Kadın	Teknik Bilimler MYO-Erkek	
18-20	Frekans(n)	83	58	63	44	248
	%	19,1%	13,3%	14,5%	10,1%	57,0%
21-24	Frekans(n)	42	34	41	57	174
	%	9,7%	7,8%	9,4%	13,1%	40,0%
25 ve üzeri	Frekans(n)	5	1	2	5	13
	%	1,1%	0,2%	0,5%	1,1%	3,0%
Total	Frekans(n)	130	93	106	106	435
	%	29,9%	21,4%	24,4%	24,4%	100,0%

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre oransal dağılımı

		Yenice MYO	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	Total
		Yenice MYO-Kadın	Frekans(n)	131
	%	30,0%	0,0%	30,0%
Yenice MYO-Erkek	Frekans(n)	94	0	94
	%	21,5%	0,0%	21,5%
Çanakkale Teknik Bilimler MYO-Kadın	Frekans(n)	0	106	106
	%	0,0%	24,3%	24,3%
Çanakkale Teknik Bilimler MYO-Erkek	Frekans(n)	0	106	106
	%	0,0%	24,3%	24,3%
Total	Frekans(n)	225	212	437
	%	51,5%	48,5%	100,0%

Tablo 3. Öğrencilerin öğrenim gördüğü MYO'lara göre oransal dağılımı

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Yenice MYO	225	51,5
Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	48,5
Total	437	100,0

Tablo 4. Öğrencilerin eğitim gördükleri alandaki iş tecrübesine göre oransal dağılımı

		Frekans(n)	Yenice MYO- Kadın	Yenice MYO- Erkek	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Kadın	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Erkek	Total
			Eğitim gördüğünüz alandaki iş tecrübeniz var mı?	İş Tecrübem Var	22	27	26
	%	5,0%	6,2%	5,9%	10,1%	27,2%	
	İş Tecrübem Yok	109	67	80	62	318	
	%	24,9%	15,3%	18,3%	14,2%	72,8%	
Total	Frekans(n)	131	94	106	106	437	
	%	30,0%	21,5%	24,3%	24,3%	100,0%	

Tablo 5. Öğrencilerin çalışma hayatları boyunca iş kazasına uğramalarına göre oransal dağılımı

			Yenice MYO- Kadın	Yenice MYO- Erkek	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Kadın	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Erkek	Total
Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	Evet	Frekans(n)	6	17	6	17	46
		%	1,4%	3,9%	1,4%	3,9%	10,5%
	Hayır	Frekans(n)	125	77	100	89	391
		%	28,6%	17,6%	22,9%	20,4%	89,5%
Total		Frekans(n)	131	94	106	106	437
		%	30,0%	21,5%	24,3%	24,3%	100,0%

Tablo 6. Öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğramalarına göre oransal dağılımı

			Yenice MYO- Kadın	Yenice MYO- Erkek	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Kadın	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Erkek	Total
Eğitiminiz sırasında (laboratuvarda, atölyede veya staj sırasında) iş kazasına uğradınız mı?	Evet	Frekans(n)	1	6	1	4	12
		%	0,2%	1,4%	0,2%	0,9%	2,7%
	Hayır	Frekans(n)	130	88	105	102	425
		%	29,7%	20,1%	24,0%	23,3%	97,3%
Total		Frekans(n)	131	94	106	106	437
		%	30,0%	21,5%	24,3%	24,3%	100,0%

Tablo 7. Öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşamaları durumuna göre oransal dağılım

			Yenice MYO- Kadın	Yenice MYO- Erkek	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Kadın	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Erkek	Total
Eğitiminiz sırasında ramak kala olayı (kıl payı atlatılan olay) başınıza geldi mi?	Evet	Frekans(n)	8	17	10	16	51
		%	1,8%	3,9%	2,3%	3,7%	11,7%
	Hayır	Frekans(n)	123	77	96	90	386
		%	28,1%	17,6%	22,0%	20,6%	88,3%
Total		Frekans(n)	131	94	106	106	437
		%	30,0%	21,5%	24,3%	24,3%	100,0%

Tablo 8. Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki görüşlerinin oransal dağılım

			Yenice MYO- Kadın	Yenice MYO- Erkek	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Kadın	Çanakkale Teknik Bilimler MYO- Erkek	Total
İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	Çalışanın güvenli (emniyetli) olmayan davranışı	Frekans(n)	15	32	27	36	110
		%	3,4%	7,3%	6,2%	8,2%	25,2%
	İş güvenliği olmayan (emniyetsiz) çalışma ortamı	Frekans(n)	116	62	79	70	327
		%	26,5%	14,2%	18,1%	16,0%	74,8%
Total		Frekans(n)	131	94	106	106	437
		%	30,0%	21,5%	24,3%	24,3%	100,0%

2. *Güvenlik Kültürü Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular*

Uygulanan anket sonuçlarından elde edilen veriler SPSS (IBM SPSS Statistics 26) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan anketlerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Güvenirlilik Analizleri geliştirilmiştir. Bu analizlerde güvenilirlik, güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha(α) ile hesaplanmaktadır. Güvenirlilik katsayısının alacağı değere (0 ile +1 aralığında) bağlı olarak ölçeğin güvenilirlik durumu belirlenmektedir. Tavşancıl (2019)' a göre α değeri;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ arasında ise ölçek güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ arasında ise ölçek düşük güvenilirdir,

$0,60 \leq \alpha < 0,90$ arasında ise ölçek oldukça güvenilirdir,

$0,90 \leq \alpha < 1,00$ arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak ifade edilir.

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analiz sonucu elde edilen güvenilirlik katsayısı α değerinin 0,909 olduğu saptanmış olup ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

SPSS ile veri analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan verilerin normal ya da normale yakın dağılım gösterip göstermediğini belirlemek gerekmektedir. Çünkü SPSS ile veriler üzerinde yapılacak istatistiksel analiz yöntemleri verilerin normal dağılım gösterip göstermediği varsayımı üzerine kuruludur. Bu çalışmadan elde edilen verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, histogram grafiği, ortalama-mod-medyan değerlerinin birbirine yakınlığı, varyasyon katsayısı değerleri kontrol edilerek dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır.

Anket verilerinin tanımlayıcı istatistikleri aritmetik ortalama, standart hata, standart sapma, frekans ve yüzde ölçüleri kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmaya ait hipotezlerinin sınanmasında, iki bağımsız grubun bağımlı bir nicel değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için parametrik bir test olan Bağımsız Örneklem T-Testi (Independent Samples T-Test) kullanılırken, ikiden fazla bağımsız grubun ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını sınamak için de parametrik bir test olan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Kategorik bir değişkenin diğer bir kategorik değişken üzerindeki etkisini sınavarak iki kategorik değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise Ki kare bağımsızlık testi uygulanmıştır.

2.1. Demografik Faktörler ile Güvenlik Kültürü Ölçeği Arasında Kurulan Hipotezler

Bu araştırmada her bir demografik değişken ile güvenlik kültürü ölçeği arasında hipotez kurulmuştur. Fakat bu çalışmada sadece istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilen hipotezlere yer verilmiştir.

H: Öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre güvenlik kültürü algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre güvenlik kültürü algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden One-Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmıştır. Testin sonucunda elde edilen anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 9. Güvenlik kültürü ölçeğinin eğitim alınan programlara göre tek yönlü varyans analizi

	Kareler Toplamı	df	Kare Ortalaması	F	Sig.
Gruplar arasında	10,070	11	,915	3,048	,001
Gruplar içinde	124,345	414	,300		
Total	134,415	425			

Tablo 9’da Tek yönlü varyans analizi ile öğrencilerin eğitim gördükleri programlara göre güvenlik kültürü algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Tablodaki anlamlılık değeri $p=0,001$ olup $0,05$ ’ten küçük olduğu için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuç doğrultusunda MYO öğrencilerinin eğitim aldıkları programlar arasında güvenlik kültürü algı düzeyleri açısından farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın hangi programlar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testleri yapılmalıdır. Yapılacak olan Post-Hoc testi seçimi grupların varyanslarının eşit olup olmasına bağlıdır. Varyansların homojenliği testi sonucunda, grupların varyanslarının eşitliği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Post-Hoc testlerinden Tukey testinin yapılmasına karar verilmiştir. Post-Hoc testlerinden Tukey testi sonucunda hangi programların birbirinden farklılaştığı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo10. Güvenlik kültürü ölçeğinin eğitim alınan programlara göre Tukey testi sonuçları

Programlar	Programlar	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	Sig.	95% Güven Aralığı Ortalamalar Arası Farkın Değerleri	
					Alt sınır	Üst sınır
Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	Grafik Tasarımı	,51841*	,13395	,007	,0781	,9587

* Ortalama fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’da çoklu karşılaştırma sonucu 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılığa sebep olan programlar gösterilmiştir. Bu sonuçlara göre eğitim alınan programlar arasında sadece Çanakkale Teknik Bilimler MYO Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Çanakkale Teknik Bilimler MYO Grafik Tasarımı programı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin güvenlik kültürü algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. MYO’lar arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen programlar baz alınarak yapılan testlerde programlar arasında iş güvenliği kültürü algı düzeyleri anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır.

H: Öğrencilerin iş kazasına uğrama durumuna göre güvenlik kültürü algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin iş kazasına uğrama durumuna göre güvenlik kültürü algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden Independent-Samples t-testi (Bağımsız Örneklem t-testi) uygulanmıştır. Testin sonucunda elde edilen anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 11. Güvenlik kültürü ölçeğinin iş kazasına uğrama durumuna göre bağımsız örneklem t-testi

	Levene'nin Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-test						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata Farkı	95% Güven Aralığı Ortalamalar Arası Farkın Değerleri	
								Alt sınır	Üst sınır
Varyanslar eşit olduğunda	1,477	,225	-2,502	435	,013	-,21897	,08752	-,39099	-,04695
Varyanslar eşit olmadığına			-2,311	54,020	,025	-,21897	,09476	-,40895	-,02899

Tablo 11’de Bağımsız örneklem t-testi analizi ile öğrencilerin iş kazası geçirme durumlarına göre güvenlik kültürü algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığına “Sig.2- tailed” değerine göre karar verilmektedir. Sig.2- tailed, t testine ait p değeridir. $p < 0,05$ olduğunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dolayısıyla tablodaki anlamlılık değeri $p = 0,013$ olup $0,05$ ’ten küçük olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde “Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?” sorusuna “Hayır” cevabını veren öğrencilerin iş güvenliği kültürü algı düzeylerinin “Evet” cevabını veren öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2.2. Demografik Faktörler ile Güvenlik Kültürü Boyutları Arasında Kurulan Hipotezler

Öğrencilerin iş güvenliği kültürü algı seviyelerinin ölçebilmek için uygulanan “Güvenlik Kültürü Ölçeği” yedi boyutta incelenmiştir. Boyutlar; Yönetimin Bağlılığı, Güvenlik Önceliği, Güvenlik İletişimi, Güvenlik Eğitimi, Güvenlik Farkındalığı ve Yetkinliği, Güvenlik Katılımı ile Raporlama Kültürüdür.

Araştırmanın bu bölümünde demografik değişkenler ile güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları arasındaki hipotezler kurulmuştur. Fakat bu çalışmada sadece

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilen hipotezlere yer verilmiştir.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO'lar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO'lar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için parametrik testlerden Independent-Samples t-testi (Bağımsız Örneklem t-testi) uygulanmıştır.

Tablo 12. Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO'lar arasında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Levene'nin Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-testi	
						F	Sig.	t	Sig.(2-tailed)
Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı	Yenice	225	3,3541	,69833	,04656	,490	,484	-1,884	,060
	MYO								
	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	3,4827	,72872	,05005				
Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem	Yenice	225	3,8000	,71270	,04751	,090	,765	-,119	,905
	MYO								
	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	3,8082	,72341	,04968				
Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi	Yenice	225	3,8667	,88135	,05876	,001	,973	,956	,339
	MYO								
	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	3,7877	,84160	,05780				
Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri	Yenice	225	3,6967	,65503	,04367	1,976	,161	-2,443	,015
	MYO								
	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	3,8455	,61624	,04232				
Öğrencilerin güvenlik	Yenice	225	4,1422	,71636	,04776	,270	,604	-1,016	,310
	MYO								

kültürü	Çanakkale	212	4,2099	,67420	,04630				
farkındalığı ve yetkinliği	Teknik Bilimler MYO								
Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı	Yenice MYO	225	3,5889	,79962	,05331	1,221	,270	-,362	718
	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	3,6156	,73800	,05069				
Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması	Yenice MYO	225	3,8022	,80025	,05335	,607	,436	,873	,383
	Çanakkale Teknik Bilimler MYO	212	3,7335	,84509	,05804				

Tablo 12’de güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO’lar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, güvenlik kültürü ölçeğinin boyutlarından “öğrencilerin güvenlik eğitim seviyeleri” ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO’lar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu farklılığın ortaya çıkmasında Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin İSG dersini almış olması etkilidir.

Yenice MYO öğrencilerinin İSG dersini almamış olması sebebiyle güvenlik eğitimi seviyeleri İSG dersini almış olan Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencilerine göre daha düşük seviyededir.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlar arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek parametrik testlerden One-Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi uygulanmış olup sonuçları için güvenlik kültürü ölçeğinin her boyutu için ayrı ayrı tablolar düzenlenmiştir.

Tablo 13. Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlar arasında tek yönlü varyans analizi sonuçları

		Kareler		F	Sig. (p)	
		Toplamı	df			Ortalaması
Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı	Gruplar Arasında	21,611	18	1,201	2,491	,001
	Gruplar İçinde	201,479	418	,482		
	Total	223,090	436			
Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem	Gruplar Arasında	21,802	18	1,211	2,501	,001
	Gruplar İçinde	202,405	418	,484		
	Total	224,206	436			
Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi	Gruplar Arasında	30,481	18	1,693	2,410	,001
	Gruplar İçinde	293,648	418	,703		
	Total	324,128	436			
Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri	Gruplar Arasında	17,341	18	,963	2,496	,001
	Gruplar İçinde	161,316	418	,386		
	Total	178,657	436			
Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği	Gruplar Arasında	14,211	18	,789	1,674	,041
	Gruplar İçinde	197,147	418	,472		
	Total	211,358	436			
Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı	Gruplar Arasında	19,334	18	1,074	1,879	,016
	Gruplar İçinde	238,885	418	,571		
	Total	258,219	436			
Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması	Gruplar Arasında	16,878	18	,938	1,411	,122
	Gruplar İçinde	277,779	418	,665		
	Total	294,657	436			

Tablo 13'te güvenlik kültür ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlar arasındaki ilişki gösterilmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlılık değeri $p < 0,05$ olduğunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunur. Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından "Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması" boyutunun tablodaki anlamlılık değerleri 0,122 olup 0,05'ten büyük olması sebebiyle öğrencilerin eğitim aldıkları programlar ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Buna karşın güvenlik kültürü ölçeğinin diğer boyutlarının anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olduğu için öğrencilerin eğitim aldıkları programlar ile güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu farklılığın hangi programlar arasında olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testleri yapılmalıdır. Yapılacak olan Post-Hoc testi seçimi grupların varyanslarının eşit olup olmasına bağlıdır. Varyansların homojenliği testi sonucunda, grupların varyanslarının eşitliği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Post-Hoc testlerinden Tukey testinin yapılmasına karar verilmiştir.

Post-Hoc testlerinden Tukey testi güvenlik kültürü ölçeğinin her bir boyutu için ayrı ayrı uygulanmış ve anlamlı çıkan sonuçlar her bir boyut için ayrı ayrı düzenlenmiştir.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından **“Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı”** ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre Tukey testi sonuçları; Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Bankacılık ve Sigortacılık, Adalet ve Grafik Tasarımı programları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, “Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” boyutu açısından Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Bankacılık ve Sigortacılık, Adalet ve Grafik Tasarımı programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Giyim Üretim Teknolojisi programı ile Grafik Tasarımı programı arasında da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” boyutu açısından Giyim Üretim Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından **“Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem”** ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre Tukey testi sonuçları; Ormancılık ve Orman Ürünleri programı ile Grafik Tasarımı programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem” boyutu açısından Ormancılık ve Orman Ürünleri programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

İnşaat Teknolojisi programı ile Grafik Tasarımı programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem” boyutu açısından İnşaat Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem” boyutu açısından Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Giyim Üretim Teknolojisi programı ile Grafik Tasarımı programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği

önem” boyutu açısından Giyim Üretim Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından **“Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi”** ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre Tukey testi sonuçları; Ormancılık ve Orman Ürünleri programı ile Adalet, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi” boyutu açısından Ormancılık ve Orman Ürünleri programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Adalet, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Adalet, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi” boyutu açısından Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Adalet, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından **“Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri”** ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre Tukey testi sonuçları; Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Adalet ve Muhasebe ve Veri Uygulamaları programları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri” boyutu açısından Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Adalet ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından **“Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği”** ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre Tukey testi sonuçları; Bankacılık ve Sigortacılık programı ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği” boyutu açısından Bankacılık ve Sigortacılık programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği” boyutu açısından Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

İnşaat Teknolojisi programı ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği” boyutu açısından İnşaat Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından “**Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı**” ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlara göre Tukey testi sonuçları; Ormancılık ve Orman Ürünleri programı ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı” boyutu açısından Ormancılık ve Orman Ürünleri programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı” boyutu açısından Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

Giyim Üretim Teknolojisi programı ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı” boyutu açısından Giyim Üretim Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için parametrik testlerden Independent-Samples t-testi (Bağımsız Örneklem t-testi) uygulanmıştır.

Tablo 14. Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin iş kazasına uğrama durumu arasında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Levene'nin Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-testi	
						F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı	Evet	46	3,2754	,76110	,11222	,090	,765	-	,157
	Hayır	391	3,4331	,70892	,03585				
Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem	Evet	46	3,6159	,75676	,11158	,386	,535	-	,060
	Hayır	391	3,8261	,71003	,03591				
Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi	Evet	46	3,5652	,95806	,14126	4,351	,038	-	,028
	Hayır	391	3,8593	,84620	,04279				
Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri	Evet	46	3,5326	,65109	,09600	,004	,952	-	,008
	Hayır	391	3,7967	,63389	,03206				
Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği	Evet	46	4,0761	,74511	,10986	,000	,982	-	,309
	Hayır	391	4,1867	,69036	,03491				
Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı	Evet	46	3,3696	,70265	,10360	,303	,582	-	,030
	Hayır	391	3,6292	,77332	,03911				
Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması	Evet	46	3,5326	,89071	,13133	,231	,631	-	,039
	Hayır	391	3,7967	,81033	,04098				

Tablo 14'te güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Bağımsız örneklem t-testi analizleri sonucunda elde edilen p değerleri Tablo 14'te her bir boyut için ayrı ayrı görülmektedir. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından "Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi", "Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri",

“Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı” ve “Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması” ile öğrencilerin iş kazası geçirme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablodan elde edilen verilere göre, “Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?” sorusuna “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamaları güvenlik kültürü ölçeğinin tüm boyutlarda “Evet” yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkarak iş kazası geçirmemiş olan öğrencilerin iş kazası geçirmiş olan öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için parametrik testlerden Independent-Samples t-testi (Bağımsız Örnekleme t-testi) uygulanmıştır.

Tablo 15. Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğrama durumu arasında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Levene'nin Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-testi	
						F	Sig.	t	Sig.(2-tailed)
Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı	Evet	12	2,9167	,49492	,14287				
	Hayır	425	3,4306	,71591	,03473	3,412	,065	-	,014
								2,469	
Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem	Evet	12	3,5000	,55958	,16154				
	Hayır	425	3,8125	,71971	,03491	1,642	,201	-	,137
								1,491	
Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi	Evet	12	3,6667	,77850	,22473				
	Hayır	425	3,8329	,86485	,04195	,009	,925	-,658	,511
Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri	Evet	12	3,6875	,91157	,26315	2,653	,104	-,446	,656
	Hayır	425	3,7712	,63215	,03066				
Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği	Evet	12	4,0000	,52223	,15076				
	Hayır	425	4,1800	,70037	,03397	4,795	,029	-,883	,378
Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı	Evet	12	3,2500	,54356	,15691				
	Hayır	425	3,6118	,77314	,03750	1,498	,222	-	,108
								1,609	
Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması	Evet	12	3,5417	,81068	,23402				
	Hayır	425	3,7753	,82243	,03989	,047	,829	-,971	,332

Tablo 15'te güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Bağımsız örneklem t-testi analizleri sonucunda elde edilen p değerleri Tablo 15'te her bir boyut için ayrı ayrı görülmektedir. Analiz sonuçları

değerlendirildiğinde, güvenlik kültürü ölçeğinin boyutlarından “Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazası geçirme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablodan elde edilen verilere göre, “Eğitiminiz sırasında (laboratuvarda, atölyede veya staj sırasında) iş kazasına uğradınız mı?” sorusuna “Hayır” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamaları güvenlik kültürü ölçeğinin tüm boyutlarda “Evet” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim sırasında iş kazası geçirmemiş olan öğrencilerin eğitim sırasında iş kazası geçirmiş olan öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için parametrik testlerden Independent-Samples t-testi (Bağımsız Örneklem t-testi) uygulanmıştır.

Tablo 16’da güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmektedir. Bağımsız örneklem t-testi analizleri sonucunda elde edilen p değerleri Tablo 16’da her bir boyut için ayrı ayrı görülmektedir. Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, güvenlik kültürü ölçeğinin boyutlarından “Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” ve “Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri” ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablodan elde edilen verilere göre, “Eğitiminiz sırasında ramak kala olayı (kıl payı atlatılan olay) başınıza geldi mi?” sorusuna “Hayır” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamaları güvenlik kültürü ölçeğinin tüm boyutlarda “Evet” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim sırasında ramak kala olayı geçirmemiş olan öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı geçirmiş olan öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 16. Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında bağımsız örneklem t-testi sonuçları

		N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Levene'nin Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların Eşitliği İçin t-testi	
						F	Sig.	t	Sig.(2-tailed)
Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı	Evet	51	3,2092	,69269	,09700				
	Hayır	386	3,4439	,71463	,03637	,091	,763	-2,212	,027
Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem	Evet	51	3,6732	,62000	,08682				
	Hayır	386	3,8212	,72792	,03705	1,487	,223	-1,387	,166
Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi	Evet	51	3,8235	,76696	,10740				
	Hayır	386	3,8290	,87492	,04453	,799	,372	-,043	,966
Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri	Evet	51	3,5735	,65057	,09110				
	Hayır	386	3,7947	,63510	,03233	,060	,806	-2,331	,020
Öğrencilerin güvenlik kültürü farkındalığı ve yetkinliği	Evet	51	4,1667	,56273	,07880				
	Hayır	386	4,1762	,71263	,03627	6,187	,013	-,091	,927
Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı	Evet	51	3,5882	,66862	,09363				
	Hayır	386	3,6036	,78269	,03984	1,917	,167	-,134	,893
Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması	Evet	51	3,6275	,84168	,11786				
	Hayır	386	3,7876	,81874	,04167	,212	,645	-1,308	,191

3. Demografik Faktörlerin Karşılaştırmalı Analizi

Ki kare bağımsızlık testinde, kategorik bir değişkenin diğer bir kategorik değişken üzerindeki etkisini sınavarak iki kategorik değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için kategorilerin her birinde yer alan gözlenen değerleri beklenen değerlerle kıyaslayan çapraz tablolar kullanılır. Çapraz tablolarda, beklenen değerleri 5'ten küçük olan kategori sayısının toplam kategori sayısının %20'sini geçmemesi ve tüm kategorilerde bu sayının 1'den

büyük olması testin uygulanabilmesi ve sağlıklı sonuçlar elde edilmesi için gereken bir ön koşuldur. Test sonucunda elde edilen Asymptotic Significance (2-sided) değeri testin p değeridir ve bu p değeri 0,05'ten küçük olduğunda değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılır. Tespit edilen bu farkın etkisinin büyüklüğünü belirlemek test sonuçlarının yorumlanmasında rol oynamaktadır. Ki kare testi için etki büyüklüğü değerleri Phi ve Cramer'in V etki değerleridir. Phi etki büyüklüğü değeri 2x2 tablolar için kullanılırken, 2x2'den büyük tablolar için Cramer'in V etki büyüklüğü değeri kullanılmaktadır. Phi değeri -1 ile +1 arasında değer alır. Cramer'in V değeri ise 0 ila 1 arasında değer alır. Etki değerlerinin 0'a yakın olması zayıf (0,10 -0,30 zayıf, 0,30-0,50 orta, 0,50-1 büyük) bir ilişkiyi, 1'e yakın olması çok güçlü bir ilişkiyi göstermektedir (Cevahir,2020).

Tablo 17. Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin cinsiyetle arasındaki ilişki

		İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?		
		Çalışanın güvenli (emniyetli) olmayan davranışı	İş güvenliği olmayan (emniyetsiz) çalışma ortamı	Total
Yenice MYO- Kadın	Frekans (n)	15	116	131
	% Cinsiyet	11,5%	88,5%	100,0%
	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	13,6%	35,5%	30,0%
	% Total	3,4%	26,5%	30,0%
Yenice MYO-Erkek	Frekans (n)	32	62	94
	% Cinsiyet	34,0%	66,0%	100,0%
	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	29,1%	19,0%	21,5%
	% Total	7,3%	14,2%	21,5%
Çanakkale Teknik Bilimler-Kadın	Frekans (n)	27	79	106
	%Cinsiyet	25,5%	74,5%	100,0%
	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	24,5%	24,2%	24,3%
	% Total	6,2%	18,1%	24,3%
Çanakkale Teknik Bilimler-Erkek	Frekans (n)	36	70	106
	% Cinsiyet	34,0%	66,0%	100,0%

	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	32,7%	21,4%	24,3%
	% Total	8,2%	16,0%	24,3%
	Frekans (n)	110	327	437
	% Cinsiyet	25,2%	74,8%	100,0%
Total	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	25,2%	74,8%	100,0%

Tablo 17’de, öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin cinsiyetle arasındaki ilişki gösterilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, “iş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna 110 öğrenci (%25,2) “çalışanın güvenli (emniyetli) olmayan davranışı” cevabını verirken 327 öğrenci (%74,8) “iş güvenliği olmayan (emniyetsiz) çalışma ortamı” cevabını vermiştir.

“Çalışanın güvenli(emniyetli) olmayan davranışı” cevabını veren 110 öğrencinin %13,6’sı Yenice MYO kadın öğrencileri, %29,1’ini Yenice MYO erkek öğrencileri, %24,5’ini Çanakkale Teknik Bilimler MYO kadın öğrencileri ve %32,7’sini Çanakkale Teknik Bilimler MYO erkek öğrencileri oluşturmaktadır.

“İş güvenliği olmayan (emniyetsiz) çalışma ortamı” cevabını veren 327 öğrencinin %35,5’ini Yenice MYO kadın öğrencileri, %19’unu Yenice MYO erkek öğrencileri, %24,2’sini Çanakkale Teknik Bilimler MYO kadın öğrencileri ve %21,4’ünü Çanakkale Teknik Bilimler MYO erkek öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 18. Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin cinsiyetle arasındaki ilişki ki-kare testi sonucu

	Değer	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Ki-kare	21,375 ^a	3	,000
Olabilirlik olasılığı	23,180	3	,000
Doğrusal çakışma	12,434	1	,000
Geçerli veri	437		

a. Beklenen değerleri 5’ten az olan hücrelerin oranı %0,0’dır.

Cramer’s V Value: 0,221 (düşük etki)

Tablo 18’e göre iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerin cinsiyet değişkeni ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü Cramer’in $V = 0,221$ olduğu için cinsiyetin öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin

sebepler olduğu hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi üzerinde düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 19. Öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğrama durumunun cinsiyetle arasındaki ilişki

		Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?		
		Evvet	Hayır	Total
Yenice MYO- Kadın	Frekans (n)	6	125	131
	% Cinsiyet	4,6%	95,4%	100,0%
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	13,0%	32,0%	30,0%
	% Total	1,4%	28,6%	30,0%
Yenice MYO-Erkek	Frekans (n)	17	77	94
	% Cinsiyet	18,1%	81,9%	100,0%
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	37,0%	19,7%	21,5%
	% Total	3,9%	17,6%	21,5%
Çanakkale Teknik Bilimler-Kadın	Frekans (n)	6	100	106
	%Cinsiyet	5,7%	94,3%	100,0%
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	13,0%	25,6%	24,3%
	% Total	1,4%	22,9%	24,3%
Çanakkale Teknik Bilimler-Erkek	Frekans (n)	17	89	106
	% Cinsiyet	16,0%	84,0%	100,0%
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	37,0%	22,8%	24,3%
	% Total	3,9%	20,4%	24,3%
Total	Frekans (n)	46	391	437
	% Cinsiyet	10,5%	89,5%	100,0%
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	10,5%	89,5%	100,0%

Tablo 19’da öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğrama durumunu cinsiyetle arasındaki ilişki gösterilmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, iş kazasına maruz kalanların %74’ü erkek öğrencilerden %26’sı kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı zamanda, erkek öğrencilerin %7,8’i iş kazası geçirirken, kadın öğrencilerin 5,3’ü iş kazası geçirmektedir.

Öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğrama ile cinsiyet değişkeni arasındaki ki-kare testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü Cramer’in $V=0,196$ olduğu için cinsiyetin öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğraması üzerinde düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 20. Öğrencilerin eğitim gördükleri alanda iş tecrübesi durumunun iş kazasına uğrama durumu ile arasındaki ilişki

		Eğitim gördüğünüz alanda iş tecrübeniz var mı?		
		İş Tecrübem Var	İş Tecrübem Yok	Total
Evet	Frekans (n)	19	27	46
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	41,3%	58,7%	100,0%
	% Eğitim gördüğünüz alanda iş tecrübeniz var mı?	16,0%	8,5%	10,5%
	% Total	4,3%	6,2%	10,5%
	Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?			
Hayır	Frekans (n)	100	291	391
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	25,6%	74,4%	100,0%
	% Eğitim gördüğünüz alanda iş tecrübeniz var mı?	84,0%	91,5%	89,5%
	% Total	22,9%	66,6%	89,5%
	Total			
Total	Frekans (n)	119	318	437
	% Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?	27,2%	72,8%	100,0%
	% Eğitim gördüğünüz alanda iş tecrübeniz var mı?	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	27,2%	72,8%	100,0%

Tablo 20'ye göre, "Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?" sorusuna 437 öğrencinin 46'sı (%10,5) evet yanıtını vererek çalışma hayatları boyunca okul dışında çalıştıkları bir işte en az bir kez iş kazasına maruz kaldığını belirtmiştir.

Okul dışında bir işte çalışırken iş kazasına maruz kalan 46 öğrencinin %41,3'ü eğitim gördükleri alanda çalışırken iş kazası geçirmiştir.

Kendi alanında hiç iş tecrübesi olmayıp farklı bir alanda iş tecrübesi bulunan 27 öğrenci çalışırken iş kazasına uğramıştır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri alanda iş tecrübesi durumunun iş kazasına uğrama durumu ile arasındaki ilişki ki-kare testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü Phi Value=0,108 olduğu için eğitim aldıkları alanda iş tecrübesi olmasının iş kazasına maruz kalması üzerinde düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 21. Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin eğitim aldıkları MYO ile arasındaki ilişki

		İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?			Total
		Çalışanın güvenli (emniyetli) olmayan davranışı	İş güvenliği olmayan (emniyetsiz) çalışma ortamı		
Öğrencilerin eğitim aldıkları MYO	Yenice MYO	Frekans (n)	47	178	225
	% Öğrencilerin eğitim aldıkları MYO		20,9%	79,1%	100,0%
	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?		42,7%	54,4%	51,5%
	% Total		10,8%	40,7%	51,5%
	Çanakale	Frekans (n)	63	149	212
Teknik Bilimler MYO	% Öğrencilerin eğitim aldıkları MYO		29,7%	70,3%	100,0%
	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?		57,3%	45,6%	48,5%
	% Total		14,4%	34,1%	48,5%

	Frekans (n)	110	327	437
Total	% Öğrencilerin eğitim aldıkları MYO	25,2%	74,8%	100,0%
	% İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?	100,0%	100,0%	100,0%
	% Total	25,2%	74,8%	100,0%

Tablo 21’de öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerin eğitim aldıkları MYO ile arasındaki ilişki gösterilmektedir. Tabloya göre, “İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna “çalışanın güvenli (emniyetli) olmayan davranışı” cevabını verenlerin %42,7’si Yenice MYO öğrencileri iken %57,3’ü Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencileridir.

Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin eğitim aldıkları MYO ile arasındaki ilişki ki-kare testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Tespit edilen bu farkın etki büyüklüğü Phi Value= -0,102 olduğu için eğitim aldıkları MYO’nun iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşünceleri üzerinde çok düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile İSG dersini alan Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencileri ile İSG dersini almayan Yenice MYO öğrencilerinin güvenlik kültürü algı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan anketin sonuçları analiz edilmiştir. Araştırma hipotezlerinin sonucunda elde edilen istatistiksel verilerin sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Hazırlanan bu tez çalışmasının sonucunda elde edilen bulgulardan şu sonuçlara varılmıştır;

1) Demografik değişkenler ile güvenlik kültürü algı düzeyleri arasında kurulan 9 hipotezden 7’si reddedilmiş 2’si kabul edilmiştir. Kabul edilen hipotezlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

H: Öğrencilerin eğitim aldıkları programlar ile güvenlik kültürü algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri programların güvenlik kültürü ölçeği puan ortalamalarına göre algı düzeyleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık sadece Çanakkale Teknik Bilimler MYO Gıda Kalite Kontrolü ve

Analizi programı ile Grafik Tasarım programı arasında 0,05 güven aralığında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre, İSG dersi alan Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programında eğitim alan öğrencilerin güvenlik kültürü algı düzeylerinin diğer programlarda eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

H: Öğrencilerin iş kazasına uğrama durumuna göre güvenlik kültürü algı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin iş kazası geçirme durumlarına göre puan ortalamaları incelendiğinde “Hayır” cevabını veren öğrencilerin puan ortalamasının “Evet” cevabını veren öğrencilerin puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda çalışma hayatı boyunca iş kazası geçirmeyen öğrencilerin güvenlik kültürü algı düzeylerinin iş kazası geçirenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

2) Demografik değişkenler ile güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları arasında kurulan 8 hipotezlerden 3’ü reddedilmiş 5’i kabul edilmiştir. Kabul edilen hipotezlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları meslek yüksekokulları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeği boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO arasındaki ilişki incelendiğinde, Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin boyutlara göre ortalamaları “Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi” ile “Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması” boyutlarında hariç, diğer tüm boyutlarda Yenice MYO öğrencilerinin ortalamalarına göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, güvenlik kültürü ölçeğinin boyutlarından “öğrencilerin güvenlik eğitim seviyeleri” boyutu ile öğrencilerin eğitim aldıkları MYO arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin güvenlik eğitimi algısını ifade eden “öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri” boyutunda Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin Yenice MYO öğrencilerine göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farkındalığın oluşmasında Çanakkale Teknik Bilimler MYO öğrencilerinin İSG dersini almış olması etkilidir.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim aldıkları programlar arasındaki ilişki incelendiğinde, “Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması” boyutu haricinde diğer tüm boyutlar ile öğrencilerin eğitim aldıkları

programları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu farklılıklar her boyut için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

“Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” boyutuna göre, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Bankacılık ve Sigortacılık, Adalet ve Grafik Tasarımı programları öğrencilerine göre daha olumlu olduğu ve Giyim Üretim Teknolojisi programı öğrencilerinin de algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

“Okul yönetiminin iş güvenliğine verdiği önem” boyutuna göre, Ormancılık ve Orman Ürünleri programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu, İnşaat Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu ve Giyim Üretim Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Grafik Tasarımı programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

“Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi” boyutuna göre, Ormancılık ve Orman Ürünleri programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Adalet, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Adalet, Bilgisayar Programcılığı ve Grafik Tasarımı programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

“Öğrencilerin güvenlik eğitim seviyeleri” boyutuna göre, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Adalet ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programları öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu, Bankacılık ve Sigortacılık programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu ve İnşaat Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

“Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı” boyutuna göre, Ormancılık ve Orman Ürünleri programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek)

olduğu, Giyim Üretim Teknolojisi programı öğrencilerinin algı düzeylerinin Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencilerine göre daha olumlu (yüksek) olduğu saptanmıştır.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin iş kazasına uğrama durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından “Okul yönetimi ve öğrencilerin güvenlik iletişimi”, “Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri”, “Öğrencilerin İSG çalışmalarına katılımı” ve “Öğrencilerin İSG problemlerini raporlaması” ile öğrencilerin iş kazası geçirme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?” sorusuna “Hayır” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamaları güvenlik kültürü ölçeğinin tüm boyutlarda “Evet” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkarak iş kazası geçirmemiş olan öğrencilerin iş kazası geçirmiş olan öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğrama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazasına uğrama durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, güvenlik kültürü ölçeği boyutlarından sadece “Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” ile öğrencilerin eğitim sırasında iş kazası geçirme durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Eğitiminiz sırasında (laboratuvarda, atölyede veya staj sırasında) iş kazasına uğradınız mı?” sorusuna “Hayır” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamaları güvenlik kültürü ölçeğinin tüm boyutlarda “Evet” yanıtı veren öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim sırasında iş kazası geçirmemiş olan öğrencilerin eğitim sırasında iş kazası geçirmiş olan öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

H: Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Güvenlik kültürü ölçeğinin boyutları ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasındaki ilişki incelendiğinde, güvenlik kültürü ölçeğinin boyutlarından “Okul yönetiminin iş güvenliğine olan bağlılığı” ve

“Öğrencilerin güvenlik eğitimi seviyeleri “ile öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı yaşama durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. “Eğitiminiz sırasında ramak kala olayı (kıl payı atlatılan olay) başınıza geldi mi?” sorusuna “Hayır” yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamaları güvenlik kültürü ölçeğinin tüm boyutlarda “Evet” yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuçtan yola çıkarak eğitim sırasında ramak kala olayı geçirmemiş olan öğrencilerin eğitim sırasında ramak kala olayı geçirmiş olan öğrencilere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3) Demografik faktörlerin karşılaştırmalı analizleri sonucu elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin cinsiyetle arasındaki ilişki incelendiğinde, iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerin cinsiyet değişkeni ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyetin öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi üzerinde düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğrama durumunun cinsiyetle arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğrama ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyetin öğrencilerin çalışma hayatında iş kazasına uğraması üzerinde düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri alanda iş tecrübesi durumunun iş kazasına uğrama durumu ile arasındaki ilişki incelendiğinde, eğitim gördükleri alanda çalışan öğrencilerin iş kazasına maruz kalma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin eğitim aldıkları alanda iş tecrübesi olmasının iş kazasına maruz kalması üzerinde düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin eğitim aldıkları MYO ile arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşüncelerinin eğitim aldıkları MYO ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin eğitim aldıkları

MYO'ların iş kazasına en fazla neyin sebep olduğu hakkındaki düşünceleri üzerinde çok düşük seviyede bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Elde edilen tüm sonuçlarına göre öğrencilerin güvenlik kültürü algı düzeylerinin daha artırılabilmesi için aşağıda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

İş kazalarının ve meslek hastalıklarının en aza indirgenebilmesi, çalışanların ve işletmelerin zarar görmesinin engellenebilmesi için güvenlik kültürünün oluşturulması birincil öncelik haline gelmelidir. Güvenlik kültürünün temellerinin eğitim kurumlarında atılması ve okullarda verilen eğitimler ile bu temellerin mümkün olduğunca sağlamlaştırılmaya çalışılması gerekmektedir. Mesleki ve teknik eğitim veren MYO'larda İSG dersleri ile öğrencilerde oluşturulmaya çalışılan İSG kültürünün ve farkındalığının geliştirilmesi için şu önerilerde bulunulabilir;

- Öncelikle MYO'ların bünyesinde bulunan tüm programlarının müfredatlarına İSG dersleri eklenmeli ve bu derslerin zorunlu olması sağlanmalıdır.
- MYO'larda güvenlik kültürü politikası belirlenmeli buna uygun stratejiler oluşturularak stratejilerin uygulanması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerde güvenlik kültürü algısını geliştirmek için İSG panosu oluşturulmalı, panoda afişler ve broşürler sergilenmeli, konunun uzmanları davet edilerek güncel eğitimler verilmelidir.
- Eğitim sırasında yaşanmış olan tüm kazalar ve ramak kala olayları kayıt altına alınarak detaylı bir şekilde incelenmeli ve bunların neden kaynaklandıkları araştırılmalıdır. Böylece medyana gelmesi muhtemel iş kazalarının önüne geçilmesi sağlanmalıdır.
- İSG ile ilgili çalışmalarda öğrencilerin de sürece dahil olması sağlanmalıdır. Öğrenciler tarafından getirilen öneriler ve talepler dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Öğrencilerin aidiyet duygusunun gelişebilmesi için onlarla iyi bir iletişim kurulmalı, önemsendikleri hissettirilmelidir.
- Öğrencilere çalışma hayatlarında maruz kalabilecekleri riskler hakkında bilgilendirmeler yapılmalı ve bu risklerle karşılaştıklarında nasıl mücadele edecekleri konusunda bilgi verilmelidir.

REFERANSLAR

- Aktay, N. (2014), İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin İş Güvenliği Kültürüne Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Aşkın, A. ve Dinç, A. (2016). “İş Sağlığı ve Güvenliğinin Meslek Yüksekokulları İçin Önemi”. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 5-8 Mayıs 2016, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.1638-1644.
- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). “Evren ve Örneklem”. S. Baştürk (ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.129-159). Vize Yayıncılık: Ankara
- Baybora, D., Oral, A.İ., Gerek, H.N., Kaplan Senyen, E.T., Akın, L., Ekmekçi, Ö., Piyal, B. (2014). *İş Sağlığı ve Güvenliği*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. Kibele Yayınları: İstanbul.
- Çabuk, A. (2020). İstanbul Anadolu Yakasında Eğitim-Öğretim Faaliyetini Gerçekleştiren Vakıf Üniversitelerinde Görev Alan Öğretim Elemanlarının İş Sağlığı ve Güvenliği Algısının Anket Yöntemiyle Ölçülmesi, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İş Sağlığı ve Güvenliği Ana Bilim Dalı, Kocaeli.
- Çelik, E. (2014). Güvenlik Kültürünün Güvenlik Performansına Etkisi: İş Tatmininin Aracılık Rolü, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Demirbilek, T. (2005). İş Güvenliği Kültürü (1 b.). İzmir: Legal yayıncılık.
- Dursun, S. (2011). Güvenlik Kültürünün Güvenlik Performansı Üzerine Etkisine Yönelik Bir Uygulama. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, Bursa.
- Gül, T. (2019). İş Sağlığı ve Güvenliği Önlisans ve Lisans Öğrencilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Bilgi Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü İş Sağlığı ve Güvenliği Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Özgüler, A. T. ve Koca, T. (2013). “Meslek yüksekokullarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitiminin Gerekliliği”. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 15-20.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Tirakioğulları, Ö. (2019), Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Açısından Güvenlik Kültürlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans

Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Toplam Kalite Yönetimi Ana Bilim Dalı, Düzce.

Yavuz, ř., Bülter, A. ve Köse D. A. (2018). “Osmancık Ömer Derindere Meslek Yüksek Okulu”nda İş Sağlığı ve Güvenliği Kültürünün İncelenmesi”. *International Journal of Labour Life and Social Policy*, 1(2), 24-36.

Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). “Mesleki Eğitimin Gelecek Vizyonu; İnsan Kaynakları Planlaması Açısından Bir Bürokratik Model Denemesi”. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 397-413.

Yüksek Öğretim Kanunu, (1981). Erişim Tarihi: 12.11.2021 <https://yok.gov.tr>

EK**ANKET SORULARI**

“İş Sağlığı ve Güvenliği Dersini Alan ve Almayan Öğrencilerin İş Güvenliği Kültürü Algısının İncelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu ve Yenice Meslek Yüksekokulu’nda Uygulama”
Yüksek Lisans Tezi

- 1- Yaşınız :
2- Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın
3- Bölümünüz (Programınız):

YENİCE MESLEK YÜKSEKOKULU	TEKNİK BİLİMLER MYO
ADALET	BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI
ADALET (İÖ)	BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI (İÖ)
BANKACILIK VE SİGORTACILIK	ELEKTRİK
BANKACILIK VE SİGORTACILIK (İÖ)	ELEKTRİK (İÖ)
DIŞ TİCARET	GIDA KALİTE KONTROLÜ VE ANALİZİ
ORMANCILIK VE ORMAN ÜRÜNLERİ	GIYİM ÜRETİM TEKNOLOJİSİ
MUHASEBE VE VERGİ UYGULAMALARI	GRAFİK TASARIMI
MİMARİ DEKORATİF SANATLAR	İNŞAAT TEKNOLOJİSİ
LOJİSTİK	İNŞAAT TEKNOLOJİSİ (İÖ)
	MAKİNE
	MAKİNE (İÖ)

4-Eğitim gördüğünüz alanda iş tecrübenizin var mı?

- a. İş tecrübem var () b. İş tecrübem yok ()

5-Çalışma hayatınız boyunca daha önce hiç iş kazasına uğradınız mı?

- a. Evet () b. Hayır ()

6-Eğitiminiz sırasında (laboratuvarda, atölyede veya staj sırasında) iş kazasına uğradınız mı?

- a. Evet () b. Hayır ()

7-Eğitiminiz sırasında ramak kala olay {kıl payı atlatılan kaza} başınıza geldi mi?

- a. Evet () b. Hayır ()

8-İş kazasına en fazla neyin sebep olduğunu düşünüyorsunuz?

- a. Çalışanın güvenli (emniyetli) olmayan davranışı ()
- b. İş güvenliği olmayan (emniyetsiz) çalışma ortamı ()

Eğitimin Farkındalığa Katkısı

1-Okul yönetimi iş güvenliği sorunlarını hızlı bir şekilde düzeltir.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

2-Okul yönetimi, sadece iş kazası meydana geldikten sonra harekete geçer.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

3-Okul Yönetimi, düzenli olarak laboratuvarları ziyaret eder.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

4-Okul yönetimi, öğrencilerin güvenliğinin büyük bir önem taşıdığını düşünür.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

5-Okulumda, iş güvenliği kurallarının işleyişi dikkatli bir şekilde takip edilmektedir.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

6-Okul Yönetimi, iş güvenliği eğitimi ile öğretimin aynı öneme sahip olduğunu düşünür.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

7-İş güvenliği bilgi ve haberleri, öğretmenlerim tarafından her zaman dikkatime sunulur.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

8-İş kazalarına eğitimsizliğin neden olduğuna inanıyorum.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

9-Öğrenciler laboratuvarda deneylere başlamadan önce iş güvenliği eğitimi alırlar.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

10-İş güvenliği eğitimi öğrencilerin laboratuvarlarda karşılaştıkları çeşitli durumları kapsar.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

11-Öğrenciler, iş güvenliği konularında kapsamlı eğitim alırlar. Hiç
Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

12-İş güvenliği ilişkin sorumluluklarımın bilincindeyim.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

13-Güvenlik kurallarına her zaman uyuyorum.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

14-Öğrenciler iş güvenliği sorunlarının belirlenmesine katılım sağlarlar.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

15-Öğrenciler, çalışma koşullarında noksanlıklar olduğunda yazılı önerilerde
bulunurlar.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

16-Emniyetsiz koşulları bildirmeye teşvik ediliyorum.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

17-Biz, yaşanan kazaları ve olayları her zaman okul yetkililerine bildiriyoruz.

Hiç Katılmıyorum() Katılmıyorum() Kısmen Katılıyorum() Katılıyorum()
Tamamen Katılıyorum()

11. Bölüm

Çalgı Çalışma Yöntemleri: Keman Eğitiminde Bilişötesi Farkındalığa Dayalı Bir Uygulama

Gül SAKARYA¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi; Trakya Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. Edirne-Türkiye.
gulsakarya@trakya.edu.tr ORCID No: 0000-0002-2377-176X.

ÖZET

Keman eğitimi, öğrencilerin derste öğretmenle birlikte çalışırken elde ettiği kazanımlar doğrultusunda oluşan, kişisel çalışmalarını bilinçli bir şekilde yürütmesi ile gelişen, düzenli ve planlı çalışmayı gerektiren ve bunun sonucunda olgunlaşan zahmetli bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin çalışma yöntemlerini bilmesi ve uygulaması, gelişim süreçlerini etkilemekte ve desteklemektedir. Öz-düzenlemeli öğrenenler, çalışmaya yönelik belirli stratejileri seçer ve uygularlar. Böylece öğrenciler, ders dışı çalışmalarını bireysel olarak planlama ve denetleme becerisi elde edebilmektedir. Bu araştırmada bilişötesi farkındalığa dayalı bir yaklaşımla strateji öğretiminin ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik uygulamaların, keman öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerine etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma grubunda yer alan keman öğrencilerine strateji kullanımına dayalı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deneysel desen kullanılmış, çalışma grubu yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol grubu olmak üzere belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında Küçükosmanoğlu vd., (2016) tarafından geliştirilen “Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, keman öğrencilerine yönelik bilişötesi farkındalığa dayalı uygulamaların, çalgı çalışma yöntemlerini uygulama düzeyleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Keman eğitimi, Çalgı çalışma yöntemleri, Bilişötesi farkındalık, Öğrenme stratejileri, Öz düzenleme.

1. GİRİŞ

Bir enstrümanı teknik ve müzikal açıdan çok iyi düzeyde seslendirmek ve müziği yorumlamak nasıl bir “sanat” olarak kabul edilebilirse o çalgıya etkili bir şekilde nasıl çalışılması gerektiğini bilmek de “çalışma sanatı” olarak değerlendirilebilir. Bir çalgıyı çalışmak, onu saatlerce ve baştan sona hiç durmadan çalmak anlamına gelmemektedir. İyi planlanmamış bir çalışma şekli, bireyleri “çok çalışıyorum, ama yine de başarılı olamıyorum” yanılgısına itebilir. İyi bir çalışmanın aşamaları, özdenetim yoluyla doğru çalışmayı öğrenmek, zihinsel prova yapmak ve motor davranış becerilerini geliştirmek şeklinde sınıflandırılmaktadır (Lehmann vd., 2007:76-79). Dolayısıyla, kendini eleştirmeden ve gözlemlenmeden yapılan çalışmalar yalnızca hataları pekiştirmeye neden olmaktadır (Auer, 1921:42). Birçok uzmanlık alanında, bireyler çocukluktan itibaren yüksek performans sergilemek amacıyla planlanmış sistemli bir çalışma yönteminden geçmektedirler (Ericsson vd., 1993). Literatürde “deliberate practice” başka bir deyişle “planlı çalışma” olarak nitelendirilebilecek bu kavram, bir işi daha iyi yapabilmek için izlenen yöntemlerin, sürekli bir öz değerlendirme ve araştırma içerisinde yürütülmesini içermektedir (Chaffin vd., 2002:91). Keman eğitimi, bireylere belli amaçlar doğrultusunda kişinin yetenekleri kapsamında bilgi, beceri ve davranış geliştirme sürecidir (Çaydere, 2017). Bu süreç bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin öğrencilere belli aşamalar çerçevesinde planlı bir şekilde kazandırılması amacıyla yakından izlenerek sürdürülmelidir (Uslu, 2012). Müziksel kabiliyete sahip olmak önemli olsa da hangi düzeyde olursa olsun bir keman öğrencisinin ders dışı zamanlarını etkili bir şekilde çalışarak değerlendirmesinin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir (Şendurur, 2001). Galamian’a (1961:95) göre aşağıdaki bileşenler arasında akıllıca ve dengeli bir çalışma planının uygulanması çok önemlidir:

- **Yapılandırma:** Teknik sorunların üstesinden gelmek ve genel olarak donanımını geliştirmeye ayrılmış süreç.
- **Yorumlama:** Bir müzik eserinin icrasının kişinin kendi yorumlayıcı fikirlerine uygun hale getirilmesine adanmış süreç.
- **Performans:** Parça hazır olduğunda, eserin tamamının durmadan ve tercihen eşlikli bir şekilde, hayali dinleyicilerin var olduğu düşünülerek çalışması.

1.1. *Çalışma Yöntemi Olarak Bilişötesi Farkındalık*

Bir öğretmenin öğrencilerine öğretmesi gereken en önemli hususlardan birinin iyi çalışma tekniği olduğunun altını çizen Galamian (1961:93), öğrencilerin, öğretmenin yokluğunda da kendini öğretmenin vekili olarak tayin etmesi yoluyla

bir çeşit kendi kendine eğitim sürecinin gerekliliğinden söz etmektedir. Bu noktada “öğretmenin vekili” ifadesinin üzerinde durmak gereklidir. Galamian, bu ifadesiyle öğrencinin çalışma sırasında kendi kendini denetlemesi ve yönlendirmesini kastetmektedir. Bunun için keman eğitiminde, öğrencilere eğitim sürecinin gerektirdiği sorumluluklar verilerek, aktif öğrenme biçiminden yararlanılabilir (Uslu, 2012). Bu noktada nitelikli bir çalışma planı için öğrencilerin bilişötesi farkındalık becerilerinin geliştirilmesinin gerekliliğinden bahsetmek doğru olacaktır. Bilişötesi farkındalık, genel anlamda “düşünme hakkında düşünme”, “bilgi bilgisi” veya “öğrenme hakkındaki bilgi” şeklinde tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2010:551). Bu bakımdan, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yansıtmasını, değerlendirmesini ve yönlendirmesini sağlar (Costa ve Kallick, 2009:75). Öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesi amacıyla öğretmenlerin onlara düşünce kanalları açması gerekebilir. Costa ve Kallick’e (2009:47) göre öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin düşüncelerinin bilişötesi farkındalıkla geliştirilmesi bakımından şu soruları yönelterek rehberlik edebilirler: “Çalışmanın en başında ne yaptınız?”, “Kararsız kaldığınız noktalarda hangi adımları attınız?”, “Davranış biçiminizi nasıl değiştirdiniz? Bu faydalı oldu mu?”, “Bu işi tekrar yapacak olsaydınız, farklı yapmak isteyeceğiniz bir şey var mıydı?”, “Eğer öyleyse, neyi farklı yapacağınızı ve nedenini açıklayın”. Keman öğretmenin, öğrenciler üzerinde bu anlayışı uyandırması adına yapabileceği yönlendirmeler ışığında, öğrencilerin bu düşünme biçimini içselleştirmesi ve dışarıdan bir müdahale olmaksızın kendi kendine uygulaması bahsedilen bilişötesi farkındalık kavramının ana teması olarak kabul edilebilir. Çünkü bilişötesi farkındalık, doğası gereği dışarıdan itici bir güçten ziyade içsel olarak kişinin kendisi tarafından yönetilmesi gereken bir süreçtir diyebiliriz. Bu da doğal olarak güçlü bir öz denetim mekanizmasına sahip olunmasını gerektirmektedir. Zimmerman (1998) profesyonel müzisyenler ve öğrencilerin öz denetim süreçlerini şöyle açıklamıştır:

- Günlük çalışma oturumları ve hedefleri belirlemek.
- Bir parçayı yavaş tempoda ve yumuşak bir şekilde çalmak.
- Çalarken bir dinleyicinin varlığını hayal etmek.
- Kendini sözlü olarak övmek veya teşvik etmek.
- Aşırılıklardan kaçınmak.
- Çalışma performansının günlük kayıtlarını tutmak.
- Kendini kaydedip dinlemek ve gerçekçi standartlar belirlemek.
- Bir pasaj kusursuz bir şekilde çalınana kadar çalışmayı bitirmemek.
- Metronomla çalışmak.
- Gerektiğinde öğretmene başvurmak.

1.2. Öğrenme Stratejileri ve Çalışma Yöntemleri

Öğrenciler bilişötesi farkındalıkla düşünmeye teşvik edilirken, öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir. Bunlar; sınıfta sunulan materyali kopyalamak, altını çizmek gibi “yineleme stratejileri”, yeni bilgilerin mevcut bilgilerle ilişkisini açıklama gibi “anlamlandırma stratejileri”, konunun ana hatlarını çizmek veya bir hiyerarşi oluşturmak için “örgütlenme stratejileri”, performans kaygısının üstesinden gelmeye yardımcı olmak için sakin ve rahat olmak gibi “duyuşsal stratejiler”, anlama başarısızlıklarını kontrol etmek gibi “anlama izleme stratejileri” olarak sayılabilir (Weinstein ve Mayer, 1983). Çalgı çalışırken ise bu stratejilere örnek olarak yavaş tempoda çalışma, parça üzerinde hatırlatıcı ve belirleyici notlar alma, parçayı kısımlara ayırarak çalışma, eski ve yeni bilgiler arasında bağlantı kurma, çalışmayı denetleme, odaklanma vb. stratejiler gösterilebilir (Ertem, 2014). Benzer şekilde, parçadan bütüne çalışmak, aşamalandırarak çalışmak, iki eli eşgüdümlü şekilde çalışmak, yavaş tempoda ve hızlı tempoda çalışmak, müzikal bütünlük içerisinde düşünerek çalışmak (akor bağlantıları ve ezgisel bütünlük), dayanıklılık sağlayıcı çalışmalar yapmak gibi yöntemler de bu stratejiler arasında yerini almaktadır (Akkuş, 2000). Bireylerin, çalgı çalışırken bu gibi stratejileri hangi durumda ve ne amaçla seçip uygulayacağına karar vermesi bilişötesi farkındalığa yönelik bir beceri gerektirmektedir.

Çalışmanın ciddi bir iş olduğu konusunda fikir birliği içerisinde bulunduğu bilinirken, Leon Fleisher ve Misha Dichter odaklanma ve dikkatin, Bella Davidovich dinlenmenin, Jorges Bolet akılcı çalışmanın ve John Browning ise zayıf yönler üzerinde durmanın önemini vurgulamakta ve en sık bahsedilen stratejiler arasında yavaş çalışma, zihinsel çalışma ve iki elin ayrı ayrı çalışılması öne çıkmaktadır (Chaffin vd., 2005:43). Öte yandan, işitsel beceriler çok çeşitli “dinleme” deneyimleriyle geliştirilir (Altenmüller ve Gruhn, 2002:63). Uzman müzisyenler, çeşitli stratejilerin, parçanın zorluk seviyesine göre esnek bir şekilde uygulanmasını, çalışmanın “denetleme-çalışma” döngüsünde sürdürülmesini ve çalışmanın, müziğin biçimsel yapısına göre düzenlenmesini tavsiye etmektedir (Chaffin vd., 2002:92). Coyle (2009:18), belirlenen öğrenme hedefine ulaşmaya yönelik belirli yollarla mücadele ederek yeteneğin sınırlarını zorlayan, bireyleri yavaşlamaya ve hataları düzeltmeye yönelten bütün çalışma deneyimlerinin, yoğun çalışma pratiğinde kişiyi başarıya ulaştırmanın yolu olduğunu ifade etmektedir.

Keman eğitimi, kişinin içsel duygu ve davranışları ile yakından ilişkili olduğundan öz-motivasyonun öneminin de bilincinde olunmalıdır (Uslu, 2012). Keman öğrencilerine bilişötesi farkındalık becerilerinin öğretilmesi ve çalışma sürecini öğrencilerin kendilerinin yönetmesine fırsat verilmesi, farkındalık

noktasında onlara bir pencere açmak ve bu yolda ilerlemelerini sağlamak adına önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bilişötesi farkındalık stratejilerinin ve öğrenme stratejileri kullanımının, keman öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerine etkisinin anlaşılması bu çalışmanın temel amacıdır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Bilişötesi farkındalığa dayalı strateji kullanımına yönelik eğitim alan deney grubunun ve geleneksel keman eğitimi alan kontrol grubunun çalışma yöntemleri öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının çalışma yöntemleri sontest puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada, bilişötesi farkındalığa dayalı keman öğretim programının, öğrencilerin çalışma yöntemlerini kullanabilme becerilerine ilişkin düzeylerine etkisini saptamak için deneysel desen kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma; öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen temel alınarak yapılmıştır. Bu desende, deney ve kontrol grupları seçkisiz bir biçimde atandıktan sonra ölçüm ve gözlemler her iki gruba eş zamanlı olarak yapılır (Fraenkel vd., 2012). Öncelikle, seçkisiz atama ile deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu gruplara Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği (Küçükosmanoğlu vd., 2016) uygulanarak öntest puanları alınmıştır. Bir sonraki aşamada deney grubuna bilişötesi farkındalığa dayalı öğretim programı uygulanmıştır. Bu süreçle eşzamanlı olarak kontrol grubuna geleneksel keman eğitimi yapılmıştır. Son olarak aynı ölçek her iki gruba uygulanarak sontest puanları elde edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Trakya Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı'nda bireysel çalgı alanı keman olan öğrencilerdir (n=16). Çalışma grubundan seçkisiz olarak atanan öğrenciler, deney (n=8) ve kontrol (n=8) gruplarını oluşturmuşlardır.

Tablo 1. Grupların çalışma yöntemleri öntest puanlarının *t*-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	sd	<i>t</i>	p
Deney	8	54.38	2.97	.32	.75
Kontrol	8	53.50	7.13		

Tablo 2. Çarpıklık, basıklık değerleri ve Shapiro-Wilk (S-W) testi sonuçları

<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Test</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Istatistik değeri (S-W)</i>	<i>p</i>
Deney	8	Öntest	.05	.49	.96	.78
		Sontest	1.28	1.82	.88	.17
Kontrol	8	Öntest	.22	.75	.93	.46
		Sontest	1	1.48	.91	.34

2.3. Veri toplama araçları

Öğrencilerin çalışma yöntemlerinin saptanması için Küçükosmanoğlu vd., (2016) tarafından geliştirilen Çalgı Çalışma Yöntemleri Ölçeği (ÇÇYÖ) kullanılmıştır. Tek boyuttan ve 16 maddeden oluşan ölçek; 5'li likert tipindedir (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum). KMO değeri 0.843 ve Bartless testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanlar, toplam puan üzerinden yapılmaktadır.

2.4. Verilerin analizi

Öncelikle verilerin normal dağılım özelliklerinin tespit edilmesi için Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve normallikten anlamlı düzeyde sapmalar olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Ayrıca Skewness-Kurtosis değerlerine bakılmış ve bu değerlerin normallik için kabul edilebilir bir düzey olan ± 2 aralığında oldukları görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır. Grupların işlem öncesi çalışma yöntemlerinin karşılaştırılması için öntest puanları üzerinden independent-samples t testi yapılmıştır. Grupların sontest puanlarının karşılaştırılmasında da yine aynı test uygulanmıştır. Diğer taraftan gruplar içi öntest-sontest puanlarının analizi için ilişkili gruplar t testi yapılmıştır. Böylelikle deney ve kontrol gruplarının işlem sonrasında keman çalışma yöntemleri bakımından nasıl bir gelişme gösterdikleri sınıanmıştır. Etki büyüklerinin tespit edilmesi için Cohen's d değerleri saptanmıştır. İlişkili gruplar t testi için $d = t/\sqrt{N}$, bağımsız gruplar t testinde ise $d = (\text{ortalamalar arası fark/harmanlanmış standart sapma})$ formülleri hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri değerleri $d = .20$ "küçük", $d = .50$ "orta" $d = .80$ "büyük" kriterleri doğrultusunda yorumlanmıştır (Cohen, 1988).

2.5. İşlem

Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarına “Çalgı Çalışma Yöntemleri” ön-test işlemi gerçekleştirilmiştir. Ön-test uygulanmasından sonra deney grubu öğrencileriyle doğrudan öğretim modeli kullanılarak bir ders süresince “Öğrenme stratejileri öğretimi” yapılmıştır. Öğrenme stratejileri öğretiminden sonra deney grubu keman öğrencileri ile bilişötesi farkındalık soruları aracılığıyla üç hafta süresince haftada bir defa ve 20’şer dakika olmak üzere “Bireysel Uygulama” ve “Günce Yazma” süreci gerçekleştirilirken, kontrol grubu ile bu yönde bir çalışma yapılmamıştır.

Bireysel uygulamalarda bilişötesi farkındalık basamaklarına (planlama-izleme-değerlendirme) ilişkin King (1991, akt. Schraw, 1998) tarafından geliştirilen sorulardan yararlanılmıştır. Bu süreçte deney grubu öğrencilerinin çalışmaları sırasında yararlanabilecekleri yineleme, anlamlandırma, örgütleme, duyuşsal stratejiler ve anlamayı izleme stratejilerini (Weinstein ve Mayer, 1983; Ertem, 2014) içeren strateji havuzu kağıdı ve renkli kalem, kurşunkalem, silgi gibi çeşitli materyaller kendilerine verilmiştir. Uygulama için belirlenen etütler her sınıf düzeyinde ve uzman öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda seçilmiştir. Uygulama basamakları planlama, izleme ve değerlendirme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Planlama aşamasında deney grubu öğrencilerine çalışmalarını planlamaları için beş dakika süre verilmiştir. Bu aşama, çalışmaya yönelik hedef ve amaçlarının belirlenmesi, belirlenen bu amaç ve hedeflere ilişkin en uygun stratejilerin ve ihtiyaç duyabilecekleri kaynakların/materyallerin belirlenmesini içermektedir. İzleme aşaması, çalışmaları esnasında öğrencilerin on dakika boyunca izledikleri yolun doğru olup olmadığını, hedefe ulaşmaya ne düzeyde yaklaştıkları, farklı bir stratejiye veya farklı bir hedef belirlemeye ihtiyaçları olup olmadığını belirlemelerini içermektedir. Değerlendirme aşaması beş dakika boyunca çalışmanın başında belirledikleri hedefe ulaşıp ulaşmadıklarını, başarılı oldukları veya başarılı olmadıkları noktaları ve bundan sonraki çalışma deneyiminde hedefe ulaşmak için neleri farklı yapmaları gerektiğini değerlendirmelerini içermektedir. “Günce Yazma” aşamasında ise üç haftalık bir izleme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, bireysel çalışma aşamasında yapılan bütün uygulamaları, öğrencilerin kendi kendilerine yapmaları ve çalışmalarını kayıt altına almaları sağlanmıştır.

Bireysel uygulama ve günce yazma sürecinin bitiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Çalgı Çalışma Yöntemleri” ölçeği son test ölçümü yapılarak iki grup arasında çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerine yönelik anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. ÇÇYÖ öntest-sontest puanları

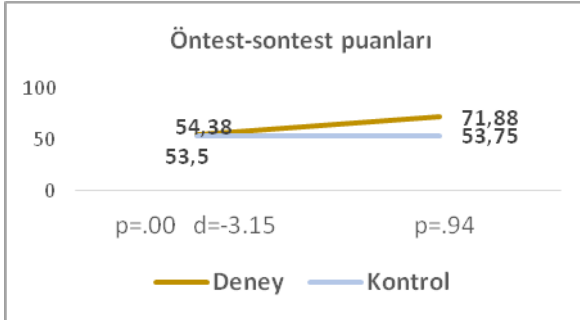
Tablo 3'te, ÇÇYÖ öntest-sontest puanlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Grupların ÇÇYÖ öntest-sontest puanlarının *t*-testi sonuçları

		n	\bar{x}	sd	<i>t</i>	p	d
Deney	Öntest	8	54.38	2.97	8.91	.00**	3.15
	Sontest	8	71.88	3.40			
Kontrol	Öntest	8	53.50	7.13	.08	.94	-
	Sontest	8	53.75	5.80			

** $p < .01$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, işlem süreci sonrasında deney grubu öğrencilerinin ($\bar{x}_{\text{sontest}} = 71.88$, $x_{\text{öntest}} = 54.38$), kontrol grubu öğrencilerine ($\bar{x}_{\text{sontest}} = 53.75$, $x_{\text{öntest}} = 53.50$) göre çalışma yöntemlerini kullanabilme algılarında anlamlı düzeyde gelişme olduğu tespit edilmiştir ($t_{(14)} = 8.91$, $p < .01$). Etki büyüklüğü değerine bakıldığında bu gelişimin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($d = 3.15$). Kontrol grubunun çalışma yöntemlerini uygulayabilme algılarında ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır ($p > .05$). Şekil 1'de analiz sonucu görselleştirilmiştir.



Şekil 1: ÇÇYÖ öntest-sontest puanları

3.2. ÇÇYÖ sontest puanları

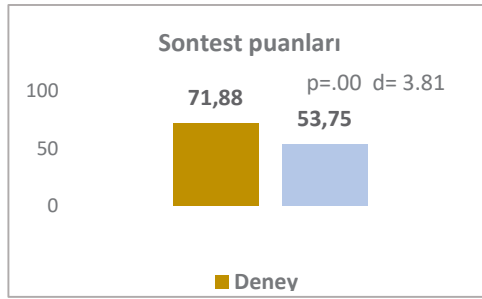
ÇÇYÖ sontest puanlarına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların çalışma yöntemleri sontest puanlarının *t*-testi sonuçları

Grup	n	\bar{x}	sd	<i>t</i>	p	<i>d</i>
Deney	8	71.88	3.40	7.63	.00**	3.81
Kontrol	8	53.75	5.80			

***p*<.01

Tablo 4’e bakıldığında, deney ($\bar{x}_{\text{sontest}} = 71.88$) ve kontrol gruplarının ($\bar{x}_{\text{sontest}} = 53.75$) son test puanlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(14)} = 7.63$, $p < .01$). Etki büyüklüğünün büyük olması, bu farklılığın yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir ($d = 3.81$). Şekil 2’de analiz sonuçları yer almaktadır.



Şekil 2: Çalışma yöntemleri sontest puanları

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda keman öğrencilerine bilişötesi farkındalığa dayalı yaklaşımla stratejik planlama/izleme/değerlendirme davranışlarının kazandırılmasına yönelik uygulamaların, çalgı çalışma yöntemlerine ilişkin unsurları kullanma düzeylerini olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Keman öğrencilerinin stratejileri bilişötesi farkındalıkla işlemesi ve kullanılmasına yönelik bu çalışmada öğretim programının etki ettiği maddeler “çalışmaya başlarken çalgının akordunu kontrol etme, doğru duruş-oturuş ve tutuşa dikkat etme, ton/makam ve usûl/ölçü sayısına dikkat etme, tempo ve tartım kalıplarını inceleme, metronom kullanımı, etüt çalışmalarına zaman ayırma, ifade terimleri, gürlük terimleri ve artikülasyon işaretlerine, parmak numaraları (duate), senyo, De Capo, tekrar, dolap vb. işaretlere dikkat etme,

deşifre, armonik analiz, periyot ve kısımlara ayırarak çalışma, dönem özelliklerini yansıtmaya çalışma, pozisyon-aralık geçişi ve/veya konum hataları (register) yapmamaya dikkat etme, hatırlatıcı notlar alma, farklı yorumculardan dinleme” davranışlarına ilişkindir. İlgili literatür incelendiğinde, farklı enstrümanlar çalan öğrencilerin çalgıdaki uzmanlık düzeyleri arttıkça parçayı küçük kısımlara ayırarak çalışmak, ısınma egzersizleri yapmak, çalışmaya etütler ve alıştırmalarla başlamak, yavaş tempoda çalışmak, hataların farkına varmak, hata yapılan kısımları daha yavaş çalışmak, zor kısımları tekrar tekrar çalışmak, parça üzerinde işaretleme yapmak, metronomla çalışmak, çalışmaya gamlarla başlamak, çalarken kaydetmek, kayıtları dinlemek ve müziği nasıl yorumlayacağını düşünmek gibi stratejileri daha fazla kullandıkları anlaşılmıştır (Hallam, vd., 2012). Bu kapsamda, çalgı öğrencilerinin çalgıda uzmanlık düzeyleri arttıkça, çalışma stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığı; başka bir deyişle, çalışma stratejilerini kullanan öğrencilerin çalgısında daha yüksek uzmanlık düzeyi sergiledikleri söylenebilir. Keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalıkla strateji kullanımına teşvik edildiği bu çalışmada ise öğrencilerin çalgıdaki başarı düzeyleri gözetilmeksizin strateji kullanımına yöneldikleri görülmüştür. Bununla birlikte Çiftçi ve Erim (2022), müzik öğretmeni adaylarının “bilişsel çalışma taktikleri” ile “çalışma zamanı yönetimi taktikleri”nin günlük çalışma sürelerine ve başarı puan ortalamalarına göre; “üstbilişsel çalışma taktikleri”nin ise günlük çalışma sürelerine, başarı puan ortalamalarına ve çalgı deneyim yılına göre anlamlı düzeyde fark gösterdiğini belirlemişlerdir. Kılınçer ve Aydın-Uygun (2017), profesyonel müzisyenlerin, anlamayı izleme stratejilerini kullanma düzeylerinin amatör müzisyenlerden daha yüksek, amatör müzisyenlerin ise eklemleme-örgütlenme stratejilerini kullanma düzeylerinin profesyonellere göre daha yüksek bulunduğunu bildirmişlerdir. Buna karşın Güdek ve Yılmaz (2017), öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin üniversite sınavına yönelik hazırlık sürecine girmeleri ve kaygı düzeylerinin artması nedeniyle çalgılarından uzaklaşmaları şeklinde açıklanmıştır.

Çalgı çalışırken öğrencilerin sıklıkla başvurduğu stratejiler göz önüne alındığında, Miksza’ya (2007) göre öğrencilerin en fazla kullandıkları stratejilerin tekrar etme ve parça üzerinde işaretlemeler yapma olduğu anlaşılmaktadır. Kılınçer ve Aydın-Uygun (2017), öğrencilerin yineleme stratejilerine yönelik düzeylerinin diğer stratejilerden yüksek bulunduğunu bildirmişlerdir. Flüt öğrencilerinindeşifre yapma sürecinde en çok kullanılan stratejilerin yavaş çalışma ve tekrar etme olduğu ortaya konmuştur (Okan, 2021). Gürgen (2016), piyano çalışırken iki eli ayrı çalışma, yavaş tempoda

çalışma, kısımlara ayırma, kayıt dinleme vb. stratejilerin kullanımının öne çıktığını bildirmiştir. Öğrencilerin, zihinsel çalışma ve analiz yapma (tonal, ritmik, armonik, tempo, zor pasajların belirlenmesi) gibi bilişsel stratejiler ile bilişötesi farkındalığa yönelik stratejileri (planlama/izleme/değerlendirme) daha çok kullandıklarını bildirilmiştir (Özmenteş, 2013). Görüldüğü üzere sıklıkla başvurulan stratejiler arasında yineleme stratejilerinin yer aldığı ve yanı sıra anlamlandırma, örgütlenme ve anlamayı izleme stratejilerinin de kullanımına yer verildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, Nacaroglu, (2019), sıklıkla kullanılan stratejiler arasında anlamayı izleme, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin yer aldığını, daha az kullanılan stratejilerin ise yineleme ve duyuşsal stratejiler olduğu ortaya koymuştur. İçsel motivasyon, kendini çalışmaya motive etme, çalışmaya sempati duyma, odaklanma ve kendini güdüleme gibi bir dizi duyuşsal strateji barındırmaktadır. Bu nedenle, içsel motivasyonun sağlanmasının, çalışmaya yönelik yöntemlerin kullanımı bakımından temel unsurlardan biri olduğunu söylemek mümkün gözükmektedir. Bu bakımdan öz düzenleme becerisi, bilişötesi farkındalıkla ilişkilendirilebilir. Öz düzenlemeli öğrencilerin, çalışırken sorun yaşanan yerleri belirlemek, parçalara ayırarak çalışmak, parçayı bir bütün olacak şekilde birleştirmek, önceki bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirmek gibi bir dizi bilişsel strateji kullanırken aynı zamanda kendi ilerlemelerini izledikleri/değerlendirdikleri ve uygun bilişsel stratejileri tasarlayarak bilişötesi farkındalığa yönelik stratejileri uyguladıkları bilinmektedir (Nielsen, 2015). Kendi öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğini bilen öğrenciler gerekli stratejileri seçer ve uygularlar. Dolayısıyla, içsel motivasyon, müzik öğretmeni adaylarının çalışma stratejilerini daha etkin bir şekilde kullanmasını ve uygulamasını sağlamaktadır (Şeker, 2022).

Bu çalışma, keman öğrencilerinin doğru ve verimli çalışma yöntemleri konusunda yönlendirilmesi ihtiyacından doğmaktadır. Nitekim, Parasız ve Gülüm (2007), keman öğrencilerinin haftalık çalışma alışkanlıkları incelendiğinde öğrencilerin gerekli ön hazırlıklar ile teknik ve müzikaliteye ilişkin temel unsurları göz ardı ederek çalışmakta olduklarını ortaya koymuştur. Yaylı çalgılar alanındaki öğrencilerin akort yapma, metronom kullanma, çift ses, süsleme, vibrato, flajöle, ısınma çalışmaları gibi diğer alanlarda yeterince alışkanlık kazanmadıkları ortaya çıkmıştır (Önaykan ve Tebiş, 2018). Piyano öğrencilerinin çalışma yöntemlerini kullanmaya yönelik davranış düzeylerinin “doğru duruş ve oturuş” davranışı dışındakilerde zayıf derecede olduğu saptanmıştır (Babacan, 2014). GSL’de öğrenim gören öğrencilerin piyano çalışmaya ilişkin temel tekniklere uygun çalma, artikülasyonları doğru çalma, müziksel ifadeyi dikkate alarak çalmaya büyük ölçüde dikkat ederek çalıştıkları;

müzik biçimlerini dikkate alma durumlarının ise orta düzeyde olduğunu bildirmiştir (Orhan, 2016).

Bu araştırmada bilişötesi farkındalığın ve öğrenme stratejileri kullanımının, keman öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerine etkisinin anlaşılması amaçlanmıştır. Bulgular ışığında, bilişötesi farkındalıkla yapılan strateji kullanımının keman öğrencilerinin çalışma yöntemlerini kullanma düzeylerini olumlu etkilediği anlaşılmıştır. Buna göre “stratejik öğrencilerin” çalgı çalışma yöntemlerini daha iyi kullandıkları söylenebilir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda;

- Keman öğretmenlerinin öğrencilere doğru ve verimli çalışma yöntemlerini kazandırmak amacıyla stratejik çalışma anlayışını geliştirmeye yönelik bu türden uygulamalara derslerde yer vermeleri,
- Keman öğrencilerinin verimli çalışma yöntemlerini öğrenmesi ve uygulayabilmesi amacıyla bilişötesi farkındalıkla hareket etmeyi bilmesi ve bu farkındalığı içselleştirmesi,
- Bilişötesi farkındalığın, yalnızca bireysel çalgı eğitimiyle sınırlı kalmaması, öğrenme alanlarının geneline yansıtılarak sistematik bir çalışma yöntemi haline getirilmesi önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Akkuş, R. (2000), "Çalgı Çalışma Alışkanlıkları", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 107-111.
- Altenmüller, E., ve Gruhn W. (2002). *Brain mechanisms*. In Richard Parncutt and Gary McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford University Press.
- Auer, L. (1921). *Violin playing as I teach it*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Babacan, E. (2014). Aday müzik öğretmenlerinin piyano eğitimi sürecindeki bireysel çalışma yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Chaffin, R., Imreh, G., ve Crawford, M. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey London.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costa, A. L., ve Kallick, B. (2009). *Habits of mind across the curriculum: Practical and creative strategies for teachers*. ASCD.
- Coyle, D. (2009). *The Talent Code: Greatness Isn't Born. It's Grown. Here's How*. Bantam Books. New York.
- Çaydere, Ö. (2017). Keman eğitiminde değerler. *Fine Arts*, 12(4), 272-279.
- Çiftçi, H. E., ve Erim, A. (2022). Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma taktiklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 236-252. DOI: 10.21666/muefd.901451.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., ve Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Galamian, I. (1961). *Principles of Violin Playing and Teaching*. Courier Corporation. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey.
- George, D., ve Mallery, P. (2000). *SPSS for Windows step-by-step: A simple guide and reference* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Güdek, B., ve Yılmaz, D. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin çalgı çalışma yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(53), 43-53.
- Gürgen, E. T. (2016). Müzik bilimleri öğrencilerinin piyano dersi ile ilgili görüşleri. *Journal of International Social Research*, 9(42).
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., ve Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680.

- Kılınçer, Ö., ve Aydınler Uygun, M. (2017). Amatör ile Profesyonel Müzisyenlerin Enstrümanlarındaki Müziği Çalışırken ve Öğrenirken Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 8, Issue: 28, pp. (DXXIII-DXXXVI).
- Küçükosmanoğlu, H. O., Babacan, E., Babacan, M. D., ve Yüksel, G. (2016). Müzik eğitiminde çalgı çalışma yöntemleri ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6(13).
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., Woody, R. H., ve Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.
- Miksza, P. (2007). Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. *Journal of Research in Music Education*, 55(4), 359-375.
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Nielsen, S. G. (2015). Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 233-246.
- Okan, M. (2021). *Flüt öğrencilerinin öz düzenlemeli deşifre stratejileri* [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Orhan, E. (2016). *Güzel sanatlar liselerinde öğrenim gören öğrencilerin piyanoda etkili çalışma durumları* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi].
- Öneykan, B., Tebiş, C. (2018). Güzel sanatlar liseleri ve müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yaylı çalgı eğitimi alan öğrencilerin günlük egzersiz alışkanlıkları (Balıkesir örneği). *Online Journal of Music Sciences*, 3(1), 125-148.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı eğitimi alan lisans öğrencilerinin kullandıkları çalışma taktikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 439-454.
- Parasız, G., ve Gülüm, O. (2007). Öğrencilerin haftalık keman çalışma alışkanlıklarının incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(31), 1045-1075.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Şeker, S. S. (2022). Çalgı Çalma Sürecini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 525-543.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitimi dersine etkili hazırlanma süreci. *Gazi Üniversitesi gazi eğitim fakültesi dergisi*, 21(2).
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1.
- Weinstein, C. E., ve Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation abstracts* (Vol. 5, No. 32, p. n32).
- Woolfolk, A., Hoy, A. W., ve McCune-Nicolich, L. (1980). *Educational psychology for teachers*. Prentice Hall.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational psychologist*, 33(2-3), 73-86.

12. Bölüm

Birinci Dünya Savaşı Sonrası Alman Resim Sanatında Yeni Nesnellik (Neue Sachlichkeit) Akımı

İsmail TETİKÇİ¹
Yasin GÜLDÜREN²

¹ Doç., Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı, ismailtetikci@uludag.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5876-2145>.

² Yl., Öğr., Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı, ygulduren@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1956-870X>

ÖZ

1- .GİRİŞ

Birinci Dünya Savaşı, dünya tarihinde derin etkiler bırakan bir dönüm noktası olmuştur. Savaşın yıkıcı etkileri, toplumsal değişimler ve siyasi dönüşümler, sanat alanında da önemli izler bırakmıştır.

Birinci Dünya Savaşı, Avrupa merkezli olarak bilinen Büyük Savaş olarak da adlandırılır ve 11 Kasım 1918'e kadar sürmüştür. Bu savaşta 9 milyondan fazla asker ve 7 milyon sivil hayatını kaybetmiştir. Bu savaş, tarihteki en büyük savaşlardan biridir ve uluslararası düzeyde büyük kargaşalara yol açmış, önemli politik değişimlere ve devrimlere neden olmuştur. Savaştan sağ kalanlar, yaşadıkları dehşet karşısında şok olmuş ve eski toplum değerlerini reddetmişler, savaşa gönderildikleri toplum tarafından ihanete uğradıklarını hissetmişlerdir. Gerçeklik karşısında hayal kırıklığına uğramış olan bu insanlar, kendi nesillerini önceki nesillerden ayırmış ve eski kültürel mirasa mesafeli durmuşlardır. Bu hayal kırıklığı savaşın genel algısı haline gelmiş ve sanatın her dalında etkisini göstermiştir.

Savaşın karanlık yüzünün büyük bir kısmını Almanya deneyimlemiştir. Başlangıçta yeni bir dünya için gereklilik olarak görülen savaş, başlangıçta neredeyse kutsal olarak kabul edilmiştir. Ancak savaşın uzamasıyla birlikte ekonomik zorluklar, hastalıkların yayılması, yaralanmaların artması ve birçoğunun ölümle sonuçlanması gibi etkenler ortaya çıkmıştır (Turani, 1980, akt. Düzce, 2010).

Savaş, sayısız sanatçıyı etkilemiş, tarzlarını değiştirmiş ve modernliğe büyük bir ivme kazandırmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın olmaması durumunda, modern sanatın son 100 yıl içinde nasıl şekilleneceği ve bugünkü durumu kesin olarak bilinemez. Ancak, savaşın 20. yüzyıl sanat tarihinde ve günümüz modern sanatının varoluşunda belirleyici bir etkisi olduğu açıktır. Sanat alanında savaşın kalıcı ve olumlu bir mirası, imparatorların ve mareşallerin stratejilerine değil, gerçek savaşta mücadele etmiş ve hayatını kaybetmiş isimsiz bireylerin kendi hikayelerine odaklanmaktır. Bu, savaşın insanlar üzerindeki etkisini daha bireysel ve insan odaklı bir perspektifle ele almıştır (Ulu, 2017).

Savaş sonrası Almanya'da yeni bir dönem başlamış ve "Yeni Nesnellik Hareketi" ortaya çıkmıştır. Felix Berteaux tarafından "Katı Düzen" olarak adlandırılan bu hareket, George Grosz ve Otto Dix tarafından kurulmuş ve sosyal eleştirilere odaklanmayı amaçlamıştır. Yeni Nesnellik akımının kurucusu Otto Dix, dışavurumculuğun duygusallığına karşı sadece gözlem yaparak ve çıplak gerçeklikle sanatı tanımlamanın mümkün olduğunu savunmuştur. Akım, gerçekçilik içeren ve figüratif resimlere odaklanan bir harektir ve sanatçılar keskin ve vahşi üsluplarıyla dikkat çekmişlerdir (Turani, 1980, akt. Düzce, 2010). Almanya'nın 1. Dünya Savaşı'ndan mağlup çıkması ve buhranlı durumu,

Weimar yönetiminin ülkeye yaşattığı zorlukları yansıtan bir akım olarak daha önce ortaya çıkan Ekspresyonizm, bireyin duygularını merkeze alırken ve estetik ifade yollarını önemseyerek öznelliği vurgular. Bununla birlikte, Yeni Nesnellik akımı ise nesnelliği ön plana çıkaran bir yaklaşımdır (Şahin ve Kayalıoğlu, 2016).

2. BİRİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI ALMAN RESİM SANATI

2.1. Birinci Dünya Savaşı Sonrası Avrupa Resim Sanatı

Avrupa ülkelerinde savaş, başlangıçta coşkuyla karşılanmıştır, ancak kısa sürede tahmin edilen aksine uzamış ve yıkıcı sonuçlara yol açmıştır. Savaşı coşkuyla karşılamada en önemli bir faktör, politikacılar tarafından yürütülen propaganda çalışmaları olmuştur. Ancak savaşın uzamasıyla birlikte toplumda umutlar azalmış ve durum giderek kötüleşmiştir (Özdemir, 2022).

Birinci Dünya Savaşı'nın devam ettiği süreçte, büyük zararlar, acılar, kaygılar, endişeler ve artan vahşet, savaşı önceden olumlu karşılayan insanların bakış açısını değiştirmiştir. Savaşın getirdiği etkiler başlangıçta olumlu bir şekilde tasvir edilirken, değişen durumla birlikte resimlerde eleştirel bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu dönemde Avrupa resminde öne çıkan konular, kıtada gerçekleşen insan katliamı, hava saldırıları, harabeler ve parçalanmış bedenlerdir. Birçok eserde, savaşa bu şekilde göndermeler yapılmıştır (Öndin, 2013, akt. Şahin, 2020).

Avrupa'ya egemen olan kaos ortamı, sanatçıları da etkisi altına almış, sanatçı artık birey olmanın ötesinde çağında yaşananları tüm çıplaklığıyla gözler önüne seren, tepkisini net bir şekilde ortaya koyabilen adeta halkın sözcüsü konumuna gelmiştir (Başarır, 2006, akt. Düzce, 2010).

Savaşın başlangıcında birçok sanatçı, diğer insanlar gibi savaşa istekle yaklaşmış ve tüm savaşların sona ermesini ummuşlardır. Ancak savaşın gerçeklerini deneyimledikten sonra, bu düşünceler yerini acıya ve kayıplara yönelik özlemeye bırakmıştır. Savaşa ve genel olarak savaşlara karşı olan sanatçılara zamanla daha fazla katılım olmuştur. Savaşın sonunda ortaya çıkacağı düşünülen maddiyata dayanan değerlerden arınmış bir Avrupa hayal edilmiştir, ancak bu tasarı gerçekleşmemiştir. Birinci Dünya Savaşı, sanatçıların düşüncelerini ve sanat anlayışlarını derinden etkilemiş, savaşın acıları ve kayıpları üzerine odaklanmalarına neden olmuştur. Savaş sonrası dönemde, sanatta yeni ifade biçimleri ortaya çıkmış ve toplumsal eleştiri ön plana çıkmıştır. Sanatçılar, savaşın yıkıcılığını ve insanlığın acılarını ifade etmek için farklı teknikler ve temalar kullanmışlardır (Demirbaş, 2009).

Birinci Dünya Savaşı, sanatçıları sadece savaş temalarıyla sınırlamamış ve savaşa ilişkin deneyim ve düşüncelerini yansıtan eserler üretmeleri yönünde

etkilememiştir. Genel olarak, bu dönemde Avrupa sanatı, savaşın yarattığı koşullar altında önemli değişimler geçirmiştir. Bu değişimler arasında, savaş öncesinde hakim olan sanatsal anlayışa karşı bir muhalefetin ortaya çıkması ve çeşitli nedenlerle uzlaşmacı bir yapıya dönüşmesi gelmektedir. Savaş öncesinde reddedilen sanatsal değerler, biçimsel ve içeriksel olarak yeniden değer kazanmıştır (Demirbaş, 2009).

Birinci Dünya Savaşı sonrası, sanatçılar eserlerinde daha önce reddedilen sanatsal değerleri ve geleneksel sanat formlarını yeniden keşfetmişlerdir. Bu dönemde avangard akımların yanı sıra, klasik sanat anlayışına ve daha sakin, dengeli bir estetiğe geri dönüş eğilimi gözlenmiştir. Sanatçılar, savaşın getirdiği acıları ve kargaşayı yansıtan eserlerin yanı sıra, aynı zamanda geçmişin sanat mirasına ve estetik değerlere yönelik bir ilgi göstermişlerdir.

Bu dönemdeki sanat akımları arasında dışavurumculuk, kübizm, dadaizm, yeni nesnellik gibi farklı yaklaşımlar ve tarzlar ön plana çıkmıştır. Sanatçılar, savaşın travmatik etkilerini ve toplumsal değişimleri yansıtan eserler üretmişlerdir. Ayrıca, bazı sanatçılar savaş sonrası umutsuzluğu ve anlamsızlığı ifade eden eserler ortaya koymuşlardır.

2.2. Birinci Dünya Savaşı Sonrası Alman Resim Sanatı

Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlup ve parçalanmış bir şekilde çıkan Almanya, büyük zorluklarla karşı karşıya kaldı. Savaş sonrası dönemde Ülke, fiziksel yıkımın yanı sıra toplumsal travmalarla da mücadele etmek zorundaydı. Politik gücünü kaybetti, tazminatlar ödemek zorunda kaldı ve sömürge topraklarını kaybetti. Almanya sokakları gruplar halinde dolaşan yaralı askerler ve hiperenflasyon nedeniyle yoksullaşan halkla doluydu (Kuru, 2017).

Aynı zamanda, savaş sonrası travmanın etkisiyle, yeni ifade biçimleri ve eleştirel bir dil oluşturma çabaları da vardı. Savaş öncesi Alman sanatında etkili olan ekspresyonizm/ifadecilik/dışavurumculuk akımı, bireysel ve apolitik bir duruş sergilediği için savaş sonrası dönemde Almanya'nın ihtiyaç duyduğu toplumsal yapılanmaları ve yeniden inşayı ifade etmek için yetersiz kaldı (Kuru, 2017). Dışavurumculuk akımı öteden beri Kuzey Avrupa'da geçerli olan, şiddetli ve abartmalı biçim çarpıtmalarıyla aşırı heyecanları amaçlayan eğilimleri yeniden benimsemiş oluyordu (Tansuğ, 1999). Bu toplumsal veriler, Kuzey sanatının ifadeci özellikleriyle birleştiğinde, Alman sanatını tutkulu, ateşli ve etkili kılmıştır. Bu özellikler, Alman sanatını etkileyici kılan unsurlardır ve hatta Yeni Nesnellik gibi nesnellik ve tarafsızlık amaçlayan akımlarda bile içten içe hissedilir (Gökova, 2015).

Almanya'da bu dönemde sanat, politik ve toplumsal bir platform olarak da kullanılmıştır. Sanatçılar, savaş sonrası toplumdaki sıkıntıları, adaletsizlikleri ve

güç ilişkilerini eleştiren eserler üretmişlerdir. Aynı zamanda sanat, Almanya'nın yıkıcı savaş geçmişini de yansıtarak toplumsal bir hafıza oluşturmuştur. Bu dönemde Alman sanatı, yenilikçi ve provokatif bir karaktere sahip olmuş, çağdaş sanatın ve toplumsal değişimin bir yansıması haline gelmiştir. Birinci Dünya Savaşı sonrası Almanya'da yaşanan bu sanatsal dönüşüm, 20. yüzyılın sanat tarihinde önemli bir yer tutmaktadır.

19. yüzyılın başlarında Almanya'da sanat arayışlarına yeni başlayan sanatçılar, Birinci Dünya Savaşı'nın ateşli ve kanlı yüzüne tanıklık etmişlerdir. Bu dönemde yetişen gençler, Büyük Almanya idealiyle büyütülmüş ve savaşın olağan bir olgu olduğu, hatta onurla katılması gereken doğal bir eylem olduğu fikri benimsenmiştir. Alman gençlerine, Alman ırkının üstünlüğü ve bu üstün ırkın toplumun üst kademesini koruyarak Avrupa'ya egemen olması gerektiği öğretilmiştir. Bu ideolojik öğretiler ışığında sanatçı olarak yetişen gruplar da savaşın başlangıcının coşkusunu ve hayal edilen onuru kabul etmiştir (Giray, 2005, akt. Kırman, 2020). Sanatçılar, savaşın etkilerini ve savaşa olan inançlarını yansıtan eserler üretmişlerdir. Bazı sanatçılar, savaşın coşkusunu ve Almanya'nın üstünlüğünü idealize etmişlerdir. Ancak savaşın ilerleyen dönemlerinde gerçeklikle yüzleşmeleri ve savaşın gerçek yüzünü deneyimlemeleri, bazılarının bakış açılarını ve eserlerini değiştirmelerine neden olmuştur.

Savaşa katılan sanatçılar, ciddi ruhsal sorunlarla karşılaşmışlardır. Örneğin, George Grosz gibi bazı sanatçılar, savaşa kendi istekleriyle katılmış olsalar da kısa süre sonra ruhsal zorluklar yaşamış ve tedavi görmek zorunda kalmışlardır (Resim 1). Grosz, tedavi sürecinin ardından savaş karşıtı eserler üretmeye başlamıştır. Savaşa katılmayan sanatçılar ise bu dönemin yarattığı zorluklarla mücadele etmek zorunda kalmışlardır. Savaşın etkisi, sanatçıların eserlerinde kendini göstermiş ve savaşın yarattığı travmalar, toplumsal çatışmalar ve umutsuzluk sanatın bir parçası haline gelmiştir (Özdemir, 2022).



Resim 1. George Grosz, “Remembering”, 1937, T. ü. y. b., 71.12x91.76 cm.

Alman Ekspresyonizmin, 20. yüzyılın başında Almanya'da ortaya çıkmasıyla sanatçılar duygusal ifadelerini ve iç dünyalarını yoğun bir şekilde yansıtmayı hedeflemiş ve toplumsal eleştiriyi ön planda tutmuştur. Alman Ekspresyonizmi, sanat eserlerinde duygusal gerçekliği, iç çatışmaları ve insanın iç dünyasını vurgulayan güçlü ifadeleri kullanır. Bu akımın temsilcileri, renklerin ve biçimlerin duygusal etkisine büyük önem verirken, genellikle sert hatlar, keskin kontrastlar ve çarpıcı imgeler kullanırlar. İnsan figürleri, portreler ve manzara gibi unsurlar, sıradan bir görünümün ötesinde, içsel bir anlam ve duyguyla dolu bir şekilde tasvir edilir.

Alman sanatçılar, savaşın ve savaş sonrası dönemin getirdiği travmalar ve değişimlerle başa çıkmak için farklı yollar da aramışlardır. Bu dönemde birçok sanatçı, toplumsal eleştiri, duygusal ifade ve sanatsal arayışlarını eserlerine yansıtılmışlardır. Ekspresyonist sanatçılar, duygusal yoğunluk, içsel sorgulama ve toplumsal eleştiriye odaklanarak savaşın travmalarını ifade etmişlerdir. Sanatlarını bireysel deneyimlerine dayandıran bu sanatçılar, savaşın insan psikolojisi üzerindeki etkilerini ve toplumsal çatışmaları cesur bir şekilde yansıtılmışlardır. Alman sanatçılar aynı zamanda Dadaizm gibi deneysel akımlara da ilgi göstermişlerdir. Sanatçılar, Dadaizm'in provokatif ve radikal doğasını benimseyerek savaş sonrası toplumun çalkantılı ruh halini ifade etmişlerdir.

Die Brücke (Köprü) ve Der Blaue Reiter (Mavi Süvari) akımları Alman Ekspresyonizmi içinde önemli bir yere sahiptir. Her iki sanatçı grubu da Alman

Ekspresyonizmi'nin önde gelen temsilcileri olarak kabul edilir ve bu akımın gelişimine büyük katkı sağlamışlardır.

Die Brücke, Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel, Karl Schmidt-Rottluff ve diğer genç sanatçılar tarafından 1905 yılında Dresden'de kurulmuştur. Grup, toplumsal normlara karşı çıkarak özgür bir sanat anlayışını benimsemiş ve güçlü duygusal ifadelerle çalışmıştır. Doğanın ve kabile sanatının etkisi altında kalarak, sert hatlar, canlı renkler ve çarpıcı ifadelerle sanatlarını sunmuşlardır. Die Brücke, Alman Ekspresyonizmi'nin başlangıcında etkili olmuş ve güçlü bir toplumsal eleştiri sunarak akımın ilerlemesine katkıda bulunmuştur.

Der Blaue Reiter ise 1911 yılında Münih'te Vasily Kandinsky, Franz Marc, August Macke, Gabriele Münter ve diğer sanatçılar tarafından kurulmuştur. Grup, soyut sanatın gelişimine önemli bir katkı sağlamıştır. Sanatçılar, renklerin ve formların gücüne inanmış ve içsel duyguların, mistik deneyimlerin sanat yoluyla ifade edilmesini savunmuşlardır.

Her iki grup da Alman Ekspresyonizmi'nin özgün ve etkili birer temsilcisidir. Die Brücke ve Der Blaue Reiter, duygusal ifadeye, toplumsal eleştiriye ve yenilikçi sanatsal yaklaşımlara vurgu yaparak Alman Ekspresyonizmi'nin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır.

Yeni Nesnellik akımı, savaş sonrası Almanya'da etkili olan bir diğer sanat akımı olmuştur. Yeni Nesnellik sanatçıları, nesnellik, gerçekçilik ve objektiflik üzerinde durarak toplumsal eleştiriye odaklanmışlardır. Savaşın getirdiği yıkımı, toplumun bozulmuş değerlerini ve politik sorunları gerçekçi bir şekilde resmetmişlerdir.

Almanya'nın savaş yılları ve insanların yaşadığı psikolojik travmalar, sanatçılar üzerinde anti-sempatik ve karşıt yaklaşımları tetiklemiştir. Ancak bu yaklaşımları sadece savaş dönemi sanatçılarına atfetmek doğru değildir. Savaşı deneyimleyen toplumların sanatçıları da yoğun duygusal durumlarla karşı karşıya kaldıklarından dolayı bu kavramlar; estetik dışı bir yaklaşımın sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Özeskici, 2021).

3. YENİ NESNELLİK (NEUE SACHLICHKEIT) AKIMI

Sanat, var olduğu dönemin yaratıcısı olduğu gibi aynı zamanda döneme yön veren bir olgudur. Görsel sanatların temelinde yatan ortak nokta, aslında mevcut düzeni değiştirmeyi amaçlamaktır. Sanat eserleri, farklı materyaller kullanılarak oluşturulsa da asıl amacı, var olan düzeni değiştirerek yeni bir dünya inşa etmektir. Bu sisteme göre, yeni düzen esas olarak eskiye tepki olarak sunulur ve bir başkaldırı olarak algılanır. Ancak bu başkaldırı, şiddet ögesi olarak değil, mevcut duruma karşı bir tepki olarak ortaya çıkar (Düzce, 2010).

Yeni Nesnellik, Alman Resim Sanatı içinde genellikle daha az bilinen ve daha az üzerinde durulan bir boyuttur. Bunun birkaç nedeni vardır. Birincisi, yakın dönem sanat tarihi yaklaşımlarının daha çok soyut ve soyutlama kavramlarına odaklanmasıdır. İkincisi, Nazi rejimi döneminde ortadan kalkan Weimar Cumhuriyeti süresince kısa bir süre var olabilmiş bir sanat akımı olmasıdır. Bu nedenlerle, Yeni Nesnellik akımı genellikle görece daha az tanınmış ve üzerinde durulmamış bir sanat akımı olarak kalmıştır. Bu akımda eser veren sanatçılar arasında George Grosz, Otto Dix, Christian Schad ve Henrick Campendonk gibi isimler öne çıkar.

Savaş öncesi Alman sanatını etkileyen Dışavurumculuk, savaş sonrası Almanya'nın ihtiyaç duyduğu toplumsal yeniden yapılanma ve duygusal motivasyonu sağlamak için yetersiz kalmıştır. Bu bağlamda, Yeni Nesnellik akımı ortaya çıkmış ve toplumsal çöküşün etkilerine eleştirel bir şekilde yaklaşan daha gerçekçi bir sanat dilini aramıştır. Akımın, 1925 yılında Gustav Friedrich Hartlaub'un yönettiği Mannheim Sanat Müzesi'nde düzenlenen "Neue Sachlichkeit" (Yeni Nesnellik) adlı sergiyle başladığı kabul edilmektedir. Sergi, otuz iki sanatçının eserlerini bir araya getirmiştir (Kuru, 2017). Bununla birlikte sanatçılar bir manifesto, politik bir söylem birliği veya yerel eğilimlerle birbirlerine bağlı değillerdi. Temelde, sanatçılar savaş sonrası Alman toplumundaki yeniden yapılanmaya, hızlı kentleşmenin çarpıklıklarına ve ahlaki çöküşe yönelik eleştirel ve şüpheci bir bakışla birbirlerine bağlanmışlardır.

George Grosz, savaş sonrası dönemde politik eleştirileri ve toplumsal sorunları işleyen önemli bir sanatçıdır. Grosz, savaşın yıkıcı etkilerini ve toplumun bozulmuş değerlerini çarpıcı bir şekilde resmetmiştir.

Otto Dix, savaşın travmatik deneyimlerini ve savaş sonrası toplumsal çalkantıları sanatında yansıtan bir başka önemli sanatçıdır. Dix, savaşın vahşetini ve insanın içsel çatışmalarını çarpıcı bir gerçekçilikle resmetmiştir. Savaş sonrası dönemde Yeni Nesnellik akımının etkili sanatçıları arasında yer almıştır. Berger'in (2013) ifadesiyle, Otto Dix'in en büyük esin kaynağı savaş sırasında izlediği sahneler olmuştur. Kendi deneyimini, kendi gözünden, özgün bir yorumla aktarmak onun en önemli özelliği denebilir (Resim 2 ve 3).



Resim 2. Otto Dix, “The Trench”, 1920, Tuval üzerine y. b., 227x250 cm.

“George Grosz ve Otto Dix akımın önemli sanatçılarındandır. Grosz Weimar Cumhuriyeti döneminde Berlin'deki Dada hareketinin öncülerinden birisi olmuştur...Dadizmin varlığı; Grosz ve Dix'in Yeni Nesnellik akımını kurmalarında etkili olduğu söylenebilir. Çünkü Dadizmin temelinde umutsuzluğa düşmüş insanların topluma karşı isyanı ve öfkesi vardır. Bunun yanında Dadaist sanatçılar kalıplaşmış düzenin yerine; yeni düşünce sistemlerinin ve felsefi sorguların ele alınmasının gereğine inanmışlardır. Çünkü 20. yüzyılın başları Almanya için büyük bir buhran dönemidir. Yaşanılan olaylar tüm insanlık için travmatik bir durum oluşturmuştur. Bu bakımdan değerlendirildiğine her iki sanatçının içinde bulunduğu yaşam şartları; onları nesnel olgular üzerinden bir eleştiriye götürdüğü anlaşılmıştır. Dolayısıyla akımın adını belirleyen ölçütler; toplumsal olgular ve olaylar bütünüdür (Özeskici, 2021).”



Resim 3. Otto Dix, “The Outposts in the Trenches Must Maintain the Bombardment at Night”, 1924, Kağıt üzerine mürekkep baskı, 35x 47.2 cm.

Christian Schad, Yeni Nesnellik akımının önemli temsilcilerinden bir diğeridir. Sanatında gerçekçilik ve objektiflik üzerinde durmuş ve toplumsal eleştiriye eserlerine yansıtmıştır. Schad, savaş sonrası dönemde sanatında deneysel yaklaşımları da kullanmış ve farklı tarzlar denemiştir. Henrick Campendonk ise dönemin deneysel sanat akımlarına ilgi duyan ve bunları eserlerinde kullanmış bir sanatçıdır. Savaş sonrası dönemde soyutlama ve farklı renk kullanımlarıyla dikkat çekmiştir. Campendonk, savaş sonrası toplumsal değişimi ve sanatsal arayışları eserlerinde yansıtmıştır. Bu sanatçılar, Birinci Dünya Savaşı sonrası dönemde savaşın etkilerini ve toplumsal değişimi sanatlarıyla ifade eden, politik ve eleştirel bir yaklaşım sergileyen önemli isimlerdir. Eserlerindeki güçlü ifadeler ve politik vurgular, dönemin ruhunu ve savaş sonrası dönemdeki sanat akımlarının yönünü şekillendirmiştir.

Akıma dahil edilecek bir diğer önemli sanatçılar, Käthe Kollwitz ve Max Beckmann'dır. Max Beckmann sanat akımlarına dahil olmayacak kadar özgür bir şekilde kendini tanımlayan bir sanatçıydı. Hartlaub, Beckmann'ı Verist (doğrucu) olarak sınıflandırmış ve Yeni Nesnellik akımının en önemli sanatçısı olarak ilan etmişti (Resim 4). Käthe Kollwitz ise keskin eleştirilerle hümanist gerçekçi bir tavır izlemekteydi (Resim 5).



Resim 4. Max Beckmann, "Irrenhaus", 1918, K. ü. mürekkep, 37x36.7 cm.

Yeni Nesnellik akımını temsil eden çalışmalar, dışavurumculuğun romantikliğine karşı bir isyan niteliği taşımaktadır. Bunun nedeni, dışavurumculuk akımındaki "kişisel dışavurum"un yerine nesnel bir bakış açısının gelmesidir. Dönemin sanatçıları, kişisel yargılar ve duygusal değerlendirmeler yerine, sosyal gerçekliği tüm detaylarıyla vurgulamayı amaçlamışlardır. Dışavurumcu sanatta, Birinci Dünya Savaşı sonrası sosyal problemler gibi diğer temaların objektif bir şekilde yansıtılamaması, yeni nesnellik sanatçılarına göre bencilce kabul edilmiş ve bu nedenle akımın sanatçıları, çalışmalarında sosyal yaşamın tüm gerçeklerini nesnel bir şekilde ifade etmeye yönelmişlerdir (Kırman, 2020).

Yeni Nesnellik akımı, nesnelere sessiz ve ayrıntılı bir şekilde tasvir edildiği yeni bir görsel anlatım tarzını ortaya çıkarmıştır. Bu akımda, nesnelere gerçekçi bir şekilde betimlenmesiyle birlikte, durgunluk hissi oluşur ve günlük hayatta tanıdık olduğumuz objeler bile bize yabancı gelir. Yeni Nesnellik akımında çizgi ön plana çıkar. Detayların büyük bir özenle oluşturulduğu, sadık, soğuk ve hareketsiz kompozisyonlarda şiddetli toplumsal eleştiriler ortaya konulur (Altınel, 2008, akt. Düzce, 2010). Yeni Nesnellik, Dada akımıyla paralel olarak, sistemin sorunlarına ayna tutmayı tercih etmiştir. Aynı zamanda Almanya'da, Fransa'da ve İtalya'da doğal eğilimlerle benzerlik gösteren bir

diğer akım olan "Büyülü Gerçekçilik" de mevcuttur. Bu durum ülkede bir düzene uyumun varlığı sorusunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, belirtilmesi gereken bir diğer nokta, bu değişimlerin Birinci Dünya Savaşı'nın etkileriyle sınırlı olduğudur. Bunun dışında, Avrupa'da savaş sırasında ve sonrasında soyut sanatın gelişimi açısından önemli ilerlemeler kaydedildiği de ifade edilmelidir (Demirbaş, 2009).



Resim 5. Käthe Kollwitz, "Die Witwe I", 1921, Gravür, 37x24 cm.

"Soyut ve soyutlamayı temel alan sanat tarihsel yaklaşımlar nedeniyle gölgede kalan, Soyut Dışavurumculuğun II. Dünya Savaşı sonrasındaki egemenliğiyle tamamen yok sayılan Yeni Nesnellik, zaman zaman ortaya çıkan ve son yıllarda tekrar ilgi gören temsile dönük resimsel tutumların temelini oluşturduğu için gün yüzüne çıkarılmayı hak etmiştir. Aslında soyut ve resim dışı çalışmaların gerçekleştirildiği süreç içinde Yeni nesnellik ve onun etkileri tam olarak kaybolmuş değildir...Postmodern süreçle birlikte ortaya çıkan, temsile dayalı her türden resimsel tutumunun temelini de (anlatı resmi, tarihsel resim, yeni gerçekçilik v.b.) Yeni nesnelcilik oluşturur. Bunun dışında Edward

Hopper, Balthazar Balthus, Giacometti, Lucian Freud, Philip Pearlstein ve hatta Francis Bacon gibi pek çok duayen sanatçı gerçeklikle bağını koparmadan, genel geçer sanat hareketlerinden uzak durarak çalışmalarını sürdürürken dolaylı da olsa yeni nesnellığe kimi şeyler borçludurlar (Düzce, 2010).” Bu sanatçılar özellikle gerçeklikle bağlarını koparmadan çalışmalarını sürdürmüşler, “Yeni Nesnellik” akımının vurguladığı nesnellik ve öznellik ilişkisini ve gerçeklikle bağlantıyı koruyarak kendi duygusal bakış açılarını eserlerine yansıtma fikrini devam ettirmişlerdir.

Yeni Nesnellik akımı, toplum, sistemler, düzen ve diğer sanat akımlarının eleştirisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım, gerçek yaşam deneyimlerinden, toplumsal olaylardan ve somut gerçekliklerden ilham almaktadır. Dolayısıyla, Yeni Nesnellik sanatında nesnellik kavramı önemli bir yer tutar. Nesnellik kavramının vurgulanması, aynı zamanda öznellik kavramının da gündeme gelmesine neden olur. Bu akımda, nesnellik ve öznellik arasında bir ilişki bulunmaktadır ve sanat eserleri, gerçeklikle birlikte sanatçının kendi duygularını ve bakış açısını da yansıtabilir (Üner, 2014, akt. Özescici, 2021).

SONUÇ

Yeni Nesnellik akımı Alman Resim Sanatı içinde genellikle göz ardı edilen bir akım olmuştur. Nazi rejimi döneminde ortadan kalkması ve yakın dönem sanat tarihi yaklaşımlarının farklı odak noktalarına yönelmesi, bu akımın genel bilinirliğini etkilemiştir. Bununla birlikte, Yeni Nesnellik sanatçıları savaş sonrası Alman toplumunun sorunlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmış ve daha gerçekçi bir sanat dilini tercih etmişlerdir.

Sonuç olarak Yeni Nesnellik akımı, diğer modern sanat akımlarından farklı bir şekilde ilerlememiştir. Ancak, toplumsal sorunlara eleştiri getirme ve fikirler ortaya koyma konusunda diğer akımlarla benzerlik göstermiştir. Yeni Nesnellik sanatçıları, daha çok mizansen üzerinde odaklanarak sanatsal dil ve üsluplarını geliştirmişlerdir. Bu durum, günümüz sanatında farklı fikirlerin ve oluşumların kullanılmasında önemli bir referans olarak değerlendirilebilir. Güncel sanat sergilerinde, bienallerde ve trienallerde kavramsal fikirlerin farklı malzemelerle geliştirildiği gözlemlenmektedir. Tüm bunlar, modernizmdeki arayışların günümüzde melez bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir (Özescici, 2021). Kısa bir dönem içinde etkili olmasına rağmen, temsile dönük resimsel yaklaşımlara kaynaklık eden en önemli referanslardan birisi olması açısından önemlidir (Gökova, 2015).

REFERANSLAR

- Berger, J. (2013). *Görme biçimleri*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Demirbaş, A. (2009). *Birinci Dünya Savaşı'nın Avrupa sanat ortamına etkileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Düzce, G. (2010) *20.yüzyıl Alman Dışavurumcu Resim Sanatında Birinci Dünya Savaşı'nın etkileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökova, H. (2015) *Alman Yeni Nesnellik (Neue Sachlichkeit) akımının çağdaş resme yansımaları ve Leipzig Okulu sanatçıları*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kırman, G. (2020). *Otto Dix örneğinde dışavurumcu tavır ve portre resimlerdeki üslup Özellikleri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Kuru, A. Ş. (2017). *I. Dünya savaşı'nın sanat diline etkileri, Max Beckmann'ın Die Hölle (Cehennem), Käthe Kollwitz'in Der Krieg (Savaş) baskı dosyaları*. STD, XXVI. 395-421.
- Özdemir, M. (2022) *Birinci dünya savaşı'nın ekspresyonizm resim sanatına metaforik yansımaları*. (Yayımlanmış sanatta yeterlik tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Özeskici, E. (2021). *George Grozs ve Otto Dix'in resimlerinde anti-sempatik ve karşıt yaklaşımlar*. İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, 7 (14), 111-119.
- Şahin, A. N. E. ve Kayalıoğlu, S. (2016). *I. Dünya Savaşı'nın Avrupa Resim Sanatına Etkileri*. Gazi Akademik Bakış, Cilt 10, Sayı 19, 201.
- Şahin, M. (2020). *Birinci dünya savaşının alman dışavurumcu resim üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tansuğ, S. (1999). *Resim sanatının tarihi*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Ulu, E. F. (2017) *I. Dünya Savaşı'nın baskiresimlere yansımaları*. (Yayımlanmış sanatta yeterlik tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

13 Bölüm

Yengeç Sepeti Sendromunun Özellikleri, Sebepleri ve Eğitim Kurumlarında Görülen Etkileri

Tuba YILMAZ¹

¹ Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, YDYO. tyilmaz@erzincan.edu.tr

ÖZET

İnsan hayatında herkes kendini başkalarıyla karşılaştırır. Aslında bu tamamen doğal bir içgüdüdür. Kişi kendi zayıflığının farkına varıp zayıflığını düzeltebilir. Ancak kendisinden üstün olanlara ayak uyduramayacağını anlayıp onları düşürmeye çalıştığı anda yengeç sepeti sendromu ortaya çıkmaktadır. Örgütsel davranış ile örgütte başkalarının yükselmesini, başarılı olmasını ve hayallerini gerçekleştirmesini istemeyenlerin çabalarını ifade eder. Bazı durumlarda çalışanlar, başkalarının başarısızlığı nedeniyle yaşayabilecekleri büyük zararı gördükleri için bu şekilde davranarak kendilerine iyilik yaptıklarını hissederler. Bu tür davranışların örgüt sağlığı açısından olumsuz bir durum oluşturması her ortamda görülen bir olgudur. Bu çalışmada Yengeç Sepeti Sendromunun özellikleri, sebepleri ve eğitim kurumlarında görülen etkilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yengeç Sepeti Sendromu, Örgütsel Davranış, Örgütsel Güven, Eğitim Yönetimi

Giriş

Bugün dünyada yaşayan milyarlarca insanın karakter, özellik ve davranış benzerlikleri olmasına rağmen, aynı genleri ve fiziksel özellikleri paylaşanlar bile farklı davranış ve özellikler sergilemektedir. Bunun nedeni, her insanın birbirine bağlı benzersiz bir dizi yaşam, düşünce ve duyguya sahip olmasıdır.

Sosyo-kültürel açıdan değiştikçe insanların davranışları da değişmeye başlamış, böylece çalışma bilimleri ve özellikle davranış bilimlerindeki temel araştırmalar da değişmiştir. Verimlilik artışı, çalışan motivasyonu, stres azaltma fırsatları, çeşitliliğin gücü, vatandaşlık, katılım, takım çalışması ve çalışanların yetkilendirilmesi gibi konular daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. 1990'lardan beri sinizm, duygusal istismar, psikolojik sözleşme ihlali, işsizlik ve narsisizm gibi olgulara odaklanmaya başlanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, insanların çalışma ve işbirliği yapma biçimleri açısından diğer üyelere ve çalışanlara karşı saldırgan davranışlar gösterdiklerini söyleyebiliriz.

Bu kötü alışkanlıklardan biri de Türkçe'ye "Yengeç Sepeti Sendromu" olarak çevrilen "Crab in Barrel Syndrome" adı verilen kavramdır. Yengeç sepeti sendromunun, gelişiminde bilişsel ve davranışsal kalıpların değerlendirilmesi açısından, bireysel bir eylem gibi görünse de aslında örgüte nüfuz eden ve kültür, cinsiyet, yaş, zeka düzeyi ne olursa olsun tüm insanları etkileyen bir zihniyet olduğuna inanılmaktadır.

İnsan hayatında herkes kendini başkalarıyla karşılaştırır. Aslında bu tamamen doğal bir içgüdüdür. Bu nedenle, yengeç sepeti sendromunun davranışsal yönlerinin ana özellikleri, Festinger (1957) tarafından yapılan insan karşılaştırmalarına dayanmaktadır. Bu teori kapsamında, kişi kendi zayıflığının farkına varıp zayıflığını düzeltebilir. Ancak kendisinden üstün olanlara ayak uyduramayacağını anlayıp onları düşürmeye çalıştığı anda yengeç sepeti sendromu ortaya çıkmaktadır.

Çalışanlar, ortak bir amacı gerçekleştirmek için her organizasyonda birlikte çalışırlar. Bu hedeflere etkin bir şekilde ulaşılabilmesi için çalışanların bir araya getirilmesi, örgütlenmesi ve ortak bir amaç etrafında birleşmesi gerekmektedir. Bu nedenle, çalışanları "yengeç sepeti" olgusu gibi bir davranışa yönelten faktörlerin ortaya çıkarılması örgütün sağlığı açısından oldukça önemlidir (Tosun, 2019).

Örgüt düzeyi göz önüne alındığında, çalışanlar arasında yaygın olan "yengeç sepeti" olayının örgütsel güven açısından yıkıcı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Örgütsel güvenin bir parçası olarak kabul edilen örgüte güven ile her bireyin güveni birleşerek örgütsel güven kavramını oluşturmakta ve kişi

diğer ilişkilerine ve bireysel karakterine ilişkin beklentileri karşılanmadığında kendini rahat hissetmeyecektir (Polat ve Celep, 2008: 310).

Örgüt içerisinde güven ve güç kaybına yol açan bu sendrom davranışlarının başlıca sebepleri arasında, çalışanların güç ve menfaat elde etmek, ekonomik fayda elde etmek, kararları etkilemek, yenilik ve değişime karşı direnç yaratmak, etkilemek ve liderlik etmek, terfi almak veya bir başkasının yükselişini engellemek istekleri gösterilebilir (Eren, 2018; Farris, 1979).

Bu davranışlar arasında bilgiyi paylaşmamak, diğer çalışanları desteklememek, işi zorlaştırmak hatta işin yapılmasını engellemeye çalışmak gibi kavramların olduğu söylenebilir. Bu anlamda "yengeç sepeti" kavramının özellikle son yıllarda örgütsel davranış literatürüne girmeye başladığını ifade edebiliriz.

Yengeç Sepeti Olgusu

Yengeç sepeti kavramı, ilk kez 90'lı yıllarda Filipinli yazar Ninotchka Rosca'nın "yengeç kişilikler" kavramını kullanıldığında yayılan bir fikirdir. Bu fikrin Filipinler'deki balıkçılar tarafından anlatılan hikayelerden kaynaklandığına inanılmaktadır.

Sahilde yürüyen bir adam balıkçıya yaklaştığında kovada yakalanmış bir yengeç görür. Kovanın üstü açıktır ve kapağı yoktur. Yengeçlerin kaçabileceğini düşündüğü için bu onu şaşırtır. Balıkçıya sorunca, "Evet, tek yengeç varsa mutlaka kaçır. Bir yengeç kaçmaya çalıştığında, diğerleri onu yakalar ve çok sayıda yengeç varsa bunun bir yengeç olduğunu anlar. Tek bir yengeç kovadan kapaksız kolayca kaçabilse de, sayı arttıkça kaçmak imkânsızdır. Birbirlerini yukarı itmek yerine aşağı çekmeye çalıştıklarından, sonuçta kimse başarılı olamaz. "Yengeç komplosu" olgusu işte bu noktada daha yeni başlamaktadır (Bell, 2017; Duke, 1994; Şahin, 2018; Vibes, 2015).

"Yengeç sepeti" olgusu, "*ben yapamıyorsam sen de yapamazsın*" anlayışına dayalı bir ideoloji ve etikdir. Örgütsel davranış ile örgütte başkalarının yükselmesini, başarılı olmasını ve hayallerini gerçekleştirmesini istemeyenlerin çabalarını ifade eder. Bazı durumlarda çalışanlar, başkalarının başarısızlığı nedeniyle yaşayabilecekleri büyük zararı gördükleri için bu şekilde davranarak kendilerine iyilik yaptıklarını hissederler. Bu tür davranışların örgüt sağlığı açısından olumsuz bir durum oluşturabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yengeç Sepeti Sendromu Tanımı ve Özellikleri

Literatürde çok tartışılmayan ve Yengeç Sepeti Sendromu olarak Türkçeye çevrilen "Crab in Barrel Syndrome" olarak adlandırılan bu kavram incelendiğinde farklı görüşlerle karşılaşılmaktadır.

"Yengeç sepeti " olgusu, kendisinden daha iyisini yapanları devirmeye çalışan kişinin davranışını ifade eder. Filipinler'de anlatılan bu hikâyeden hareketle yapılan bu ruhun yorumu yazar Ninitchka Rosca'nın rehberliğinde, öğretmenler için mesleki gelişimin önündeki engellerden biri olarak da kabul edilmiştir (Duke, 1994; Hard & O'Gorman, 2007).

Bulloch (2013), yengeç zihniyetini veya yengeç sepeti sendromunu, herkes aynı seviyede performans gösterdiğinde başarılı insanları karalayan olumsuz davranış kültürü olarak tanımlar.

Miller (2016), çeşitli kuruluşlarda yardım ve destek için sosyal normların varlığına rağmen, yengeç sepeti sendromunun diğer üyelerin mesleki gelişimini engelleyen düşünce ve davranışları tanımlamak için kullanılan bir örnek olduğunu ileri sürmektedir.

Soubhari ve Kumar'a (2014) göre, insanların başkalarını aşağıladıklarında veya küçük düşürdüklerinde kendilerine bir iyilik yaptıkları ve hayallerini gerçekleştirmeye daha yakın hissettikleri düşünce durumu olarak tanımlanmaktadır.

Bu bağlamda yengeç sepeti sendromunun "bireyin başarısızlık yaşama korkusuyla ilgili duygu ve düşünceleri" olduğuna inanılmaktadır. Duygulara dayalı, başkalarının sizden daha başarılı olmasını engelleyen davranışlar olarak ortaya çıkan sosyal bir eğilimdir ve bu tür davranışlar genellikle başkaları tarafından dikkate alınır ve kabul edilen davranış haline gelir.

Yengeç zihniyetindeki insanlar kendileriyle son derece gurur duyarlar ve başkalarına itaatkârmiş gibi bakarlar. Başarısız olduklarında, başkalarının başarılı olduklarını görmek yerine düşmelerini beklerler. Mutlu olduklarında bile eleştirecek bir şeyler bulabilir ama duymak istemezler (Şahin, 2018). Abrugar (2014), "yengeç sepeti" fikrinin sorumluluk, alçakgönüllülük veya birlik duygusunu desteklemediğini ve bu görüşe sahip olanların tipik olarak aşağıdaki özellikleri sergilediğini iddia etmektedir:

- Gururludurlar ve başkalarına astları gibi davranırlar.
- Arkadaşları, tanıdıkları veya meslektaşları mutlu olduklarında ve onların ne kadar geliştiğini gördüklerinde heyecan duyarlar.
- Gururun yanı sıra doyumсуuzluk, kıskançlık gibi temel özelliklere de sahiptirler.
- Hayattaki temel felsefeleri "Ben yapamıyorsam sen de yapamazsın"dır.
- Kendileri hakkında her zaman olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen, genellikle başkaları hakkında olumsuz görüşlere sahiptirler. Her zaman kendi içlerindeki iyiyi görürler ama kötü şeyler söz konusu olduğunda çok kabul etmezler. Bu durum diğerleriyle birleştiğinde farklı bir anlayışa bürünürler.

- Arkadaşları, iş arkadaşları veya meslektaşları başarısız olduğunda, onlara yardım etmek yerine onları suçlarlar.
- İş arkadaşlarına, arkadaşlarına ve tanıdıklarına rakip gibi davranırlar. Ekip çalışması, birlik, beraberlik gibi kavramlar onların lügatlarında yok.
- Merhametin ne olduğunu bilmezler. Başkalarının duyguları konusunda bencildirler.
- Her şeyi bildiklerini zannederler. Aslında onlarla tartışmanıza izin vermezler çünkü onlara göre dünyanın en zeki insanları onlardır.
- Fikirlerini ve çözümlerini tartışmak yerine tüm zamanlarını insanlarla konuşarak geçirirler.
- Ayrıca, yengeç anlayışa sahip olduklarını asla kabul etmezler.

Yukarıdakilerden de anlaşılacağı üzere bu tür davranışlar, başkalarını yıldırma, kıskanma, yaptıklarını bozma, ilgisiz ve rekabetçi bir tavır sergilemek gibi davranışlar etrafında şekillenmektedir. Olumsuz davranışlar, olumsuz sözler kullanarak başkalarını aşağılamak ve eleştirmek iken, rekabetçi davranışlar arasında suçlama, dedikodu, hırsızlık ve direnme yer almaktadır (Miller, 2019: 357).

Yengeç Sepeti ile İlgili Kavramlar

Yengeç sepeti olgusu veya yengeç anlayışı en temel anlamıyla başkalarını aşağılama arzusunu ifade eder. İlk olarak 1990'larda Filipinler'de halka açık bir deyiş olarak ortaya çıkan yengeç sepeti olgusu, birisi iyi yapmaya ve ilerlemeye çalışırsa, diğerlerinin onu aşağı çekmeye çalışacağı fikrine dayanır. Yengeç anlayışına sahip kişiler, kıskançlık, rekabet ve başkalarının eylemlerini küçümseme tutumları göstererek onları engelleme eğilimindedirler (Bullock, 2017).

Yengeç sepeti kavramı, yengeç sepeti analizine dayalı bir metafordur. Bir balıkçının yengeç dolu kovasının kapağını kapatmasına gerek yoktur çünkü bir yengeç çıkmak istediğinde diğerleri onu yere çekip kapmaya çalışır. Yengeç hala mücadele ediyorsa, diğerleri saldırabilir ve yengecin kolunu kırabilir ve hatta onu öldürebilir. "Ben yapamıyorsam sen de yapamazsın" anlayışına dayalı olumsuz bir düşünme biçimidir (Bell, 2017; Bullock, 2017; Duke, 1994). Aşağıda kısaca anlattığımız yengeç sepeti sendromu ile ilgili kavramlar bulunmaktadır:

Rekabet: Bir kavram olarak rekabet, çeşitli aktörlerin kavgacı bir çaba içerisine girdiği durum olarak tanımlanmaktadır (Lütge, 2019). Rekabetin doğası, diğerlerini geçmek için aynı durumdaki diğerlerini taklit etme

eğiliminde olmaktır (Akkaya, 2008). Bu rekabetçi davranış, dünyayı yöneten siyasi sistem tarafından onaylanan ve ilerlemek için gerekli görülen bir davranış modelidir. Sosyal bağlamda rekabet, tek bir amaca yönelerek bu amaca ulaşmak için diğerlerini ortadan kaldırma hedefi olarak da tanımlanmıştır (Griffin-Pierson, 1990). Psikolog Karen Horney'nin "nevrotik insan" davranışı anlayışının psikoloji açısından belki de en iyi açıklaması, "Benden başka kimse yok, ben yeterim, başaracağım" anlayışının ifadesidir. Başka bir deyişle nevrotik kişilik, başkalarının başarısızlığının kendi başarılarından daha önemli olduğu inancını geliştirir ve buna göre hareket eder (Horney, 1980).

Dedikodu: Toplumda ve bir örgütte genel olarak meydana gelen bir şey olan dedikodu, bir grup üyesinin başka bir çalışan hakkında gelişigüzel tartışması ve analizi olarak tanımlanabilir. Buradan hareketle dedikodunun normal olmayan, iyi ya da kötü olarak değerlendirilebilen bir iletişim biçimi olduğu ve dedikodusu yapılanın bu ortamda olmadığı söylenebilir. Hem olumlu hem de olumsuz yönden analiz edilmesine rağmen olumsuz anlamını vurgular ve birey hakkında iş temelli olumsuz bir yorum olarak görülebilir (Ellwardt, Labianca ve Wittek, 2012; Ye, Zhu, Deng ve Mu, 2019).

Zorbalık: Zorbalık veya uluslararası kabul görmüş adı ile mobbing, bir kişi veya grup tarafından seçilmiş bir kişiye karşı ısrarlı, organize ve küçük düşürücü dil ve davranışlardır. Gücün kötüye kullanılması nedeniyle, etkilenen kişi korkmuş, kendini mahrum, aşağılanmış ve incinmiş hisseder, güveni sarsılır, yeteneklerinden şüphe etmeye başlar ve çok fazla baskı altındadır. Çeşitli psikolojik rahatsızlıklar, fiziksel hastalıklar yaşar ve hatta çalışamaz hale gelir. Sonuç olarak, istifa etmesi veya kovulması oldukça mümkündür (Karcıoğlu ve Çelik, 2012).

Çatışma: Çatışma, farklı geçmişlere sahip iki veya daha fazla grup veya birey arasındaki anlaşmazlık olarak karakterize edilir. Günümüz yönetim süreçlerinde, çatışma kaçınılmaz olarak kabul edilir ve doğru koşullar altında bir organizasyonu yeniliğe, değişime ve yaratıcılığa yönlendirebilir. Organizasyonu kapalı bir sistem olarak gören klasik ve neoklasik yönetim sistemlerinde olduğu gibi, çatışma tipik olarak bir organizasyonun işleyiş kabiliyetinin önünde bir engel olarak görülür (Koçel, 2014).

Yetişkin Zorbalığı: Bazı çalışanların diğerlerine karşı kötü davranışları, olumsuz tutum ve davranışları, sözleri ve diğer eylemleri yetişkin zorbalığı olarak tanımlanmaktadır. Zorba, insan haklarını hiçe sayarak kurbanın değerini düşürmeye çalışır (Blanton, Lybecker ve Spring, 1998). Tehdit edilen çalışanlar, işyerlerine karşı olumsuz tutumlara sahiptir ve işleri üzerinde daha az kontrole sahiptir. Ek olarak, Agervold ve Mikkelsen'e (2004) göre, örgütsel hedeflere ulaşmada başarılı olma olasılıkları daha düşüktür.

Psikolojik İstismar: Bir veya daha fazla kişinin başka bir kişiye karşı insanlık dışı ve düşmanca davranmasıyla ortaya çıkan bir psikolojik terör biçimidir (Leymann, 1990). Kişinin saygısız ve düşmanca davranılmasıyla başlayan süreç, onun işine karşı ilgisiz, kayıtsız, korkak hissetmesine dolayısıyla işini azaltmasına ve hatta işini bırakmasına neden olur (Einarsen, 1999).

İşyeri Arkadaşlığı: Bilgin ve Kral'a (2019:74) göre iş yeri arkadaşlığı, iş arkadaşlarının ortak duygu ve düşüncelerinden oluşan bir arkadaşlıktır. Örgütlenme türü, iletişim ve etkileşim ağı, fikir ya da zihniyet ne olursa olsun, böyle bir bağ ister istemez iş yerinde dostlukların doğmasına neden olur çünkü insanlar hayatlarının neredeyse yarısını işyerlerinde geçirirler. Çünkü bireyler sosyal ihtiyaçları için arkadaş edinme ihtiyacı hissederler. Bu tür işyeri arkadaşlıkları, işi benimseme, iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi işle ilgili bir dizi sonuçla bağlantılıdır (Bilgin ve Kral, 2019:74; Nielsen, Jex ve Adams, 2000:628).

Örgütsel Davranış: Örgütsel hedeflere ulaşmayı amaçlayan bilinçli çalışan eylemleri olarak tanımlanır. Bir örgütün çalışanlarının davranışları, bireyin davranışları kadar örgütün varlığını sürdürmesinde de etkilidir (Başaran, 2008: 17).

Örgütsel Güven: Örgüt üyelerinin, örgütsel rollere, iç ilişkilere ve deneyime dayalı olarak bireylerin niyet ve eylemleri hakkında doğru beklentileri, örgütte oluşturulan güven iklimi aracılığıyla ifade edilir (Kalemci Tüzün, 2007).

Sosyal Çalışma Ortamı: Örgüt içindeki psikolojik ve sosyal ortamı vurgulayan bu kavram çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Agervold ve Mikkelsen, 2004; Einarsen vd., 1999; Zapf, 1999; Hoel ve Salin, 2003) ve zayıf bir psikososyal çalışma ortamının kişilerarası çatışmayı ve zorbalığı da artırabileceği belirtilmiştir. Ek olarak, zayıf bir psikososyal çalışma ortamının sonucu olarak stres yaşayan çalışanların işte daha kötü performans gösterebilecekleri ve sosyal normları aşabilecekleri varsayılmıştır. (Agervold ve Mikkelsen, 2004).

Sosyal Kimlik Kavramı: Bir kişinin belirli bir topluluğa veya gruba uyma ihtiyacı, sosyal kimliği tarafından vurgulanır. İnsan kimliği teorisi, her bireyin kendisini ve başkalarını örgüt içindeki çeşitli ilişki türlerinde konumlandığını belirtir. (Ashforth ve Mael, 1989: 20; Stets ve Burke, 2000: 224-225). Kişi, örgütte kendi yetenek ve becerilerini göz önünde bulundurmalıdır ve bir akran grubu veya sosyal bağlam seçme konusunda isteklidir. Bir akran grubu, benzer özelliklere sahip bir arkadaş grubunu tanımlarken, katılım, bireyin kendi çalışma etiğini ve kariyer gelişimini karşılaştırma için gözden geçirmesine izin veren başka bir çalışmanı ifade eder. Kişinin örgüt içinde nasıl olduğunu nasıl

algıladığı ve diğerlerine göre kendisini nasıl gördüğü de bu çevredeki kişinin sosyal kimliğini yansıtır. Ayrıca bu karşılaştırmalar grup karşılaştırmalarını da beraberinde getirmekte ve kişiler arası bu karşılaştırmalar uygunsuz davranışlara ve kıskançlığa neden olabilmektedir. (Miller, 2019, 354).

Sosyal Karşılaştırma Teorisi: Sosyal karşılaştırma teorisi, herkesin becerilerini ve bakış açılarını değerlendirmek için dış kriterlere ihtiyaç duyduğunda, kendini başkalarıyla karşılaştırmanın gerekliliğini vurgular. Ayrıca kişi, olumsuz duyguları yönetmek ve bir üst düzeye çıkma ihtiyacını karşılamak için sosyal yaşamda kendini yükseltme karşılaştırmalarını bir başa çıkma mekanizması olarak kullanır. Diener ve Fujita (1997), sosyal karşılaştırmanın sadece zor durumlarla başa çıkmak için değil, aynı zamanda benliği yükseltmek için de kullanıldığını iddia etmektedir (White vd., 2006: 36-37).

Tükenmişlik: Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger tarafından gönüllü sağlık çalışanlarında yorgunluk, hayal kırıklığı ve işten ayrılma ile ilişkili durumları tanımlamak için ortaya atılmış ve daha sonra Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Kronik iş stresinin tükenmişliğe yol açtığını söyleyen Maslach, tükenmişliği "profesyonellerin işlerinin asıl amacından uzaklaşmaları ve hizmet ettikleri insanları artık umursamamaları" olarak tanımlamaktadır (Kaçmaz, 2005).

Örgütsel Bağlılık: Bir çalışanın çalıştığı örgüte olan bağlılığının derecesi örgütsel bağlılık olarak adlandırılır. Bu bağlamda örgütsel bağlılığın, geç kalma, devamsızlık ve istifa gibi olumsuz sonuçları azaltarak örgütsel performansı artırdığı ileri sürülmektedir (Bayram, 2005).

Yengeç Sepeti Sendromu Nedenleri ve Sonuçları

Sevmek nasıl doğal bir insani duyguya, kıskançlık da doğal bir insani duygudur. Diğer bir deyişle yengeç sendromu hoş olmayan duygulara neden olsa da insan olmanın bir özelliğidir (Soubhari ve Kumar, 2014). Yengeç sendromunun nedenleri olarak kabul edilen kıskançlık, kendine ilişkin olumsuzluklar ve özgüven, narsisizm, korku ve kaygı gibi insan psikolojisi ve insan kavramları şu şekilde açıklanabilir (Caples, 2016; DeGruy, 2005; Karacan Özdemir, 2016; Özsoy ve Ardıç, 2017; Padilla ve diğerleri, 2007; Pegues, 2018).

Kıskançlık: Temel anlamda kıskançlık, başkalarını kendinizden daha kötü hale getirme arzusu olarak tanımlanabilir (Miller, 2019). Oxford İngilizce Sözlüğü' ne göre "Şüphe, iddia ya da var olan bir rekabetin farkına varmaktan kaynaklanan bir ruh hali" olarak tanımlanan kıskançlık, kendilerinde olmayan bir şeyin başkasında olduğunu bilme durumunu ifade eder (Taştan ve Aydın

Küçük, 2019). Sosyal karşılaştırma ilkeleri bağlamında ele alındığında kıskançlık, sosyal karşılaştırmanın bir sonucudur ve yengeç sepetinin özelliklerinin temel nedenlerinden biridir (Miller, 2019).

Benlik saygısı: Bir kişi değerli olduğuna, başarılı olduğuna ve başkaları tarafından sevildiğine inandığında bunu yaşar. Bu duyguları hissedemeyen birinin özgüveninin düşük olduğu iddia edilebilir. Kıskançlık, düşük benlik saygısı ve yetersizlik duygularından kaynaklanır.

Özgüven eksikliği: Düşük özgüven; "İşe yaramaz, yararsız ve değersiz" olma hissidir. Bu duygu kişide strese neden olur, çevresine uyum sağlayamaz ve bu duyguyu yenmek için bir savunma sistemi oluşturabilir. Sonuç olarak, yengeç sendromu, başarılı kişiye karşı öfke, kıskançlık, korku ve panik duyguları yaşayan düşük benlik saygısına sahip bireyleri etkiler.

Hubris: Bir kişiyi aşırı kendine güvenen ve başkalarına karşı küçümseyen aşırı kibir ve kibir anlamına gelir.

Narsizm: Karizma ve gücü bünyesinde barındıran kibir, zevk ve bencilliğin hakim olduğu duyguları içeren kişilik bozukluğunu ifade eder. Kişinin sahip olmadığı bazı özellikleri ve karşılanmamış psikolojik ihtiyaçlarını bastırmak için yapılandırıldığı abartılı benliktir.

Korku: Tehdit edici veya tehlikeli olarak kabul edilen bir duruma verilen tepkidir.

Kaygı: Korkuya benzer kavramlar olsa da kaygıya neden olan durum karmaşık bir durumdur. Yani kaygı; "İnsanların varlıkları için tehdit gibi görünen bir durum ya da bir şey gördüklerinde hissettikleri kafa karışıklığı" olarak tanımlanabilir (Cinar ve Yenipinar, 2019). Ekstrem durumlar gelecek kaygısına da neden olabilir.

Özetle; yengeç sendromu, sosyal karşılaştırma süreci ile birlikte kişilik bozuklukları arasında sayılan kıskançlık, düşük benlik saygısı, özgüven eksikliği, korku, kaygı, stres, kendini yetersiz ve işe yaramaz hissetme gibi duygularla karışan, narsisizm kadar, çevre koşulları ile etkileşim içinde ortaya çıkan bir olgudur. Aydın ve Oğuzhan (2019), yengeç sendromunun kıskançlık ve bencillik gibi duyguların yanı sıra adaletten yoksun hissetmeden de kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Yengeç sendromunun sonuçları olarak görülebilecek bazı maddeleri özetlemek gerekirse;

- Saldırganlık: Saldırgan davranış hem açık olarak hem de pasif ve örtük olarak gerçekleştirilebilir.
- Dedikodu: Söylenti ve dedikodularla dolu ortamların, işletmelerin işleyişi üzerinde yıkıcı bir etkisi vardır. Etkilenen çalışanlar endişe, korku, huzursuzluk gibi ahlaki bunalımlar yaşarlar (Erolu, 2005:206).

- Mobbing: Bir veya daha fazla kişinin etik olmayan davranışı olan mobbing, sistematik psikolojik terör olarak da tanımlanmaktadır. Bunun sonucunda kişi mağdur savunmasız ve çaresiz bırakılmaktadır (Leymann, 1996, 168; Yıldırım ve diğerleri, 2007, 447). Mobbing, işyerinde çalışanlar veya yöneticiler tarafından başka bir çalışana karşı uyum sınırları dışında gerçekleştirilen ve görevden ayrılmaya kadar gidebilecek her türlü zararlı eylemi içeren bir süreçtir.
- Zorbalık: Zorlamanın daha gizli bir biçimi olan sözlü taciz, fiziksel taciz veya manipülasyon yoluyla kasıtlı olarak başkalarına zarar verme eylemidir. Zorbalığın görüldüğü işyerlerinde genel havanın gerginlik, rekabet ve çıkarıcılık olduğu, ayrıca kavgacı ve asık suratlı olduğu iyi biliniyordu (Torun, 2004, 185).
- Dışlanma: Çelik ve Koşar'a (2015) göre dışlanmanın tanımı, başkalarını ve çevresini yok saymak ve ihmal etmektir. Eşitlik politikasından uzaktaki bu fikir, kişinin çevresiyle bütünleşmesini engellemektedir.

Eğitim Kurumlarında Yengeç Sepeti Sendromu

Öncülüğünü Duke (1994)'ün eğitim kurumlarında yaptığı "yengeç" olgusu, öğretmenler tarafından "engelleme" olarak görülmüştür. Okul gibi birçok profesyonelin görev yaptığı bir kurumda aranan liderlik, elbette belli rollerle sınırlı bir lider olmaktan ziyade, beceri ve deneyimden gelen liderlik anlayışıdır. Duke'un görüşüne göre (1994) öğretmenlerin, süreçlerinin önceden belirlenmiş liderlik rollerinin ötesine ilerlemesi için yengeç kültüründen kaçması gerekir. Ona göre bazı okullar yengeç tuzağı kültüründe çalışmakta ve üyelerinin çabalarına direnmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu koşullarda gelişmesini beklemek de yanlış olmaktadır.

Diğer örgütlerde olduğu gibi programın sistem olarak çalıştığı eğitim örgütlerinde de bu durumun farklı olmadığı söylenebilir. Okullarda öğretmenler, öğrencilerin ilerleme kaydetmeleri ve kendi önemli çalışmaları için mücadele etmeleri için değişiklikler yapmaya çalıştıklarında, bireysel, örgütsel ve yönetsel olarak farklı sorunlarla karşılaşabilirler.

Güç kaybına yol açan bu davranışların başlıca sebepleri, çalışanların güç ve menfaat elde etmek, ekonomik fayda elde etmek, kararları etkilemek, 'yenilik ve değişime karşı direnç' yaratmak, etkilemek ve liderlik etmek, terfi almak veya bir başkasının yükselişini engellemek istekleri olarak gösterilebilir (Eren, 2018; Ferris, 1979).

Okullardaki "yengeç sepeti" olgusunun ya da benzer bir ifade ile okullardaki yengeç davranışlarının, eğitim sisteminin ve neo-liberal eğitim politikalarının küreselleşme sürecinin bir yansıması olarak geliştiğini iddia etmek mümkündür.

Bu anlamda devlet okulları arasındaki farklar daha görünür hale gelmekte, eğitimde fırsat eşitliği ortadan kalkmakta, okullar arasındaki farklılıklar piyasa koşullarının işleyişine gömülmektedir. Ayrıca benzer ve farklı nedenlerle devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ilişkileri de bu kanunlardan etkilenmektedir. Bu durumda “yengeç sepeti” olgusunun devlet ve özel okullar sisteminde de değerlendirilmesi ve incelenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Araştırmacılara göre "yengeç sepeti" olgusunun temelinde yer alan kıskançlık ve imrenme güduları okullarda istenmeyen davranışlara yol açıyor. Bu durum eğitim örgütlerinde ortak bir anlayışın olmadığını ve bireylerin çıkarlarının ön planda tutulduğunu göstermektedir. İşyerinde bireye yönelik kıskançlık, dedikodu, oyun ve aldatmanın zamanla ilişkilerin bozulmasına, bunun da çatışma, yabancılaşma ve sindirmeye yol açtığını söylemek yanlış olmayacaktır (Arabacı, Sümür ve Şimşek, 2012; Sezerel, 2007; Şimşek, Akgemici, Çelik, Fettahlıoğlu, 2006; Tınaz, 2006). Ayrıca yengeç olgusunu ilk olarak eğitim örgütlerinde kullanan Duke'a (1994) göre bazı okullar yengeç kültürü ile uyumlu hareket etmekte ve üyelerinin çabalarına aktif olarak direnmektedir.

Okullarda “yengeç sepeti” olgusu gibi bir kültürün gelişmesinden okul yöneticilerinin liderlik felsefelerinin etkileneceğini söyleyebilirsiniz. Okulun formal ve informal örgütsel yapılarını ve özelliklerini dikkate alarak verimli ve etkin yönetimini sağlamak, şüphesiz etkili bir okul liderinin sorumluluğudur (Eren, 2018). Ancak "yengeç sepeti" kültürüne sahip, üyelerin sık sık dedikodu yaptıkları ve çok çalıştıkları okullarda yöneticilerin etkili liderlik tekniklerini kullanmakta zorlanacakları söylenebilir. Bu nedenle, sorunları yönetme ve çözmeye ilk adımın “yengeç sepeti” olgusunun temelinde yer alan kıskançlık ve hoşgörüsüzlük gibi istenmeyen davranışların varlığını ve etki düzeyini tespit etmek olduğu söylenebilir.

Bu söylem örgütsel açıdan değerlendirildiğinde, örgütsel güven açısından çalışanlar arasında popülerlik kazanan "yengeç sepeti" olgusunun oldukça zarar verici olma potansiyeline sahip olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Her ikisi de örgütsel güvenin temel unsurları olarak kabul edilen bireysel ve örgütsel güven algıları birleşerek örgütsel güven algısını oluşturur. Birey, diğer ilişkilerine yönelik beklentileri ve kişisel davranışları karşılanmazsa, kendisine güven duyulmayacaktır (Polat ve Celep, 2008: 310).

Birbirine güvenmeyen çalışanlar kuşkusuz ortak hedefler etrafında çaba göstermeyecek, gruplaşmayı ve fikir alışverişini diğerleri için bir güç olarak algılayacaklardır. Bireysel çalışanlar da örgütün çıkarlarından çok kendi çıkarları için çalışan bir zihniyete sahip olacak ve başkalarını kendilerinden önde tutmak isteyen insanlara dönüşeceklerdir. Aslında bu durum diğer örgütlerde olduğu gibi

sosyal ağların örgütsel rol oynadığı ve rolünün çok önemli olduğu eğitim kurumlarında da farklı olmayacaktır.

Okul ortamında güven olmadan, eylemler arasında işbirliği ve başarıya ulaşmak oldukça zordur. Sınıfta güven ortamı oluşmadığında öğretmenler kendilerini savunmaya çalışırlar (Töremen, 2002; Yılmaz, 2006; Kayalar ve Güler Arı, 2017). Buna benzer olarak, öğretmenler kendilerini korumaya çalıştıklarında da okulda güven ortamının oluşamayacağı söylenebilir. Bu nedenle Koçanek (2005) ve Kayalar (2019), olumlu etkileşimleri teşvik ederek, başkalarına saygı göstererek ve dürüst ve yetkin davranarak sınıfta bir güven ortamı geliştirmenin çok önemli olduğunu savunmaktadır. Rekabetin doğru anlaşılması, öğretmenler arasında dürüstlük ve saygının artması için "yengeç sepeti" olgusu gibi bir davranış kalıbı okulun en alt kademesine indirilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

- Okullarda görülen yengeç davranışlarını en aza indirmek için yöneticilere önemli görevler düştüğü bulgusundan hareketle; bu kapsamda geliştirilen 'Okul Yengeç Sepeti Ölçeği' kullanılarak 'Yengeç Sepeti' olgusunu algılama düzeyi yüksek ve düşük olan okullar belirlenerek ilgili okul yöneticileri bir araya getirilebilir. Bu sayede geliştirilmesi gereken okullar iyi uygulamalarla temasa geçirilebilir, olumlu ve olumsuz durumlar beyin fırtınası yöntemiyle tartışılarak çözüm yolları ve olası sorunlar önerilebilir.
- Okullar, insanların farklılıklarına daha fazla dikkat edilmesini ve saygı gösterilmesini sağlamak için öğretmen işbirliğini teşvik edecek programlar oluşturabilir. Sonuç olarak farklı zihniyetlere sahip olduğu düşünülen öğretmenlerden özel çalışma grupları oluşturularak Tübitak ve Erasmus+ proje çalışmaları, bilgi yarışmaları, ulusal ve uluslararası bilim etkinlikleri, yarışmalar gibi etkinliklere hazırlanmaları teşvik edilebilir. Öğretmenlerin çabaları da belirli hedeflere odaklanabilir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal koşullarının iyileştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Bu durumda devlet okullarında görev yapan öğretmenlere sağlanan imkanlardan (müze ve ören yerlerine ücretsiz erişim, ulaşım maliyetlerinin düşürülmesi, öğretmen evlerinde düşük maliyetli barınma vb.) özel okullardaki öğretmenlerin de yararlanması sağlanabilir.
- Okullardaki yengeç sepetleri olgusunun gündeme getirdiği sorunlara çözüm bulunmasında en büyük rolü okullardaki yöneticilerin oynadığı söylenebilir. Bu durumda okul yöneticileri, "açık kapı" politikası uygulayarak, endişelerini dinleyerek ve çözüm üretmek için tarafsız davranarak öğretmenlere her zaman ulaşılabilir olmalıdır.

- Okullarda dile getirilen yengeç davranışlarının öğretmenler arasındaki iletişimi etkilediği düşüncesinden hareketle iletişimi artırıcı sosyal etkinliklerin yapılması önerilebilir. Bu durumda öğretmenlerin bir arada olabileceği sosyal bir ortam (doğum günleri, özel günler, öğretmen toplantıları, dönem sonu etkinlikleri vb.) oluşturulabilir. Öğretmenler odasındaki huzurlu atmosfer ve iyi iletişim okulun atmosferine katkıda bulunabilir.
- Tecrübeli eğitimciler ile yeni eğitimciler arasındaki iletişimi geliştirmek için okullarda bir "denetmen öğretmen" sistemi kullanılabilir. Kıdemli öğretmenlerin öğrenme girişimleri ve kıdemli öğretmenlerin uzmanlıkları bu şekilde koordine edilebilir.
- Yönetici seçimlerinde liyakatin ön planda tutulması ve buna göre bilgi ve beceriye sahip yeni yöneticilerin seçilmesi önerilebilir. Okullarda görülen yengeç davranışlarını azaltmak ve sorunları iyi yönetebilmek için okul yöneticilerinin güçlü liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sayede Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Eğitim Yönetimi birimlerinin çalışmaları koordine edilerek okul yöneticilerine yönelik bir eğitim programı oluşturulabilir.
- Özelleştirme politikalarının son yıllarda üniversite düzeyinde hız kazandığı gerçeğinden hareketle, neo-liberal eğitim politikalarının bir tezahürü olarak eğitimdeki "yengeç sepeti" olgusu benzer araştırmalarda incelenebilir, devlet üniversiteleri vakıflarla karşılaştırılabilir ve benzerlikler ortaya çıkarılabilir.
- Akademik kariyer basamaklarının öğretmenlere göre daha belirgin olması ve akademik kıskançlığın daha şiddetli olabileceği varsayımıyla üniversitelerde akademisyenlerle "yengeç sepeti" olgusuna benzer çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda oluşturulan "Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği" değiştirilerek üniversitelerde kullanılmak üzere uyarlanabilir.
- Örgütsel davranış açısından önemli bir kavram sayılabilecek "yengeç sepeti" olgusuyla ilişkili olduğu düşünülen tükenmişlik, örgütsel adalet, örgüt kültürü, sinizm, umutsuzluk, yabancılaşma gibi kavramlar arasındaki ilişki düzeyi, ilişkisel sorgulama modeli kullanılarak yapılan araştırmalarla ortaya çıkarılabilir.
- Okulda yengeç davranışına maruz kalan insanların deneyimlerine dayalı olarak psikolojik, fizyolojik, sosyal ve eğitimsel konuları daha iyi incelemek için vaka çalışmaları kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrugar, V. Q. (2014). *10 signs that a person has a crab mentality* (<https://faq.ph/10-signs-that-a-person-has-a-crab-mentality>)
- Agervold, M., ve Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress, 18*(4), 336-351.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (Lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Arabacı, B. İ., Sünkür, M., ve Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18*(2), 171-190.
- Ashforth, B. E., ve Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review, 14*(1), 20-39.
- Aydin, Z., & Oguzhan, G. (2019). The crabs in a bucket mentality in healthcare personnel: A phenomenological study. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute, 12*(2), 618-630.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi, 59*, 125-139.
- Bell, S. (2017). *The parable of the crab bucket* (<https://www.stevenshenager.edu/blog/the-parable-of-the-crab-bucket>)
- Bilgin, Y. N., ve Kırıl, B. (2019). The relation between workplace friendship and school culture perception of teachers. *European Journal of Education Studies, 5*(9), 73-93.
- Blanton, B. A., Lybecker, C., ve Spring, N. M. (1998). A horizontal violence position statement. *London: Retrieved September*.
- Bulloch, H. C. M. (2013). Concerning constructions of self and other: auto-racism and imagining Amerika in the Christian Philippines. *Anthropological Forum, 23*(3), 221-241.
- Bulloch, H. C. (2017). Ambivalent moralities of cooperation and corruption: Local explanations for (under) development on a Philippine island. *The Australian Journal of Anthropology, 28*(1), 56-71.
- Caples, C. (2016). Does the “Crabs in a bucket syndrome” still exist? https://medium.com/@CEO_Caples/does-the-crabs-in-a-bucket-syndrome-still-exist-written-by-derrick-ceo-caples
- Cinar, B., & Yenipinar, U. (2019). The relationship between general self-efficacy, occupational anxiety and intention to perform the profession of

- tourism guiding students. *Anatolia: A Journal of Tourism Research*, 30(3), 153-162.
- Celik, C. ve Koşar, A. (2015). Orgüt Kültürü ve İşyerinde Dışlanma Arasındaki İlişki, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 47-62.
- DeGury, J. (2005). *Post traumatic slave syndrome: America's legacy of enduring injury and healing*. Portland: Joy DeGruy Publications Inc.
- Diener, E., ve Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective well-being. B. P. Buunk, & F. X. Gibbons (Editörler), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* içinde (ss. 329–357). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, D. L. (1994). Drift, detachment, and the need for teacher leadership. D.R. Walling (Ed.) *Teachers as Leaders: Perspectives on the professional development of teachers*, 255-273. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1-2), 16-27.
- Ellwardt, L., Labianca, G. J., ve Wittek, R. (2012). Who are the objects of positive and negative gossip at work? A social network perspective on workplace gossip. *Social Networks*, 34(2), 193-205.
- Eren, Z. (2018). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. Doi: 10.16986/HUJE.2018041879
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin Dedikodu ve Soylentiye Yönelik Davranış Bicimlerinin Belirlenmesi Arfor Taşıma Hizmetleri AŞ'de Bir Uygulama. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 203-218.
- Farris, G. F. (1979). The informal organization in strategic decision-making. *International Studies of Management & Organization*, 9(4), 37-62.
- Festinger, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. (Vol. 2), *Stanford University Press*.
- Griffin-Pierson, S. (1990). The Competitiveness Questionnaire: A Measure of Two Components of Competitiveness. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 23(3), 108-15.
- Hard, L., ve O'Gorman, L. (2007). 'Push-Me' or 'Pull-You'? An Opportunity for Early Childhood Leadership in the Implementation of Queensland's Early Years Curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 50-60.

- Hoel, H., ve Salin, D. (2003). Organizational antecedents of workplace bullying. S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Editörler), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice* içinde (ss. 203-218). Londra: Taylor & Francis.
- Horney, K. (1980). *Çağımızın tedirgin insanı* (Çev. Ayda Yörükkan). İstanbul: Tur Yayınları.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- Karacan Ozdemir, N. (2016). An experimental study: The impact of bibliocounseling on self-esteem of sixth grade students. *Elementary Education Online*, 15(1), 136-147.
- Karacıoğlu, F., ve Çelik, Ü. H., (2012). Mobbing (Yıldırma) ve Örgütsel Bağlılık Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Kayalar, F. (2019). *Are Sociotropic or Autonomic Teachers good at Classroom Management?* International Academic Conference on Global Education, Teaching and Learning, Budapest, Macaristan, 23 - 24 Ağustos 2019, cilt.1, ss.66-73
- Kayalar, F. ve Güler Arı, T. (2017). *The Roles of the School Principals on Promoting Resilience in Novice Teachers*. International Academic Conference on Global Education, Teaching and Learning, Vienna 2017, Viyana, Avusturya, 24 - 25 Kasım 2017, cilt.1, ss.101
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. California: Corwin Press.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplace. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2),165-184.
- Lütge, C. (2019). *The Ethics of Competition: How a Competitive Society is Good for All*. Edward Elgar Publishing.
- Miller, C.D. (2016). Interpersonal Competitive Dynamics in The Workplace: The Dark Side of Demographic Similarity, *The University of Texas at Dallas*.

- Miller, C. D. (2019). Exploring the crabs in the barrel syndrome in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(3), 352-371.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M., ve Adams, G. A. (2000). Development and validation of scores on a two-dimensional workplace friendship scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 628-643.
- Ozsoy, E., & Ardic, K. (2017). Examining the effects of the dark triad (narcissism, Machiavellianism and psychopathy) on job satisfaction. *Journal of Management and Economics*, 24(2), 391-406.
- Padilla, A. Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conductive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176-194.
- Pegues, A. D. (2018). *An investigation into the social and individual conditions that promote instigated acts of workplace incivility between black professionals*. (Doctora thesis) Executive Committee of the Graduate School of Arts and Sciences. Columbia: Columbia University.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Sezerel, H. (2007). *Örgütlerde mobbingin etkileri ce Tülomsaş-Türkiye Lokomotif ve Motor Sanayi A.Ş.'de bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Soubhari, T., & Kumar, Y. (2014). The Crab -Bucket Effect and its impact on job stress- an exploratory study with reference to autonomous colleges. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 2(10), 3022-3027.
- Stets, J. E., ve Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
- Şahin, P. (2018). *Yengeç sepeti sendromu* (<https://kariyerheybesi.wordpress.com/2018/07/31/yengec-sepeti-sendromu>)
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Taştan, S., ve Aydın Küçük, B. (2019). Üretkenliğe aykırı çalışma davranışlarını açıklayan psikososyal yapılar olarak işyerinde kıskançlık duygusu ve strese yönelik esnekliğin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 55-79.
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-22.

- Torun, A. A., (2004). İşyerinde Zorbalık, *Öneri*, 6(22), 183-190.
- Tosun, E. (2019). *Hırslı toplumların hastalığı: Yengeç sepeti sendromu* (<https://bilgitukenmez.blogspot.com/2019/03/hrsl-toplumlarn-hastalg-yengec-sepeti.html>)
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 556-573.
- Vibes, J. (2015). *Crabs in a bucket: As an analogy for modern human society* (<http://www.trueactivist.com/crabs-in-a-bucket-as-an-analogy-for-modern-human-society>)
- White, J. B., Langer, E. J., Yariv, L., ve Welch, J. C. (2006). Frequent social comparisons and destructive emotions and behaviors: The dark side of social comparisons. *Journal of adult development*, 13(1), 36-44.
- Ye, Y., Zhu, H., Deng, X., ve Mu, Z. (2019). Negative workplace gossip and service outcomes: An explanation from social identity theory. *International Journal of Hospitality Management*, 82, 159-168.
- Yıldırım, D., Yıldırım, A. ve Timucin, A. (2007). Mobbing Behaviors Encountered By Nurse Teaching Staff. *Nursing Ethics*, 14(4), 447-463.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group-related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 1, 70-85.

14. Bölüm

Ninnilerde Ölüm: Bir İçerik Analizi¹

Mehmet Akif CİNGİ²

¹ Bu araştırma Ahi Evran 3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.
macingi@gmail.com ORCID No: 0000-0003-0584-7297

ÖZET

Ninniler, bebekleri ve küçük çocukları genellikle sakinleştirmek ve uyutmak için ezgili bir şekilde çoğu zaman anneler tarafından söylenen bir halk edebiyatı türüdür. Çocuklar var oldukça sürececek olan ninniler genellikle anneler tarafından yazılıp bestelenmektedir. Anneler haricinde bebeğe bakım sağlayan abla, hala, teyze, babaanne ve anneanne gibi kadınlar tarafından da ninniler söylenmektedir. Sakinleştirmek ve bebeği uykuya daldırmak amacı dışında, sevgiyi ifade etmek, temennileri sunmak, beklentileri anlatmak, dua etmek amacıyla da söylenmektedir.

Çocuklar daha dünyaya gelmeden, anne karnında iken ilk ninnilerini duymaktadırlar. Bu kapsamda ninniler, çocukların karşılaştıkları ilk edebiyat türlerinden birisidir denilebilir. Çocuk edebiyatı ürünleri, konuları aracılığıyla çocuklara hayatı tanıtan ve onları hayata hazırlayan bir görev üstlenmektedirler. Hayatın güzel yanları kadar ölüm gibi hayatın acı ama gerçekleri de çocuk edebiyatının konuları arasındadır. Çocuk edebiyatında ölüm hikayelerle, masallarla, şiirlerle bazen doğrudan bazen de dolaylı olarak çocuklara anlatılmaktadır. Ölüm konusu çocuklara yönelik eserlerde çoğu zaman yaşlılık sonucu veya bir hastalık sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunların haricinde savaşlar, kıtlık ve açlık gibi sebeplerle de ölüm konusunun işlendiği görülmektedir.

Bu çalışmada ninnilerde ölüm konusunun incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, Amil Çelebioğlu'nun Türk Ninniler Hazinesi adlı kitabında ölümle ilgili ninniler kategorisinde yer alan ninnilerden elde edilmiştir. Çalışma, nitel araştırma deseninde planlanmış ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Kitapta ölümle ilgili 56 ninni incelenmiş, ninnilerin 14 tanesinde annenin, 13 tanesinde babanın, 1 tanesinde dayının ve 28 tanesinde bebeğin ölümünün işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölümlerin sebepleri olarak cinayet, şehadet, hava şartları ve kazalar gösterilirken bazı ninnilerde ölüm sebebine yer verilmemiştir. Araştırmada yer alan ninnilerin hepsi ölümle ilgili olsa da, ninnilerin çok büyük bir kısmının sonu yine de bebeklerin uyuması ve büyümesi temennisini içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ninni, layla, çocuk edebiyatı, ölüm kavramı, zor konular

GİRİŞ

Ninni, çocuklar üç dört yaşlarına gelene kadar kucakta, ayakta veya beşikte sallanırken anneler tarafından ağlayan çocukları sakinleştirmek veya uyutmak için özel bir beste ile söylenen genellikle mani biçiminde dörtlüklerden oluşan bir çeşit türkü olarak tanımlanabilir (Çelebioğlu, 1995). Türk Dil Kurumu (2011) ise ninniye, “bebeklerin uyumasına yardımcı olmak için söylenen türkü” olarak tanımlamaktadır. Ninniler çocukların rahatlaması ve uyumasına yardımcı olurken çocuk ve anne arasında psikolojik bir bağ oluşmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle ninnileri anne ve çocuk arasında iletişimi sağlayan bir bağ olarak da tanımlamak mümkündür (Şimşek, 2016). Kaya (1999), ninnileri çocukları severken ya da uyutmaya çalışırken söylenen, sonlarında birtakım klişe sözlerle biten ezgili sözler olarak tanımlamış; bu ninnileri söylerken duygu, düşünce, umut ve hayallerin de paylaşıldığı, sevinç ve acıların da ninnilere konu olduğunu vurgulamıştır. Ninnilere farklı bir bakış açısı ile yaklaşan Şirin (1990), anne edebiyatı olarak tanımladığı ninniler için, konuşamayan bebeklerin dili deyimini kullanmıştır. Ninniler tanımlanırken genellikle anneler tarafından söylendiği vurgulansa da, örneklerde de görüldüğü gibi çocuğa bakım sağlayan başkaları tarafından da söylenen ninniler olduğu bilinmektedir:

*Şimdi annen gelecek
Benden dayak yiyecek
Sana meme verecek
Ninni yavruma ninni (Çelebioğlu, 1995:342).
Yavrular yavrular
Kuş yuvada yavrular
Anasını avcı vurmuş
Yetim kalmış yavrular
Ninni yavruma ninni (Çelebioğlu, 1995:95).*

Bütün bu tanımlardan ve örneklerden yola çıkarak ninnileri, çocuğa bakım sağlayan kişilerin duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve geleceğe yönelik hayallerini ezgili sözlerle paylaştıkları eserlerdir şeklinde tanımlamak mümkündür.

Türk halk edebiyatının önemli türlerinden birisi olan ninnilerin çoğunun kaynağı belli olmayıp, anonim olarak tabir edilen eserler arasında yer almaktadır. Yıllardan beridir ezgiler halinde günümüze aktarılan ninnilerden başka, yazarı belli olan ninniler de bulunmaktadır (Veziroğlu Çelik, 2021). Çok eski yıllardan kalmasına rağmen, hatta tarihin bilinen en eski ninnisi olarak kayıtlara geçen ninni Abisimti'nin ninnisi bunun en güzel örneğidir. 4000 yıl

önce Sümer kralı Şulgi'nin karısı Abisimti'nin çocuğuna söylediği üzüntü ve endişe ağırlıklı ninninin yer aldığı tablet Philadelphia Üniversitesi Müzesi'nde sergilenmektedir (Çığ, 2002). Ninninin giriş kısmı uykuyla ilgili olup şu şekildedir:

"Ninni, ninni ...

Neşe dolu şarkımla, kuvvetli olarak büyüsün o,

Neşe dolu şarkımla kocaman olsun o,

İrina ağacı gibi kökünden kuvvetli büyüsün o,

Şakir bitkisi gibi tacından geniş büyüsün o.

(uyku) O senin üzerine elini açacak,

Orada yatan seni koruyacak,

Oğlum uyku seni yeniyor,

Uyku üstüne çökmek üzere,

Gel uyku gel uyku, oğluma gel.

Oğluma çabuk gel uyku,

Onun yorgun gözlerini uyut,

Elini onun kömür gözlerinin üzerine koy,

Ağulayan diline,

Ağulamasıyla uykusunu bozdurtma." (Çığ, 2002:213).

Yıllar içerisinde farklı dil ve kültürlerde ninniler aynı duygularla söylenip günümüze kadar ulaşmıştır. Ninniler bu yönüyle de kültürel mirası devam ettiren önemli bir edebi türdür (Aydoğmuş, 2020). Çocuklar ninniler aracılığıyla kendi kültürüne ait pek çok değeri öğrenmektedir. Bedenin organları (göz, kulak, saç vb.), günlük hayatta kullanılan araç gereçler (beşik, yatak, oyuncak vb.), akraba isimleri (hala, dayı, amca vb.) çocukların ninniler vasıtasıyla öğrendiklerinden bazılarıdır (Demir, 2008). Bunların yanı sıra kıyafetler, düğünler, yemekler ve bayramlar gibi kavramlar da ninnilerin nesiller boyunca aktardığı kültürel değerlerdir. Ninniye söyleyen kişinin duygularının aynası olan ninnilerde her zaman düğün ve bayram gibi mutluluk verici olaylar olmamakta, bazen de ölüm gibi keder dolu konular yer almaktadır.

Ölüm, çocuk edebiyatı ürünlerinde sıklıkla olmasa da ele alınan temalar arasındadır. Çoğu zaman dolaylı bir şekilde işlenen ölüm teması, çocukların gerçek dünyayı anlamlandırmalarında önemli bir yere sahiptir (Aytekin, 2008; Sevinç, 2019). Çocuk eserlerinde genellikle yaşlılık, savaş ve hastalığa bağlı olarak gerçekleşen ölüm temasını içeren kitaplar çocuk edebiyatında "zor konuları ele alan kitaplar" ve "olumsuz konulu kitaplar" olarak karşımıza çıkmaktadır (Ural, 2015). Ninnilerde ölüm konusuna bakıldığında karşımıza

farklı ninni sınıflamaları çıkmaktadır. Ninnileri yapılarına göre (hece sayısı), üslup ve ifadeye göre, içeriğe göre ve konularına göre sınıflandırmak mümkündür.

Çelebioğlu (1995:20) Türk Ninniler Hazinesi adlı eserinde ninnileri dokuz gruba ayırmış olup, bunlar şu şekildedir:

1. Dini, kudsi ve fikri mahiyette ninniler
2. Efsane ve ağıt türünden ninniler
3. Dilek ve temenni mahiyetinde ninniler
4. Sevgi ve alaka ifade eden ninniler
5. Övgü ve yergi mahiyetinde ninniler
6. Şikayet ve teessür ifade eden ninniler
7. Ayrılık ve gurbet ifade eden ninniler
8. Va'd mahiyetinde ninniler
9. Tehdit ve korkutma mahiyetinde ninniler

Başka bir ninni sınıflamasına göre ninniler üç ana grup altında incelenebilir: Çocukların cinsiyetine göre, söyleniş sebeplerine göre ve konularına göre ninniler (Şimşek, 2016). Her iki ninni sınıflaması da “ölüm” konusunun, bebeğin kendisinin, annesinin, babasının ya da bir yakınının ölümünden sonra ortaya çıkan üzüntüyü tasvir etmek için kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, Amil Çelebioğlu'nun Türk Ninniler Hazinesi adlı kitabında yer alan ölümlerle ilgili ninnilerin, ölüm kavramının ele alınması bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türk Ninniler Hazinesi adlı kitapta yer alan ölümlerle ilgili ninnilerin incelenmesi amaçlanan bu çalışma nitel araştırma modelinde kurgulanmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla incelenmiş ve açıklanmıştır. Bu kapsamda veriler öncelikle kodlanmış, sonrasında temalar oluşturulmuş, bu kodlar ve temalar düzenleniş ve son olarak elde edilen bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini ölüm konulu Türk ninnileri oluşturmaktadır. Amil Çelebioğlu'nun Türk ninnilerini derleyip bir araya getirerek oluşturduğu Türk Ninniler Hazinesi'nde yer alan ölümlerle ilgili ninniler örneklem olarak belirlenmiştir. Eski Türk Edebiyatı ve Halk Edebiyatı araştırmaları ile tanınan Çelebioğlu'nun kültürümüze kattığı onlarca eserden birisi olan bu eserin

örneklem olarak seçilmesinin sebebi, farklı illerde yıllardan beridir söylenip gelen ninnileri içeriyor olmasıdır.

Verilerin Analizi

Araştırmada 56 tane ninni içerik analizi tekniğiyle incelenmiş, benzer veriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlamalar yapılırken ve temalar oluşturulurken bir başka araştırmacı ile çalışılmış, araştırmacılar birbirinden bağımsız bir şekilde bu süreci tamamlamıştır. Güvenirlilik formülüne göre (Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) (Miles & Huberman, 1994) kodlar arasındaki tutarlılık hesaplanarak, araştırmacılar arasındaki tutarlılığın .86 olduğu görülmüştür. Miles-Huberman modeline göre .70 üzerinde hesaplanan tutarlılık oranı kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

İncelenen 56 tane ninniye ilişkin bilgiler bulgular bölümünde ele alınmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra “ninnilerde ölen kişiler”, “ninnilerde ölüm sebepleri” ve ninniye söyleyen kişi” temaları oluşturulmuş, bu temalara ilişkin bulgular sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1’de ninnilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1: Ölümle İlgili İncelenen Ninnilerin Demografik Özellikleri

Ninni No	Bölge	Şehir	f	%
207	Akdeniz	Adana	2	3,57
217		Adana		
166	Doğu Anadolu	Malatya	18	32,14
170		Erzurum		
171		Erzurum		
172		Kars		
173		Kars		
175		Kars		
176		Erzurum		
178		Kars		
181		Van		
185		Kars		
192		Erzurum		
198		Kars		
199		Kars		
208		Erzurum		
209		Elazığ		
215	Kars			
219	Erzurum			
167	Ege	Afyon	4	7,14

186		Denizli		
191		Manisa		
197		Denizli		
183				
203	Güney Doğu Anadolu	Diyarbakır	3	5,35
213				
162		Konya		
168		Konya		
169		Konya		
177		Konya		
180		Konya		
182		Eskişehir		
189		Eskişehir		
190		Kayseri		
193	İç Anadolu	Konya	18	32,14
194		Konya		
195		Konya		
196		Eskişehir		
200		Eskişehir		
202		Konya		
204		Konya		
205		Konya		
216		Eskişehir		
218		Eskişehir		
161		Giresun		
174		Giresun		
187		Tokat		
188	Karadeniz	Ordu	7	12,50
206		Kastamonu		
210		Amasya		
211		Rize		
165		İstanbul		
184		Balıkesir		
212	Marmara	Tekirdağ	4	7,14
220		Balıkesir		
Toplam			56	100

Tablo 1 incelendiğinde, 18 ninni ile Doğu Anadolu Bölgesi (%32,72) ve 18 ninni ile İç Anadolu Bölgesi (%32,14) en fazla ölümle ilgili ninniye sahip bölgeler olarak belirlenmiştir. İç Anadolu Bölgesi'nde Konya (f=11) ve Doğu Anadolu Bölgesi'nde Kars (f=8) en fazla ninni derlenen iller olmuştur.

Araştırmada incelenen ninnilerde ölen kişinin kim olduğu ve ölüm sebebine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Ninnilerde Ölen Kişiyeye İlişkin Bulgular

Ölen Kişi	Ölüm Sebebi	Ninni No	f	%
Anne	Bilinmiyor	165, 166, 185, 186, 189, 190, 193, 200, 203, 204, 208, 212, 217	13	23,21
	Cinayet	219	1	1,78
Baba	Bilinmiyor	161, 174, 182, 183, 202, 205, 206, 209, 216	9	16,07
	Şehadet	196, 218	2	3,57
	Cinayet	211, 213	2	3,57
Bebek	Bilinmiyor	162, 168, 170, 171, 172, 175, 177, 178, 181, 184, 187, 188, 192, 194, 195, 197, 198, 199, 207, 210, 214, 215, 220	23	41,07
	Beşik Düşmesi	167, 169	2	3,57
	Boran (Fırtına)	173	1	1,78
	Suda Boğulma	176	1	1,78
	Şehadet	180	1	1,78
	Dayı	Bilinmiyor	191	1
Toplam			56	100

Tablo 2 incelendiğinde ölümle ilgili ninnilerde en fazla bebeklerin ölümünden bahsedilmektedir (f=28, %50,90). Bebeklerden sonra ninnilerde anne ölümü (%25) ve baba ölümü (%23,21) fazlaca işlenmektedir. Sadece bir ninnide ölen kişi olarak dayıya rastlanmıştır.

Bebeğin beşiği bakır

Irgaladım takır tukur

Bebek ölür evvel ahir

Nenni bebek nenni (Çelebioğlu, 1995:89).

Ninni deyip belediğim

Al bazenler doladığım

Seni Hak'dan yavrucağım

Babasız mı dilediydim

Ninni yavruma ninni (Çelebioğlu, 1995:93).

Sabah oldu kumrular öter saçakta

Altı aylık yavrum kaldı salıncakta

Annesi yok mama versin kucakta

Uyu sen annesiz yavrum sen uyu

Uyu da ben sana ninni diyeyim (Çelebioğlu, 1995:93).

Kabristan kuyuları
Çayır çimen olmuş kıyıları
Kabristanda oğlumun dayıları
Ninni yavrum ninni (Çelebioğlu, 1995:92).

Bu ölümlerin sebebi ninnilerin büyük çoğunluğunda belirtilmemiş olup (%81,81); şehadet, cinayet, boğulma ve boran ninnilerde yer alan diğer ölüm sebepleridir. Yukarıdaki ninnilerde ölen kişiler sırasıyla bebek, baba, anne ve dayı olmakla birlikte, ölüm sebeplerine ilişkin herhangi bir bilgi edinmek mümkün değildir. Bu nedenle bu ninniler ölüm sebebi bilinmeyen ninniler şeklinde kodlanmıştır.

Aşağıdaki ninniler incelendiğinde üç farklı ölüm sebebi göz çarpmaktadır. İlk ninnide ölen kişinin baba olduğu ve ölüm sebebinin de şehadet olduğu açıkça vurgulanmıştır. İkinci ninnide ölen kişi yine baba olmasına rağmen, ölüm sebebinin cinayet olduğu görülmektedir. Üçüncü ninnide ölen kişi bir bebek ve ölüm sebebi ise suda boğulma olarak anlatılmıştır.

Kolumdan kolbağım düştü
Sevim sevdam sana düştü
Ağa baban şehit düştü
Ninni nazlı gülüm ninni (Çelebioğlu, 1995:92).
Salın salın salıncak
Oğlum bir bey olacak
Babasını öldürdüler
Onun hayfin alacak
Ninni yavrum ninni (Çelebioğlu, 1995:94).
Derya'nın kenarında
Sıra sıra kavaklar
Doymadım yavrulardan
Doysun alabalıklar
Ninni ninni ninni (Çelebioğlu, 1995:90)

Araştırma kapsamında incelenen ninnilerde ninniye söyleyenin kim olduğuna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Ninniyi Söyleyen Kişiyi İlişkin Bulgular

Ninniyi Söyleyen Kişi	Ninni No	f	%
Anne	161, 162, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 220	43	76,78
Bilinmiyor	165, 166, 185, 186, 189, 190, 193, 200, 204, 208, 212, 217, 219	13	23,21

Tablo 3 incelendiğinde incelenen ninnilerin büyük bir kısmının (%76,78) anneler tarafından söylendiği görülmektedir. Ölen kişilerin anne olmadığı durumlarda, ninniyi söyleyen kişinin anne olduğu tahmin edilmektedir. Fakat ölen kişi anne ise, ninniyi söyleyen kişinin kim olduğunu tahmin etmek oldukça zor olmaktadır. Bununla ilgili örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*Nenni der de ben yanarım
Gözlerimle kan ağlarım
Atasın aldın elimden
Yavrumla gönül eğlerim (Çelebioğlu, 1995:93).
Kabristan kuyuları
Çayır çimen olmuş kıyuları
Kabristanda oğlumun dayıları
Ninni yavrum ninni (Çelebioğlu, 1995:92).*

Yukarıda örnek olarak verilen ninnilerin ilkinde ölen kişinin baba olduğu ikincisinde ise ölen kişinin dayı olduğu anlaşılmaktadır. Her iki ninninin de anne tarafından söylendiği açıkça görülmektedir. Bu nedenle bu ninniler anneler tarafından söylenen ninniler olarak kodlanmıştır. Aşağıda annenin ölümü sonrasında söylenen ninni örneklerine bakıldığında ise ninnileri kimin söylediğini anlamak mümkün değildir. Bu nedenle de bu ninniler söyleyeni bilinmeyen ninniler olarak kodlanmıştır.

*Mezarın yanı delik
Kara saçı bölük bölük
Öksüzlerin boynu bükük
Ninni gonca gülüm ninni (Çelebioğlu, 1995:93).*

*Ninni ninni kanlı dağlar
Sen giden de anan ağlar
Anan da yok kimler ağlar
Ninni yavrum ninni (Çelebioğlu, 1995:93)*

Araştırma kapsamında ninnilerde en fazla kullanılan kelimelere ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Ninnilerde Kullanılan Kelimelere İlişkin Bulgular

Kullanılan Kelime	f
Ninni	70
Yavru	45
Laylay	26
Uyu	23
Bala	18
Nenni	16
Ölüm	10

Tablo 4 incelendiğinde ölümle ilgili incelenen ninnilerde en çok kullanılan kelime “ninni” (f=70) olmuştur. Bu kelimeyi “yavru” (f=45) ve “laylay” (f=26) kelimeleri takip etmektedir. Ninniler ölümle ilgili olmasına rağmen “ninni, nenni, laylay” kelimeleri “ölüm” kelimesinden daha fazla kullanılmıştır. İncelenen 56 ninninin sadece 7 tanesinde “ninni, nenni, laylay” kelimelerine rastlanmamıştır. Bu ninnilere ilişkin iki örnek aşağıda verilmiştir.

*Alim’in beşiği çamdan
Yuvarlandı düştü damdan
Bey baban duyarsa gelir Şam’dan
Uyan Ali’ m sabah oldu
Dağ uykusu haram oldu (Çelebioğlu, 1995:89).*

*Fidan ekili kaldı
Yakam sökülü kaldı
Söyleyin ağaçlar kuşlar
Yavrumu kimler aldı (Çelebioğlu, 1995:90).*

SONUÇ

Amil Çelebioğlu'nun Türk Ninniler Hazinesi adlı kitabında ölümle ilgili ninniler kategorisinde yer alan 56 ninninin incelendiği bu araştırma sonucunda en fazla ninninin Doğu Anadolu Bölgesi'nden derlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölgede de en fazla ninni Kars ilinden derlenmiştir. Türkiye geneline bakıldığında ise en fazla ninninin Konya ilinden derlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ninnilerde ölen kişi ile ilgili bulgular incelendiğinde, en fazla bebeklerin ölümü ile ilgili ninnilerin olduğu, bebek ölümlerini sırasıyla anne ve baba ölümlerinin izlediği belirlenmiştir. Ölüm tıpkı yaşam gibi hayatın bir parçası olsa da ölümle yüzleşen kişi bunun üstesinden gelmekte zorlanmaktadır. Ninnilerde ölümle yüzleşen kişi genellikle anne olmuş ve anneler acılarını ninnilere dökmüşlerdir. Çocuk kitaplarında ailede yaşanan değişimlerin incelendiği bir çalışmada, ölüm konulu 11 kitabın yedisinde çocukların yakınlarının (anne, baba, dede vb.), üç tanesinde evcil hayvanın ve bir tanesinde de bir çocuğun ölümünün anlatıldığı belirlenmiştir. Çalışmada incelenen kitaplar başka bir dilden çeviri olduğundan, ölüm kültürümüze göre daha farklı bir dinî ve kültürel bakışla ele alınmıştır (Güzelyurt & Özkan, 2018). Çocuk edebiyatında ölüm temasını incelediği çalışmasında Aytekin (2008), çocuk kitaplarında çocukların, babaların, annelerin ve hayvanların ölümlerinin yer aldığını ve çocukların bu ölümlerle başa çıkmada zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Ölüm sebepleri ile ilgili bulgularda, ninnilerin büyük bir çoğunluğunda ölüm sebebi belirtilmemiştir. Ninnilerin genellikle kısa bir dörtlükten oluşması bunun sebebi olarak gösterilebilir. Başka bir sebep de ölüm sebebinin gerçekten bilinmiyor oluşu olabilir. Güzelyurt ve Özkan (2018) çalışmalarının çocuk kitaplarında ölüm sebepleri ile ilgili bulgularında, inceledikleri 11 kitabın 5 tanesinde ölüm nedeninin bilinmediği, dört tanesinin yaşlılık ve iki tanesinin kaza sonucu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuk kitaplarında ölüm genellikle yaşlılığa ve hastalığa bağlanmaktadır. Örneğin "That Summer" isimli bir çocuk kitabında iki kardeşten birisi, diğerinin kanser sonrası ölümüne şahitlik etmektedir. Benzer şekilde "Ghost Wings" adlı başka bir kitapta yaşlılığından dolayı ölen bir büyükanne ve torunu anlatılmaktadır (Wiseman, 2013).

Ninnileri söyleyen kişinin kim olduğunun tespit edilmesinde, öncelikle ölen kişinin kim olduğunu belirlemek gerekmektedir. Ölen kişinin anne olmadığı durumlarda, ninniyi söyleyen kişinin anne olduğu düşünülmektedir. Fakat ninnilerde ölen kişi anne ise, bu durumda ninniyi söyleyen kişi çocuğa bakım sağlayan herhangi birisi olabilmektedir.

REFERANSLAR

- Aydoğmuş, E. (2020). Kazak ninnilerinden örnekler. *Gazi Türkiyat, Güz (27)*, 85-100.
- Aytekin, H. (2008). Çocuk edebiyatında ölüm teması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 89-102.
- Çelebioğlu, A. (1995). *Türk ninniler hazinesi*. Kitabevi.
- Çığ, M. I. (2002). *Ortadoğu uygarlık mirası*. Kaynak Yayınları.
- Demir, N. (2008). Avrupa’da yaşayan 0-6 yaş grubu Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürünün öğretilmesinde kullanılabilecek bir materyal: “Türk ninnileri”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(5)*, 224-240.
- Güzelyurt, T., & Özkan, Ö. (2018). Ailede yaşanan değişimler: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 1-19. <http://dergipark.gov.tr/ceded>
- Kaya, D. (1999). *Anonim halk şiiri*. Akçağ yayınları.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd Edition). Sage.
- Sevinç, G. (2019). Ölüm ve bibliyoterapi: Okul öncesi dönemde faydalanılabilecek çocuk kitaplarına yönelik bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(55)*, 1213-1246.
- Şimşek, E. (2016). Anonim halk şiiri içerisinde ninnilerin yeri. *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi, 8*, 33-64.
- Şirin, M. R. (1990). *Ninni bebeğim ninni*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük* (11. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ural, S. (2015). Çocuk edebiyatı. Editör M. Gönen, *Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı* (ss. 33-55). Eğiten Kitap.
- Veziroğlu Çelik, M. (2021). Erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı türleri. Editör M. S. Gönen & G. Uyanık, *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve etkinlik örnekleri* (ss. 53-84). Nobel.
- Wiseman, A. M. (2013). Summer’s end and sad goodbyes: Children’s picturebooks about death and dying. *Children’s Literature in Education, 44(1)*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9174-3>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

15. Bölüm

Girişimcilik ve Fen Eğitimi

Pelin YILDIRIM¹

Gonca KEÇECİ²

¹ Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
yildirim.pelin92@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4425-2472

² Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.
gkececi@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0002-2582-3850

ÖZ

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi, pek çok sektörde olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimlere yol açmıştır (Alan ve Kırbağ Zengin, 2023; Yıldırım ve Keçeci, 2023; Yıldız ve Zengin, 2023). Girişimcilik ve fen eğitimi, günümüz dünyasında oldukça önemli kavramlardan biri haline gelmiştir. Fen eğitimi, öğrencilere bilimsel düşünme, problem çözüme, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri kazandırarak gelecekteki kariyerlerine hazırlama amacı taşır. Bu doğrultuda, girişimcilik de bir kariyer seçeneği olarak öne çıkmaktadır. Girişimcilik, özgüvenli, yenilikçi, risk alabilen ve vizyon sahibi bireylerin, kendi işlerini kurarak topluma katkı sağlamasını hedefleyen bir süreçtir. Fen eğitimi ise, öğrencilere bilimsel yöntemler kullanarak çözüm arama ve bulma becerileri kazandırarak girişimcilik sürecinin bir parçası olan yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Bu nedenle, girişimcilik ve fen eğitimi bir arada düşünüldüğünde, gelecekteki iş dünyasında başarılı olmak için gerekli olan becerilerin birçoğunu kapsayan önemli bir kombinasyon oluşturur. Bu bölüm; girişimcilik, girişimciliğin temel kavramları, girişimci bireylerin özellikleri ve girişimciliğin fen eğitimi içindeki yeri ve önemi olmak üzere dört ana konuyu kapsamaktadır. Bu konular altında girişimcilik hakkında ayrıntılı bilgi sunulmaktadır.

Girişimcilik

Girişimcilik, son 20 yılda eğitim alanında sıkça tartışılan, konuşulan ve politika oluşturulan bir konu haline gelmiştir (Khan, 2011). Günümüz eğitiminde, öğrencilerin girişimci niteliklerinin geliştirilmesi önemli bir yenilik olarak kabul edilmekte ve bu hedef doğrultusunda çalışmalar yapılmaktadır (Oganisjana, 2011). Girişimci özelliklerin eğitim yoluyla kazandırılabilceği düşünülmekte ve bu sebeple sadece ekonomi alanında değil, diğer alanlarda da önemsenmektedir (Azizi, 2003; Gibb, 2002; European Commission, 2013). Bu nedenle, girişimcilik eğitiminin farklı eğitim programlarında yer alması önerilmekte ve Türkiye'deki eğitim programlarında da bu konu büyük önem taşımaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Girişimcilik, sadece iş becerileri ve yeni işletmelerle sınırlı olmayıp, aynı zamanda toplum ve ekonomi ile ilgili bir düşünce ve davranış biçimi olarak kabul edilirken (Developing Entrepreneurial Graduates, 2008), girişimcilik eğitimi, öğrencileri iş dünyasına hazırlamakla birlikte, onlara hayatlarının her alanında kullanabilecekleri, kişisel, toplumsal ve iktisadi getirisi yüksek bir dizi beceriyi kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir (European Commission, 2011). Girişimcilik eğitimi, ekonomik işleyişin özel bilgilerini öğretmenin yanı sıra, analiz, müzakere, planlama, iletişim, organizasyon ve bireysel veya takım çalışması gibi becerilerin

geliştirilmesini hedefler. Ayrıca, öğrencilere risk alma, fırsatları görme, kendi kararlarını alabilme, kendi başlarına eylemlerde bulunabilme, başkalarının yardımına veya kontrolüne ihtiyaç duymadan kendi işlerini yürütebilme, kendi içsel motivasyonu sağlama ve kararlılık gösterme yeteneklerini kazandırmayı hedefler (Curth, 2011). Adeyemo (2009), okul yönergelerinde, öğrencilere girişimci özellikleri kazandırmak veya var olan özellikleri geliştirmek için girişimciliğin kapsadığı kavramların eğitime yansıtılması gerektiğini belirtmektedir. Bu şekilde girişimcilik eğitimi ile öğrencilerin öz yeterliliğinin artırılabilceği, girişimci olma konusunda öz güven kazanabilecekleri (Wilson ve ark., 2007) ve gençlerin girişimsel amaç oluşturma yeteneğinin ve tutumunun artabileceği ifade edilmektedir (Basu ve Virick, 2008).

Girişimcilik Temel Kavramları

Girişimcilik, günümüzde sadece iş dünyasında değil, eğitim dünyasında da giderek daha fazla önem kazanan bir kavramdır. Girişimcilik eğitimi, öğrencilere girişimcilik ruhunu aşılarmayı ve onları iş hayatında başarılı olmaları için hazırlarmayı hedeflemektedir. Girişimcilik, sadece kendi işini kurmakla sınırlı olmayan çok geniş bir kavramdır ve birçok farklı disiplini içermektedir. Bu nedenle, girişimcilik kavramını anlamak ve kavramsal temellerini öğrenmek, iş dünyasında başarılı olmak isteyenler veya girişimcilik eğitimi alanlar için son derece önemlidir. Dolayısı ile girişimciliği oluşturan kavramların neler olduğunu tanımlamak ve bunları konumlandırmak, girişimciliği daha iyi izah etmek için doğru olacaktır. Girişimciliği etkileyen faktörler göz önüne alındığında, bu faktörlerin girişimciliği tanımlayan kavramlar olduğu söylenebilir. Aşağıda girişimciliği etkileyen ve ilgili literatürde sıklıkla yer verilen temel kavramlara değinilmiştir:

Yaratıcılık: İnsanların yeni ve farklı bakış açılarıyla sorunlara yaklaşarak faydalı fikirler, alternatifler veya olasılıklar bulma eğilimleri olarak tanımlanır (MEB, 2018). Yaratıcı olmak için olaylara veya nesnelere farklı bir perspektiften bakabilmek gerekmektedir (Marangoz, 2012).

İnovasyon: Sosyal, kültürel ve yönetsel alanda yeni yöntemlerin kullanılması anlamına gelir ve farklı disiplinlerde önemli bir çalışma konusudur (Bulut ve Arpak, 2012). Farklı tanımlarda ortak nokta “yeni” veya “yenileme” olmasına rağmen, her yeniliğin ticari bir değer taşımadığı ve inovasyonun sadece yenilikten daha fazlası olduğu vurgulanmaktadır. Yenilik, ekonomik ve sosyal bir katma değer oluşturan veya dönüştüren inovasyonun temel dinamiğidir, bu nedenle önemli olan yeniliğin değer yaratmasıdır (Uzkurt, 2010).

İcat: Daha önce var olmayan bir ürün veya fikrin yaratılmasıdır. İcatlar genellikle belirli bir sorunu çözmek veya bir ihtiyacı karşılamak için tasarlanır ve sıklıkla teknolojinin kullanımını gerektirir (Kaygın ve Güven 2013).

Liderlik: Bir ekibe veya bireye yön ve motivasyon sağlayarak belirli bir hedefe ulaşmak için rehberlik etme eylemidir. Liderler, diğerlerini başarılı olmak için ihtiyaç duydukları eylemleri gerçekleştirmeye teşvik eden kişilerdir ve bu becerileri herkes zaman ve pratikle geliştirebilir. Her lider, takıma ve duruma bağlı olarak tanımlanmış bir liderlik tarzına veya birkaçının sentezine sahip olabilir.

Risk alma: Belirsizlik içeren herhangi bir davranışta, olası faydaları veya maliyetleri hesaba katarak bilinçli veya bilinçsiz olarak kontrol edilen bir karardır ve kişinin kendisinin veya başkalarının fiziksel, ekonomik veya psiko-sosyal iyiliği için etkili olabilir.

Belirsizliğe karşı toleranslı olma: Bir durumda sonuçların ne olacağı hakkında net bir tahmin yapılamadığında veya belirsizlikle karşılaşıldığında, kişinin bu duruma hoşgörülü ve esnek bir şekilde yaklaşması anlamına gelir. Yani kişi, belirsizliği korkutucu veya endişe verici bir şey olarak görmek yerine, onu fırsatlarla dolu bir durum olarak ele alarak, riskleri en aza indirmek için gerekli önlemleri alır ve beklenmedik sonuçlara uyum sağlayacak şekilde hazırlıklı olur.

Fırsatları görme: İş fırsatlarını veya potansiyel faydaları tanıma, keşfetme ve değerlendirme yeteneğini ifade eder. Girişimciler, fırsatları diğer insanlardan daha önce veya daha iyi görebilirler ve bu fırsatları değerlendirerek işletmelerini büyütebilirler. Fırsatları görme, birçok faktörden etkilenebilir, örneğin teknolojik gelişmeler, toplumsal trendler, müşteri ihtiyaçları ve değişen pazar koşulları gibi. Fırsatları görme, girişimcilerin yaratıcılık ve yenilikçilik yetenekleri ile yakından ilişkilidir ve girişimcilikte başarılı olmak için önemli bir faktördür (Küçük, 2005).

Karar verme: Bireyin bir sorunu çözmeye, bir hedefe ulaşma veya bir seçenek arasında tercih yapma sürecidir.

Takım çalışması: Bir grup insanın, belirli bir amaca ulaşmak için bir araya gelerek, belirli görevleri üstlenip, iş birliği yaparak, birbirleriyle etkileşim halinde çalışmasıdır.

Girişimci Bireylerin Özellikleri

Girişimcilik, modern dünyanın vazgeçilmez bir özelliği haline gelmiştir. İş dünyasının yanı sıra eğitim, sağlık, sanat ve sosyal alanlar da girişimcilik yeteneği olan bireylerin katılımını gerektirir hale gelmiştir. Bu nedenle, günümüzde öğrencilere sadece akademik bilgilerin öğretilmesi yeterli

olmayacak, aynı zamanda onların girişimci özelliklerinin de geliştirilmesi gerekmektedir. Curth (2011) tarafından yapılan bir özetlemeyle, öğrencilere kazandırılacak genel girişimci özellikler Tablo 1’de özet halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Girişimcilikle İlişkili Özellikler

Bilgi ve Becerileri Kapsayan Özellikler	Davranışsal ve Duyuşsal Özellikler
Kişinin yeni bir iş girişimi başlatabilme veya mevcut bir işi düzenleyebilme yeteneği	Yaratıcılık ve yenilikçilik
Kişinin verileri analiz ederek, hedeflerine ulaşmak için uygun stratejileri belirleme ve kararlar alma becerisi	İnisiyatif alma duygusu
Kişinin gereksinim duyduğu kaynakları tanımlayabilme ve bu kaynaklara erişebilme yeteneği	Önceden tedbir alma (durumu kontrol altına almak için bir şeyler yapma)
Bir organizasyonun ekonomik işleyişi hakkında daha geniş bir anlayışa sahip olabilme	Bağımsızlık hissi
Bir organizasyon ve işveren hakkında bilgi edinebilme becerisi	Risk alma
İş hayatında mevcut olan fırsatları fark edebilme ve onları doğru şekilde tanımlayabilme becerisi	İkna edici ve inandırıcı olabilme
Kişinin yönetim konusunda sağlam bir anlayışa sahip olması ve işlerini etik değerler çerçevesinde yürütme yeteneği	Bağımsızlık arzusu
Bireysel olarak ve iş birliği içinde bir takım çalışmasına katılabilme	Kararlı ve motive olma
Kişinin kendini objektif bir şekilde değerlendirebilme ve bu değerlendirmeler doğrultusunda karar verebilme becerisi	Başarı ihtiyacı hissetme
Gerektiğinde risk alma cesareti	Zorlu ve riskli durumlarla karşılaşıldığında korkusuzca hareket etme
Sosyal medya platformları gibi çeşitli dijital platformlar üzerinde beceri sahibi olma	Belirsizlikle yüzleşmeye istekli olma
Proje yönetimi becerilerine sahip olabilme	Yeniliklere açık olma, alternatif çözümleri düşünme, yaratıcı düşünme ve farklı perspektifleri değerlendirme
Etkili sunum yapabilme ve müzakere becerisine sahip olabilme	Kendine güvenme
	Hırslı olma
	Güçlü önsözelere sahip olma

Yukarıda yer alan özellikler, öğrencilerin iş hayatına atılmadan önce kendilerine güvenmelerine, hayallerini gerçekleştirmelerine ve başarılı

olmalarına yardımcı olacaktır. Bu nedenle, eğitim sisteminin öğrencilerin girişimci özelliklerini geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılması, gelecekteki iş dünyasında başarılı olmak isteyen gençlerin önünü açacaktır.

Girişimciliğin Fen Eğitimindeki Yeri ve Önemi

Türkiye’deki ortaokul Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları’nda geçmiş yıllarda bulunan izler, girişimcilik kavramının tanımı ve içerdiği özelliklerle dolaylı olarak ilişkilendirilebilir (Deveci ve Çepni, 2017). 2000 yılında hazırlanan Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda “girişimcilik” kavramı doğrudan yer almamıştır. Ancak program, öğrencilerin aktif olmalarını, iletişim kurabilmelerini, sorumluluk almalarını, meraklı olmalarını ve keşfetme ile inisiyatif alma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Bu amaçlar, girişimci özelliklerle örtüşmekte ve girişimcilik eğitimi sürecinde benzer eğitsel süreçlerden yararlanılmaktadır. Bu nedenle, 2000 yılı Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı aracılığıyla bazı girişimci özelliklerin geliştirilmesi mümkün olmuştur (MEB, 2000). 2004 yılında hazırlanan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda da “girişimcilik” kavramı doğrudan yer almamıştır. Bununla birlikte, program fen ve teknoloji okuryazarlığını, araştırma-sorgulama yeteneklerini geliştirmeyi, yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını, çevrelerindeki dünya hakkında fenle ilgili merak, beceri, tutum, değer ve anlayışlarını geliştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2004). Ayrıca, yaratıcı düşünme, proje tabanlı öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi unsurlar da 2004 yılı öğretim programında dikkate alınmıştır (Akınoğlu, 2005). Bu nedenle, 2004 yılında Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda da girişimci özelliklerin geliştirilmesine yönelik eğitsel izler bulunmaktadır. 2013 ve 2017 yılları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları’nda, “beceri” öğrenme alanının bir parçası olarak “girişimcilik” kavramını içeren ve bu alanda yeterlilik kazanımını vurgulayan “yaşam becerileri” alt alanı sunulmuştur (MEB, 2013; 2017). 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) belirtilen sekiz anahtar yetkinlik arasında “inisiyatif alma ve girişimcilik” yetkinliğine özel bir önem veren ve öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir programdır. Programın bir parçası olarak, Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları alanında öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ürünleri pazarlamak için stratejiler oluşturması ve tanıtım araçlarını kullanması beklenmektedir (MEB, 2018).

Girişimcilik, mezun olduktan sonra kendi işlerini kurabilmeleri için öğrencilere geniş kapsamlı problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim

becerilerini kazandırarak, önemli bir kariyer seçeneği olarak değerlendirilmektedir (Beca, 2007). Fen programlarında ise öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için girişimcilik eğitimiyle birleştirilmiş bir şekilde hazırlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Beca, 2007). Bolaji (2012) ise ortaokulda fen eğitimi aracılığıyla öğrencilere girişimci özelliklerin kazandırılabilceğini ve bu özelliklerin ulusal gelişim potansiyelini artırabileceğini belirtmektedir. Ayrıca Ezeudu ve arkadaşları da (2013), STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) eğitimi kapsamında da girişimci özelliklerin geliştirilebileceğine dikkat çekmektedirler.

Ulusal Çapta Girişimcilik ve Fen Eğitimi Çalışmaları

Girişimcilik ve fen eğitimi, ülkelerin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaları için hayati öneme sahip iki alan olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, birçok ülke ulusal düzeyde girişimcilik ve fen eğitimi çalışmaları yürütmekte ve bu alanda önemli adımlar atmaktadır. Aşağıda, girişimcilik ve fen eğitimi alanlarında yapılan bazı çalışmaların örnekleri sunulmaktadır:

Sontay ve Karamustafaoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın hedefi, ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak nasıl farklılaştığına dair bir analiz yapmaktır. Çalışma, tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve örneklem olarak ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan 438 öğrenci seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin girişimcilik becerileri cinsiyete göre farklılık göstermezken, kendine güven alt faktörü açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf düzeyine göre öğrencilerin girişimcilik becerileri farklılaşmış olsa da, girişimcilik alt faktörleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde farklılık meydana gelmemiştir.

Değer (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki bilgilerinde, girişimcilik becerisine odaklanan teorik ve pratik temellere sahip bir yaşam becerileri eğitimi kılavuzuna dayalı öğretim uygulamasının etkisini araştırmaktır. Araştırma, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin üçüncü sınıfında öğrenim gören 82 fen bilimleri öğretmen adayıyla tek grup ön test-son test deneysel deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreç sonrasında girişimciliği, fırsatları değerlendirme ve ekonomi gibi anahtar kavramlar temelinde vurgulayan adayların sayısında önemli artış kaydedilmiş ve girişimcilik becerisine sahip bireylerin özelliklerini tanımlayan fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısında da önemli artış görülmüştür. Ayrıca fen bilimleri öğretmen adayları, deneysel süreç sonrasında öğrencilere girişimcilik becerisini kazandırabilme konusunda uygun etkinlikleri tasarlama noktasında önemli gelişim göstermişlerdir. Araştırmada ayrıca, fen bilimleri öğretmen adaylarının ortaokul

öğrencilerinin girişimcilik becerilerini ölçmek amacıyla tasarladıkları araçlarda bulunması istenilen göstergeler bakımından deneysel süreç sonrasında önemli gelişim kaydettikleri belirlenmiştir.

Gümüş (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim gören 583 ortaokul öğrencisi ile tarama modeli kullanılarak çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel girişimcilik eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilirken, cinsiyet, yaş, laboratuvar kullanım sıklığı ve not ortalaması gibi değişkenlere göre farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin risk alma eğilimleri ise yaş, laboratuvar kullanım sıklığı ve not ortalamasına göre farklılaşmaktadır. Takım çalışmasına yatkınlık ve etkili iletişim becerileri ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve laboratuvar kullanım sıklığına göre farklılaşmaktadır. Başarı ihtiyacı ise değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

Oğuztekin ve arkadaşları'nın (2022) yaptığı araştırma, Türkiye'de 2013-2021 yılları arasında girişimcilik konusunda yapılmış olan fen eğitimi çalışmalarının farklı temalar altında incelenerek genel bir eğilim ortaya konulmasını amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışmasına dayanarak yapılandırılmıştır. Meta-sentez çalışması kullanılarak durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. İnceleme sonucunda, yapılan makale çalışmalarının en yaygın yayın türü olduğu ve çalışmaların çoğunlukla 2019 yılında gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ayrıca, nicel yöntemlerin ve tarama deseninin araştırmalarda daha çok tercih edildiği gözlemlenmiştir. İncelenen çalışmaların çoğunlukla fen bilimleri öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileriyle yapıldığı ortaya çıkmıştır. Veri toplama aracı olarak ölçeklerin en çok kullanıldığı, verilerin analizinde ise içerik analizinin daha sık tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırma konularının incelenmesinde, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin girişimcilikle olan etkisine odaklanan çalışmaların öne çıktığı belirlenmiştir.

Toker (2022) tarafından yapılan araştırmada, Tokat ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin girişimcilik becerileri, demografik özellikler, duygusal zekâ, okul iklimi ve anne-baba tutumları bağlamında incelenmiştir. Araştırmada korelasyonel araştırma deseni kullanılmış ve 1962 ortaöğretim öğrencisi üzerinde veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, girişimcilik becerileri erkek öğrencilerde daha yüksek bulunmuş, yaş ile girişimcilik arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Girişimcilik becerileri, yaşanan yerleşim birimi, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve lise türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Akademik başarı ile girişimcilik arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, girişimcilik becerisi ile okul iklimi ve duygusal zekâ arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca, demokratik ve izin

verici-hoşgörülü aile tutumları ile yetiştirilen öğrencilerde girişimcilik becerisinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tüysüz ve Kılıç (2022) tarafından yapılan korelasyonel araştırmada, Uşak il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören 522 öğrencinin verileri kullanılarak, eleştirel düşünme eğilimleri ile fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile fen tabanlı girişimcilik düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine bağlı olarak farklı sonuçlar elde edilmemiştir. Ancak, 8. sınıf öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeylerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Uyanık (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, köy okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle yapılan eğitimlerde girişimcilik becerilerini ve sosyal etkileşimlerini nasıl geliştirdiklerini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, kuvvet ve hareket ünitesi kapsamında işbirlikli öğrenme yoluyla girişimcilik becerilerinin ve sosyal etkileşimlerinin nasıl değiştiği, eylem araştırması yöntemiyle araştırılmıştır. Örneklem, 3 kız ve 6 erkek olmak üzere toplam 9 öğrenciden oluşmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre, kuvvet ve hareket ünitesi kapsamında işbirlikli öğrenme yöntemiyle gerçekleştirilen eylem planlarının, öğrencilerin girişimcilik alt boyutlarının (yaratıcılık, yenilik, risk, başarıma ihtiyacı, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri gibi) olumlu yönde gelişimine ve sosyal etkileşimlerinin geliştirilmesine katkı sağladığı bulunmuştur.

Pektaş ve Çelik (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adayları tarafından geliştirilen somut etkinliklerin öğrencilere girişimcilik bilgi ve becerilerinin kazandırılmasındaki değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu nitel araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve fen bilgisi öğretmen adayları tarafından geliştirilen etkinlikler doküman olarak incelenmiştir. Örneklem, 60 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının, girişimcilikte önemli olan “yenilik arayışı” ve “iş planı” değerlendirme maddelerinde “iyi” düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Ancak “hata yapma” ve “risk alma” değerlendirme maddelerinde “eksiklikleri olduğu” tespit edilmiştir. Genel olarak, öğretmen adayları tarafından geliştirilen etkinlikler “kabul edilebilir” değerlendirme düzeyinde ortaya çıkmıştır.

Eskici ve Özseveç (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, eğitim fakültesinde çalışan akademisyenlerin akademik girişimcilik eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, fen eğitimi anabilim dalında görev yapan altı akademisyen oluşturmaktadır. Çalışmada fenomenografik araştırma yöntemi kullanılarak, akademisyenlerin girişimcilik kavramını nasıl algıladıkları, girişimcilik kavramı ve süreci hakkında açık uçlu sorular içeren yarı-

yapılandırılmış mülakatlar aracılığıyla araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akademisyenlerin sosyal girişimcilik rollerine daha fazla odaklandıkları, girişimciliği akademik kaygı ile değerlendirdikleri ve bu nedenle şirket kurma veya ekonomik katkı ile ilişkili girişimlerde eksik kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Ortaakarsu ve Can (2019) tarafından yapılan araştırma, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerini, cinsiyet, sınıf düzeyi, fen bilimleri dersi not ortalaması ve fen bilimleri dersinden proje ödevi alma durumu gibi değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini, Muğla ili Marmaris ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 245 öğrenci (126 kız ve 119 erkek) oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin cinsiyet, fenden proje ödevi alma durumu, not ortalaması ve sınıf düzeyi gibi faktörlere göre fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deveci (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, 1-5 yıl deneyimli fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri öğretim programında yer alan “girişimcilik” kavramına olan farkındalıklarını, “girişimcilik” kavramının fen eğitimiyle nasıl bütünleştirilebileceği konusundaki düşüncelerini, deneyimlerini ve mevcut çabalarını belirlemektir. Araştırma verileri, 24 fen bilimleri öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, bazı fen bilimleri öğretmenlerinin “girişimcilik” kavramının öğretim programında yer aldığı farkında olduğu, ancak bazı öğretmenlerin hala farkında olmadığı belirlenmiştir. Katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin gözlem yapma, meraklı olma, öz güvenli olma, üretken olma, yaratıcı olma gibi girişimci özelliklerini daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun “girişimcilik” kavramının fen bilimleri öğretim programıyla bütünleştirilmesine olumlu yaklaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı fen bilimleri öğretmenlerinin girişimcilik eğitimine özgü öğretim yöntemleri ve tekniklerinden yararlanmadığı, yararlandığını düşünen öğretmenlerin ise kullandıkları yöntem ve tekniklerin doğrudan girişimcilik eğitimine özgü olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin girişimci özelliklerindeki gelişimi izlemek için çok az öğretmenin çaba gösterdiği ve bu alanda ölçme-değerlendirme tekniklerine başvuran öğretmenlerin sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

REFERANSLAR

- Adeyemo, S. A. (2009). Understanding and acquisition of entrepreneurial skills: A pedagogical re-orientation for classroom teacher in science education. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 57-65.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Aytaç, Ö. ve İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: Sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 101-120.
- Azizi, B. (2003). Study of effective factors for development spirit and skills of entrepreneurship among senior students in Tehran agriculture faculty. *Agriculture Journal*, 2, 241-251.
- Basu, A., ve Virick, M. (2008). Assessing entrepreneurial intentions amongst students: A comparative study. In *VentureWell. Proceedings of Open, the Annual Conference*, National Collegiate Inventors & Innovators Alliance.
- Beca, J. (2007). The need for improvement in innovativeness development and entrepreneurship training in high school and university science education. University of Toronto Mississauga, Canada.
- Bolaji, O. A. (2012). Intergrating entrepreneurship education into science education: Science teachers perspectives. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education*, 8(3), 181-187.
- Bulut, C. ve Arbak, H. (2012). İnovasyon, direnç ve iletişim: Kavramsal bir tartışma. Editör S. Karaata, *Yenilik, yenileşim, inovasyon dünyasına bir yolculuk* (s. 5-19). İzmir: EĞİAD Yayınları.
- Curth, A. (2011). Mapping of teachers’ preparation for entrepreneurship education. *Final Report, Framework Contract No EAC*, 19(06).
- Değer, T. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine yönelik mesleki bilgilerinin gelişimine yaşam becerileri eğitimi kılavuzuna dayalı öğretimin etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin farkındalıkları, tecrübeleri ve mevcut çabaları: Girişimcilik kavramı örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(1), 1-20.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2017). Girişimcilik eğitimi modüllerinin fen bilimleri öğretmen adayları üzerindeki yansımaları. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 813-856.
- Developing Entrepreneurial Graduates (2008). Putting entrepreneurship at the centre of higher education. September 2008. *Published by NESTA*.

- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2020). Fen Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki akademisyenlerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 80-97.
- European Commission (2011). Enabling Teachers as a Critical Success Factor. *A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education*.
- European Commission (2013). A Guide for Educators. European Commission–DG Enterprise & Industry, Brussels.
- Ezeudu, F. O., Ofoegbu, T. O., ve Anyaegbunnam, N. J. (2013). Restructuring STM (science, technology, and mathematics) education for entrepreneurship. *Online Submission*, 3(1), 27-32.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 146-165.
- Gümüş, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Kaygın, E. ve Güven, B. (2015). *Güçlü kadınlar: Türkiye'de kadının girişimciliği*. İstanbul: Çatı Akademi.
- Khan, I. M. (2011). Entrepreneurship Education: Emerging Trends and Issues in Developing Countries. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelimler ve Sorunlar (UYK-2011)*, İstanbul, Türkiye.
- Küçük, O. (2005). *Girişimcilik ve küçük işletme yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Marangoz, M. (2012). *Girişimcilik*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2000). *Fen bilgisi dersi öğretim programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oganışjana, K. (2011). Science and technology for entrepreneurship: the holistic perspective. In *Acta Universitatis Latviensis: Science Education. International 8th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe. Science and Technology Education: Trends and Main Tendencies in the 21st Century* (pp. 201-210).
- Oğuztekin, E., Bektaş, O., Karaca, M. ve Kızılay, E. (2022). Türkiye’de fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 86-106.
- Ortaakarsu, F. ve Şendil, C. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin araştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 361-369.
- Pektaş, N. ve Çelik, H. (2021). Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED)*, 1(1), 49-56.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2023). Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 53-72.
- Toker, H. (2022). *Ortaokul fen bilimleri dersinde girişimcilik becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Tüysüz, C. ve Kılıç, U. O. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3107-3120.
- Uyanık, Z. F. (2022). *Ortaokul fen bilimleri dersinde girişimcilik becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Uzkurt, C. (2010). İnovasyon yönetimi: İnovasyon nedir, nasıl yapılır ve nasıl pazarlanır?. *Ankara Sanayi Odası Yayın Organı*, 39(1), 37-51.
- Wilson, F., Kickul, J., ve Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387-406.

16. Bölüm

Eğitimde Dijital Dönüşüm: Nesnelerin İnterneti

Pelin YILDIRIM¹

Gonca KEÇECİ²

¹ Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.
yildirim.pelin92@gmail.com ORCID No: 0000-0003-4425-2472

² Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü.
gkececi@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0002-2582-3850

ÖZ

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi, pek çok sektörde olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimlere yol açmıştır (Alan ve Kırbağ Zengin, 2023; Yıldırım ve Keçeci, 2023; Yıldız ve Zengin, 2023). Eğitim kurumları, öğretim süreçlerini teknolojik yeniliklere uygun hale getirmek için çalışmalar yapmakta ve bu alanda birçok yenilik ortaya çıkmaktadır (Keçeci ve ark., 2018; 2021). Bu yeniliklerden biri de Nesnelerin İnterneti (Internet of Things, IoT) teknolojisidir. Nesnelerin interneti, farklı cihazların internet üzerinden birbirleriyle iletişim kurmasını ve veri paylaşmasını sağlayan bir sistemdir. Eğitimde kullanıldığında ise öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmesine olanak tanıyarak, öğretmenlerin daha iyi bir şekilde öğrenci ilerlemelerini takip etmesine yardımcı olur. Bu nedenle, eğitim alanında nesnelerin internet teknolojisinin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Bu bölüm; nesnelerin interneti konusunu; nesnelerin interneti, nesnelerin interneti teknolojisinin kullanım alanları, eğitimde nesnelerin interneti teknolojisi ve eğitimde nesnelerin interneti teknolojisinin kullanımı için yapılan çalışmalar olmak üzere dört ana başlık altında ele almaktadır. Bu başlıklar altında nesnelerin interneti hakkında bilgi verilmektedir.

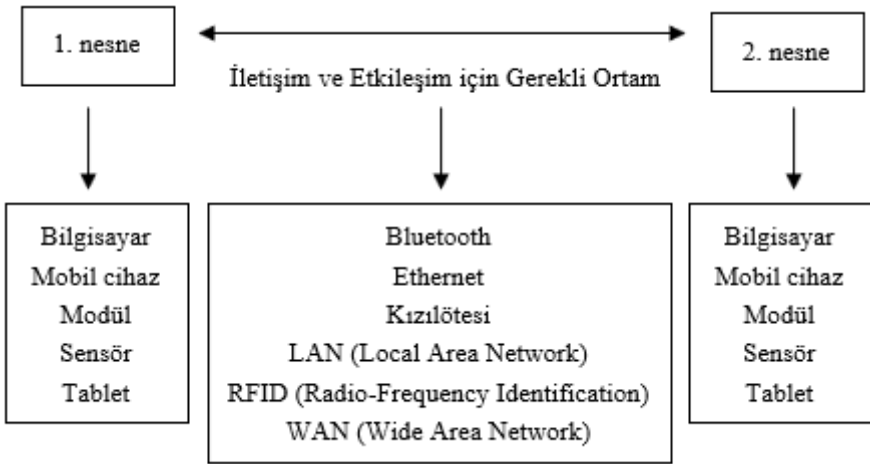
Nesnelerin İnterneti

1999 yılında Kevin Ashton tarafından bir sunumun başlığı olarak kullanılan “Nesnelerin İnterneti (Internet of Things, IoT)” terimi, daha sonra Uluslararası Telekomünikasyon Birliği (International Telecommunication Union, ITU) tarafından 2005 yılında yayınlanan “The Internet of Things. ITU Internet Reports (Nesnelerin İnterneti. ITU İnternet Raporları)” raporu ile daha geniş kitlelere tanıtılmıştır. Bu raporda, nesnelerin interneti kavramının tanımı ve kullanım alanları detaylı bir şekilde ele alınmıştır (ITU, 2005).

Her şeyin İnterneti (Internet of Everything, IoE), Makineden Makineye (Machine-to-Machine, M2M), Her Şeyin Ağı (Network of Everything, WoE), Nesnelerin Ağı (Network of Things, WoT) gibi farklı terimler, temelde benzer özelliklere sahip akıllı sistemleri ifade etmektedir ve bu terimlerin hepsi “nesnelerin interneti” kavramına atıfta bulunmaktadır (Gözüaçık, 2015). Bu kavramlar, cihazların birbirleriyle iletişim kurmasını ve veri alışverişinde bulunmasını sağlayarak, hayatımızı daha kolay hale getirmeyi amaçlanmaktadır. Nesnelerin interneti, cihazlar arasındaki iletişimi kapsarken, her şeyin internet, insanlar ve cihazlar arasındaki bağlantıları da içermektedir. Nesnelerin ağı, nesnelerin Web standartları kullanarak birbirleriyle iletişim kurduğu bir sistemdir. Makineden makineye ise, makineden makineye iletişimi ifade eder ve genellikle endüstriyel ortamlarda kullanılır. Bu kavramlar, günümüzde birçok

sektörde kullanılmaktadır ve gelecekte daha da yaygınlaşması beklenmektedir (Çamurcu ve ark., 2014).

Nesnelerin interneti kavramı, net bir tanım veya kapsama alanına sahip olmasa da (Wortmann ve Flücher, 2015), çeşitli cihazların birbirleriyle iletişim kurarak akıllı bir ağ oluşturduğu ve insan müdahalesi olmadan veri toplama, işleme ve karar verme işlemlerini gerçekleştirdiği bir teknoloji olarak özetlenebilir. Bu teknoloji, akıllı nesnelerin kullanıldığı belirli ortamlarda bilgi alışverişi yapabilen ve bilgi üretebilen bir sistemdir (Aktaş ve ark., 2016). En az iki nesnenin mevcut olması ve bu nesneler arasında iletişim veya etkileşim kurabilecek bir ortamın varlığı, nesnelerin interneti kavramının gerekliliklerindedir. Şekil 1’de bu durum özetlenmiştir.



Şekil 1: Nesnelerin İnterneti Kavramını Yansıtan Ortam

Kaynak: Aydın ve ark. (2021)

Nesneler arasındaki bilgi aktarımı, ikinci nesnede gözlemlenebilir, depolanabilir, analiz edilebilir veya kullanılabilir ve bu etkileşim nesnelerin yapısına bağlı olarak gerçekleşir. Nesnelerin internet; algılama, iletim, ağ, ara katman ve uygulama olmak üzere beş katmandan oluşan bir protokol mimarisi kullanır (Samoilă ve ark., 2016). Bu teknoloji, genellikle depolama, gözleme, analiz yapma ve etkileşim gibi amaçlarla kullanılır.

Nesnelerin interneti, günlük hayatta kullandığımız tüm nesnelerin birbirleriyle iletişim kurmasına olanak tanıyan bir teknolojidir. Bu teknoloji, nesnelerin sensörler aracılığıyla çevresindeki sıcaklık, ışık, basınç ve ses gibi özellikleri ölçerek veri toplamasını ve bu verileri kullanarak düşünebilir ve karar verebilir hale gelmesini sağlar. Nesneler, bu verileri saklayabilir veya

diğer nesnelere paylaşılabilir (Bozdoğan, 2015). Bu teknolojiye, üç farklı iletişim modu mevcuttur (Lee ve Crespi, 2010):

- **İnsandan-İnsana İletişim:** İnsanların cihazlar aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurmasına olanak sağlar. Bu iletişim modu, insanların akıllı cihazlar, giyilebilir teknolojiler, internete bağlı cihazlar gibi birçok farklı cihaz aracılığıyla mesajlaşma, arama veya görüntülü görüşme yapmasına imkan verir. Bu iletişim modu, iletişimde uzak mesafeleri kısaltmak ve hızlı, etkili ve güvenli bir şekilde bilgi paylaşımını sağlamak için kullanılabilir.
- **İnsandan-Nesneye İletişim:** İnsanların cihazlar aracılığıyla özel bir bilgiyi elde etmek veya uzaktan erişmek için nesnelere iletişim kurmasını ifade eder. Bu iletişim modu, insanların, akıllı ev cihazları, akıllı telefonlar, giyilebilir teknolojiler gibi birçok farklı cihaz aracılığıyla nesnelere kontrol etmelerine ve yönetmelerine olanak tanır. Örneğin, bir akıllı telefon aracılığıyla evdeki termostatı ayarlamak veya bir arabayı uzaktan kilitlemek mümkündür. Bu iletişim modu, insanların fiziksel olarak var olmayan nesnelere erişmesine ve bunları kontrol etmesine olanak sağlar.
- **Nesneden-Nesneye İletişim:** Nesnelerin sensör tabanlı bilgiye ulaşmak için diğer nesnelere veya insan dışı cihazlarla iletişim kurmasıdır. Bu iletişim modu, nesnelerin birbirleriyle etkileşime girmesine ve birbirlerinden veri toplamasına olanak tanır. Örneğin, bir akıllı termostat, evdeki diğer cihazlarla iletişim kurarak evin sıcaklığını kontrol edebilir ve diğer cihazlarla etkileşime geçerek evin enerji tüketimini optimize edebilir. Bu iletişim modu, nesnelerin kendi aralarında çalışmasına ve birbirlerinden veri toplamasına izin vererek daha akıllı, otomatik ve etkili bir sistem oluşturulmasına yardımcı olur.

Nesnelerin İnterneti Teknolojisinin Kullanım Alanları

Atzori ve arkadaşları'nın (2010) belirttiği gibi, nesnelerin interneti, modern telekomünikasyon ağlarında hızla yaygınlaşan yeni bir paradigmadır. Weber ve Weber'in (2010) öngörüsüne göre, “nesnelerin interneti”nin farklı alanlarda etkisi olacaktır.

Bu teknoloji; akıllı çevre, akıllı enerji, akıllı hayvancılık, akıllı ölçüm, akıllı su, akıllı şehirler, akıllı tarım, alışveriş, endüstriyel kontrol, e-sağlık, ev otomasyonu, güvenlik ve acil durumlar, lojistik gibi alanlarda kullanılabilir. Bu uygulama alanlarında, sensörler aracılığıyla ilgili veriler toplanır ve bu veriler “büyük veri” olarak “Bulut Bilişim (BT)” sistemlerinde depolanır. Makine öğrenimi yöntemleri kullanılarak analiz edilirler. Bu analizler, hizmet kalitesinin artırılması, verimliliğin ve

üretkenliğin artırılması için kullanılır (Bozuklu, 2016). Nesnelerin interneti, akıllı endüstri ve akıllı ev/bina gibi alanlarda da kullanılmaktadır ve bu uygulama alanlarında akıllı termostatlar, akıllı üretim sistemleri, bağlı üretim alanları ve güvenlik sistemleri gibi özelliklerin kullanımı öne çıkmaktadır (Wortmann ve Flücher, 2015).

Nesnelerin interneti teknolojisi ile birçok cihaz, kablosuz ağ veya kablosuz iletişim teknolojisi kullanılarak nesnelerin tanımlanmasına ve takip edilmesine olanak tanıyan RFID (Radio Frequency Identification, Radyo Frekansı ile Tanımlama) teknolojisi aracılığıyla internete bağlanarak birbirleriyle iletişim kurabilir ve hayatımızı kolaylaştırabilir (Erdem, 2015). Nesnelerin interneti teknolojisi ile ev sahipleri, akıllı cihazlar aracılığıyla evlerindeki aydınlatmayı kontrol edebilir, sıcaklık ayarlarını değiştirebilir, güvenlik kameralarını izleyebilir ve hatta buzdolabındaki yiyecek stokunu takip edebilirler. Ayrıca, akıllı tarım uygulamalarında da toprak nem sensörleri ve sulama sistemleri gibi nesnelerin verileri merkezi bir kontrol sistemi aracılığıyla toplanıp analiz edilerek, tarım ürünlerinin daha verimli bir şekilde yönetilmesi sağlanabilir.

Eğitimde Nesnelerin İnterneti Teknolojisi

Nesnelerin interneti; akıllı ortamlar, enerji, madencilik, sağlık hizmetleri, ulaşım ve lojistik gibi birçok alanda kullanılmasına rağmen, eğitim alanında kullanımı henüz kısıtlıdır (Erdem, 2015; Kılınç, 2022). Nesnelerin interneti kavramı, eğitim alanında yeni bir kavramsal paradigma olarak kabul edilse de, yakın gelecekte eğitimi kapsamlı bir şekilde dönüştürme potansiyeline sahiptir (Gökçearslan ve Sarıtepeci, 2022). Horizon Raporları gibi saygın raporlar yüksek öğretimde eğitim teknolojileri kapsamındaki yenilikleri incelemekte ve “nesnelerin interneti”nin 2-3 yıl içinde adaptasyon sağlayacağı önemli teknolojilerden biri olduğunu belirtmektedir (Adams Becker ve ark., 2017). Raporlar, nesnelerin interneti uygulamalarının kampüs yaşamını zenginleştirme potansiyeli taşıdığını ve verimlilik ile güvenlik konularında önemli iyileştirmeler yapılmasına olanak sağlayacağını öngörmektedir.

Cisco, eğitim alanında nesnelerin interneti kullanımının 10 yıl içinde net 175 milyar ABD doları değerinde olacağını öngörmekte ve bu teknolojinin eğitim kaynaklarının maliyetlerini azaltarak “maliyet etkili” bir çözüm sunabileceği fikri, güncel eğitim raporlarında yaygın olarak kabul edilmektedir. Cisco'nun 2014 tarihli raporunda nesnelerin internetinin eğitimde kullanımıyla birlikte (Cisco, 2014);

- Öğretmenlerin fiziksel olarak bulunma zorunluluğundan vazgeçilerek, herhangi bir yerde istenilen öğretmenle herhangi bir cihaz aracılığıyla yüksek kalitede ders alınabileceği,

- Belirli bir zamanda ve mekânda sınırlı kalmaktan vazgeçilerek, ölçeklenebilir içeriklerin ve kayıt altına alınmış öğrenme süreçlerinin herhangi bir zamanda ve yerde erişilebilir hale geleceği,
- Geleneksel eğitim metodolojilerinin terk edilerek, bireylerin kendi hızlarına uygun olarak öğrenme imkanı bulunduğu ve zengin, etkileşimli içeriklere odaklanan bir eğitim yapısının benimseneceği,
- Maliyetli öğretim kaynaklarından vazgeçilerek, “tek beden herkese uyar” anlayışıyla uyumlu olarak zengin içerikli ve özelleştirilebilir öğretim programı yapısının benimseneceği,
- Karar verme süreçlerindeki geçici ve anlık kararların yerine, daha sağlam temellere dayanan ve verilere dayalı olarak karar verme yaklaşımının benimseneceği öngörülmektedir.

Nesnelerin interneti teknolojisi, eğitim sürecinde akıllı okullar ve sınıflar gibi uygulamalarla entegre edilerek öğrenciler arasındaki bağlılığı artırma, mobil öğrenme imkanı sunma, kişiselleştirilmiş eğitim fırsatları sağlama, öğrenme sürecini kolaylaştırma, verimliliği artırma ve maliyetleri düşürme, öğrenci başarısının güvenli bir şekilde ölçülmesini sağlama, öğretimde yaratıcılığı artırma, güvenli öğrenme ortamları sağlama ve kontrolü ve cevap verebilirliği artırma gibi birçok fayda sağlayabilir (e-Learning Industry, 2016). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerini özelleştirmelerine ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Nesnelerin interneti teknolojisi, akıllı tahtalar ve diğer dijital araçların kullanımıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmeye yardımcı olur, sınıfların uzaktan izlenmesine olanak tanır, güç tasarrufu sağlar ve güvenlik risklerini azaltır. Ayrıca, öğretmenlerin de öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur (Tripathy ve ark., 2021).

Eğitimde Nesnelerin İnterneti Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Çalışmalar

Eğitimde “nesnelerin interneti” teknolojisinin kullanımına yönelik yapılan çalışmalar, henüz başlangıç aşamasındadır ve sınırlıdır. Bu nedenle, bu teknoloji eğitim alanında yeni bir kavram olarak görülmektedir. Aşağıda, eğitimde nesnelerin interneti teknolojisinin kullanımına yönelik yapılan bazı çalışmaların örnekleri verilmiştir:

Aydın ve Göktaş (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, fiziksel değişkenlerin (ışık, hava kalitesi, ses, sıcaklık, nem) ve bu fiziksel değişkenlerin izlenmesine ilişkin değişkenlerin öğrencilerin dikkati, motivasyonu, tutumları ve akademik başarı algıları üzerindeki etkilerini

incelemektir. Çalışmada, nesnelerin interneti teknolojisi kullanılarak öğrencilere fiziksel değişkenleri izleme fırsatı sunulmuştur. Örnekleme, 262 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Eğitim ortamlarının fiziksel değişkenlerini ölçen ve bunları internete göndermeyi sağlayan bir prototip, nesnelerin interneti uygulaması bağlamında geliştirilmiş ve altı hafta boyunca öğrencilerin fiziksel değişkenleri izlemesi sağlanmıştır. Sonuç olarak, fiziksel değişkenlerin öğrencilerin tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmadığı, ancak sıcaklık, hava kalitesi, ışık ve sesin öğrencilerin dikkati, motivasyonu ve akademik başarı algıları üzerinde önemli etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, fiziksel değişkenlerin izlenmesinin öğrencilerin motivasyonu, dikkati, tutumları ve akademik başarı algıları üzerinde bir fark yarattığı sonucu elde edilmiştir.

Alshehri (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Abha şehrindeki matematik öğretmenlerinin nesnelerin interneti kullanımına yönelik algılarını incelemek ve öğrencilerin matematik derslerindeki kazanımları ve performansları için nesnelerin internetinin kullanımının etkisini araştırmaktır. Analiz sonuçları, matematik öğretmenlerinin nesnelerin interneti kullanımına ilişkin algısının yüksek olduğunu ve sınıflarda nesnelerin interneti kullanımının öğrenci katılımını artırabileceğini ve öğrencilerin daha yetenekli olmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Ateş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, kimya öğretim programında yer alan nanobilimsel konuların belirlenmesi ve STEM-GLASS bütünlük eğitim yaklaşımıyla öğretilmesiyle birlikte, nesnelerin interneti teknolojisi kullanılarak nano seviyede deneysel bir çalışmanın gerçekleştirilmesini amaçlamıştır. 16 ders saati boyunca uygulanan etkinlikler 10. sınıf seviyesindeki 12 öğrenci ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaların, öğrencilere problem çözme, işbirliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerileri ortaya çıkardığı ve geliştirdiği görülmüştür. STEM entegrasyonu ile nesnelerin interneti kullanarak kimya deneylerinin yapılabirliği de öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Çalışmalar sırasında öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak da geliştikleri, araştırma yapma, tartışma, yardımlaşma, problemleri fark edip çözüm bulma, hatalarını fark etme gibi becerileri kazandıkları gözlemlenmiştir.

Özgül ve Ocak (2022) tarafından yapılan araştırma, nesnelerin interneti eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi ve ayrıca proje geliştirme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma 8 hafta boyunca yürütülmüş ve çalışma grubu 83 farklı bölümden öğrenim gören öğrenciden oluşmuştur. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla derslerin yürütüldüğü deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemiyle derslerin

yürütüldüğü kontrol grubu arasında, son test puanları açısından anlamlı bir şekilde deney grubunun lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin hazırladıkları bağımsız proje çalışmalarının sayı ve nitelik olarak kontrol grubundan daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, motivasyon düzeyleri açısından her iki grup arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Aydın, Usanmaz ve Göktaş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, nesnelerin interneti teknolojisinin eğitimde kullanıldığı alanlar ve bu alanlara etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, “internet of things” ve “education” anahtar kelimeleri kullanılarak “Web of Science” ve “ERIC” veri tabanlarında doküman incelemesi yapılmıştır. 748 çalışmaya ulaşılmış ve bunlardan sadece 131’i incelenmeye uygun bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, nesnelerin interneti teknolojisi, eğitimde her yerde öğrenme, mühendislik eğitimi, e-öğrenme ve laboratuvar uygulamaları gibi alanlarda daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ayrıca, nesnelerin interneti teknolojisi, eğitimde bilgiye her yerden erişimi kolaylaştırma, öğrenci-içerik etkileşimini artırma, uzaktan eğitim ortamlarındaki uygulama ortamlarına öğrencilerin erişimini artırma potansiyeline sahiptir. Uygulamalarda ise en çok akıllı cihazlar, sensörler, modüller ve ağ altyapısındaki gelişmelerden yararlanılmaktadır.

Tamer (2021) tarafından yapılan çalışma, mesleki eğitimin teknolojik gelişmelere hızla adapte olabilmesi ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu becerilere sahip insan gücünü yetiştirebilmesi sorununu ele almıştır. Bu amaçla, çalışma boyunca nesnelerin interneti yeterliliklerini içeren bir öğretim programı tasarlanmış ve etkileri incelenmiştir. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde iki üniversite, dokuz meslek lisesi ve beş bilim merkezinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nesnelerin interneti yeterliliklerinin belirlenmesi süreci akademik, mesleki eğitim ve ilgili sektörlerden 15 kişilik bir uzman grubu ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmaya meslek lisesi bilişim teknolojileri alanından 51, endüstriyel otomasyon teknolojileri alanından 10 ve elektrik-elektronik teknolojileri alanından 88 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda ayrıca 14 teknik öğretmen ve beş bilim merkezi eğitmeni yer almıştır. Nesnelerin interneti öğretim programı, öğrencilerin buldukları okullarda ve bilim merkezlerinde her iki döngüde de 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Öğretmen ve eğitmenlere İstanbul’da iki gün ve dört gün olmak üzere iki ayrı eğitici eğitimi verilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, nesnelerin interneti öğretim programının öğretmen ve öğrenciler tarafından olumlu sonuçlar verdiği ve uygulama ve proje süreçleri ile birlikte yürütüldüğünde daha etkili olduğu görülmüştür.

Saraç (2020) yürüttüğü araştırmada, disiplinler arası proje geliştirme sürecinde bilişim teknolojileri ve fen bilimleri öğretmen adaylarının nesnelerin interneti eğitimi ile kazandıkları deneyimleri incelemiştir. Bu amaçla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma, 36 öğretmen adayıyla yürütülmüştür ve öğretmen adaylarına yedi hafta boyunca nesnelerin interneti eğitimi verilmiştir. Öğretmen adayları, eğitimlerinin sonunda farklı disiplinlerden öğrencilerin bulunduğu gruplar oluşturarak birlikte çalışmışlar ve nesnelerin interneti projeleri geliştirmişlerdir. Eğitim sonrasında yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme, akademik motivasyon ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinde anlamlı bir artış olduğu ve grup çalışması becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilgi işlemsel ve yansıtıcı düşünme becerilerinde artış gözlemlendiği, ancak bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının puanlarında belirgin bir artış olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, nesnelerin interneti eğitiminin bilişim teknolojileri ve fen bilimleri derslerine olumlu bir katkı sağlayabileceği konusunda olumlu bir görüş belirtmişlerdir.

Hung ve Wu (2019) tarafından yapılan çalışmada, 2012 ile 2019 yılları arasında gerçekleştirilen eğitimde nesnelerin interneti çalışmaları incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, bulut bilişim, büyük veri, e-öğrenme, çevrimiçi hizmetler ve makine öğrenimi gibi konuların eğitimde nesnelerin interneti ile ilişkili ana araştırma konuları olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, çalışma bulut bilgi işleminin kullanımının, kullanıcıların öğrenme profillerini analiz etmelerine ve akıllı eğitim stratejileri geliştirmelerine olanak sağladığını göstermektedir. Bu nedenle, çalışma kapsamında bulut makine öğrenimi modülünü kullanarak eğitimde nesnelerin interneti hedeflerine ulaşmak için mevcut “hizmet olarak eğitim” araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, bulut bilişim çözümlerinin eğitimde nesnelerin interneti hedeflerine ulaşmak için gereken uygun araçları sağladığını göstermektedir.

REFERANSLAR

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., ve Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon report: 2017 higher education edition. Austin, The New Media Consortium.
- Aktaş, F., Çeken, C. ve Erdemli, Y. E. (2016). Nesnelerin interneti teknolojisinin biyomedikal alanındaki uygulamaları. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 37-54.
- Alan, B. ve Kırbağ Zengin, F. (2023). Fen eğitiminde teknoloji yansımaları. Editör F. Kırbağ Zengin ve G. Keçeci, *Fen eğitiminde teknoloji uygulamaları* içinde (s. 143-157). Ankara: IKSAD International Publishing House.
- Alshehri, S. M. (2023). Perceptions of mathematics teachers toward using the Internet of Things (IoT) in the acquisition of math concepts and supporting students' performance. *Port Said Journal of Educational Research*, 2(1), 34-58.
- Ateş, İ. (2022). *Nesnelerin interneti (IoT) destekli nano-STEM-GLASS etkinliklerinin tasarlanması ve uygulama sürecinin incelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Atzori, L., Iera, A., ve Morabito, G. (2010). The internet of things: A survey. *Computer Networks*, 54(15), 2787-2805.
- Aydın A., Usanmaz B. ve Göktaş Y. (2021). Nesnelerin interneti'nin eğitimde kullanıldığı alanlar ve bu alanlara etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 425-436.
- Bozdoğan, Z. (2015). *Nesnelerin interneti için mimari tasarımı* [Yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Bozuklu, M. (2016). *Çevresel veriler ile gerçek zamanlı nesnelerin interneti uygulaması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Çamurcu, Y., Can, B., Nizam, A., Özhan, O. ve Kocatepe, Ü. (2014). Gömülü ve akıllı sistemler öğretimi ve laboratuvarı, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi örneği. 2. *Uluslararası İstanbul Akıllı Şebekeler Kongre ve Fuarı*, İstanbul, Türkiye.
- Cisco (2014). The Cisco connected learning experience strategies for higher education. White paper. https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/education/learningexperience-whitepaper.pdf adresinden 25 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.
- Elearning Industry (2016). The internet of things smart school infographic. <http://elearninginfographics.com/the-internet-of-things-smart-school-infographic/> adresinden 25 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.

- Erdem, Ö. (2015). *HoneyThing: Nesnelerin interneti için tuzak sistem* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Şehir Üniversitesi.
- Gökçearslan Ş. ve Sarıtepeci, M. (2022). Nesnelerin internetinin eğitim boyutu. Editör H. Çakır ve Ç. Uluçay, *Nesnelerin interneti-kuramdan uygulamaya* (s. 351-365). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gözüaçık, N. (2015). *IOT ağlarında kullanılan RPL için ebeveyn temelli yönlendirme algoritması* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Hung, Y. H., ve Wu, S. H. (2019). Investigating the effect of the cloud computing on education internet of things (Eiot). *2nd International Conference on Computing and Big Data*, Taichung, Taiwan.
- International Telecommunication Union (2005). The internet of things. ITU internet reports. <https://www.itu.int/net/wsis/tunis/newsroom/stats/The-Internet-of-Things-2005.pdf>
- Keçeci, G., Yıldırım, P. ve Kırbag Zengin, F. (2018). Mobil artırılmış gerçeklik ve fen eğitimi. A. İşcan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde örnek araştırmalar* içinde (s. 355-366). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keçeci, G., Yıldırım, P., ve Zengin, F. K. (2021). Opinions of secondary school students on the use of mobile augmented reality technology in science teaching. *Journal of Science Learning*, 4(4), 327-336.
- Kılınc, H. (2022). Nesnelerin interneti konusunda gerçekleştirilen akademik çalışmaların eğilimleri: Bir sistematik tarama. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 57-67.
- Lee, G., ve Crespi, N. (2010). Shaping future service environments with the cloud and internet of things: Networking challenges and service evolution. *4th International Symposium on Leveraging Applications of Formal Methods, Verification and Validation (ISoLA)*, Heraclion, Greece.
- Ocak, M. ve Özgül, E. (2022). Nesnelerin interneti eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin eğitsel çıktılarına etkisi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 255-276.
- Samoilă, C., Ursuțiu, D., ve Jinga, V. (2016). The remote experiment compatibility with Internet of Things. *13th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation (REV)*, Madrid, Spain.
- Saraç, A. (2020). *Disiplinler arası proje geliştirmede nesnelerin interneti (IoT) deneyimi: Bilişim teknolojileri ve fen bilgisi öğretmen adayları örneği* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tamer, M. A. (2021). *Mesleki eğitimde teknolojiye bağlı yeterliliklerin geliştirilmesinde nesnelerin interneti (IoT) eğitimi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Tripathy, H. K., Mishra, S., ve Dash, K. (2021). Significance of IoT in education domain. *Internet of Things: Enabling Technologies, Security and Social Implications*, 59-83.
- Weber, R. H., ve Weber, R. (2010). *Internet of things* (12th edition). New York: Springer.
- Wortmann, F., ve Flüchter, K. (2015). Internet of things. *Business & Information Systems Engineering*, 57(3), 221-224.
- Yıldırım, P. ve Keçeci, G. (2023). Fen eğitiminde sanal gerçeklik uygulamaları. Editör F. Kırbağ Zengin ve G. Keçeci, *Fen eğitiminde teknoloji uygulamaları* (s. 143-157). Ankara: IKSAD International Publishing House.
- Yıldız, S. ve Zengin, R. (2023). Fen eğitiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. Editör F. Kırbağ Zengin ve G. Keçeci, *Fen eğitiminde teknoloji uygulamaları* (s. 143-157). Ankara: IKSAD International Publishing House.

17. Bölüm

2011 Yılından Günümüze Coğrafya Öğretim Programına Yönelik Yapılan Tezlerin İçerik Analizi

Vedat řAHİN¹

¹ Doç. Dr.; Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü.
vsahin@nku.edu.tr ORCID No: 0000-0002-5502-5219

ÖZ

GİRİŞ

Öğretim programlarının neleri içermesi gerektiği üzerine çok çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte okulların öğretim programları hangi ders için olursa olsun bir öğretim yılında görülecek konuların yıl içine dağılımlarını içermesi esastır. Yıllık öğretim planları, belli bir sınıf ve öğretim yılı için okutulacak ders konularının ana taslağıdır (Doğanay, 2002:309). Ayrıca bu programlarda hangi yöntemlerin kullanılarak derslerin işleneceği ve öğretim esnasında kullanılacak araç gerecin yer alması gerekir (Egan, 1978). Yani öğretim programları bir okul veya eğitim kurumunun tüm planlı öğrenme süreç ve deneyimlerini içerir (Prideaux, 2003). Dolayısıyla ister bireysel bir okulun müfredatına ister bir ülkenin ulusal müfredatına odaklansın, her ikisi de belirli amaçlar için tasarlanmış yapılarıdır (Young, 2014).

Coğrafya dersi öğretim programları çeşitli coğrafi becerilerin edinilmesi, çok yönlü olması ve yaşam boyu sürekliliğin devam etmesi prensibiyle hazırlanmıştır (Ünlü, 2014). Bu bağlamda Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programında şu ifadeler yer verilmiştir: “Öğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır” (MEB, 2018). Diğer yandan coğrafya dersi öğretim programlarının yapısı, içeriği, nitelikleri ve özellikleri ile ilgili olarak Türkiye’de çok sayıda tez ve makale hazırlanmıştır. Bunların her birisi coğrafya öğretim programlarının farklı yönlerini incelemiştir.

Tezlerin hazırlanmasında üniversiteler bünyesinde yer alan çeşitli enstitüler görev üstlenmektedir. Ancak bu enstitülerin bulunduğu üniversitelerin coğrafya öğretmeni yetiştirme programlarının bulunması önemli bir yanlarıdır. Bu çerçevede Türkiye’de coğrafya çok sayıda üniversitede coğrafya bölümü bulunmaktadır. 2023 yılı itibarıyla coğrafya öğretmenliği programı bulunan üniversite ve fakülteler şunlardır: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesidir (Yokatlas, 2023).

YÖNTEM

Çalışmanın Model, Amaç ve Önem

Bu çalışmanın temel amacı, 2011 yılından günümüze coğrafya öğretim programları üzerine yapılmış olan tezleri içerik açısından değerlendirmektir. Bu çalışma nitel tarzda ve tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup esas olarak Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezinde yer alan bütün tezleri gözden

geçirilmesine dayanmaktadır. Zira tarama modeli, bir durum veya olguyu olduğu gibi tanımlamaya ve açıklamaya çalışan modeldir (Karasar, 2014; Köse, 2014). Çalışma coğrafya öğretim programına yönelik yapılan tezlerin içerikleri bakımından değerlendirmek ve var olan durumu ortaya koymak açısından önemlidir. Böylece yakın dönemde öğretim programları mevcut durumun bir tablosunu görmek olanağı olacağı gibi bundan sonra yapılacak benzer tezler içinde bir yaklaşım sunacaktır.

Bu doğrultuda çalışmamızda araştırma problemini “Türkiye’de 2005 yılından günümüze kadar coğrafya dersi öğretim programlarını konu edinen tezlerin içerikleri nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma doküman incelemesine dayandığından verilerin toplanmasında bunlarla ilgili süreçler izlenmiştir. Bu çerçevede doküman incelemesi, araştırılmanın konusu ile ilgili olguları içeren ve gerekli bilgileri barındıran güvenilir materyallerin güvenilir incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada veriler özellikle Ulusal Tez Merkezinden tarama yapmak suretiyle elde edilmiştir (Ulusal Tez Merkezi, 2023). Ayrıca alan yazın incelenmiş ve gerekli akademik çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu suretle 2011 yılından sonra yapılmış olan tezler Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi üzerinden elde edilmiştir. Bu tarama sonucunda 2011 ve 2023 yılları arasında 8 tane doktora ve 52 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 60 yapılmış teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden 10 tanesi temelde ders kitabı bazında çalışma olarak hazırlanmışsa da bunların çalışma kapsamı itibariyle içinde coğrafya dersi öğretim programını temel dayanak olarak göstermeleri ve ilgili hususlara tezde geniş olarak yer vermeleri nedeniyle inceleme alanına dahil edilmişlerdir. Böylece elde edilmiş olan tezler araştırmacının hazırlamış olduğu tez inceleme formu kullanılarak Excel ortamına geçirilmiştir. Burada tezler içeriklerine göre kategorilere ayrılmış ve değerlendirme yapılmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda verilerin analizi aşamasında 2011 yılından sonraki coğrafya öğretim programları üzerine yapılmış tüm tezler içerik analizine tutulmuş ve böylece kategoriler oluşturulmuştur. Nitekim Kurutmuşun (2010) belirttiği gibi “öncelikli olarak elde edilen verilerin kendi içerisinde düzenlenmesi ve yorumlanmaya uygun hale getirilmesi gerekir” hususuna dikkat edilmiştir.

Coğrafya öğretim programları konulu tezler Excel dosyası üzerinde yapılmış oldukları yıllara, üniversitelere, sayfa sayılarına, tema ve içeriklerine göre kategorilere belirlenerek ayrılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen veriler kategorileştirilmiş, frekans (f) ve yüzde (%) elde edilmiştir.

Literatür Taraması

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları sürekli bir değişime uğramıştır. Benimsenen yeni anlayışlarla birlikte coğrafya öğretim programları yenilenmiştir. Diğer yandan lisans üstü tezler de buna bağlı olarak içerik olarak değişime uğramıştır. Bu çerçevede hangi tezlerin ve hangi amaca yönelik olarak hazırlanmış oldukları önem kazanmaktadır. Zira araştırmacıların konu alanı seçimleri ve doldurmuş oldukları boşluklar önemlidir. Bu bağlamda 2005 yılından günümüze kadarki süreci içeren Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılmış lisans üstü tezlerin alan yazını konu edinen bir çalışmanın bulunmaması çalışmayı değerli kılmaktadır. Bununla birlikte farklı kapsamda hazırlanmış benzer çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan Savran’ın (2001) çalışması Türkiye’de 2002-2019 yılları arası coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının konu edinmiştir. Nitel olarak ve doküman incelemesi şeklinde yapılan çalışmada 74 doktora tezi incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre coğrafya eğitimi alanında doktora tezleri 17 farklı konu alanında toplanmaktadır.

Atmaca, Toygur ve Çamurcu’nun (2022) ekonomi kavramı çerçevesinde güncel coğrafya dersi öğretim programını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre 9. sınıfta ekonomi ile ilgili önemli bir kazanımın yer almaması program için bir eksiklik olarak değerlendirilirken daha üst düzeydeki sınıflarda ekonomi ile ilgili çeşitli konu ve kavramlara yer verilmiştir.

Buğday (2022) tarafından yapılan çalışma 2018 yılı coğrafya dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan problemlerin öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesini ele almıştır. Anket araştırması ile verilerin toplandığı araştırma sonucunda öğretim programının tam olarak uygulanması için ders saatinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin belirlenmesinde yol gösterici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Secim ve Ünlü (2021) tarafından yapılan çalışma 2018 coğrafya dersi öğretim programını değişim ve süreklilik becerileri yönüyle incelemiş öğretmen alguları ile değerlendirmişlerdir. 16 ortaöğretim coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğretmenlerin değişim ve süreklilik becerisiyle ilgili olarak olumlu düşündükleri bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu becerilerin öğrencilere aktarımında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasının daha faydalı olacağını verisine ulaşmışlar, bununla birlikte bu becerilerin öğretim programında sınırlı sayıdaki kazanımda işlendiğini belirtmişlerdir.

Türker (2021) tarafından 2018 yılı coğrafya dersi öğretim programı iklim değişikliği kavramı konusu bağlamında incelenmiştir. Çalışma sonucunda iklim

değişikliği kavramına 2018 yılı coğrafya dersi öğretim programında doğrudan hiç yer verilmediği ancak iklim değişikliğiyle ilişkili sayılabilecek kazanımların 11. ve 12. Sınıf düzeyinde yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Coğrafya dersi öğretim programları üzerine kazanımları konu edinen çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda İlhan ve Gülersoy (2019) ise 10.sınıflar için Sözcü ve Aydınöz (2019) 9.sınıfların için coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirmesini yapmışlardır.

BULGULAR

2011'den günümüze kadar yapılmış olan coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılmış olan tezleri konu alan bu çalışmada tezlerin yıllara göre dağılımları incelenmiştir. Tablo 1'de bu durumu gösteren verilere yer verilmiştir.

Tablo 1: 2011'den günümüze kadar yapılmış olan coğrafya dersi öğretim programlarının yıllara göre dağılımları

Yıl	Yapılan Tez Sayısı (f)	Yüzde (%)
2011	7	11,67
2012	1	1,67
2013	6	10,00
2014	4	6,67
2015	4	6,67
2017	2	3,33
2018	3	5,00
2019	14	23,33
2020	5	8,33
2021	2	3,33
2022	9	15,00
2023	3	5,00
Toplam	60	100,00

Tablo 1’de görüldüğü gibi 2011’den günümüze kadar yapılmış olan coğrafya dersi öğretim programlarının yıllara göre dağılımları incelendiğinde en fazla 2019 yılında yapılmıştır. 14 tane (%23,33) tezin yapıldığı bu yılın özelliği 2018’de coğrafya dersi öğretim programının yenilenmesi nedeniyle henüz alan üzerine çalışmaların fazla yapılmamış olması ve bakir bir çalışma konusu olması ile ilgilidir. Nitekim zaman geçtikçe başka tezlerin de yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan 2016 yılında bitirmiş hiçbir tezin olmadığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede tezlerin %11,67’si 2011 yılında, %1,67’si 2012, %10’u 2013, %6,67’si 2014 ve 2015, %3,33’ü 2017 ve 2021’de, %5’i 2018 ve 2023, %8’33’ü 2020 ve %15’i 2022’de tamamlanmıştır. Tezlerin dağılımları düzenli bir seyir göstermemekte olup yıllara dağılım frekansları dalgalanma göstermektedir.

Türkiye’de coğrafya dersi öğretim programı üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımları önemlidir. Ancak eğitim fakültelerinin belli üniversitelerde yer alması ve diğerlerinde coğrafya eğitimi verecek bölümlerin bulunmaması tezlerin dağılımlarında etkili olmuştur. Diğer yandan üniversitelerin yüksek lisans ve doktora öğrenci alma sayıları da diğer tez sayısını belirleyen bir unsurdur. Tablo 2’de 2011’den günümüze kadar coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerin üniversite bazında dağılımları frekans ve yüzdeleriyle birlikte gösterilmiştir.

Tablo 2: 2011’den günümüze coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerin üniversitelere göre frekans ve yüzde dağılımları

Sıra	Üniversite Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Karadeniz Teknik Üniversitesi	16	26,67
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi	16	26,67
3	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	10	16,67
4	Necmettin Erbakan Üniversitesi	5	8,33
5	Gazi Üniversitesi	4	6,67
6	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	4	6,67
7	Marmara Üniversitesi	2	3,33
8	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	3,33
9	Atatürk Üniversitesi	1	1,67

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkiye’de coğrafya öğretim programları üzerine 2011 yılından sonra en çok tez hazırlanan üniversiteler Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi olmuştur. Zira her iki üniversitede 16 tane (%26,67) tez tamamlanmıştır. Bunları 10 tez ile (%16,67) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 5 tez ile (58,33) Necmettin Erbakan Üniversitesi izlemiştir.

Coğrafya öğretim programlarını konu edinen tezlerin sayfa sayıları farklılık göstermektedir. Tablo 3’te 2011’den günümüze kadar coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerin sayfa sayılarının frekans ve yüzde dağılımları ile birlikte gösterilmiştir.

Tablo 3: 2011’den günümüze coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerin sayfa sayılarının frekans ve yüzdeleri

Sayfa Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
50-100	29	48,33
101-200	24	40,00
201-300	4	6,67
301-400	1	1,67
401-500	1	1,67
501-600	1	1,67

Tablo 3’te görüldüğü üzere Türkiye’de 2011’den günümüze coğrafya dersi öğretim programlarını içeren tezlerin en fazlası 29 tane (%48,33) ile 100 sayfadan daha az olan tezlerdir. Tezlerin 24 tanesi (%40) 100 sayfa ile 200 sayfa arasında yer alırken 4 tanesi (%6,67) 201 sayfa ile 300 sayfa arasındadır. En fazla sayfaya sahip tez ise 501 ile 600 sayfa arasında yer almaktadır.

Coğrafya dersi öğretim programları ile ilgili önemli bir husus bunların temalarıdır. Zira her ne kadar genel bazda coğrafya dersi öğretim programını konu edinseler de spesifik olarak başka hususları da inceleme konusu yapmaktadırlar. Bu çerçevede tablo 4’te 2011’den günümüze kadarki coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerin tema ve içeriklerine göre kategorileri gösterilmiştir. Kategorileştirme yapılırken coğrafya dersi öğretim programları içeriklerinde işlenen konuların anlamca amaca uygunluğu ve ortaya koyduğu temel yönelim esas alınmıştır. Bu çerçevede kategorileştirmede tezlerin konuları içerikleri gözden geçirilirken, tezin amaca yönelik ana düşünce ya da görüşü Excel tablosuna işlenerek tablolaştırılmıştır. Bu bağlamda coğrafya dersi

programları hakkında yapılan bu tezler üç kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar; a) fiziki coğrafya, b) beşerî coğrafya, c) coğrafya eğitim ve öğretimi şeklindedir.

Tablo 4: 2011'den günümüze kadarki coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılan tezlerin temalarına göre kategorileri

Fiziki Coğrafya Konuları	(f)	Beşerî Coğrafya Konuları	(f)	Coğrafya Eğitim ve Öğretimi	(f)
Basınç ve rüzgarlar konusu	1	Atık ve geri dönüşüm konusu	2	Aktivite ilkesi	1
Deprem ve yangın afetleri	1	Beşerî coğrafya konuları	2	Alternatif ölme ve değerlendirme teknikleri	1
Doğal afetler	1	Çevre ve toplum	1	Analoji ve metafor	1
Doğal sistemler	3	Göç konusu	1	Arazi çalışması	1
İklim	1	İdeolojik temeller	1	Bilişsel düzeyde yeterlilik ve içerik incelenmesi	1
Topografya ve kayaçlar	2	Küreselleşme	1	Bölge kavramı	1
		Mekânsal kavramlar	1	Coğrafya dersi	1
		Siyasi coğrafya	2	Değerler eğitimi	2
		Su tasarrufu Tarihi ve kültürel varlıklar	1	Doğa eğitimi etkinlikleri	1
			1	Kavram haritaları	2
				Öğretmenlerin programa yönelik öz yeterlik algıları	1
				Öğretim programında üstün yeteneklilere yönelik becerileri	1
				Öğretim programının değerlendirilmesi	4
				Öğretim programının içerik boyutu	1
				Post yapısalcı yaklaşım	1
				Programda beceriler (kanıt kullanma, harita, coğrafi beceriler)	3
				Programda tematik haritalar	1
				Türkiye ile başka bir ülkenin coğrafya öğretiminin karşılaştırılması	12
				Ulusal güvenlik	1
				Zümreler arası iş birliği	1
Toplam	9		13		38

Tablo 4 incelendiğinde görüleceği gibi coğrafya öğretim programları üzerine yapılmış olan tezlerin 9 tanesi (%15) fiziki coğrafya konuları, 13 tanesi (%21,67)

beşeri coğrafya ve 38 tanesi (%63,33) coğrafya eğitim ve öğretimini temalı olarak hazırlanmıştır. Bu çerçevede tezlerin önemli bir kısmının programın eğitim ve öğretim yönünü doğrudan incelediğini söylemek mümkündür. Bunlar içinde ise en fazla tez Türkiye ile başka bir ülkenin coğrafya öğretim programının karşılaştırılmasını içeren araştırmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim programının değerlendirilmesini ve programdaki becerileri konu edinen birden fazla tez yapılmıştır. Bunlardan başka doğrudan eğitim ve öğretim yönüyle programı inceleyen çalışmaların temaları şunlardır: aktivite ilkesi, alternatif ölme ve değerlendirme teknikleri, analogi ve metafor, arazi çalışması, bilişsel düzeyde yeterlilik ve içerik incelenmesi, bölge kavramı, coğrafya dersi, değerler eğitimi, doğa eğitimi etkinlikleri, kavram haritaları, öğretmenlerin programa yönelik öz yeterlik algıları, öğretim programında üstün yeteneklilere yönelik becerileri, öğretim programının değerlendirilmesi, öğretim programının içerik boyutu, post yapısalcı yaklaşım, ulusal güvenlik ve zümreler arası iş birliği temalarıdır. Görüldüğü gibi çok farklı temalar bazında programın eğitim ve öğretim boyutu araştırılmış ve değerlendirilmiştir.

Coğrafya dersi öğretim programlarıyla ilgili olarak beşeri coğrafya temalı çeşitli hususlar incelenmiştir. Bunlardan içinde iki farklı tez olarak doğrudan beşeri coğrafya konularının değerlendirilme, siyasi coğrafya ile ilgili tezler ve atıklar üzerine yapılmış tezler yer almaktadır. Diğer temalar şunlardır: çevre ve toplum, göç konusu, ideolojik temeller, küreselleşme, mekânsal kavramlar, siyasi coğrafya, su tasarrufu, tarihi ve kültürel varlıklar.

Coğrafya dersi öğretim programlarıyla üzerine fiziki coğrafya konularını içeren tezler içinde doğal sistemler ünitesi üzerine yapılan tezler en fazla (3 tane) yer almaktadır. Diğer temalar ise şunlardır: basınç ve rüzgarlar, deprem ve yangın afetleri, doğal sistemler, iklim, topografya ve kayaçlar.

2011'den günümüze kadar yapılan tezlerin temalarındaki çeşitlilik dikkat çekmektedir. Bu çerçevede coğrafya dersi öğretim programlarının farklı tema ve yönlerinin tezlerde araştırıldığı görülmektedir.

SONUÇLAR

2011'den günümüze kadar yapılmış olan coğrafya dersi öğretim programları üzerine yapılmış tezlerin dağılımları incelendiğinde en fazla 2019 yılında tamamlandığı görülmektedir. Bu durumun 2018'de coğrafya dersi öğretim programının yenilenmesi nedeniyle henüz bu husus üzerine çalışmaların fazla yapılmamış olması ve bakir bir çalışma konu alanı teşkil etmesiyle ilgilidir. Nitekim zaman geçtikçe başka tezlerin de yapıldığı ve tez konu çeşitliliğinin arttığı görülmektedir.

Üniversite bazında yaklaşıldığında Türkiye’de coğrafya öğretim programları üzerine 2011 yılından sonra en çok tez hazırlayan üniversiteler Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi olmuştur. Zira her iki üniversitede 16 tane tez tamamlanmıştır. Bazı üniversitelerde ise hiç tez yayınlanmaması yüksek lisans ve doktora programlarının olmamasının yanında eğitim fakültesi olmaması nedeniyle konuların kendi alanlarına uzak olması ile ilgilidir.

Tezlerin sayfa sayıları da önemlidir. Türkiye’de 2011’den günümüze coğrafya dersi öğretim programlarını içeren tezlerin en fazlası 100 sayfadan daha az olan tezlerden oluşmaktadır. Bundan sonra tezlerin sayfa sayıları gittikçe azalmaktadır. 300 sayfanın üzerinde ise sadece 3 tez bulunmaktadır.

Coğrafya öğretim programları üzerine yapılmış olan tezler ağırlıklı olarak coğrafya eğitim ve öğretimini temalıdır. Bunlar içinde ise en fazla tez Türkiye ile başka bir ülkenin coğrafya öğretim programının karşılaştırılmasını içermektedir. Ancak bazında programın eğitim ve öğretim boyutuyla ilgili olarak çok çeşitli temalar araştırılmıştır. Beşerî coğrafya temalı olarak çeşitli hususlar incelenmiştir. Bunlardan içinde siyasi coğrafya ve atıklar üzerine yapılmış daha fazladır. Fiziki coğrafya konularını içeren tezler içinde ise özellikle doğal sistemler ünitesi üzerine yapılan tezler en fazla yer almaktadır.

Sonuç olarak 2011’den günümüze kadar yapılan tezlerin temaları ve ele aldıkları içerikler oldukça çeşitlidir. Bu çerçevede coğrafya dersi öğretim programlarını farklı yönleri araştırılmış ve incelenmiştir. Bu durum tezlerin içerik bakımından zengin olduğunu ve alan araştırması yapılacak kişiler için önemli bir kaynak teşkil ettiğini göstermektedir.

KAYNAKLAR

- Atmaca, D., Toygur, H., ve Çamurcu, H. (2022). Güncel coğrafya dersi öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarında ekonomi kavramı. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(1), 117-133.
- Buğday, T. (2022). *Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programı'nın uygulanmasında yaşanan sorunların öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi (Konya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri: Ortaöğretimde coğrafya eğitiminin esasları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Egan, K. (1978). What is curriculum?. *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- İlhan, A., ve Gülersoy, A. E. (2019). 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (39), 10-28. DOI: 10.32003/iggei.474132
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Köse, E. (2014). Scientific research models. In R. Y. Kılcal (Eds.), *Scientific Research Models* (pp. 99-122). Ankara: Nobel Yayınları
- Kurtulmuş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *Bmj*, 326(7383), 268-270. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7383.268>
- Savran, İ. H. (2021). *Türkiye'de 2002-2019 yılları arası coğrafya eğitimi ve öğretimi alanında yapılmış doktora tez çalışmalarının konu alanı ve metodolojik olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Secim, O., ve Ünlü, M. (2021). Examining of teacher perception towards change and continuity skill of geography course curriculum. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 18-37. <https://doi.org/10.32003/igge.903110>
- Sözcü, U., ve Aydınöz, D. (2019). 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24 (42), 41-50 . DOI: 10.17295/ataunidcd.635053
- Türker, A. (2021). 2018 coğrafya dersi öğretim programı ve ders kitaplarında iklim değişikliği kavramı. *Social Science Development Journal*, 6(23), 108-119. Doi: <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.307>
- Ulusal Tez Merkezi (2023). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 02.04.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Yokatlas, (2023). Coğrafya öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler. <https://yokatlas.yok.gov.tr/> 02.06.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do?. *Curriculum Journal*, 25(1), 7-13.

18. Bölüm

Matematik Eğitiminde Stratejik Düşünme: Oyun Odaklı

Zeynep ARSLAN¹

Hasan ÜNAL²

¹ Arş. Gör.; İstanbul Medipol Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü.
zeynep.arslan1@medipol.edu.tr ORCID No: 0000-0001-5135-8246

² Prof. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü.
hunal@yildiz.edu.tr ORCID No: 0000-0002-4661-111X

ÖZ

Matematik Eğitiminde Stratejik Düşünme: Oyun Odaklı

Stratejik düşünme, uygun stratejiyi kullanma, strateji geliştirme ilkokuldan lise dahil olmak üzere 12.sınıf matematik kazanımlarında zikredilmektedir. Özellikle matematik eğitiminde problem çözenin temel bileşenlerinden bir tanesidir. Stratejik düşünmeyi geliştirmenin en önemli yollarından birisi de onun tecrübe edilmesidir. Oyunlar da stratejik düşünmeyi tecrübe etmek için potansiyeli olan aktivitelerdir.

Oyunlar geçmişten bugüne yaşamımızın her anında vardır. Üzgünken oynar kafamızı dağıtabiliriz, mutlu olabiliriz ya da arkadaşlarımızla bir aradayken mutluyken oyun oynar eğlenebiliriz. Çocukluktan yetişkinliğe her yaşımızda oynamaktan keyif aldığımız söylenebilir. Aynı zamanda stratejik düşünme ve bileşenlerini kullanmış oluruz. Bize bu kadar keyif veren mutlu eden oyunlar eğitimle bir araya getirilirse eğlenerek öğrenme imkânı sunduğu gibi stratejik düşünme becerilerini geliştirme imkânı da verir.

Oyuncular kazanmaya giderken çok farklı stratejiler keşfedebilirler. Burada her farklı strateji, farklı düşünmeyi gerektirir. Bu stratejilerle, kazanmak için dikkatli ve mantıksal akıl yürütme ile planlı hareket edilmektedir (Gelibolu, 2013). Bu bağlamda öncelikle stratejik düşünmeyi açıklayan modellerin ve açıklayıcı bileşenlerini inceleyelim.

Stratejik Düşünme

Stratejik düşünme, araştırmacılar tarafından literatürde çeşitli kavramlar ile tanımlanmıştır. Weick (1983) stratejik düşünmeyi, düşünerek hareket etme süreci ve yeteneği; Rowe ve ark. (1986) vizyon, yaratıcılık, düşünme ve girişimciliği içeren strateji geliştirme süreci; Mintzberg (1994) ileriye ve arkayı görmek; Thompson ve Strickland (1996) analitik, kavramsal ve vizyoner; Liedtka (1998) sistem perspektifi, niyet odaklı, zaman içinde düşünme, akıllı fırsatçılık, itici güç olarak hipotez; Graetz (2000) yenilik arayışı ve haya gücü kavramları ile tanımlamıştır.

Tablo 1: Stratejik Düşünmeyi Tanımlarken Kullanılan Kavramlar

Kavram/Kavramlar	Araştırmacı/Araştırmacılar
Düşünerek hareket etme süreci ve yeteneği	Weick (1983)
Vizyon, yaratıcılık, düşünme ve girişimciliği içeren strateji geliştirme süreci	Rowe ve ark. (1986)
İleriye ve arkayı görmek	Mintzberg (1994)
Analitik, kavramsal ve vizyoner	Thompson ve Strickland (1996)
Sistem perspektifi, niyet odaklı, zaman içinde düşünme, akıllı fırsatçılık, itici güç olarak hipotez	Liedtka (1998)
Yenilik arayışı ve haya gücü	Graetz (2000)

Kaynak: Smriti, Dhir and Dhir, (2021)

Stratejik düşünme araştırmacılar tarafından farklı modeller ile açıklanmıştır. Alan yazın incelendiğinde Liedtka'nın (1998) beş temel üzerine inşa ettiği modeli, Bonn'un (2005) üç ayaklı modeli vb. modelleri ön plana çıkmaktadır. Bu modelleri detaylı inceleyelim.

Liedtka'nın Stratejik Düşünme Modeli

Liedtka'nın (1998) stratejik düşünme modeli, sistem perspektifi, niyet, akıllı fırsatçılık, zaman içinde düşünme ve itici güç olarak hipotez olmak üzere beş temel eleman ile inşa edilmiştir.

Sistem Perspektifi: Bir zihinsel modelin işleyiş mekanizmasının iç oluşumlarını ortaya çıkarıp test eder ve bu doğrultuda geliştirir. Sisteme odaklanmanın yanı sıra küçük parçaların da kendi aralarındaki ilişkisine odaklanır.

Niyet Odaklı: Hedefe ulaşırken geçen sürede dikkatin dağılmasını önler. Konsantre olması için gerekli odağı sağlar.

Zaman İçinde Düşünme: Zamanı birbirinde ayırmaz. Geçmiş, bugün ve gelecek ilişkilendirir.

Akıllı Fırsatçılık: Olası yeni stratejiler düşünür.

İtici Güç Olarak Hipotez: Hipotez üretme ve test etme özelliği vardır. Bu özelliği bilimsel yöntemi yansıtır.



Şekil 1. Stratejik Düşünmenin Elemanları (Liedtka, 1998)

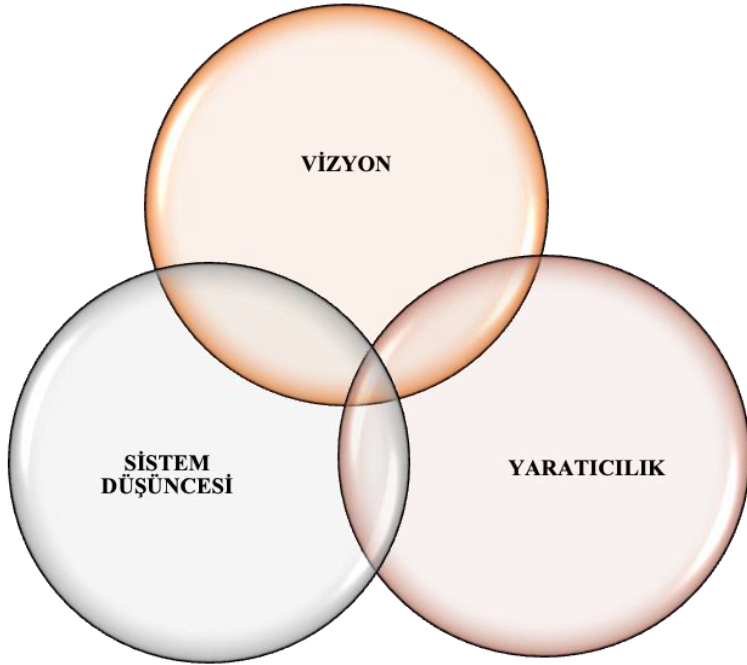
Bonn'un Stratejik Düşünme Modeli

Bonn'un (2005), üç ayaklı stratejik düşünme modelini sistem düşüncesi, yaratıcılık ve vizyon bileşenleri ile açıklamıştır ve iç içe geçmiş bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Sistem Düşüncesi: Büyük resme odaklanması gerektiğini savunur (Senge, 2006).

Vizyon: Bireylerin hayal gücünü destekleyerek, alanında uzman kişilerden yararlanmasına katkıda bulunur.

Yaratıcılık: Stratejik düşünme, rekabeti fırsata dönüştürüp yeni yaklaşımlar aramanın ve yeni işler yapmanın en iyi yollarını düşünür.



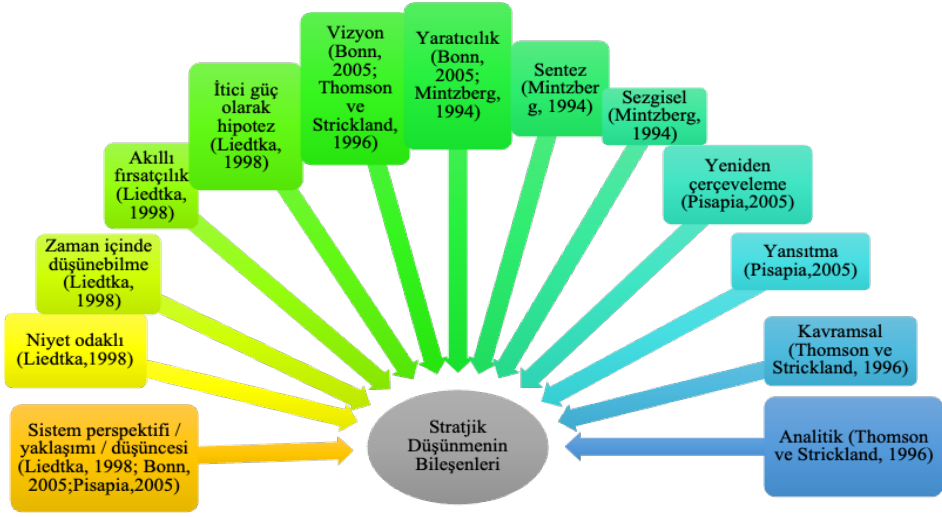
Şekil 2. Stratejik Düşünmenin Kritik Unsurları (Bonn, 2005)

Stratejik Düşünme Bileşenleri

Araştırmacılar, stratejik düşünmeyi tanımlarken çeşitli bileşenler üzerinden açıklamıştır. Bu bileşenler kimi araştırmacılar arasında benzerlik gösterirken kimi araştırmacılar arasında farklılık göstermektedir. Bu bileşenler;

- Sistem perspektifi / yaklaşımı / düşüncesi (Liedtka, 1998; Bonn, 2005; Pisapia,2005)
- Niyet odaklı (Liedtka,1998)
- Zaman içinde düşünebilme (Liedtka, 1998)
- Akıllı fırsatçılık (Liedtka, 1998)
- İtici güç olarak hipotez (Liedtka, 1998)
- Vizyon (Bonn, 2005; Thomson ve Strickland, 1996)
- Yaratıcılık (Bonn, 2005; Mintzberg, 1994)
- Sentez (Mintzberg, 1994)
- Sezgisel (Mintzberg, 1994)
- Yeniden çerçeveleme (Pisapia,2005)
- Yansıtma (Pisapia,2005)
- Kavramsal (Thomson ve Strickland, 1996)
- Analitik (Thomson ve Strickland, 1996)

olarak çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir.



Şekil 3. Stratejik Düşünme Bileşenleri (Liedtka,1998; Bonn, 2005; Mintzberg, 1994; Pisapia, 2005; Thomson ve Strickland, 1996)

Oyunlarla Matematik Öğretiminde Stratejik Düşünme Bileşenleri

Stratejik düşünme öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmaktadır. Stratejik düşünme öğrencilerin, davranışlarının sonucunun insanlar üzerindeki olası etkilerini tahmin etmesini, problemlere daha geniş bir perspektiften bakarak yorum yapabilmesini hedeflemektedir (Dixit & Nalebuff, 2005). Oyunların dikkat çekme, hedefe yönelme, planlı hareket etme, yaratıcı düşünme, problem çözme becerilerinin edinilmesini desteklediği söylenebilir (Whitebread, 2012). Matematik eğitimi özelinde düşünürsek oyunlar stratejik düşünme için önemli bir fırsattır. Stratejik düşünmeyi geliştiren oyunların çocukların çok yönlü düşünmesini desteklediğini, oyun sırasında rakiplerinin farklı strateji ve hamlelerini takip ederek kendisinin de farklı ve yeni stratejilerin geliştirmesine fırsat tanıdığını söylenebilir (Choi, 2005).

Matematik eğitimi özelinde stratejik düşünmeyi düşünürsek farklı bileşenlerden bahsetmek mümkündür. Bu bileşenler;

- Amaca yönelik hedef belirleme (Whitebread, 2012)
- Dikkat çekme (Whitebread, 2012)
- Problem Çözme (Whitebread, 2012)
- Analitik çözüm (Dixit & Nalebuff, 2005; Thomson ve Strickland, 1996)
- Kavramsal çözüm (Thomson ve Strickland, 1996)

- Zaman İçinde Düşünebilme, hızlı düşünme (Liedtka,1998)
- Vizyon/Çok yönlü düşünme (Choi, 2005; Tetik, 2022; Dixit & Nalebuff, 2005; Thomson ve Strickland, 1996; Bonn, 2005)
- Akıllı Fırsatçılık/ Zekice Düşünme (Liedtka,1998)
- Planlama (Whitebread, 2012)
- Yaratıcılık (Whitebread, 2012; Mintzberg, 1994; Bonn, 2005)
- Sentez (Mintzberg, 1994)
- Bir sonraki adımı tahmin etme (Dixit & Nalebuff, 2005; Mintzberg, 1994)
- Sistem düşüncesi (Liedtka, 1998; Pisapia, 2005; Bonn, 2005)
-



Şekil 4. Matematiksel Oyunlarda Stratejik Düşünmenin Bileşenleri

Oyunların stratejik düşünmeyi desteklemesinin yanı sıra stratejik düşünmeyi geliştirmek için üretilen oyunlarda bulunmaktadır.

Stratejik Düşünmeyi Geliştiren Oyunlar: Strateji Oyunları

Stratejik düşünmeyi geliştirmek amacıyla çeşitli strateji oyunları bulunmaktadır. Bu oyunlar nesilden nesle aktarılan bir kültürel miras olarak ta belirtilebilir (Özkaya, 2021; Tetik, 2022). Strateji oyunları denildiğinde aklımıza satranç, dama, tavla, monopoly, kızma birader, scrable, mangala, koridor vb. *masa oyunları* ve iskambil, uno vb. *kart oyunları* gelmektedir. Strateji oyunlarını tanımlarken araştırmacıların benzer tanımlamaları da mevcuttur. Bu özellikler aşağıdaki gibidir (Björklund, Hubertz ve Reubens, 2004; Gelibolu, 2013; Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen ve Atasay, 2017):

- En az iki kişinin rekabet eder
- Belirli kuralları vardır.
- Bir kazanan ve kaybeden vardır.
- Süreç içerisindeki hamleler hem oyunun gidişatını hem de sonucunu etkiler.
- Rakibin hamlelerini ve olası hamleleri tahmin edilmeye çalışılır ve ona göre hamle yapılır.
- Dikkatli düşünülür ve plan yapılır.
- Başarma arzusu vardır.

Arslan (2023)' e göre matematik eğitiminde stratejik düşünmeyi geliştirme potansiyeli olan oyunlar matematik kazanımlarını öğretirken uygun bir şekilde entegre edilirse öğrencilerin stratejik düşünme becerilerinin gelişimi desteklenebilir. Çünkü öğrenciler oyun sürecinde kazanmak için rakibinin hamlesini düşünerek hamle yapar. Rakibinin olası hamlelerini düşünürken zihninde farklı çıkış yolları tasarlar. Her bir çıkış yolu aslında öğrencinin geliştirdiği stratejisidir.

Oyunlar vasıtasıyla stratejik düşünme bileşenleri işe koşulduğunda öğrencilerin bu fırsatları kullanma imkânı olabilir. Geleceğin toplumsal beklentilerini karşılamada etkin rol oynayabilir. Daha iyi bir dünya için geleceğimizin ihtiyacı olan dünya vatandaşının yetişmesine katkıda bulunmuş oluruz.

REFERANSLAR

- Arslan, Z. (2023). *Matematiksel oyunların 7. Sınıf öğrencilerinin stratejik düşünme becerilerinin gelişimine ve derse katılım düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Bjorklund, D. F., Hubertz, M. J., & Reubens, A. C. (2004). Young children's arithmetic strategies in social context: How parents contribute to children's strategy development while playing games. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 347-357. <https://doi.org/10.1080/01650250444000027>
- Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: A multilevel approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 336-354. <https://doi.org/10.1108/01437730510607844>
- Choi, K.-Y. (2005). Children's Play Behavior During Board Game Play in Korea and America Kindergarten Classrooms. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED490653>
- Dixit, A. K., & Nalebuff, B. J. (2005). *Stratejik Düşünme İş, Politika ve Günlük Yaşamın Rekabetçi Yanı*. Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, A., Çevirgen, A. E., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), Art. ERTE Özel Sayısı. <https://doi.org/10.12780/usaksosbil.373867>
- Gelibolu, M. F. (2013). Eğitsel Dijital Oyunların Teknolojisi, Türleri, Sınıflandırılması, Derecelendirilmesi ve Eğitimde Kullanılabilme Potansiyeli. İçinde M. A. Ocak (Ed.), *Eğitsel Dijital Oyunlar Kuram, Tasarım ve Uygulama* (ss. 70-104). Pegem Akademi.
- Graetz, F. (2000). Strategic change leadership. *Management decision*, 38(8), 550-564.
- Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: Can it be taught? *Long Range Planning*, 31(1), 120-129. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(97\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(97)00098-8)
- Mintzberg, H. (1994) The Rise and Fall of Strategic Planning, pp.7–11, Free Press and Prentice Hall International, Hertfordshire.
- Özkaya, A. (2021). Strateji Oyunları. İçinde M. Taştepe & N. C. Aksoy (Ed.), *Oyun ve Matematik Eğitimi* (1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5(1), 41-68.
- Rowe, A.J., Dickel, K.E. and Mason, R.O. (1986) Strategic Management and Business Policy, Addison-Wesley.

- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. and updated.). Doubleday/Currency, New York.
- Smriti, V., Dhir, S., & Dhir, S. (2021). Strategic thinking in a professional environment: a review of the literature. *International Journal of Business Innovation and Research*, 25(2), 260-284.
- Tetik, G. (2022). *Stratejik düşünme temelli oyunların erken eleştirel düşünme eğilimine etkisi* (Yayın No. 736648) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]
- Thompson, R. and Strickland, A.J. (1996) *Strategic Management (Concepts & Cases)*, 9th ed., Irwin, Chicago.
- Weick, K.E. (1983) 'Managerial thought in the context of action', *The Executive Mind*, pp.221–242.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations* Written for Toy Industries of Europe (TIE). University of Cambridge.

19. Bölüm

Fiziksel Drama Yöntemiyle Fen Bilimleri Öğretimi

Öznur KIVANÇ YILDIZ¹

Adnan ERSOY²

ÖZET

Bu araştırmada " fen bilimleri dersinin fiziksel drama uygulamaları " konusu işlenmiştir. Genel olarak; fiziksel dramanın eğlenerek, yaparak ve yaşayarak kalıcı öğrenmeye ulaşmada etkili yöntemlerin arasında olduğunu söyleyebiliriz. Fen Bilimleri dersi öğretiminde içinde oyunların bulunduğu fiziksel drama yönteminin uygulanması, öğrencilerin çoğunun sahip olduğu negatif duygusal özelliklerin yok edilmesinde etkili olabilmektedir. Bu araştırmada da özellikle ortaokul seviyesinde oyunla öğrenmenin etkisi üzerinde durulmuş ve ortaokul seviyesindeki fen bilimleri dersinde kullanılan fiziksel drama yönteminin fen bilimleri öğretimindeki etkisi araştırılmıştır. Bu anlayışla bu çalışma yapılmaya karar verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kanıksanmıştır ve veriler betimsel-yorumsal analizin yapısına göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda fiziksel dramanın aşamaları uygulanarak fen bilimleri öğreniminin eğlenceli hale geldiği, yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrencilerde derse karşı ilgiyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Drama, Fen Öğretimi

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Fen dersi, soyut kavramları içerir, çok sayıda kavram ve bilgiyi kapsar. Öğrencilerin çoğunun bu derse karşı önyargıları vardır. Bu nedenle fen dersinin etkili öğretimi için eğlenceli ve ilgi çekici yöntemlerin uygulanması gerekliliktir.

Fiziksel drama, öğrencilere fen kavramlarını somutlaştırma ve deneyimsel olarak öğrenme fırsatı sunar. Drama, fen eğitiminde kavramsal anlayışın geliştirilmesi, bilimin doğası hakkında bilgi sahibi olma ve toplumdaki bilimin boyutlarına odaklanma gibi yetenekleri geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Ødegaard 2003).

İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinin amacı, çocuklara çevrelerini daha iyi anlama ve ona uyumlu bir şekilde etkili bir şekilde yaşama becerileri kazandırmaktır (Ünal, 1993). Bu ders, gerçek hayattaki olayları ele alarak inceler ve bu sebeple öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri etkinliklere ihtiyaç duyarlar. (Sağırlı ve Gürdal, 2002). Drama gibi oyun benzeri etkinlikler, çocukların ilgisini çekebilir ve bu sayede öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilir (Önder, 1999).

Öğrenciler drama etkinliğini çoğunlukla oyun olarak algılamakta ve tıpkı oyun sırasında olduğu gibi dikkatini ve enerjisini etkinlik üzerinde toplamaktadır. Böylelikle çocuğa eğitici drama yolu ile birçok kavram, konu ve sosyal davranışlar kalıcı olarak verilebilir (Önder, 2010).

Bu araştırmanın problem cümlesi; “Fen öğretiminde fiziksel drama etkili bir öğretim yöntemi midir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri dersinde yer alan kuvvet ve hareket konusunun kazanımlarını fiziksel drama yöntemi ile öğrencilere kazandırmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Fen bilimleri hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu kadar hayati olan fen dersinin öğretiminde kullanılan klasik yöntemlerin yeterli olmadığı öğrencilerde fen dersine karşı oluşan önyargılardan anlaşılmaktadır. Bu nedenle, eski öğretim tekniklerinin yerine hangi yöntemler konulacağı bakıldığında aktif öğretim yöntemi, rol oynama, dramatizasyon ve eğitimde yaratıcı drama yöntemi olduğu görülmüştür.

Fiziksel drama ezbercilik yerine, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan bir öğretim yöntemidir. Drama, her yaşta insana özgürlükler tanır ve heyecan yaşatır. Bu yönüyle geleneksel eğitim yönteminden ayrılır. .

Ortaokul 6. sınıf kuvvet hareket konusunun kazanımlarını fiziksel drama yöntemiyle öğrencilere kazandırmada nitel araştırma yaklaşımıyla incelenmesi çalışmanın önemini vurgulamaktadır..

1.4. Sayıtlar

Çalışma kapsamında, drama sürecindeki etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamın fiziksel dramaya uygun olduğu ve öğrencilerin drama sürecinin gerekliliklerini yerine getirdiği varsayımı yapılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1.2022–2023 eğitim-öğretim bahar yarıyılı

2. Bursa İli Kestel ilçesinin Barakfakih Köyü'nde bulunan Barakfakih Ortaokulu 6. sınıfta 20 öğrencinin bulunması

3. İlkokul Matematik 6. Sınıf “Kuvvet ve Hareket” öğrenme alanının “Kuvvetin Özellikleri” alt öğrenme alanının 3 kazanımı ile sınırlanacaktır.

1.6. Tanımlar

Drama:Bir veya daha fazla insanın birbirleriyle, doğayla yada başka nesnelere etkileşime girerek onların hayatı anlamalarını sağlayan eylemler bütünüdür. (Adıgüzel, 2013).

Fiziksel Drama: “Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) gibi tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır”(Adıgüzel, 2015). Fiziksel drama, beden farkındalığını geliştirmek, ifade gücünü artırmak ve fiziksel hikâye anlatımını keşfetmek için çeşitli teknikler ve egzersizler içerir. Katılımcılar, beden duruşu, hareketi, jestleri ve yüz ifadelerini kullanarak karakterleri canlandırır, hikâyeleri anlatır ve duygusal durumları ifade eder.

Fen: Fen, doğadaki olayları gözlemleyerek, deney yaparak ve bilimsel yöntemleri kullanarak evrenin yapısını, işleyişini ve fenomenlerini anlamaya çalışan bir disiplindir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Drama Kavramı

Drama, bir veya daha fazla insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşime girerek onların hayatı fark etmelerini sağlayan eylemler bütünüdür. (Adıgüzel, 2013).

Eski Yunan'da drama, "doğrudan doğruya yaşamak" anlamına gelir. Oxford Sözlüğü'nde ise drama "bir sahne oyunu, dramatik sanat" olarak tanımlanmıştır (Gönen ve Dalkılıç, 1998).

Dramayla ilgili değişik gruplamalar yapılmaktadır. Bu sınıflanmaların içinde daha fazla kullanılan drama sınıflaması yaratıcı drama, eğitici drama, psiko-drama ve sosyo-drama olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. (Karadağ ve Çalışkan, 2006). Bu çalışmada yaratıcı drama üzerinde durulacaktır.

2.2. Fiziksel Drama Nedir?

Fiziksel drama, beden ve hareketin kullanıldığı bir drama türüdür. Bu tür drama, duygusal ve zihinsel deneyimleri beden dili, hareket ve fiziksel etkileşimler aracılığıyla ifade etmeyi amaçlar. Fiziksel drama, görsel, işitsel ve kinestetik unsurları birleştirerek anlatı oluşturur ve izleyiciler üzerinde etkileyici bir deneyim yaratır.

2.2.1. Fiziksel Dramanın Aşamaları

1. **Hazırlık:** Fiziksel drama çalışmaları genellikle bir grup veya ekip tarafından yapılır. Hazırlık aşamasında grup, birlikte çalışacakları hikâyeyi veya konuyu belirler. Ayrıca karakterlerin ve temaların keşfi için grup tartışmaları yapılır.
2. **Beden Farkındalığı:** Fiziksel drama, beden kullanımını vurgular. Bu aşamada, katılımcılar bedenlerini ve bedenlerinin ifade kapasitesini keşfederler. Beden farkındalığı egzersizleri, nefes çalışmaları, bedenin algılanması ve bedensel ifadeyi artırmaya yönelik hareketler gibi teknikler kullanılır.
3. **Hareket ve Sahneleme:** Fiziksel drama, bedenin hareketini ve fiziksel ifadeyi vurgular. Hikâyeyi veya konuyu canlandırmak için katılımcılar bedenlerini kullanarak sahneler oluştururlar. Bu aşamada, beden dili, jestler, dans, ritmik hareketler ve fiziksel etkileşimler kullanılarak anlatı geliştirilir.
4. **İlişki ve Etkileşim:** Fiziksel drama, grup üyeleri arasındaki etkileşimi ve ilişkiyi vurgular. Katılımcılar, diğer oyuncularla sahnelerde etkileşimde bulunarak duygusal bağlar kurarlar. Bu aşamada, bedenin ifadesi, jestlerin anlamı ve fiziksel temas üzerine çalışılır.

5. **Geri Bildirim ve Refleksiyon:** Fiziksel drama çalışmaları sonrasında geri bildirim ve refleksiyon aşaması önemlidir. Grup üyeleri, performanslarını değerlendirir, deneyimlerini paylaşır ve birbirlerine geri bildirimde bulunur. Bu aşama, bireysel ve grup gelişimini destekler ve gelecekteki çalışmalara yön verir.

Fiziksel drama, yaratıcılığı teşvik eden, duygusal deneyimleri derinleştiren ve bedensel ifadeyi kullanarak anlatı oluşturan bir drama yöntemidir. Bu aşamalar, genel bir rehberlik sunarken, farklı fiziksel drama çalışmalarında aşamalar ve süreçler değişebilir.

2.2.2. Eğitim ve Fiziksel Drama

Yaratıcı drama eğitimde çok tercih edilen bir öğretim yöntemidir. Dersteki herhangi bir konunun drama yoluyla işlenmesidir. Eğitimciler, bu yöntemin üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasında, öğrencilerin hayata daha gerçekçi gözle bakmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Bu yöntem eski öğrenilen bilgileri uygulamaya geçirmeyi, yeni bilgilerle eski bilgileri arasında bağ kurmayı sağlamaktadır. Eğitimde yaratıcı drama kullanımı, öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmelerini, kendilerini özgür bir ortamda özgürce ifade etmelerini, okunan, dinlenen, konuşulan ve yazılanların keyfini çıkarmalarını sağlayan etkin bir yöntemdir. Bu sebeple yaratıcı drama, derslerde bir öğretim yöntemi olarak görülebilir (Akar Vural, 2005). Bunun yanında yaratıcı drama bireyin bilgiyi yeniden yapılandırmasını hedeflemektedir. Özellikle ısınma bölümünde daha çok bulunan eğitsel oyun, çocuğun eğlenceli bir süreç geçirirken anlamlı ve kalıcı öğrenmeler edinir (Üstündağ, 2014).

Drama etkinlikleri, benzersiz, eğlenceli ve düşündürücü etkinliklerden oluşur, sıkıcı hareketsiz değildir. İyi planlanmış bir drama etkinliği ile öğrenciler, sıkıcı buldukları, yalnız yapmak istemedikleri etkinliklerden zevk alırlar. Ayrıca Yaratıcı drama da öğrenciler etkinlikler sırasında duygu ve düşüncelerini söyleme olanağı bulur (Erdoğan, 2016).

Üstündağ yaratıcı drama dersinin eğitimdeki amaçlarını dört maddede sıralamaktadır;

- ✓ Kişisel özellikleri tanımak ve bireysel farklılıkları tanımak,
 - ✓ Grup üyelerini tanımak ve grup içinde iletişim kurabilme,
 - ✓ Çevresindeki gerçeklerin farkında olmak
 - ✓ Yaratıcı drama edindiği bilgileri günlük yaşamda kullanabilme,
- (Üstündağ, 2012)

2.2.3.Fen Bilimleri Öğretiminde Fiziksel Drama

Fen öğretimi, öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarını ve fen dünyasına derinlemesine bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayan önemli bir disiplindir. Ancak bazen bu soyut kavramları somutlaştırmak ve öğrencilerin ilgisini canlı tutmak zorlu bir görev olabilir. İşte bu noktada, fen öğretiminde fiziksel drama yöntemi devreye girer.

Fiziksel drama, beden ve hareketin kullanıldığı bir drama türüdür. Öğrenciler, bedenlerini ve seslerini kullanarak fen konularını deneyimleyebilir, canlandırabilir ve anlatabilirler. Fiziksel drama, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve fen bilimine duygusal bir bağ kurmalarını sağlar.

Bu yöntem, öğrencilere fen kavramlarını somutlaştırma fırsatı sunar. Örneğin, atom yapısını anlatırken öğrenciler, bedenlerini kullanarak atomu temsil edebilir. Elektronlar, protonlar ve nötronlar arasındaki etkileşimleri bedenleriyle canlandırarak soyut kavramları somut bir şekilde deneyimlerler. Bu sayede öğrenciler, fen kavramlarını sadece zihinsel olarak anlamakla kalmaz, aynı zamanda bedensel olarak da hissederler.

Fiziksel drama ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eder. Öğrenciler, fen konularını hareketler ve sahneleme aracılığıyla ifade etme fırsatı bulurlar. Bu, öğrencilerin fen bilimine daha derinlemesine dalmalarını ve kendi yaratıcı çözümlerini bulmalarını sağlar. Öğrenciler, grup çalışmalarında birlikte hareket eder, roller üstlenir ve etkileşimde bulunarak fen konularını keşfederler. Bu süreç, onların iletişim becerilerini geliştirir ve işbirliği yapma yeteneklerini güçlendirir.

Fiziksel drama aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini artırır. Dersler, sıradan sunumların ötesine geçer ve öğrencileri aktif bir şekilde katılmaya teşvik eder. Fiziksel olarak deneyimlemek, öğrencilerin fen bilimine karşı meraklarını uyandırır ve derse olan ilgilerini canlandırır. Öğrenciler, bedenlerini kullanarak fen konularını canlandırır ve bu deneyimleri sayesinde fen biliminin gerçek dünyadaki uygulamalarını keşfederler.

2.1. Eğitimde Kullanılan Drama Teknikler

Yaratıcı dramının eğitimde kullanılan farklı teknikleri vardır. Çok sayıda teknik vardır ve eğitimde sıklıkla kullanılan yöntemler şu şekildedir. (Adıgüzel, 2015; Vural ve Somers, 2016; Arslan, 2016):

Donuk İmge: Donuk imge yöntemi, yaratıcı drama lideri drama devam ederken önemli gördüğü anlarda oyunu durdurmasıyla oluşan tekniktir. Katılımcılar diğer katılımcıların anlayacağı bir şekilde donuk halde kalırlar. O anki duygularını beden diliyle anlatmaya çalışırlar. Görüntü üzerinde yoğunlaşırlar ve üzerine tartışırlar. Süreci kendileri belirlerler. (Vural ve Somers, 2016). Bu teknik yaratıcı drama sürecinin başında, doğaçlama anında, sürecin

sonundan veya sürecin tamamında kullanılabilir. Bireyler duygusal ve bedensel anlamda kendilerini kontrol edebilme, beden dilini etkili kullanma, eleştirel düşünme becerisi yetisi kazanırlar. Bu kazanımlardan dolayı bu teknik, süreçsel drama yaklaşımında ve tiyatrodaki oldukça önemlidir (Adıgüzel, 2015; Vural ve Somers, 2016).

Dans Drama: Yaratıcı dramının ısınma ve değerlendirme aşamalarında sıklıkla kullanılan bir teknik dans drama yöntemidir. Bu teknikte, katılımcılar bedensel hareketlerle kendilerini ifade etmek için ritmi kullanırlar. Grupla etkileşim-iletişim kurarak sürece katkı sağlarlar (Vural ve Somers, 2016). Müzik, bireyin hem bedensel hem de ruhsal açıdan rahatlama ve sürece uyum sağlama konusunda katkıda bulunmaktadır.

Mektup: Devam eden drama sürecindeki katılımcılara liderin önceden hazırladığı mektuplar verilir. Bu mektuplar sürece gerilim katabilir, oyunun seyrini değiştirebilir veya çatışma halindeki olayları çözebilir. (Adıgüzel vd., 2007).

Doğaçlama: Yaratıcı drama ve tiyatronun en temel tekniği olarak alanda kabul edilen bu teknik yaratıcılık üzerine kuruludur. Önceden hazırlık yapılmaz, en fazla kabataslak hazırlıkları içinde barındırır. Doğaçlamanın verimli olması için bireylerin kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri, içten ve doğal davranmaları gerekir(Adıgüzel, 2015;Vural ve Somers, 2016). Doğaçlamalar bir sürecin içinde yer almalıdır. Doğaçlamada katılımcıların hangi rollü oynayacağı, olayın nerede gerçekleşeceği öncesinde katılımcılarla beraber ayarlanırsa doğaçlama anlarında çatışma, gerilim gibi unsurların ortaya çıkabilir. Doğaçlamalar anlık olarak ortaya konulduğundan tekrarı mümkün değildir(Adıgüzel, 2015).Doğaçlamada; birey sosyalleşir, özgüven duygusu edinir, kendini etkili bir şekilde ifade edebilir.Ayrıca üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesi üzerinde de olumlu etkisi vardır (Adıgüzel, 2015; Arslan, 2016).

Sıcak Sandalye: Bu teknikte yarım ay şeklinde oturma düzeni vardır. Katılımcılardan biri role girer ve etkinlik boyunca rolden çıkamaz. Diğer katılımcılar farklı rollere girerek sabit roldeki katılımcıya sorular sorarlar. Bu teknikle bireylerin kendilerini ifade etme, problem çözme ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirir. Sıcak sandalye tekniğinde soru sorma süreci isteğe bağlı olarak, bireysel veya grup düzeyinde oluşturulabilir (Vural ve Somers, 2016).

Bu teknikte liderin dikkat etmesi gereken noktalardan vardır. Bunlar:

- ✓ Samimi, içten ve demokratik bir ortam oluşturması gerekir.
- ✓ Soruların amaç ve konu dâhilinde kalmasına özen göstermelidir.
- ✓ Katılımcıları yüreklendirecek bir tutum sergilemelidir.
- ✓ Soruların yargılayıcı suçlayıcı ve baskıcı nitelikte olmamasına, soruların kişiselleştirilmemesine dikkat etmelidir.

- ✓ Sorulara cevap veren katılımcıların kendini özgür ve rahat hissetmesini sağlamalıdır(Adıgüzel, 2015).

Bilinç Koridoru: Katılımcılar karşılıklı olacak şekilde dizilerek koridor oluştururlar. Bu teknik büyük yaş grubunda çatışma anlarında ve karar verme süreçlerinde kullanılmaktadır. Oluşturulan koridordan bir katılımcı yavaş adımlarla geçerken, diğer katılımcılar ana karakterin yaşadığı durum ile ilgili düşüncelerini ifade ederler. Koridoru oluşturan katılımcılar çatışma anında kalan katılımcıya değişik bakış açısıyla bakmasına yardımcı olurlar. Koridoru oluşturan katılımcıların dile getirdikleri düşünceler çatışma durumuyla ilgili olmamalıdır(Adıgüzel, 2015; Vural ve Somers,2016).

Aralarındaki Boşluk: Katılımcılar, kişiliklerin aralarındaki ilişkilere göre, karakterleri uzaklık ve yakınlığına dikkat ederek yerleştirir. Bu yerleşim ilişki türleri hakkında ip uçları verecek nitelikte olmalıdır(Adıgüzel vd., 2007).

Dedikodu Halkası: Çatışma anında kullanılan bir tekniktir. Katılımcıların süreç içindeki düşünceleri, duyguları ve tutumları birbirlerinden etkilenecek şekilde değişebilmektedir. Bireyler sürece aktif katılım sağlayarak çok yönlü düşünme becerilerini ve etkili problem çözme becerilerini geliştirir. Aynı zamanda eleştirel bir bakış açısı kazanma ve empatik düşünme eğilimlerini arttırma yönleri geliştirir. Teknikte ana kahraman rolündeki katılımcının sorun karşısındaki tutumu ve düşünceleri, çeşitli rollere girmiş diğer katılımcılar tarafından farklı yönleriyle irdelenir. Karşılıklı konuşmalar sonunda ana karakteri canlandıran katılımcının yönlendirilerek sorunun çözülmesi hedeflenmektedir (Adıgüzel, 2015; Arslan, 2016).

Telefon Görüşmeleri : Yeni bilgi eklemek, hikayeyi geliştirmek veya çatışmayı çoğaltmak için kullanılan bu teknikte telefon görüşmesinde katılımcılardan biri ya da ikisi dinlenebilir (Adıgüzel vd., 2007).

Rol içinde Yazma:Bu teknik okuma, yazma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkidir. Bireylerin iç dünyalarını göstererek kendilerini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlar (Vural ve Somers, 2016).Her katılımcı büründüğü rolde kalarak, ele alınan konu hakkındaki duygularını, düşüncelerini yazıyla anlatır. Süreçte gerilim, heyecan ve çatışma unsurları ortaya çıkmakta ve ele alınan soruna değişik çözüm yolları bulunmaktadır (Adıgüzel, 2015; Arslan, 2016).

Rol Değiştirme:Bu teknikle bireylerin empatik ve çok yönlü düşünme becerileri desteklenir. Bireysel ve toplumsal farkındalık oluşturulur. Bu teknikte katılımcılar rollerini tamamladıktan sonra değiştirebileceği gibi süreç anında da değiştirebilirler. Böylece katılımcılar olayı çok yönlü bakış açısıyla değerlendirme fırsatı bulurlar.Bireylerin bakış açılarını geliştirir.Empati duygusu

edinirler.Bunun sonucunda süreç anında veya sonunda fikirlerinde değişimler olur (Adıgüzel, 2015; Arslan, 2016).

Gerçek An: Katılımcıların ana fikri yansıtan olan son sahneyi etkili şekilde tasarlaması beklenen tekniktir (Adıgüzel, 2006).

Öğretmenin Rolde Olması: Lider rolündeki öğretmen, süreçte bazen izleyici bazen de sürece uygun bir karaktere bürünerek oyuna dâhil olabilir. Özellikle küçük yaş gruplarında öğrenciler olayın dışına çıktığında, öğrenci zorluk veya çekingenlik yaşadığında, grup içinde etkili iletişimin oluşmadığını seziyorsa, sürece değişik yöntem ve tekniklerle değişik bir soluk getirmek istiyorsa, üst düzey kazanımların gerçekleşmesini hedefliyorsa öğretmen bu tekniği kullanır ve role girer. (Adıgüzel, 2015).Yaratıcı drama sürecinin etkili yönetilmesinde önemli bir tekniktir (Arslan, 2016). Öğretmen yaratıcı drama sürecinde kurguya, akışa ve grubun özelliklerine göre değişik karakterlere girerek, öğrencilerin sürece aktif katılmasını sağlar.Aynı zamanda öğrencilerinin iç dünyalarını keşfedebilirler(Öztürk, 2001'den aktaran Adıgüzel, 2015).

Rol Kartları: Rol kartları, karakterin özelliklerini, tartışma alanlarını ,olayları zamanını ve hangi mekanda geçtiğini katılımcılara gösteren kartlardır.. Zamanın yararlı ve ekonomik kullanılmasında öyküleme tekniği ile kullanılmalıdır. Katılımcı sadece kendi kartını görür. Rol kartlarında içten ve açık bir dil kullanılır. Aralarında çelişkili bilgi yoktur. Böylelikle verimlilik artmış olur. Kartlarda farklılıklar olsa da ortak bilgileri içerir. Kartlarda olan bilgiler doğaçlama yaparken katılımcıları yönlendirir. Bilgiler katılımcıları yönlendirmeli fakat sınırlamamalıdır. Lider sürece dâhil olduğu gibi süreci durdurabilir. Böylelikle katılımcıların bilgileri sorgulamasını, bilgilerin geliştirilmesini ve yaratıcılığın artmasını sağlar.

Özel Mülkiyet- Yarım Kalmış Nesne: Katılımcılarda merak uyandırmada ve sürece dâhil olma istekliliğini arttırmada kullanılan bir tekniktir. Ortamda bulunan bir karakterin eşyası veya o karakterin özelliklerini anımsatan tamamlanmamış bir materyal kullanılmaktadır. Böylece katılımcı durumu derinlemesine inceler. Bu teknikte; ortama getirilen eşyalar veya tamamlanmamış materyaller ipucu niteliği taşımaktadır. Katılımcılar da bu ipuçlarını değerlendirerek çatışma durumlarını canlandırmaktadırlar (Adıgüzel, 2015).

Buz Dağı:İlkokul düzeyinde sosyal bilimler kapsamındaki derslerde verimli şekilde kullanılacak bir tekniktir.Buz dağı tekniğinde; kâğıda veya tahtaya çizilen büyük ebatlardaki dağın üst kısmına görülen ve bilinen etkenler yazılırken dağın alt kısımlarına arka planında neler olabileceği yazılmaktadır. Bu sayede süreç içinde katılımcılar neden-sonuç ilişkisi kurarak eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerini geliştirirler (Vural ve Somers, 2016).

Sevgili Günlük: Katılımcılar rol yazma tekniği ile günlük yazarlar. Kendilerini yazı yoluyla özgürce ifade ederler. Bu teknik sayesinde katılımcılar süreci, grubu, grup içerisindeki kendi rollerini eleştirel bir bakış açısı ile görür. Liderin, katılımcıların yazmış oldukları günlükleri paylaşma konusunda baskıcı bir tutum sergilememesi gerekir (Vural ve Somers, 2016).

Düşünce Takibi: Katılımcılar girdikleri rollerden çıkmadan süreç içinde gelişen olaylar ve karşılıklı konuşmalar karşısında duygu ve düşünceleri sesli olarak gruba paylaşır. Donuk imge, doğaçlama ve fotoğraf karesi tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla daha verimli ve işlevsel hale gelir. Tekniklerin karıştırılıp kullanılması yaratıcı drama liderine süreci yönetme konusunda kolaylık sağlar(Vural ve Somers, 2016).

Harita veya Şema Oluşturma: Yaratıcı drama lideri gruba bir soru yöneltir. Soruya verilen cevaplar katılımcılar tarafından harita veya şemaya aktarılır. Her katılımcı kendi yaşantılarında edindiklerini sürece katar. Bu sayede katılımcılar olayları değişik bakış açısıyla ayrıntılarıyla inceleme imkânı bulurlar. Bu teknik sayesinde çok yönlü düşünme kabiliyeti gelişir (Adıgüzel, 2015).

Kukla ve Maske Kullanımı: İlköğretim birinci ve ikinci aşamasında da sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Az malzemelerle kısa sürede yapılan kuklalarla katılımcılar sürece çabuk dahil olurlar. Ayrıca kuklaların sürece katılım göstermede utangaçlık gösteren bireyler üzerinde de rahatlatıcı bir etkisi vardır (Somers, 1994'den aktaran Somers ve Vural, 2015).

Manşet: Manşette; ele alınan konunun görselinden yola çıkılarak katılımcılar gruplara ayrılır. Gruplar konuyu anlatan görseller hazırlar. Hazırladıkları görseli başlık, slogan vs. ile etkili bir şekilde özetlerler. Bu teknik katılımcıların deneyimlerinin dışı vurumu açısından önemlidir (Neelands ve Good, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2015).

Senin Yerinde Olsaydım: Katılımcılar rollerinden kopmadan arada kalan başka bir karaktere “Senin Yerinde Ben Olsaydım...” şeklinde cümleyi tamamlayarak yol göstermesiyle oluşan bir tekniktir (Adıgüzel, 2015).

Tekrar Canlandırma: Bireyin çok yönlü ve eleştirel düşünme becerisine katkı sağlayan bir tekniktir. Bitmiş bir olay değişik boyutlarıyla yeniden incelenir. Konu derinlemesine konuşularak neden-sonuç ilişkisi kurulur ve yeniden canlandırılır (Neelands ve Good, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2015).

Anlatı Tekniği: Bu teknikte anlatıcı önceden hazırlamış olduğu hikâyesini okurken veya diğer katılımcı anlatılanları sessizce canlandırabileceği gibi dudağını oynatarak hikâyeyi anlatıyor gibi yapabilir.(Arslan, 2016).

Fragman: Katılımcılar verilen konunun detaylarına girmeden sürecin çeşitli bölümlerini değişik açılardan yeniden canlandırırlar (Adıgüzel, 2015).

Uzman Görüşü: Ele alınan konudaki sorunun çözümünde alanında uzman kişilere süreç içerisinde rol verilmesiyle oluşan bir tekniktir(Arslan, 2016).

İstasyon Tekniği: İstasyon tekniği yaratıcı drama sürecine de entegre edilen bir tekniktir (Gözütok, 2006'dan aktaran Adıgüzel, 2015). Katılımcılar gruplara ayrılır ve her grubun kendine ait görevi bulunmaktadır. Liderin verdiği komutla her grup yapmakta olduğu görevi bırakıp diğer grubun görevini tamamlamaya çalışmaktadır.. Bu sayede; katılımcılar kendilerine gruba ait hissetme ile bitmemiş işi bitirmenin mutluluğunu birlikte yaşama fırsatı bulmaktadırlar (Adıgüzel, 2015).

Bölünmüş Ekran: Yaratıcı drama lideri farklı rollere girerek süreci yönetir ve değerlendirme fırsatı yakalar. Bu sırada katılımcılar duvara yansıtıldığı varsayılan alanda izlemiş gibi yaparak süreci değerlendirirler ve süreç hakkında fikirlerini söylerler (Adıgüzel, 2015).

Grup Heykelleri: Her katılımcı heykel şekline girer. Katılımcılar birbirlerini tamamlayarak tablo oluştururlar. Bu teknik, yaratıcı drama sürecinin başlangıcında veya sonunda etkili bir biçimde kullanılabilir.(Adıgüzel, 2015).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırmada, ilişkilerin, etkinliklerin, durumların ve materyallerin niteliği incelenir. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır. Bu yöntemler aracılığıyla derinlemesine anlayış elde edilir ve katılımcıların deneyimleri, tutumları ve algıları hakkında derinlemesine bilgi edinilir. Nitel araştırma, sosyal olayları ve karmaşık ilişkileri anlamak için zengin ve ayrıntılı bir perspektif sunar. (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Fraenkel ve Wallen, 2008).

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek yürütülmüştür. Araştırma, betimlemeli yöntemlerden biri olan özel durum metodolojisi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Özel durum metodolojisi, bir durumun aydınlatılması, değerlendirmelerin yapılması ve olaylar arasındaki olası ilişkilerin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

Araştırmada, fiziksel drama yöntemi kullanılan fen bilimleri dersinin öğrenmedeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenci davranışları gözlemlenerek "niçin" sorusunun cevabı aranmıştır. Özel durum metodolojisi kullanıldığı için, çalışma sonucunda elde edilecek sonuçları genelleme yapma amacı güdülmemiştir.

Araştırmada, fiziksel drama yönteminin "kuvvet" konusunda işlenen "kuvvet ve hareket" öğrenme alanındaki fen dersinde öğrenme ortamına etkisinin

incelenmesi hedeflenmiştir. Bu şekilde fiziksel dramanın etkili bir öğrenme yöntemi olup olmadığı sorusu ele alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, Bursa İli Kestel İlçesi Barakfakih Köyü'nde bulunan Barakfakih Ortaokulu'nun 6. sınıf 20 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme araştırmacının kimlerle araştırma yapacağı konusunda kendi yargısını kullandığı ve hedefine en uygun olanları örnekleme aldığı örneklemedir (Balcı, 2005). Araştırmaya fiziksel drama sürecinde etkinliklere aktif katılacak, gönüllü öğrenciler seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

- Araştırmada kullanılan fiziksel drama ile oluşturulan ders planlarının geliştirilmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.
- Araştırmacı tarafından fen programı incelenmiş ve fiziksel drama planlarının geliştirileceği kazanımlar “kuvvet ve hareket” öğrenme alanının “kuvvet” alanına ait 3 kazanım olarak belirlenmiştir. Öğrenme alanı yaratıcı dramının uygulanabileceğine alana göre seçilmiştir.
- Seçilen kazanımlar, bir ders planında birer kazanım, bir ders planında iki kazanım olmak üzere planlara yerleştirilmiştir.
- Belirlenen kazanımlara ve drama sürecinin hazırlık-beden farkındalığı aşaması, hareket ve sahneleme aşaması ve geri bildirim ve refleksiyon aşaması olmak üzere üç aşamasına uygun etkinlikler planlanmıştır.
- Geliştirilen fiziksel drama ders planları uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir.
- İlkokul 6. sınıf “kuvvet ve hareket” öğrenme alanının alt öğrenme olan “kuvvet” konusuna ait kazanımlar ve uygulanan planlar ekler bölümüne konulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma, araştırmacının katılımcı gözlem yaparak araştırma ortamında doğrudan veri topladığı nitel veri toplama tekniğini kullanmıştır. (Çepni,2007). Araştırmanın uygulanması sürecinde, araştırmacı sınıf ortamında uygulamaları yapmış, aynı zamanda öğrenci davranışlarını gözlemleyip ve öğrenme ortamını 2 kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Gözlem sonucu elde edilen veriler, betimsel-yorumsal analiz yapılarak öğrenme ortamı tanımlanmıştır.. Betimsel-yorumsal analiz çeşidinde betimleme önceliklidir ve uygun yorumlamalara dayandırılması gerekmektedir. (Ekiz, 2009). Verilerin analizinde betimsel-yorumsal analizin yapısına göre öğrenme ortamı betimlenmiş ve araştırmacı yorumuyla fiziksel dramının fen bilimlerinde etkili bir yöntem olup olmadığını araştırılmaya çalışılmıştır.

Öğrenci davranışları, fiziksel dramının uygun olarak düzenlendiği öğrenme ortamında doğrudan gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğrenme ortamı betimlenmiştir. Ardından fiziksel dramının fen bilimleri öğretiminde etkili bir yöntem olup olmadığı araştırmacı tarafından yapılan yorumlarla ortaya koyulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda, fiziksel drama yöntemine göre hazırlanan 2'şer saatlik 3 tane ders planının uygulanması sırasındaki gözlemlerden elde edilen bulgular sunulmuştur. Pandemi sürecinde sınıflar iki grup şeklinde alınmış, iki grupta da aynı planlar farklı günlerde işlendiği için bulgular tek grup halinde hazırlanmıştır.

İlk ders planı öğrencileri dramayla tanıştırmak, sürece ısınmalarını sağlamak amacıyla iletişim ve etkileşim çalışmalarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlık-ısınma aşamasında öğrenciler müzikle birlikte dans eder, müzik durduğunda çevresinde bulunan kendine en yakın arkadaşlarıyla sırasıyla 2'li, 3'lü, 5'li grup olarak birbirlerine kendileriyle ilgili istediği bilgileri söylerler. Her katılımcı hakkında konuşulur. Planının, canlandırma aşamasında öğrenciler ilk önce ikili doğaçlama yaparlar. Sonrasında bir resimden yola çıkarak doğaçlama yaparlar. Değerlendirme-tartışma aşamasında ise süreçle ilgili öğrenci görüşleri alınır ve süreç tamamlanır.

Bu plan, öğrencileri dramayla tanıştırmak, sürece ısınmalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada seçilen fen bilimleri kazanımları ile ilişkili olmadığı için uygulanması sonucunda gözlemlenen öğrenci davranışları, veri analizi sürecinde kullanılmamıştır.

Araştırmanın bulguları fiziksel dramının fen öğretiminde etkili bir yöntem olup olmadığı problemi kapsamında sunulmaya çalışılmıştır.

4.1. Ders Planı 1'e ilişkin bulgular.

4.1.1. Ders Planı 1

Ders planı 1'in amacı; *“Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü gösterir.”* kazanımında öğrenme sağlamaktır. Soyut kalan kuvvet konusunu somutlaştırmak için drama yapılmıştır.

4.1.1.1. Hazırlık-Beden Farkındalığı Aşaması

Hazırlık-Beden farkındalığı aşaması, müzikle birlikte taklit yaptırılarak başlamıştır. Öğretmen, öğrencilere yönergeler vererek taklit yürüyüşleri yapmalarını söyledi. Bu yürüyüşlerle öğrencilerin canlandırma aşamasında yapacakları doğaçlamalar için sürece ısınmaları, mekânı hayal etmeleri, girecekleri rolleri hissetmeleri sağlanmış oldu.

Öğrencilerin yönergelere uygun taklit yürüyüşleri yaptıkları, gözlerini kapayarak yönergeleri hayal ettikleri gözlemlenmiştir. “Davulcu gibi yürüyün” yönergelerini elleriyle göbeklerinin önünde davul tutuyor gibi yürüdüler. “Kurbağa gibi yürüyün” yönergelerini dizlerinin üzerine çömelip zıplayarak ilerleyen öğrenciler oldu. Aşçı gibi yürümeleri istendiğinde kepçeyle yemek dağıtıyor gibi yaparak yürüdüler. Bazı öğrenciler ocak başında yemek yapıyormuş gibi canlandırdılar. Futbolcu gibi yürüyün yönergelerinde beden dillerini kullanarak top oynayan bir oyuncuyu taklit ettikleri gözlemlendi. Sıkıntılı bir insan gibi yürüyün yönergelerinde öğrencilerin yüzlerinde sıkıntılı bir ifadeyle ve daha yavaş yürüyüş yaptıkları gözlemlenmiştir.

Hazırlık-Beden farkındalığı aşamasında, öğrencilere yürüyüşlere başlamadan önce ne yapacakları açıklanmış ve öğrencilerin yönergelere uyarak yürüyüşler yaptıkları gözlemlenmiştir.

4.1.1.2. Hareket ve Sahneleme Aşaması

Karta aşağıdaki karakterler yazılır ve öğrencilerden seçmesi istenilir.

- 1.kart: Meraklı ve keşfetmeye hevesli bir öğrenci.
- 2.kart: Bilgiye hâkim ve fen konularına ilgili bir öğretmen.
- 3.kart: Şaşkın ve kararsız bir cisim.

Sınıf içinde bir laboratuvar masası. Üzerinde bir cisim duruyor.

İlk olarak 1.kartı seçen öğrenci sınıfta dolaşırken laboratuvar masasındaki cisim (3.kartı seçen öğrenci)'i fark eder. Hareketsiz duruyor gibi görünmektedir.

1.kartı seçen öğrenci, bu cisim neden hareketsiz duruyor? Üzerine bir kuvvet etki etmiyor mu? Diye sorar.

Ve hareket ederek, bir cismin hareket etmesi veya durmasında etkili olan şeylere "kuvvet" deriz. Bir cisme etki eden kuvvetin yönünü, doğrultusunu ve büyüklüğünü gösterir.

Masada yatan öğrenciye kuvvet uygulamak için harekete geçerler. Ve yatan öğrenci uygulanan kuvvetle bir yöne doğru hareketlenir.

Ara değerlendirmede; Cisim hareket etmeye başlar ve öğretmen soru sorar, bu kuvvetin yönü ne olabilir?

Öğrencinin doğaçlama yaparken ortaya çıkardığı sorunun çözümünü öğretmen soruları karşısında açıklayarak ispat ettiği gözlemlenmiştir. Hem öğretmen hem öğrenciler öğrenme ortamında etkindirler. Sorun kuvvet denince akla çizilebilecek ya da hesaplanacak bir konu gelmemesinden kaynaklanıyordu. Öğrenci bunu önerdi, doğruluğu diğer arkadaşları tarafından onaylandı. Diğer grupta da sorun, büyüklüklerin somutlaştırılamaması olduğu görüldü. Bu önermede diğer arkadaşları tarafından kabul gördü.

(Düşündükten sonra) Gördüğün gibi, uyguladığın kuvvetin yönünde hareket ediyor. Yani, uyguladığın kuvvetin yönüne doğru bir hareket var.

Öğrenciler, kuvvetin doğrultusunu anlamıştır ve farklı bir kuvvetle tekrar o kişiyi durdurmayı denerler

(durdurmak için zıt yönde kuvvet uygular) Acaba uyguladığım bu kuvvet hangi yöne doğruydum? Diye soru sorulur.

Durmasını sağladığın kuvvet, onun hareket ettiği yöne zıt bir yönde uyguladığın bir kuvvetti.

Kuvvetin büyüklüğünü anlamak için farklı şiddetlerde kuvvet uygularlar. Hareketi veya duruşu kuvvetin büyüklüğüne bağlı olarak değişir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplarına bakıldığında öğrencilerin doğaçlamada dile getirdikleri bilgileri ispat ettikleri onaylama evresinin yaşandığını gösterir.

4.1.1.3. Geri Bildirim ve Refleksiyon Aşaması

Bu aşamada öğrencilerden, bugün okula gelmeyen arkadaşlarına derste yaptıklarını ve öğrendiklerini içeren mektup yazmaları istendi. Öğrendiklerini başkalarına aktarabilme aşamasına geldikleri için hedeflenen kazanıma ulaşılmıştır.

Öğrencilerin doğaçlama yoluyla ulaştıkları sonuçları içeren mektupları yazmaya başladıkları gözlemlendi. Gönüllü öğrenciler yazdıkları mektupları sınıfta okudular. Gönüllü öğrencilerin mektuplarını okumaları ile değerlendirme-tartışma aşaması tamamlanmıştır.

Ders tamamlandıktan sonra öğretmen her aşamayla ilgili öğrencilere beğenip beğenmediklerini sormuştur. Öğrencilerin %100 'ü etkinliklerin her aşamasını çok beğendiklerini dile getirdiler.

Tablo 1'de ders planı 1'in uygulanması sürecinde kız-erkek kaç öğrencinin katıldığı, her aşama sonunda öğretmen tarafından sorulan memnun olup olmadıklarıyla ilgili yüzdeler verilmiştir.

Tablo 1.Ders Planı 1

Ders Planı 1		Katılım Oranları			Memnuniyet Yüzdesi %		
		Kız	Erkek	Yüzde %	Memnun	Memnun Değil	
Fiziksel Drama Aşamaları	Hazırlık-Beden Farkındalığı Aşaması	10	10	%100	%100		
	Hareket ve Sahneleme Aşamaları	Hazırlık	10	10	%100	%100	
		Sahneleme Evresi	10	10	%100	%100	
		Ara Değerlendirme	10	10	%100	%100	
	Geri Bildirim ve Refleksiyon Aşamaları	10	10	%100	%100		

4.2. Ders Planı 2' ye ilişkin bulgular.

4.2.1.Ders Planı 2

Ders planı 2'nin amacı ; " Aynı doğrultudaki kuvvetlerin bileşkesi bulunur" kazanımında öğrenme sağlamaktır. Drama sürecinde, birden fazla kuvvet uygulayarak kuvveri bulacaklarıdır.

4.2.1.1. Hazırlık ve Beden Farkındalığı Aşamaları

Drama sürecine “eşini bul” oyunu ile başlandı. Hazırlık ısınma aşamasında oynanan “eşini bul ” oyunu ile öğrencilerin sürece ısınmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Öğrencilere oyunun kuralları açıklandıktan etkinlik başladı. Oyunda bütün öğrenciler ikişerli gruplandırılmıştır. Grup üyeleri ortak ses belirlediler. Farklı yerlere gittikten sonra bütün katılımcıların gözleri bağlandı. Belirledikleri sesi yüksek bir şekilde bağırarak eşini bulmaya çalıştılar. Eşini bulan çift buldukları yere oturdu. Grup etkileşimi sağlanana ve her çift eşini bulana kadar oyun oynatılmıştır.

4.2.1.2. Hareket ve Sahneleme Aşaması

1. Kişi Meraklı ve keşfetmeye hevesli bir öğrenci.
2. Kişi Bilgiye hakim ve fen konularına ilgili bir öğretmen.
3. Kişi Cisim.

Sahne: Sınıfta bir masa üzerinde Can adında bir cisim duruyor.

1.kişi sınıfta dolaşırken masada duran 3.kişiye fark eder ve 2.kişiye yönelir.

1.kişi (Meraklı bir şekilde) 2.kişi, 3.kişi cisimi burada duruyor, ama üzerine farklı kuvvetler uyguladığımda nasıl hareket edeceğini nasıl tahmin edebilirim?

2.kişi: (Gülümseyerek) Evet 1.kişi, 3.kişi üzerine etki eden kuvvetleri anlamak için bileşmeleri kullanabiliriz. Kuvvetlerin aynı doğrultudaki bileşmelerini bulmak için toplama işlemi yaparız. Hadi birlikte 3. Kişinin hareketini keşfedelim!

Sahne 2: 1.ve 2.kişi, 3.kişiye farklı yönlerde doğru kuvvetler uygulamaya başlar. 3.kişi, bu kuvvetlerin etkisiyle bir yöne doğru hareket eder.

1.kişi: (3.kişiye kuvvet uygulayarak) 2.kişiye, 3.kişi ileri doğru hareket ediyor! Acaba bu kuvvetin bileşenlerini nasıl bulabilirim?

2.kişi: (1.kişiye doğru gelir) İyi bir soru! Kuvvetin bileşenlerini bulmak için, uyguladığımız kuvveti iki bileşene ayırabiliriz. Bunu yapabilmek için, kuvvetin büyüklüğünü ve açısını dikkate almalıyız.

Sahne 3: 1. Ve 2. kişi, kuvvetin büyüklüğünü ve açısını dikkate alarak 3.kişinin hareket ettiği doğrultudaki bileşenlerini hesaplamaya başlarlar.

1.kişi (Kuvvetin büyüklüğünü ve açısını hesaplamaya çalışırken) 2.kişinin, 3.kişinin hareket ettiği doğrultudaki bileşenleri nasıl bulabilirim?

Öğretmen (Destekleyerek) İyi gidiyorsun, Ali! Kuvvetin büyüklüğünü ve açısını biliyorsak, trigonometriyi kullanarak kuvvetin hareket doğrultusundaki bileşenlerini bulabiliriz. Şimdi kuvvetin büyüklüğünü ve açısını belirleyelim ve bileşenleri hesaplayalım.

Sahne 4: Hep birlikte, kuvvetin büyüklüğünü ve açısını hesaplarlar ve 3.kişinin hareket ettiği doğrultudaki bileşenlerini bulurlar.

(Bileşenleri bulduktan sonra heyecanla), 3.kişinin hareket ettiği doğrultudaki bileşenleri hesapladılar. Şimdi 3.kişiye farklı kuvvetler uygulayarak bileşenlerin etkisini görmek istediler.

Farklı kuvvetlerin bileşenlerini gözlemleyelim ve ne tür bir hareket yapacaklarını görelim.

Sahne 5: Farklı kuvvetler uyguladıkça, 3.kişinin hareketini ve bileşenlerin etkisini gözlemleyerek kavramı daha iyi anladılar

4.2.1.3. Geri Bildirim ve Refleksiyon Aşaması

Öğrenciler işlemleri tamamlandıktan sonra halka biçiminde oturdular. Öğretmen yaşadıkları deneyimleri anlatmalarını istedi. Öğretmen bu

konuşulanların ardından öğrencilere ne öğrendiklerini sordu. Öğrenciler genel olarak kendileri ölçtüklerini ve sonuçlarını gördüklerini söyledi. Öğretmen diğer öğrencilere arkadaşlarına katılıp katılmadıklarını sorduklarında hepsi katıldıklarını söylediler. Hepsinin öğrencinin fikrine katılması öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Öğretmen etkinlikten memnun kalanlar el kaldırsın dedi. Sınıfın hepsi el kaldırdı.

Tablo 2.Ders Planı 2

Ders Planı 2		Katılım Oranları			Memnuniyet Yüzdesi %	
		Kız	Erkek	Yüzde %	Memnun	Memnun Değil
Fiziksel Drama Aşamaları	Hazırlık Aşaması		10	10	%100	%100
	Sahneleme Aşaması	1.ve 2. Sahne				
		3.ve 4. sahne				
	Değerlendirme Evresi					

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada fiziksel dramanın fen dersinde kullanıldığında somutlaştırdığı ve daha kalıcı olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Tüm bulgular göz önüne alındığında; fiziksel drama etkinliklerinin öğrenciler için zevkli ve eğlenceli olduğu ortaya çıkmıştır. Özsoy (2003)'un çalışmasında bedensel hareketlerin yoğun olduğu oyun sürecinde öğrencilerin daha çok eğlenip, öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmadaki sonucu desteklemektedir. Katılımcı gözlem notlarına dayanarak fiziksel drama etkinliklerinin öğrenciler arasında paylaşımı arttırdığı kanısına varılmıştır. Fiziksel drama etkinliklerinin bilgilendirici ve yeni bilgiye ulaşmayı sağladığı belirlenmiştir. Drama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri görülmüştür. Öğrencilerin drama etkinliklerinden memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır. Drama etkinlikleri neticesinde öğrencilerin,

diğer derslerde de dramanın kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir. Günhan ve Özen (2010)“in yaptığı araştırmada; ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için somut kavramlardan soyut kavramlara geçişin zor olduğu ortaya konulmuştur. Dersleri daha eğlenceli hale getirmek ve oyunla beraber öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak bu geçişi kolaylaştırır. Drama etkinliklerinin ısınma, oyun, rahatlama ve değerlendirme aşamalarının öğrenciler tarafından beğenildiği ortaya çıkmıştır.

Fen bilimleri dersinin birçok kazanımlarının fiziksel drama yöntemiyle birden çok duyu organı kullanıp yaşayarak öğrenme sağlanabilir.

Öğrenciler rol paylaşımı sırasında aralarında anlaşmazlıklar ortaya çıkmıştır. Güven eksikliği yaşayan öğrencilerin ilk etkinliklere katılmakta isteksiz davrandıkları görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, fen bilimleri dersinde “Kuvvet ve Hareket” öğrenme alanının “Kuvvet” alanındaki 3 kazanıma yönelik çalışılmıştır. Yaratıcı dramının yöntem olarak kullandığı 2 ders planı hazırlanarak düzenlenmiştir. Fiziksel drama yönteminin etkili bir öğrenme yöntemi olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin görüşleri Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3.Fen Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanılmasına Dair Öğrenci Görüşleri

Fen Dersinde Fiziksel Drama Yöntemi Kullanılmasına Dair Sorular	Evret	Yüzde %
	Frekans	
Fiziksel drama ile derslerin işlenmesinden memnun kaldınız mı?	19	%95
Drama etkinliği sırasında arkadaşlarınızla paylaşımında bulunma fırsatı yakalayabildiniz mi?	20	%100
Drama etkinliği sırasında yeni bilgilere ulaşabildiniz mi?	20	%100
Tüm derslerin drama etkinlikleriyle işlenmesini ister misiniz?	20	%100
Drama etkinlikleri sırasında öğrendiğiniz bilgileri günlük hayatta kullanabilir misiniz?	20	%100
Drama etkinliğinin ısınma bölümünden memnun kaldınız mı?	20	%100
Drama etkinliğinin oyun bölümünden memnun kaldınız mı?	20	%100
Drama etkinliğinin rahatlama bölümünden memnun kaldınız mı?	20	%100
Drama etkinliğinin değerlendirme bölümünden memnun kaldınız mı?	20	%100
Drama etkinliğinin rahatlama bölümünden memnun kaldınız mı?	20	%100
Drama etkinliğinin değerlendirme bölümünden memnun kaldınız mı?	20	%100

Öğrenciler yaratıcı drama yöntemiyle derslerin işlenmesinden memnun kalıp kalmadıkları sorulduğunda % 95 'i memnun olduğunu söyledi. Aslında memnun olmayan bir kişi arkadaşının ders işlemiyoruz oyun oynuyoruz diye söylemine katılmadığını, eğlenerek çok şey öğrendiklerini vurguladı. Böyle açıkladığı için bu öğrencinin de cevabı evet olarak alınabilir. Bütün sorulara araştırmaya katılan bütün 20 öğrenci de evet cevabını vermiştir. Araştırmadaki örneklem üzerinde fiziksel dramanın fen öğretiminde %100 etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Fen Bilimleri dersinde fiziksel drama yöntemiyle etkili bir öğrenme olup olmayacağını incelendiği bu araştırmada, yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Fiziksel dramanın aşamalarında kullanılacak etkinlikler, bu çalışmanın sonuçların göz önüne alınıp geliştirilerek araştırılabilir.
- Araştırma sürecinde, öğretmenin de sürece katılması sağlanarak, öğretmen ile öğrenme ortamı hakkında mülakat yapılarak öğrenme ortamı daha detaylı tanımlanabilir.
- Bu araştırmada kullanılan etkinlikler araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulama sürecinde yaratıcı drama sürecini bir liderin yönettiği, başka bir araştırmacının öğrenme ortamını gözlemlediği çalışmalar yapılabilir.
- Fiziksel drama sürecinin gerçekleştirileceği uygun ortam olmayan okullarda yaratıcı drama yöntemi uygulanması elverişli olmayabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Drama* (6.baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. 3.Baskı., Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara
- Adıgüzel, H.Ö., 2006. *Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları, Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 1, 17- 27.
- Akar Vural, R. (2005). *Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunlarının "Eğitimde Drama" ve "Sahneleme" Yöntemleri Temelinde Hazırlanan İki Farklı Programın Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arslan, Ü. (2016). *Dramada Teknikler*, T. Erdoğan (Ed.), *Okul öncesinden ilköğretim kuramdan uygulamaya drama* (s. 75-100). Ankara: Eğiten Kitap.
- Balcı, A., 2005. *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, 5. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Bayram, E., Özgül, E., Kaplan, G., Ünal, H. A., Yapağılı, H., Demir, K., Morgül, M., Uğurlu, N., Tantanoğlu, S., Özünel Ş. ve Ömür, Ü. (1999). *İlköğretim Drama I.*, MEB Yayınları, Ankara.
- Çepni, S., 2007. *Araştırma Ve Proje Çalışmalarına Giriş*, 3. Baskı, Trabzon.
- Ekiz, D., 2009. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 2.Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, T. (Ed.) (2016). *Drama*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gönen, M ve Dalkılıç N. (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Günhan, B. ve Özen, D. (2010). *Prizmalar Konusunda Drama Yönteminin İşlenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 27, ss. 111–122.
- Karadağ, E. ve Çalışkan,N., 2005. *İlköğretimde Drama*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Olkun S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özsoy, N. (2010). *Matematik Öğretiminde Alternatif Etkinlikler "Yaratıcı Drama Uygulamaları"*. Adnan Menderes Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları, 36.
- Öztürk, A. (2001). *Eğitim- öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama*. Kurgu Dergisi 18, 251-259.
- San, İ. (1995). *Yaratıcılık ve Eğitim*, Milliyet Sanat Dergisi, Ankara.

- San, İ. (1991). *Yaratıcı drama - eğitsel boyutları*. Ö. Adıgüzel, (Ed.), Yaratıcı drama içinde (81-90). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Üstündağ, T. (2012). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Üstündağ, T. (2010). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, R.A., Somers, J.W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve Uygulama* (, 3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin.

20. Bölüm

Türk Eğitim Sisteminde 5 Yıllık Kalkınma Planları

Elvan GÖKÇEN¹

Mustafa ASLAN²

¹ Öğr. Gör., 0000-0003-3542-6784

² Öğr. Gör. Dr., 0000-0003-2373-2768

ÖZET

Eğitim ülkelerin kalkınmasında etkili olan önemli faktörlerdendir. Eğitim, toplumdaki bireylerin gelişmelerini sağlar. Ayrıca bireylerin topluma ve dış dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olması bakımından, kalkınmada beşeri sermaye ayağını oluşturmaktadır. Eğitim bir süreç olup, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneklerini, tutum ve değerlerini, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Planlama genel olarak belirli amaçlara ulaşmak için uygulanması gereken bir takım kararların hazırlanması sürecidir. Eğitim planlaması da, eğitimin amaçlarına ulaşması için sosyal, kültürel, beşeri, ekonomik ve teknolojik kaynakların birlikte bir amaç doğrultusunda kullanılmasıdır. Devletin iktisat politikalarının hazırlanması ve uygulanmasına düzen sağlamak, politikaların bilimselleştirilmesini sağlamak, hazırlanan iktisadi politikaları istikrar kazandırmak amacıyla 3 Eylül 1960 yılında Başbakanlık bünyesinde devlet planlama teşkilatının kurulması gerçekleşmiştir. Teşkilatın kuruluşundan itibaren günümüze kadar geçen süre içerisinde 10 adet 5 yıllık kalkınma planı hazırlanmıştır. Kalkınmanın sürdürülebilir ve daim iyi olabilmesi için eğitim ve beşeri imkanların birlikte ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin niteliğinin artırılması ve toplumu kapsayıcı şekilde bütün kesimlere yaygınlaştırılmasında temel etken finansman ve kaynak temin etmektir. Yeterli kaynaklar sağlanamadığı durumlarda sunulan hizmetlerin, geri dönüş oranları beklentiyi karşılamayacaktır. Araştırmanın sonucunda devlet planlama teşkilatı tarafından hazırlanan 5 yıllık kalkınma planlarının, kendi dönemleri içerisinde yeterli ölçüde hayata geçirilemediği, eğitim ile ilgili birtakım önemli tespitler yapılmasına rağmen sosyal ekonomik şartlara bağlı olarak, gerekli düzenlemelerin gerçekleşmediği görülmektedir. Temel eğitimin yaygınlaştırılması meselesi ilk dönemlerden itibaren ifadesini bulmakla birlikte, yaklaşık olarak 40 yıl sonra ancak gerçekleşebilmiştir. Yaygın eğitim ise kalkınma planları içerisinde, 5. döneme kadar açık bir şekilde görülmektedir. Bu döneme kadar örgün eğitim hizmetlerine önem verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kalkınma Planları, Eğitim, Türk Eğitim Sistemi

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmasında etkili olan en önemli faktör insandır. Kalkınma literatürü içerisinde bu durum beşeri sermaye olarak adlandırılır. Beşeri sermaye, günümüzde hızla değişen ve gelişen teknolojiler karşısında önemini gittikçe arttırmaktadır. Nitekim gelişmiş ülkelerin sahip oldukları en önemli birikim de beşeri sermayedir. Beşeri sermaye değişen şartlara uyum sağlayabilen, eğitilmiş, bilgili, esnek, teknolojiyi kullanabilen ve birlikte çalışma becerisi gelişmiş nitelikli insana ifade etmektedir. Böylesi bir sermayeye sahip olan bir ülkenin önündeki en büyük engel de kalkınmış olmaktadır. Dolayısıyla bir ülke ya da toplum, diğer toplumlar arasında saygın bir konum elde etmek ve çağdaş seviyeye ulaşmak için beşeri sermayeye sahip olmak zorundadır (Taş ve Yenilmez, 2008).

Beşeri sermaye den yola çıkıldığında, ülkelerin ekonomik anlamda kalabilmeleri için de beşeri sermayeye, dolayısıyla eğitime önem vermeleri gerekmektedir. Bu durumun farkına varılmasından dolayıdır ki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler her geçen gün eğitime yapılan harcamaları daha da artırmaktadır (Karagül, 2003).

Bu çalışmada, küreselleşme sürecine bağlı olarak dünya gündeminde önemli bir yer tutan kalkınma kavramı çerçevesinde Türk Eğitim sistemindeki kalkınma planlarını değerlendirmektir. Bu çalışma kapsamında Türkiye'deki eğitime dönük kalkınma planlarının neler olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla 1963'ten bu yana uygulamaya konulmaya çalışılan Beş Yıllık Kalkınma Planları incelenmiştir.

Araştırmada Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın veri kaynakları günümüze kadar hazırlanmış olan 10 adet 5 yıllık kalkınma planından ve ilgili literatürden meydana gelmektedir. Araştırma verileri kalkınma planları ve literatür değerlendirmeleri sonucunda analiz ve yorumlamalar yapılarak, kalkınma planlarında eğitim öngörülleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öncelikle kalkınma planları içerisindeki eğitim ile ilgili kısımlar değerlendirilmiş ve daha sonra karşılaştırmalı analizlerine yer verilmiştir.

Eğitimin Amaçları

Eğitim, genel olarak doğal koşullar içerisinde bireyin büyüme ve gelişmesine yardım etme, değişmekte olan toplum yaşantısına sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasına yönelik anlayış, alışkanlık ve becerilerin geliştirilmesini sağlar. Eğitimin nihai amacı bireyin kendisini araştırması ve benliğinin farkında olmasını sağlamaktır (Dewey, 1996). Eğitim bir süreç olup,

bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneklerini, tutum ve değerlerini, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kılbaş Köktaş, 2007: 3).

Türk milli eğitiminin amacı, milletin bütün bireylerini Cumhuriyete ve devrimlerine, anayasada belirtilen Türk milliyetçiliğine bağlı, her şartta bölünmez bir bütün olarak milli amaçlar etrafında ahlaki, insani ve kültürel değerlerin korunmasını sağlamaktır. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı görev ve sorumluluklarının farkında olan ve onları yerine getiren, ailesini ve vatanını seven, hür iradeye ve bilimsel düşünceye sahip, geniş dünya görüşünde bireyler yetiştirmektir (DPT, 737).

Eğitim Planlaması

Planlama genel olarak belirli amaçlara ulaşmak için uygulanması gereken bir takım kararların hazırlanması sürecidir. Bir anlamının içerisinde eylem, Amaç, gelecek, karar, zaman ve maliyetler bulunmaktadır. Küçük ya da büyük bütün örgütlerde bir planlamanın olduğu görülmektedir (Ergen, 2013). Ancak planlama kurumların kendi ihtiyaçları ve amaçlarına göre farklı şekillerde ifade edilebilir. Eğitim alanında ise planlama toplumun ve gençliğin ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili ve verimli olmak amacıyla rasyonel ve düzenli analiz yöntemlerini eğitim süreçlerine uyarlanması şeklinde ifade edilebilir (Tilak, 2002). Devlet Planlama Teşkilatı ise yaptığı tanımda eğitim planlamasını ekonomik ve siyasal koşullar ile birlikte ülkenin ve öğrencilerin gereksinimlerini dikkate alarak öncelik verilmesi gereken işler ve bu işlerin maliyetinin belirlenmesi amacıyla ileriye yönelik kararlar alınmasıdır (DPT, 2018). Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin çağdaş uygarlıklar seviyesine ulaşmalarında bir takım engeller bulunmaktadır. Bunlar kaynakların az olması, eğitimsizlik, bilgi ve teknoloji eksikliği şeklindedir. Bu toplumlar içinde buldukları çıkmazdan kurtulabilmeleri için olumsuz dinamikleri ortada kaldırmalıdır. Günümüz şartları içerisinde Kalkınma doğal şekilde gerçekleşmemektedir ve bir ülkenin uluslararası konjonktürde konumunu koruyabilmesi için kalkınma hızının yüksek olması gerekmektedir. Dolayısıyla hızlı kalkınmanın sağlanabilmesi amacıyla sistematik şekilde devletin sosyal, ekonomik, eğitim ve siyasal hayata müdahalesi gerekmektedir. Bu nedenle kalkınmaya yön vermek amacıyla planlamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Nişancı, 1994).

Eğitim planlaması, ülkenin eğitim politikaları ve eğitimin temel amaçları ile uyumlu olarak hazırlanmaktadır (Özgür, 2005). Eğitim planlaması Cumhuriyet döneminde ele alınan önemli konulardan biridir. Devlet planlama teşkilatının 1961 yılında kurulması ile birlikte eğitim planlaması da, devletin diğer organlarının planları ile uyumlu bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır

(Kızılıboğa Özaslan ve Alıcı, 2014; Ereş, 2004). Bu bağlamda eğitim hizmetlerinin planlanması eğitimde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlamanın yanında, toplumsal değişimin ve gelişmenin de araçlarından biridir. Kalkınma planları içerisinde eğitime yer verilmesi ve burada yer alan planların eğitimi yönlendirmiş olması, eğitimin toplumsal değişimin öncüsü olduğunu göstermektedir (Küçükler, 2012). Teşkilatın kuruluşundan itibaren günümüze kadar geçen süre içerisinde 10 adet 5 yıllık kalkınma planı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu planlarda eğitim ile ilgili konular her planda daha fazla önem kazanarak yer almıştır.

Eğitim ve Ekonomik Kalkınma

Yakın zamana kadar ekonomistler, ekonomik büyüme sürecini hızlandırmak ve insanların yaşam standartlarını yükseltmek için gelişmekte olan ülkelerdeki fiziksel sermaye oluşum oranının yükseltilmesini önererek, fiziksel sermayeyi ekonomik büyümeyi etkileyen en önemli bileşen olarak görüyorlardı. Bununla birlikte, 20. yüzyılın sonlarından itibaren yapılan ekonomik araştırmalar, eğitimin ekonomik kalkınmada kritik bir belirleyici olarak önemini göstermiştir. İnsan yeteneklerinin ve nüfusun veya işgücünün bilgisinin geliştirilmesine olan eğitim, ekonomik ilerlemenin anahtarıdır. Eğitim, ekonomik büyümeye yaptığı önemli katkı nedeniyle beşeri sermaye olarak anılmış ve eğitime yapılan kamu harcamaları, insana veya beşeri sermayeye yapılan yatırım olarak görülmüştür (Kutluay Şahin, 2020).

Gelişmiş ülkelerde büyümenin kaynakları veya başka bir deyişle beşeri sermaye, ekonomik büyümenin önemli bir kaynağı olarak kabul edilmiştir (Arı, 2018).

Eğitimin ekonomik büyümeye katkısını değerlendirmek için de kullanılan getiri oranı yaklaşımında geri dönüş oranı, bireysel eğitim harcamaları ve bir kişinin okuldan kaynaklanacağı tahmin edilen gelecekteki kazançlarının akışı ile belirlenmektedir. Eğitim yatırımının geri dönüş oranı tahminlerinin, eğitim alan kişilerin özel getiri oranlarına dayandığına dikkat edilmelidir. Bununla birlikte, bir piyasa ekonomisinde gelirlerdeki eşitsizlikler verimlilikteki eşitsizlikleri yansıttığından, eğitim yatırımının geri dönüş oranının, eğitimin ülkenin üretimi üzerindeki etkisi olduğu varsayılmaktadır. Eğitimin katkısını hesaplamının bir başka yöntemi de eğitim harcamaları ile gelir arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Çalışkan, Karabacak ve Meçik, 2013).

Eğitimin yatırım faydalarının yanı sıra üretkenlik ve ulusal üretime de katkıları vardır. Ancak, yatırım ödülleri eğitimden gelen tek ödül değildir. Eğitim aynı zamanda birey için tüketim avantajlarına da sahiptir, çünkü

eğitimden daha fazla doyuma ulaşmasına; şimdiki ve gelecekteki kişisel hayatından daha fazla tatmin olmasına olanak tanımaktadır (Afşar, 2009).

Eğer bir toplumun refahı, bireysel üyelerinin refahına bağlıysa, o zaman bir bütün olarak toplumun refahı, daha fazla eğitim alan insanların daha yüksek tüketim avantajlarından yararlanır. İktisat teorisi, eğitimin tüketim avantajlarını tahmin etmemize de yardımcı olabilir. Fayda analizi, bireylerin özel çıkarlarının toplumsal iyilikle uyumlu olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Eğitimin ekonomik kalkınmadaki işlevinin değerlendirilmesi, sadece üretim artışı üzerindeki etkisini değil, aynı zamanda ekonomik kalkınmanın yapısı ve modeli ile gelir dağılımı ve yoksulluğun azaltılması üzerindeki etkisini de dikkate almalıdır (Arı, 2018).

Farklı eğitim düzeylerine sahip farklı insanlar arasındaki büyük gelir veya ücret eşitsizlikleriyle birleştiğinde, yoksul çocukların ve erkek çocukların orta öğretimlerini tamamlayamaması gerçeği, gelişmekte olan ekonomilerde eğitimin neden gelir eşitsizliklerini artırma eğiliminde olduğunu ve yoksulluğu azaltmak yerine yoksulluğu sürekli kıldığını açıklamaktadır (Çakmak, 2008).

İnsanların güncel ve bilimsel kavramlara erişimini artıran eğitim, insanların verimliliğini ve yeni teknolojileri özümseme kapasitesini geliştirmektedir. Eğitim, potansiyel olasılıklar ve işgücü hareketliliği hakkında bilgi sağlamakta; insanların toplumsal değişimleri ve bilimsel gelişmeleri kavramalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar edinmelerine yardımcı olmaktadır. Eğitim yatırımı, icat ve keşiflere olanak sağlayan beşeri sermayenin birincil kaynaklarından biridir; bir ülkenin gelişmiş teknolojileri benimseme becerisine, iyi eğitilmiş bir işgücü nüfusu yardımcı olmaktadır (Korkmaz, 2006).

Kalkınma Planlarında Eğitim

Ülkenin kalkınması için oldukça önemli olan eğitim politikaları, eğitimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için kamu kesimi tarafından alınan tedbirler olarak tanımlanabilir. Ülkenin eğitim politikası öncelikle kalkınma planlarında belirlenir. Kalkınma planları, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel alanlardaki uzun vadeli büyümesini ortaya koyan temel politika belgeleridir. Kalkınma planlarının temel amacı vatandaşları mutlu ve müreffeh kılmaktır (Külahoğlu ve Küçüksüleymanoğlu, 2021).

Kalkınma kelimesi bir ekonomideki halkın değer yargılarının, dünya görüşü ile tüketim ve davranış kalıplarında meydana gelen değişimleri kapsayacak şekilde toplumsal ve kurumsal anlamda dönüşüme yol açan birim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2004). Kalkınmanın planlanması ise belirli koşullar içerisinde, toplumsal ve siyasal değer yargıları içerisinde toplumun ekonomik ve sosyal amaçlara ulaşmak için bir takım araçların yönetim süreçlerini ifade etmektedir (Gül, 1992). Devletin

iktisat politikalarının hazırlanması ve uygulanmasına düzen sağlamak, politikaların bilimselleştirilmesini sağlamak, hazırlanan iktisadi politikaları istikrar kazandırmak amacıyla 3 Eylül 1960 yılında Başbakanlık bünyesinde devlet planlama teşkilatının kurulması gerçekleştirilmiştir (Özdemir, 2014).

Eski adı Devlet Planlama Teşkilatı olan Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan Beş Yıllık Kalkınma Planları, Türkiye'nin uzun vadede ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma konularına yönelik planları içeren temel politika belgeleridir. 1963-2018 yılları için on farklı özel gelişim planı hazırlanmıştır. Kalkınma planlarının hem hükümet hem de genel olarak toplum için aynı temel amacı vardır. Tüm bu farklı planların temel amacı aynıdır: Türk toplumunun mutlu ve müreffeh bir yaşam sürmesini sağlamak. Eğitim, bir milletin kalkınmasını belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Eğitim politikası, daha fazla bireyin eğitim alması ve eğitim kalitesinin geliştirilmesi için atılan adımlardır. Bir milletin eğitim politikası öncelikle kalkınma planlarında belirlenir. Eğitim kurumlarının tamamı mümkün olduğunca yeterli ve kaliteli bilgi ve yetenekler vererek genç nüfusu fiziksel, zihinsel, ahlaki, ruhsal, sosyal ve kültürel özellikler açısından geliştirmeyi ve onları geleceğe hazırlamayı amaçlamaktadır. Türkiye'de eğitimin temel amacı, öğrencilerin mezun olduktan sonra karşılaştıkları sorunları çözmelerini, fırsatları bulup kullanmalarını, uygun iş bulmalarını ve değişimlere ayak uydurabilmelerini sağlamaktır. Hem hükümetler hem de aileler eğitime çok para ve kaynak harcamakta, olağanüstü çaba göstermektedir. Eğitimin çeşitlendirilmesi ve eğitim altyapısının geliştirilmesi, eğitimin bir milletin kalkınmasına katkı sağlaması açısından hayati önem taşıyan iki önemli unsurdur (Akça, Şahan ve Tural, 2017).

Birinci beş yıllık kalkınma planında (1963-1967) eğitim meselesi, sosyal hedefler kapsamında değerlendirildiği için insan gücü istihdam ve eğitim konuları bir arada değerlendirilmiştir. Farklı alanlardaki toplumsal ihtiyaçları karşılamak için gerekli olan insan gücü ve niteliklerinin belirlenmesi ve bu niteliklere göre insan yetiştirilmesi, halkın refah seviyesinin artırılması ve sosyal adalet kavramları üzerinde durulmuş ve kalkınmanın sosyal ve iktisadi amaçlar kapsamında birbiriyle uzlaştırılması gerektiği ve bu şekilde dengeli bir kalkınmanın sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca fırsat eşitliği üzerinde durularak bu eşitliğin ilk aşamada eğitim sağlık ve sosyal güvenlik gibi kapsayıcı devlet hizmetlerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (DPT, 1963: 55-60). Okul çağındaki herkesin okul imkanlarına sahip olması, eğitimde yatay ve dikey geçişler ile birlikte yeterlilik ve kabiliyetlerin tespit edileceği ifade edilmiştir. Eğitim sistemi toplumda farklı görevlerin, kişilerin yeteneklerine göre dağıtılmasını sağlayacak şekilde yeniden düzenleneceği, maddi durumu iyi olmayan başarılı öğrenciler için burs imkanlarının sağlanacağı vurgulanmıştır. Bunun yanında yükseköğretim düzeyinde gelişime hız verilmesi ve

çağdaş gelişmeleri ülkeye taşıyabilmek amacıyla yurt dışına öğrenci gönderilmesi kararlaştırılmıştır (DPT, 1963: 467).

İkinci beş yıllık kalkınma planında (1968-1972) eğitim ile ilgili olarak, eğitimin amacının bireylerin çevrelerini tanıması, bilinçli davranmaları, toplumsal değişmelere uyum sağlayabilmesi, eğitim ile çalışma alanları arasındaki ilişkinin kurulması amaçlanmıştır. Üst eğitim kurumlarına devam edemeyecek bireylerin ilkokula devam ederek temel eğitimlerini almaları sağlanacaktır. Toplumsal bilgi ve yeteneklerin geliştirilmesi bakımından köy ve şehirlerdeki eğitim farklarının ortadan kaldırılması amacıyla ilköğretimin niteliği artırılacaktır. İlköğretim sonrasındaki eğitim kademelerinin kapasiteleri gerekli insan gücü ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenecektir. Örgün eğitim kurumları yanında, örgün eğitime devam edemeyecek olan kişilere yönelik yaygın eğitim faaliyetleri de gerçekleştirilecektir. Eğitim hizmetlerinin okul içi ile sınırlı kalması bir sorun olarak görülmüş, çevre ve iş hayatına yönelik olarak eğitim hizmetlerinin fonksiyonunun artırılması amaçlanmıştır (DPT, 1968: 163-169). Bu program içerisinde örgün eğitim; temel eğitim, okul öncesi, ilköğretim, bölge okulu, ortaokul, lise, meslek okulları, teknik okullar ve yükseköğretim olarak ifade edilmiştir.

Üçüncü beş yıllık kalkınma planında (1973-1977) temel eğitim 5 yıllık süreyi kapsamaktadır. Ortaöğretim 1. devresi kendisinden beklenen amacı gerçekleştirememiş ve sadece üst öğrenimi besleyici rolü yerine getirmiştir. Gösterilen bütün çabalara rağmen eğitimin kademelerinde ihtiyaç duyulan araç gereçler yetersiz kalmıştır. Eğitim programları ile çalışma hayatı arasındaki ilişki yeterince kurulamamış, dolayısıyla eğitim kendisinden beklenen fonksiyonu yerine getirememiştir. Bu dönemde bütün ortaöğretim öğrencileri içerisinde yüzde dörtlük oranı kapsayacak şekilde parasız yatılılık imkânlarından lise öğrencilerinin faydalanması amaçlanmıştır. Öğretim programı ve yöntemlerinin yeniliklere uygun şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanacaktır. Eğitim kurumlarından beklenen faydanın sağlanabilmesi amacıyla kapasite, alan ve maliyetlerin hesaplanmasında standartlar geliştirilecek ve uygulanacaktır. Orta ve yükseköğrenim arasında bir eğitim kademesine ihtiyaç duyulmasına rağmen bazı meslek alanlarında ihtiyaç olan insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla bu dönemi kapsayıcı bazı kurslara yer verilmesi planlanmıştır. Temel eğitim sonrasında öğrenim hayatına devam etmeyecek olan kişilere yönelik olarak değişken sürelerde modüler biçimde sanat, sağlık ve tarım ile ilgili pratik okullar kurulacaktır. Bu dönem içerisinde okullaşma oranı temel eğitim kademesinde %100 ve ikinci kademe ise %50 olarak amaçlanmıştır. İkinci beş yıllık kalkınma planı dönemindeki amaçlara ulaşamamış 1970-71 yıllarında okullaşma oranı yüzde 84 olarak gerçekleşmiştir. Ancak bu dönem içerisinde daha önce planlanmış olan öğretmen sayısına ulaşılmıştır (DPT, 1973).

Dördüncü beş yıllık kalkınma planını (1979–1983) kapsayan dönem Türkiye için işsizlik, enflasyon ve sosyal problemlerin meydana geldiği dönem olarak bilinmektedir. Eğitim sistemi diğer alanlarda birlikte değerlendirilecek teknolojik ve ekonomik imkanlar ölçüsünde kuramsal bir yapıya kavuşturulacaktır. Bu dönem içerisinde eğitim kademelerinde mezun olan kişilerin sayısı artmış, ancak ihtiyacı karşılayacak ölçüde, dengeli bir dağılım meydana gelmemiştir. Bu dönem içerisinde yüksek öğretim ile ilgili radikal kararlar alınmış yükseköğretim alt bölümlere ayrılmış, ders ve kredi sistemi getirilmiş, yükseköğretimin kapasitesi araştırılmış, öğretim üyesi yetiştirmeye yönelik programlar hazırlanmıştır. Bu plan dönemi içerisinde okul öncesi eğitime önem verilmiştir. Bir önceki plan döneminde okulların sayısında azalma meydana gelmiş, özellikle Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde köylerin dağınık olması nedeniyle istenilen okullaşma oranları gerçekleştirilememiştir. Yine temel eğitimde %100 olarak gerçekleşmesi beklenen okullaşma oranı %87,5 olarak gerçekleşmiştir. Öğretimin niteliğinde bölgeler arası ve şehir-köy ayrımı meydana gelmiştir. Bazı bölgelerde öğretmenlerin nitelik ve nicelik sorunu meydana gelmiş, yetersiz alt yapılar nedeniyle ikili öğretimler ortaya çıkmış, bu durum ise öğretimin niteliğini düşürmüştür (DPT, 1979).

Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985–1989) dönemi içerisinde yükseköğretim kapasitelerinin artırılması, yükseköğretime geçişteki fırsat eşitliğinin sağlanması, nitelikli bireylerin üniversiteye yönlendirilmesi, bilgi toplumuna önem verilmesi amaçlanmıştır (Küçük, 2010). Ayrıca eğitim kademelerinin tamamını da niteliğin artırılması, öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin günlük hayata dönük olması, öğretmen eğitiminin üniversitelerde verilmesi ile ilgili hazırlıkların yapılması, üniversitelerin toplum liderlerini yetiştirmesi, ortaöğretim ve yükseköğretim arasında tutarlılık sağlanması, yükseköğretimde çalışan akademik kadronun 45 bine ulaşması, yükseköğretim kurumları arasında bilimsel rekabetin artırılması, yükseköğretim okullaşma oranının %12' ye çıkarılması ve üniversitelere göre ayrı ayrı gelişme planlarının hazırlanması amaçlanmıştır. Gençliğin eğitim, barınma, sağlık ve beslenme gibi ihtiyaçları bütüncül bir politika içerisinde ele alınarak, gençlerde hoşgörülü olma, çalışma, sorumluluk gibi özelliklerin geliştirilmesi sağlanacaktır. Bunlarla birlikte örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında geçişlerin yapılabilmesi için denkliklerin sağlanması, çocuk gelişiminde ailenin önemine istinaden aile eğitim programlarının hazırlanması, okullardaki sosyal ve fiziksel imkanların çevre okullardaki öğrenciler tarafından da kullanılabilmesi, eğitim programlarının güncel şartları ve ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi amaçlanmıştır. Temel eğitim olan ilkokullarda okulsuzluk problemleri çözülemediği için ikili eğitime devam edilmiş ancak azaltılması yönünde çalışmalar yapılacaktır. 25 yaşına kadar olan ve temel eğitimden sonra eğitim kurumlarına devam etmeyen kişilerden 650 binine iş imkanı sağlanacaktır.

Beden eğitimi ve spor meslek liseleri açılacaktır. Tarım alanındaki işsizliğe son vermek amacıyla kırsal alanlarda yaklaşık 151 kişiye kurslar verilmek suretiyle bir takım mesleki bilgi ve beceriler kazandırılması amaçlanmıştır (DPT, 1985).

Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990-1994) Avrupa Birliği politikalarının, bölgesel politikalar üzerindeki etkilerini gösterdiği yıllara karşılık gelmektedir. Plan dönemi içerisinde yükseköğretimdeki okullaşma oranı %15 olarak amaçlanmış, öğretim üyesi ihtiyacının karşılanmasına ağırlık verilmiş, eğitimin her aşamasında niteliğin artırılmasına yönelik imkan ve fırsat eşitliklerinin sağlanması amaçlanmış, öğretmenlik mesleğine nitelikli kişilerin yönlendirilmesi, eğitim sisteminin genelini kapsayacak şekilde eğitim ve beşeri sermaye planlamalarının yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca özel teşebbüslerinde okul ve üniversite açılmasına yönelik teşvikler verilmesi, eğitim araç gereçlerinin geliştirilmesi ve üretilmesi amacıyla özel kesimlerin teşvik edilmesi, ekonomik ihtiyaçların giderilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitime daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Bu dönem içerisinde açıköğretim ve örgün eğitim olmak üzere yükseköğretimde hedeflenen okullaşma oranı %15 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan okulöncesinde okullaşma oranı %11,5'e çıkarılacaktır. Nüfusun tamamına yakınının okullaşması temel eğitimde sağlanmıştır. Ortaöğretimdeki okullaşma oranı ise %45,2 olarak amaçlanmıştır. Eğitim hizmetlerinin daha geniş kitlelere ulaştırılması amacıyla radyo televizyon gibi mekanlardan yararlanılması sağlanacaktır (DPT, 1990).

Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000) döneminde eğitim düzeyinin yetersizliğinin devam ettiği görülmektedir. Bu plan döneminde 6 yaş üstü erkeklerin %11'i kadınların ise %28'inin okuma yazma bilmediği görülmektedir. Yine bu dönem içerisinde mevcut iş gücünde çalışan kişilerin yaklaşık %78'inin ilkökul mezunu olmuş ya da ilkökulu dahi bitirmemiştir. 1995 yılında okul öncesinde okullaşma oranı %5 olarak gerçekleşmiştir. Avrupa Birliği ülkelerinde genel olarak zorunlu temel eğitim süresi 9-12 yıl iken, ülkemizde bu süre 8 yıla çıkarılamamıştır. Gerçekleştirilen niceliksel artışlara rağmen ülke içerisindeki göç olayları nedeniyle okulların fiziksel koşullarında yaşanan sorunlar devam etmiştir. Sağlanan teşviklere rağmen özel teşebbüslerin eğitim alanına katılmaları sağlanamamış, bu nedenle devletin üzerindeki yük azalmamıştır. Ortaöğretim kademesinde mesleki değerlendirmelerin yetersiz olması nedeniyle üniversiteye girişlerde yığılmalar olmuş ve mesleki anlamda tespit edilen ihtiyaçlar karşılanamamıştır. Ders geçme ve kredi sistemi ile ilgili sorunlar devam etmiştir. Okullarda yabancı dil öğretim kursları yerine, öğrencilere ikinci bir dil olarak yabancı dil dersi verilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmüştür. Öğretmenlerin ve akademisyenlerin gerek sayıca gerekse de nitelik olarak arttırılmaları sağlanacaktır. Mesleklere yönelik standartlar belirlenecek ve sertifika sistemi düzenlenecektir. Örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında yatay ve dikey yönlü

geçişlere imkan sağlamak amacıyla esnek yapılar oluşturulacaktır. Örgün eğitim kurumlarından herhangi bir nedenle ayrılan kişilerin yaygın eğitim hizmetlerinden faydalanarak eğitimlerini tamamlamaları sağlanacaktır (DPT, 1996). DPT tarafından hazırlanan bu planda ilk olarak eğitim hizmetlerine öncelik verilmiştir. Bu plan çerçevesinde temel eğitim zorunlu olarak verilecek ve devlet tarafından üstlenilecektir.

Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001 – 2005) dönemine girerken 12 yaş üstü grubunda okuma yazma oranı %85'e ulaşmıştır. Özel kurum ve kamu kurumlarında, ortaöğretime kadar olan eğitim kademesinde toplamda 12,7 milyon öğrenci okumakta ve 484 bin öğretmen görev yapmaktadır. Bu döneme kadar olan süreçte yaklaşık 1,5 milyon öğrenci yükseköğretim kademesinde okumaktadır. 1997 yılında temel eğitim zorunlu ve 8 yıl olarak belirlenmiştir. Mevcut dönem içerisinde halen fiziki altyapı yetersizliği ve insan gücü eksikliği bulunmaktadır. Öğretmen sayılarının yetersizliği nedeniyle norm kadro yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Eğitim kurumlarında yeni teknolojilerin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalarda istenilen başarı elde edilememiştir. Ortaöğretim kademesinde yönlendirme hizmetleri etkili olamamış. Bu nedenle de yükseköğretim kurumları önündeki yığılmalar devam etmiştir. 1996 yılına kadar devam etmiş olan kredili sistem ve ders geçme uygulaması kaldırılarak yerine sınıf geçme sistemi getirilmiştir. Zorunlu temel eğitimin süresinin 12 yıla çıkarılması ile ilgili çalışmalar yapılacaktır. Eğitimin her kademesinde öğrenciyi tanıma hizmetleri ve yetenek ağırlıklı değerlendirmelere yer verilecektir (Tokaç, 2015). Kalabalık sınıfların mevcudu ve ikili öğretim uygulamalarının azaltılması sağlanacaktır. Yabancı dille öğretim uygulamasının yerine, öğrencilere yabancı dil öğretme çalışmaları yapılacaktır. Okul öncesi eğitim hizmetleri sunan kurumların farklı uygulamaların ortadan kaldırmak amacıyla belirli standartlar geliştirilecektir. Hayat boyu eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla yaygın eğitim hizmetlerinin kapsamı genişletilecektir. Yüksek öğretim kademesi ve bürokratik ve merkezi yapıdan kurtarılacaktır. Ortaöğretimde okul türlerine program türü esasına dayalı sisteme geçirecektir. Üniversitelerde akademik yükselmeler sağlanırken liyakatin esas alınması ile ilgili sorunlar giderilecektir (Ay, 2010; DPT, 2001).

Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2013) dönemi içerisinde işgücü ihtiyacının karşılanmasında yetersiz kaldığı görülmektedir. Genç ve eğitimli bireylerin işsizlik oranlarının azaltılması sağlanamamıştır. Ekonomik ve işgücü anlamında karaktere karşılık verebilecek istihdam olanaklarını artıracak yeni sistemlere ihtiyaç vardır. Eğitim kurumlarının dışında kazanılan bilgi ve becerilerin belgelendirilmesi tutarlı, güvenilir ve belirli mesleki standartlara uygun olarak gerçekleştirilecektir (Gönülaçar, 2014). Mesleki eğitimin piyasa ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için modüler eğitim sistemlerine geçişler yapılacaktır. Eğitim

hizmetlerinin kalitesinin artırılması için yenilikçi ve araştırmayı esas alan programların yaygınlaştırılması sağlanacaktır. Kalabalık nüfusa sahip sınıfların mevcutlarının azaltılması sağlanacak ve ikili öğretim uygulamaları azaltılacaktır. Öğretim programları ve eğitim yöntemlerindeki gelişmeler dikkate alınarak öğretmen yeterlikleri sürekli bir şekilde geliştirilecek ve belirli yeterliliklerin kazandırılması amacıyla hizmet öncesi ve Hizmet içi eğitimlere yer verilecektir. İlköğretimden ortaöğretime geçişte meydana gelen okul terkinin azaltılması için tedbirler alınacak ve bu oranlar yükseltilecektir (DPT, 2007). Bu plan Avrupa Birliği mali planı dikkate alınarak 7 yıl olarak hazırlanmıştır. Ayrıca bu dönem planı önceki planlar kadar detaylı hazırlanmamıştır. Bunun yerine kalkınma vizyonuna bağlı, yapısal düzenlemeleri içeren, öngörülebilir olan, sorunlara çözüm üreten stratejilerin planlanmasına yer verilmiştir. Bu plan kapsamında AB üyeliği için uyum sürecini tamamlamış Türkiye vizyonu kapsamında hazırlanmıştır. Bu süreçte (2010) 95 devlet ve 51 vakıf olmak üzere toplamda 146 üniversite bulunmaktadır. Öğretmen açığının azaltılması nedeniyle ihtiyaç duyulan alanlarda üniversitelerin kontenjan artırımına gitmeleri sağlanacaktır. Eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla yönelik olarak, eğiti kurumları bünyesinde kalite güvence sistemlerinin kurulması sağlanacaktır. Yeni kurulan üniversitelerin akademisyen ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yurt içi ve yurt dışı öğretim üyesi yetiştirme programlarına ağırlık verilecektir (Ay, 2010).

Onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018) içerisinde eğitim ile ilgili olarak fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla Ders kitaplarını ücretsiz dağıtılması, eğitim yardımları, ücretsiz taşımali eğitim uygulamaları, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınmaları, hizmet içi eğitim imkanlarını ayrılan kaynakların artırılması sağlanmıştır. Ayrıca eğitimde fırsatları artırma ve teknolojileri iyileştirme hareketi olarak bilinen (FATİH) projesi uygulanmaya konulmuş, zorunlu eğitim 12 yıl olarak belirlenmiş, okullaşma oranlarında artış sağlanmış, 2013 yılında 4 5 yaş grubunda okullaşma oranı %44' lere ulaşmış, ortaöğretim kademesinde okullaşma oranı %90 7' ye yükselmiştir. Bir önceki dönemde 93 olan üniversite sayısı 2013 yılında 170' e yükselmiştir. Bununla birlikte üniversitelerin kontenjanlarında artışlar sağlanmıştır. Bununla birlikte eğitim düzeyinin yükselmesine karşılık Avrupa Birliği ülkelerinin ortalamalarına göre eğitim düzeyi düşük almaya devam etmiştir (Damar, A. 2015). Bu plan kapsamında akademik personellerin niteliklerinin artırılması, kariyer geliştirme ve performans sisteminin getirilmesi, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkinlik kazanması, programlarda bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanmanın sağlanması gibi ihtiyaçlar ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin amacı düşünme, problem çözme, demokratik ve kültürel değerleri benimseyen, paylaşımcı, iletişime açık, estetik duygusu gelişmiş, girişimci özgüveni yüksek ve sorumluluk sahibi, teknolojiyi kullanabilen, bilgi toplumunun

gerektirdiği temel becerileri kazanmış mutlu bireylerin yetiştirilmesini sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu plan çerçevesinde okul öncesi eğitimin, imkanları kısıtlı hanelere kadar ulaştırılması planlanmıştır. Sınıf tekrarı ve terki gibi durumların azaltılmasının yanında kız çocukları ve engellilerin eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanacaktır. Yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanılacak ve öğrencileri en az bir yabancı dili iyi derecede bilmeleri sağlanacaktır. Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş aşamasında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınacaktır. Deneyimli öğretmenlerin dezavantajlı alanlarda uzun süre görev yapmaları teşvik edilecektir. Yükseköğretim sisteminde kalite güvencesi getirilecektir. Yükseköğretim uluslararası alanda öğretim üyeleri ve öğrenciler için cazip hale getirilecektir (DPT, 2013).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir ülkenin gelişmişliğini ölçüsü, bireylerin sürekli olarak eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri, bu sayede elde ettikleri bilgi ve becerilerin ekonomik büyümeye yaptıkları katkı ile doğrudan ilişkilidir. Eğitim, ekonomik büyüme için önemi nedeniyle beşeri sermaye olarak kabul edilmektedir. Her türlü eğitim yatırımı, ulusal ekonomik kalkınma için fırsatlar yaratır. Eğitim, günümüz dünyasında bir ulusun başarısının tek anahtarıdır. Bir toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik varoluş alanlarında önemli değişikliklere neden olur. İnsanlığın bir bütün olarak gelişmesi ve dünya barışına ulaşmasının tek yolu budur. Dinamik yapısı ve genç nüfusuyla, kalkınmakta olan Türkiye'de gelişme ve kalkınmanın sağlanabilmesi için eğitim ve insan odaklı yatırımların nitelikli bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir.

Araştırmanın sonucunda devlet planlama teşkilatı tarafından hazırlanan 5 yıllık kalkınma planlarının, kendi dönemleri içerisinde yeterli ölçüde hayata geçirilemediği, eğitim ile ilgili birtakım önemli tespitler yapılmasına rağmen sosyal ekonomik şartlara bağlı olarak, gerekli düzenlemelerin gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu kapsamda ileriki dönemlerde hazırlanması planlanan kalkınma planlarının daha isabetli ve kurumlar arası etkileşime dayalı olarak hazırlanması, planların uygulamaya konulmasını ve hayata geçirilmesini kolaylaştıracaktır.

Kalkınmanın sürdürülebilir ve daimi olabilmesi için eğitim ve beşeri imkanların birlikte ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin niteliğinin artırılması ve toplumu kapsayıcı şekilde bütün kesimlere yaygınlaştırılmasında temel etken finansman ve kaynak temin etmektir. Yeterli kaynaklar sağlanmadığı durumlarda sunulan hizmetlerin, geri dönüş oranları beklentiyi karşılamayacaktır. Bu durum günümüzde yetişmiş beşeri kaynaklara sahip olunmasına rağmen, bu kaynaklardan gerektiği ölçüde istifade edilememesi ile açıklanabilir. Örneğin üniversite mezunları hatta lisansüstü eğitim mezunlarının sayısının artmasına karşılık, bu kişilerin pratikte iş olanaklarına sahip olamaması, bilgi ve becerilerini

sistemin içerisine dahil edememesi kalkınma içerisinde ekonomik problemlerle açıklanabilir.

Birinci kalkınma planında itibaren bütün planlar incelendiğinde, genel olarak eğitimin insan gücü yetiştirme amacının ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin kapsamı daraltılmış ve ekonomik özellikler dikkate alınarak mesleki eğitim, teknik eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretime gereken önem verilememiştir. Ayrıca günümüzde bir hak olarak ortaya çıkan ve yasalarda yerini alan eğitim hakkı, hiçbir kalkınma programı içerisinde yer almamıştır. Bunun nedeni devletin sosyal ve ekonomik olarak yeterli alt yapıya sahip olmaması olabilir. Temel eğitimin yaygınlaştırılması meselesi ilk dönemlerden itibaren ifadesini bulmakla birlikte, yaklaşık olarak 40 yıl sonra ancak gerçekleşebilmiştir. Yaygın eğitim ise kalkınma planları içerisinde, 5. döneme kadar açık bir şekilde görülmektedir. Bu döneme kadar örgün eğitim hizmetlerine önem verildiği görülmektedir. Bu dönemde hazırlanan plan içerisinde yaygın eğitim yaşam boyu eğitim kapsamında düşünülmüştür.

Sonuç olarak eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının en aza indirilmesi hala önemini sürdürmektedir. Öğrenme ortamlarının nitelikli olması, eşitlik ve adalet çerçevesinde çoğaltılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin güncellenerek ve eksiklikleri giderilerek yeniden oluşturulması, bireylerin gelişimi ve performansını takip eden değerlendirme sisteminin yapılandırılması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi teknolojilerinin eğitim programları ile entegre edilmesi ve eğitim alan bireylerin daha sonra istihdam edilebilmesi ihtiyacı devam etmektedir. Sosyal, ekonomik, fiziki ya da coğrafi vb. alanlarda sorunlu olan bölgelerde eğitime erişimin tam olarak sağlanması için gerekli çalışmalar yapılması gerekmektedir. Kalkınma planları bir ülkenin geleceğine yönelik olarak yapılması düşünülen politikaları içerir. Kalkınma planlarını uygulama süreçlerinin sağlıklı işlemesi ülkenin geleceği açısından hayati önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Afşar, M. (2009). Türkiye’de eğitim yatırımları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-98.
- Akça, Y., Şahan, G. ve Tural, A. (2017). Türkiye’nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi, *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3: 394-403.
- Arı, A. (2018). Beşeri Sermayenin Kalkınma Üzerine Etkisi. *International Journal of Economics Politics Humanities and Social Sciences*, 1 (1), 28-34.
- Ay, A. T. (2010). Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçişte Günümüze Kalkınma Planlarının İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Sınıf Mevcudu Açısından İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Damar, A. (2015). 10. Kalkınma Planında Eğitim, blog.milliyet <http://blog.milliyet.com.tr/10-kalkinma-planinda-egitim/Blog/?BlogNo=48910>, (Erişim tarihi: 18.04.2023).
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (Çev. M. S. Otaran), İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- DPT. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*, Başbakanlık.
- DPT. (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (1973). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1984)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (2001). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.

- DPT. (2007). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı.
- DPT. (2018). <http://www2.kalkinma.gov.tr/> , (Erişim tarihi: 25.05.2023).
- Ereş, F. (2004). Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:15, s.21-29*.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de Eğitimde Planlama Yaklaşımları ve Kullanılan Eğitim Göstergeleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, No 2*.
- Gönülaçar, Ş. (2014). Kalkınma Planları ve Eğitim, https://www.academia.edu/8310870/Kalk%C4%B1nma_Planlar%C4%B1_ve_E%C4%9Fitim, (Erişim tarihi: 20.04.2023).
- Gül, H. (1992). Kalkınma Planlarında Eğitimle İlgili Sayısal Hedefler ve Gerçekleşme Düzeyi, *Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagül, M. (2003). Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi Ve Etkin Kullanımı, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi (5)*, ss. 79-90.
- Kılbaş Köktaş, Ş. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, 3. Baskı, Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- Kızıılboğa Özaslan, R. ve Alıcı, O. V. (2014). Kalkınma Planlarında Yerel Yönetimler Ve Yapılan Reformlar Çerçevesinde Mukayesesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 11, S: 26, ss. 315-342*.
- Korkmaz, A. (2006). Eğitimin ve Ekonomi Arasındaki İlişkiler, L. Küçükahmet (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Kutluay Şahin, D. (2020). Eğitimin Ekonomik Büyüme Üzerindeki Etkileri: AB Ülkeleri İçin Panel Veri Analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 657-672.
- Külahoğlu, Ş. ve Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). Okul PDR hizmetleri yönetmeliklerinin beş yıllık kalkınma planları ve MEB şûra kararlarına uyumunun incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (1), 173-191.
- Küçükler, E. (2010). *Türkiye’de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor?*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, ISBN: 978 605 364 104 9.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi, *Kastamonu Eğitim Dergisi, C: 20, No: 1, ss. 9-26*.
- Nişancı, M. (1994). *Planlı Dönemde Kalkınma ve Yapısal Değişiminin Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özdemir, V. (2014). *Türkiye’de Planlı Kalkınma Deneyimleri*, Türkiye’nin kuruluş yılından itibaren gelişmişlik düzeyini arttırmak için uygulamaya koyduğu ekonomik kalkınma planlamalarına kısa bir bakış, Marmara Üniversitesi.
- Özgür, E. (2005). *Türkiye’de Kalkınmaya Yönelik Eğitim Politikaları ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüşü*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye’de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- TDK. (2004). Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim tarihi: 21.05.2023).
- Tilak, J.B.G. (2002). Education and Poverty, *Journal of Human Development*, 3(2), 191-207.
- Tokaç, M. (2015). Kalkınma planları ve 10. Kalkınma Planında sağlık, *SDPlatform*, [/3http://www.sdplatform.com/Yazilar/Kose-Yazilari/385/Kalkinma-planlari-ve-10-Kalkinma-Planinda-saglik.aspx](http://www.sdplatform.com/Yazilar/Kose-Yazilari/385/Kalkinma-planlari-ve-10-Kalkinma-Planinda-saglik.aspx), (Erişim tarihi: 15.05.2023).
- Yumuşak, İ. G. ve Bilen, M. (2000). Gelir dağılımı - Beşeri sermaye ilişkisi ve Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1).

21. Bölüm

Türk Pedagog ve Din Psikoloğu Bedi Ziya Egemen: Hayatı ve Eserleri

Muhammed Naim NAİMİ ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri,
naimnaimi@karabuk.edu.tr ORCID: 0000-0001-7528-5694

ÖZ

Modern anlamda din psikolojisi çalışmaları, uzak bir geçmişe sahip değildir. Din psikolojisiyle ilgili ilk çalışmalar, 19. yüzyılın sonlarına doğru ABD’de görülmeye başlamıştır. Fakat ilk dönemde materyalist ve pozitivist bilim anlayışının etkisiyle bilim insanlarının, psikologların çoğu, dine mesafeli durmayı tercih etmişlerdir. Buna rağmen çalışmalarında dini konulara, din psikolojisinin konularına temas etmekten geri durmamışlardır. Bu bağlamda alana ilk katkı verenler arasında William James, Stanley Hall, Edwin Starbuck gibi isimler öne çıkmışlardır. Din psikolojisi ismiyle ilk çalışma ise 1902 yılında Edwin Starbuck tarafından kaleme alınmıştır. ABD’de yapılan ilk çalışmanın yayımlanmasının üzerinden elli yıl geçtikten sonra Türkiye’de din psikolojisi ismiyle ilk çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Türkiye’deki ilk din psikolojisi çalışması, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Bedi Ziya Egemen tarafından 1952 yılında yapılmıştır. Fakat öncesinde de Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Mustafa Şekip Tunç gibi Türk bilim insanları, din psikolojisi konularıyla ilgili çalışmalar yapmışlardır. Ama din psikolojisi ismini akademik bir kitap adı olarak ilk kullanan Bedi Ziya Egemen olmuştur. Bu bağlamda çalışmamızın ana konusunu, Bedi Ziya Egemen’in hayatı ve eserleri oluşturmuştur. Çalışmamızda Bedi Ziya Egemen’in eğitim hayatı ve akademik hayatı ile eserleri üzerinde kısaca durulması amaçlanmıştır. Çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni tercih edilmiştir. İkincil verilerden yararlanılan çalışmada, elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pedagoji, Din Psikolojisi, Bedi Ziya Egemen, Din, Eğitim Hayatı.

Giriş

İnsanın yaşayışını muhtelif yönlerden ele alan ve yorumlayan bilimler, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlamıştır. Din psikolojisi bilimi de psikolojinin içinde gelişen bilimlerden biridir (Armaner, 1980: 1). Başka bir ifadeyle din ile psikolojinin ortak bir paydada ele alınması, 1880 yıllarına kadar görülebilir. Fakat bilim insanları, o yıllarda materyalist ve determinist düşünceyle bilim-din çatışmasında bilimin tarafında durmuş ve dine ise önyargılı yaklaşmışlardır (Köse ve Ayten, 2012: 7). Bu düşüncedeki psikologlar dinin, bilimin psikolojinin dolduramadığı alanları doldurabileceğini; bilimin gelişmesiyle ortadan kalkacak bir olgu olabileceğini öngörmüşlerdir. Bununla birlikte insan davranışlarını deneysel açıdan araştıran psikologlardan bazıları, dinin araştırma konusu edinilebileceği üzerinde durmuşlardır (Karaca, 2020: 13). Yani din psikolojisi çalışmaları, henüz bu isimle bir çalışma alanı tam olarak ortaya konulmamışken, ilk psikologların çalışmalarında dindarlığın psikolojik durumu inceleme konusu edilmiştir. Bu alanda William James, Stanley Hall, Edwin Starbuck gibi öncü isimler ve öğrencileri din psikolojisi alanında çalışmalar yapmışlardır. Edwin Starbuck, din psikolojisi ismiyle ilk kitap çalışması yapan kişidir. Fakat ilk kuşak din psikologlarının çalışmalarından sonra din psikolojisi konularına karşı ilginin nispeten azaldığı görülmüştür (Emmons ve Paloutzian, 2012: 16; Bahadır, 2018: 15).

Din psikolojisi, 20. yüzyılın başlarından itibaren bir süreliğine duraklama dönemi yaşamıştır. Bu süreci Horozcu ve Güneş (2020), pozitivist anlayışın etkisine bağlamışlardır. Horozcu ve Güneş'in (2020) belirttiğine göre o dönemde psikoloji çevrelerince din kavramı, yasaklı kelime şeklinde algılanmıştır. Din psikolojisi açısından duraklama dönemi olarak gelişen bu dönemi Karaca (2020), "karanlık dönem" olarak kabul edildiğini belirtmiş ve 1930-1960 yılları arası olduğunu ifade etmiştir. Emmons ve Paloutzian (2012) bu dönemi 1920-1960 yılları arası şeklinde belirtmişlerdir.

1960'lardan itibaren ikinci canlanma dönemini yaşamaya başlayan din psikolojisinin canlanmasında, özellikle hümanistik psikoloji ve transpersonel psikolojinin büyük etkisi olmuştur. 1979 yılı ise din psikolojisinin gelişim seyrine önemli etki eden yıl olarak görülmüştür denilebilir. Çünkü din psikolojisi, 1979 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından psikolojinin bir alt dalı (36) olarak kabul edilmiştir. (Karaca, 2020: 22-23; Horozcu ve Güneş, 2020: 23). Bundan sonraki süreçte din psikolojisi bilimi, her geçen gün hem yöntem bakımından hem de araştırma konularının çeşitliliği bakımından sağlam temeller üzerine gelişmeye devam etmiştir.

Din psikolojisi çalışmalarının asıl gelişim seyri ise yaklaşık son yarım asırlık dönemde artarak devam etmiştir. Bu çerçevede Karaca'nın (2020) ifadesiyle bu

dönemde din psikolojisi, hiçbir dönemde olmadığı kadar ilgi görmeye başlamış ve bu alanla ilgili çalışmaların niceliksel artışı da gözlemlenmiştir.

Din psikolojisi alanında dünyada görülen bu gelişim seyri, Türkiye için de geçerlidir denilebilir. Bu bağlamda Hilmi Ziya Ülken, çalışmalarında “dini ruhiyat” terimini kullanmış ve “*Türk Tarihinin Ana Hatları: Türk Mistisizmine Giriş (1934)*” ve “*Tasavvuf Psikolojisi (1946)*” gibi çalışmalarla din psikolojisi alanına ilk katkı verenlerden biri olmuştur. Bu noktada belirtmekte fayda vardır ki din psikolojisi dersi, ilkin Darülfünun İlahiyat Fakültesi’nde *İctimai ve Dini Ruhiyat* adıyla okutulmaya başlamıştır. Akademik serüveni ise 1949 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde mezkur isimle bir ders olarak okutulmaya başlaması yıllarına tekabül etmiştir (Karaca, 2020: 25). Bu dönemde din psikolojisi ismini taşıyan ilk eser, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden Bedi Ziya Egemen tarafından 1952 yılı *Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metod Üzerine Bir Deneme* adıyla yayımlanmıştır. Bu eser, alanda öncü yayımlardan biri olmuştur (Hökelekli, 2020: 54). Bundan sonraki dönemde gerek Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi bünyesinde okutulan ve bu alanla ilgili yazılan eserler, gerekse diğer üniversitelerin ilahiyat fakülteleri bünyesinde yürütülen din psikolojisiyle ilgili çalışmalar, alanın gelişmesine önemli katkılar sunmuştur (Armaner, 1980: 2-3).

Türkiye’de din psikolojisinin gelişimine önemli derecede etki eden bir başka gelişme ise 1992 yılında ilahiyat fakültelerinin üç temel alana ayrılması olmuştur. Bu alanlar içerisinde Felsefe ve Din Bilimleri bünyesinde yer alan din psikolojisi, bu tarihten sonra ana bilim dalı olarak kendine yer bulmuştur (Karaca, 2020: 25). Bununla birlikte bazı fakültelerde anabilim dalı olarak yer alırken bazı fakültelerde bilim dalı ve bazı fakültelerde ise Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı bünyesinde bulunan Din Bilimleri içerisinde yer almıştır.

2009 yılında başlatılan “Din Psikolojisi Anabilim Dalları Koordinasyon Toplantıları”, Din psikolojisi çalışmalarının Türkiye’deki gelişim seyrini pozitif yönde etkileyen önemli gelişmelerden bir diğeridir. Buna bağlı olarak ilki 2010 yılında Konya’da gerçekleştirilen *Din Psikolojisi Kongresi*, alanın gelişimine büyük etki ve katkı veren gelişmelerdendir. Sonraki yıllarda bu faaliyetler periyodik hale getirilmiş ve *10. Din Psikolojisi Koordinasyon Toplantısı, Hayatın İçinde Din Psikolojisi Bilimi, Uygulamalı Din Psikolojisi Çalışmaları* başlıklı sempozyumla 2022 yılı Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi ev sahipliğinde gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda zikredilen gelişmelerin yanı sıra cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren günümüze dek din psikolojisi alanında hizmet eden bilim insanlarından bazıları şöyle sıralabilir: Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Mustafa Şekip Tunç, Neda Armaner, Belma Özbaydar, Osman Pazarlı, Kerim Yavuz, Erdoğan Fırat,

Hüseyin Peker, Hayati Hökelekli, Recep Yaparel, Ali Murat Daryal, Habil Şentürk, Asım Yapıcı, Hasan Kayıklık, Adem Şahin, Abdülkerim Bahadır, Ali Köse, Ali Ayten vb (Hökelekli, 2020: 54-59; Karaca, 25-28; Bahadır, 2018).

Son yıllarda Türkiye’de din psikolojisinin gelişim seyri, dünyaya paralellik arz eden şekilde gelişmiştir. 1980 ve 1990’lı yıllardan itibaren hızla gelişmeye devam etmiştir. Özellikle 2000’li yıllardan günümüze dek ise hem konu, alan ve metod yönünden öne çıkan ve hem de başta ilahiyat fakülteleri mezunları olmak üzere farklı bilim ve disiplinlerden olanlarca araştırmacının teveccüh gösterdiği alanlardan biri olmuştur. Bununla birlikte Horozcu ve Güneş’in (2020) de isabetle belirttiği üzere günümüzde, din psikolojisiyle ilgili kitap, makale ve tez çalışmalarının niceliksel yekunu hatırı sayılır bir safhaya ulaşmıştır. Bu durum, din psikolojisi alanında çalışanlar açısından memnuniyet vericidir. Ayrıca bu, alanla ilgili çalışma sahasının olduğunu, dolayısıyla kamuya hizmet anlamında bu alanın önemli bir konuma geldiğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Çalışmamız, ana konusu, Türkiye’deki ilk din psikolojisi kitabını yazan Bedi Ziya Egemen’in hayatı ve eserleri olduğu için din psikolojisinin gelişim serüvenine daha fazla girilmemesi uygun görülmüştür. Bununla birlikte çalışma konumuzun daha iyi anlaşılması için din psikolojisinin ülkemizdeki durumu üzerinde kısaca durulmakla iktifa edilmiştir. Bu çerçevede çalışmamızın ana amacı, Türk Din Psikolojisinin kurucusu olarak görülen Bedi Ziya Egemen’in hayatı ve eserleri üzerinde odaklanmaktır.

1. Yöntem

Çalışmamızda araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması deseni tercih edilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2020) aktardığına göre “*anlatı araştırmaları, insanların yaşadıkları olayların ardışık olarak düzenlenmesi, bu olaylar arası ilişkilerin kurulması ve böylece bu olayların belirli bir hedef kitle için anlamlandırılmasını sağlamaktadır.*” Bu amaçla konuya ilişkin biyografik araştırmalardan yararlanılarak veri toplama yolu izlenmiştir. Başka bir ifadeyle materyal toplanması aşamasında biyografi çalışmaları ve o dönemde yazılan tarihi kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca belgesel tarama tekniği kullanılarak Egemen’e ait çalışmaların bir listesi sunulmuştur. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır.

Bu çalışma, Türkiye’de din psikolojisi adıyla ilk akademik eseri kaleme alan Bedi Ziya Egemen’in hayatı ve eserlerinin listelenmesiyle mahdut tutulmuştur. Çalışma boyunca en büyük sınırlılık/zorluk, kaynak temini konusunda yaşanmıştır. Çünkü dönemin pedagoji ve din psikolojisi çalışmalarında, Egemen’in hayatı ve eserlerine yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür.

2. Bedi Ziya Egemen'in Hayatı

Bedi Ziya Egemen, 21 Şubat 1908 Makedonya'nın doğusunda Bulgaristan'a yakın bir kasaba olan Radovişe'de dünyaya gelmiştir. O dönem için bu kasabanın büyük bir kısmı Türk olsa da 1912-1913 yılında Anadolu'ya göç etmiştir (Miser,2017: 259). Egemen, İzmir'in Karşıyaka ilçesine bağlı Alay Bey nüfusuna kayıtlıdır. Ailesiyle birlikte buraya göç etmiş olabileceği düşünülen Egemen, nüfus cüzdanını Manisa'dan almıştır. Annesinin adı Saadet ve babasının adı Ahmet Ziyaettin'dir. Kendi adı Mehmet Bedi soyadı Egemen'dir. Akademik hayatında ise Bedi ismiyle birlikte babasının isminin kısaltılmış halini, Ziya'yı kullanmış ve bu isimle, Bedi Ziya ismiyle tanınmıştır (Koç, 2021: 161-162). O, Batı dillerinden Almanca ve Fransızca dillerine vakıftır. Egemen'in dört çocuğu vardır. Fakat kendisi, biri ilahiyat diğeri eğitim fakülteleri olmak üzere iki çocuğu olduğunu belirtmiştir (Miser, 2017: 259-260).

Egemen'in lisans ve öncesi ile ilgili pek bir bilgiye ulaşılamamıştır. Yüksek lisansını ise bugünkü Goethe Üniversitesi (Almanya) olarak bilinen Frankfurt Main Pedagoji Akademisi'nde *Ahlaki Duygunun Tetkiki* adlı tezini başarıyla savunarak tamamlamış ve bilim uzmanı olmuştur (24 Mart 1933). Doktora eğitimini de Almanya'nın Ludwig Üniversitesi'nde (günümüzde Justus-Liebig Üniversitesi) *Türkçülüğün Terbiye Esasları* üzerine yazmış olduğu tezini savunarak 06 Aralık 1937 tarihinde tamamlamıştır (Miser, 2017: 260-261) O, yurda döndükten sonra önce Tapu Kadastro Müdürlüğü bünyesinde şef ve tercüman olarak işe başlamıştır (1938'in ilk ayları). Bir yıl gibi bir süre çalıştıktan sonra kurumlararası geçiş imkanından yararlanarak 10 Mart 1939'de Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Okulu Almanca bölümünde öğretmen olarak geçiş yapmıştır. Burada iki yıl çalıştıktan sonra 1942'nin sonunda doçentliğini alıp Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'ne pedagoji doçenti olarak geçiş yapmıştır. Fakat ek olarak iki daha yıl mezkur fakülte'deki Almanca öğretmenliğine devam etmiştir (Koç, 2021: 162-163). Bu durumu Binbaşıoğlu (1995), Bedi Ziya Egemen Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğretim üyeliği yapmıştır, şeklinde ifade etmiştir.

Egemen, 24.11.1942'de "*Yeni Bir Terbiye İlminin İmkan ve Hudutları*" tezi ve buna bağlı olarak "*Bugünkü Okulda Ahlak Eğitiminin Şartları*" sözlü sunumuyla doçentliğini almıştır (Miser, 2017: 161). 1947'li yıllarda yüksek tansiyon şikayetiyle rapor almıştır. Devamında, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi profesörler kurulunun onayıyla İstanbul Üniversitesi'nde iki yıllığına geçişine izin verilmiştir (Koç, 2021: 163). Kesin bilgilere ulaşılmamakla birlikte bundan sonraki iki yılını İstanbul Üniversitesi'nde geçirmiş olabileceği varsayılmaktadır (Miser, 2017: 162).

1950 yılında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde açık bulunan Din Psikolojisi doçent kadrosu için aynı üniversitenin Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nden alana vakıf ve layık bir doçent talep edilmiştir. Bunun üzere 13 Nisan 1950'de mezkur iki fakültenin profesörlerinin katıldığı toplantıda Egemen, bu alana layık ve uygun görülmüştür. Bu tarihten itibaren Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde ek ücret karşılığında din psikolojisi derslerini okutmaya başlayan Egemen, 06 Nisan 1953 tarihinde profesörler kurulu ve senatonun önerisiyle Cumhurbaşkanlığı, Başvekil ve Milli Eğitim Bakanı'nın onayıyla din psikolojisi profesörü olarak atanmıştır. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Egemen'in en uzun süre görev yaptığı fakültedir (Koç, 2021: 163). Egemen, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde toplamda 17 yıl görev yapmıştır (Miser, 2017: 264).

O, bu yıllarda Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanlığı görevini yürütmüştür (Binbaşıoğlu, 1995: 312). Egemen, İlahiyat Fakültesi dekanlığı görevini iki defa üstlenmiştir; İlk dekanlık görevini, 10.05.1954 yılında profesörler kurulunda gerçekleştirilen seçimi kazanarak üstlenmiştir. 22.08.1955'de fakültedeki durumu gerekçe göstererek dekanlık görevinden istifa etmiştir. İkinci dekanlık görevi ise ilk görevi üzerinden dört yıl geçtikten sonra gelişmiş ve ilkine göre daha kısa sürmüştür. Ord. Prof. Dr. Hilmi Ziya Ülken'in Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanlığından istifa etmesinden sonra bir önceki dekanlığı sürecinde olduğu gibi, fakülte profesörler kurulunca yapılan seçimi kazanarak dekanlık görevini üstlenen Egemen, 23.06.1960'de bir kez daha o günkü yasal düzenlemelere göre iki yıl olan görev süresini doldurmadan istifa etmiştir (Miser, 2017: 264).

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dekanlığından ikinci kez istifa etmesinin altında kendisine verilen görevden uzaklaştırma ve akademik unvanlarının elinden alınması etken olduğu öngörülmüştür. Çünkü Egemen, 27 Mayıs 1960 öncesinde, öğrenci olayları esnasında öğrencilere karşı Demokrat Parti yanlısı bir tavır takındığı iddiasıyla 01 Haziran 1960'da Ankara Üniversitesi Yönetim Kurulu'nun 689 sayılı kararıyla hakkında soruşturma açılmıştır. Soruşturma sonucunda 09 Temmuz 1960'da kendisini görevden uzaklaştırma ve akademik unvanlarının alınmasına dair senato kararı kendisine ulaşmıştır. Fakat Danıştay Dava Daireleri Genel Kurulunun 22 Haziran 1962 ve 962/428 sayılı kararıyla üniversite senatosu tarafından verilen cezalar iptal edilmiş ve görevine iade edilmiştir (Koç, 2021: 165-166).

İlahiyat fakültesinde görev yaptığı sırada iki kez üniversite senatosunda ilahiyat fakültesini temsilen katılmıştır; İlki 21 Ekim 1955 ve ikincisi 03 Kasım 1964. Yine o, ilahiyat fakültesindeyken biri 02 Şubat 1954'te "*Din Psikolojisi ve Pedagoji Kürsüsü*" ve ikincisi 18 Kasım 1959'de "*Dinler Tarihi Kürsüsü*"

görevlerine, fakülte profesörler kurulunca yönetici olarak görevlendirilmiştir (Miser, 2017: 265).

31.03.1964 tarih 463-2718 sayılı kararla Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi'nin kurulması karar alınmıştır. Bu kararın ardından Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. İhsan Doğramacı'nın, mezkur fakültenin öğretim üyesi kadrosuna, aralarında Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen'in de yer aldığı şu isimleri tayin etmiştir: Bedi Ziya Egemen, Bülent Nuri Esen, Yaşar Karayalçın, Mihri Mimioğlu, Hamide Topçuoğlu, Suud Kemal Yetkin (Binbaşoğlu, 1995: 396). Topçuoğlu (1968), bu durumu şöyle açıklamaktadır: Üniversite bünyesinde yeni bir eğitim fakültesinin açılması önce 1964 yılında Üniversite ve Milli Eğitim'in hazırladığı tasarı, çeşitli etkenlerin tesiriyle TBMM'ye sevk edilmeden karma komisyonca reddedilmiştir (Topçuoğlu, 1968: XIIIV). Fakat Temmuz 1965 yılında Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. İhsan Doğramacı, Üniversite Profesörler Kurulu'nun ve Üniversitenin 62. maddesi gereğince üç fakülteden ikişer profesörü Eğitim Fakültesini faaliyete geçirmek üzere iki yıllığına görevlendirmiştir. Bu profesörler arasında sadece biri pedagoji alanında ihtisas etmişti. O yıllarda ülkemizde sadece iki pedagoji uzmanı vardı; Bunlardan biri Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen, diğeri de İstanbul Üniversitesi'ndeydi (Topçuoğlu, 1968: XIIIV-XIV). Yeni teşekkül fakültenin bina, bütçe, kütüphane, idari personeli yoktu, sadece altı profesörü vardı. Dekanlığına ise Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu getirilmişti (Topçuoğlu, 1968: XIX). Bu şartlar altında ilk eğitim öğretim yılında Eğitim Fakültesi'nin dersleri Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nin tahsis ettiği bir sınıfta ve Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin tahsis ettiği bir odada sürdürülmüştür. Bu sebeple Eğitim Fakültesi'nin 6 profesörü, kendi fakültelerinde görevlerine devam etmiş ve tayin edildikleri fakülteye (Eğitim Fakültesi) ise yarı-zamanlı gibi çalışmaya devam etmişlerdir. Bütün bu zorluklara rağmen fakülte kadrosu, eğitim müfredatını oluşturmaya gayret etmiş ve ilk yılın sonunda bir müfredat oluşturmayı başarmıştır (Topçuoğlu, 1968: XX). 05 Temmuz 1965'te fakültenin ilk toplantısı Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. İhsan Doğramacı başkanlığında gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda dekan ve fakülte kurulu üyeleri seçilmiş ve Bedi Ziya Egemen'e de Fakülte Yönetim Kurulu üyeliği görevi tevdi edilmiştir. Fakülte kurulunun 05 Ağustos 1965 tarihli Genel Kurul toplantısında ise Bedi Ziya Egemen'e birinci sınıfların programında bulunan "*Eğitim Bilimlerine Giriş*" ve "*Eğitim ve Öğretim Tarihi*" derslerini verme görevi verilmiştir. Bunun yanında Egemen, fakültenin "*Eğitim Psikolojisi Kürsüsü*"nün ilk yöneticisi olarak da tayin edilmiştir (Miser, 2017: 263).

TBMM kabul edilen 779 sayılı fakülte kadro yasası 09 Ağustos 1966'de yayımlanmış ve Mart 1967'de yürürlüğe girmiştir. Bu karara bağlı olarak Egemen, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Ankara Üniversitesi İlahiyat

Fakülteleri arasında gelişen yazışmalar, profesörler kurulu kararı ve Ankara Üniversitesi'nin 3491 sayılı Senato Kararı ile Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi profesörü kadrosundan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi eğitim bilimleri profesörü olarak Milli Eğitim Bakanı'nın 05.05.1967 tarihli onayıyla naklen atanmıştır (Koç, 2021: 164-165). Egemen 01.06.1968'de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi asıl kadrosunda görev alan ikinci profesör ve ilk pedagoğdur. O, yeni görevine başladıktan bir ay sonra yani 01.07.1967'de hayatını kaybetmiştir (Miser, 2017: 263; Topçuoğlu, 1968: XIV). yüksek tansiyon hastası olan Egemen, bir kalp krizi sonucu henüz 59 yaşındayken hayata gözlerini yummuştur (Koç, 2021).

Egemen, gerek lisansüstü eğitiminin etkisi ve gerek iki Batı dili bilmesinin etkisiyle olsa gerektir ki akademik hayatı boyunca yurtdışı ile yoğun bir ilişki içinde olmuştur. Bu minvalde Milli Eğitim Bakanlığı ve fakültesini temsilen muhtelif toplantılara katılmıştır. 1953 ve 1954 yıllarında Cenevre'deki *Milletler Arası Maarif ve Terbiye Kongresi*, Maarif Vekaletini temsilen 1954'de Uruguay'ın Montevideo şehrindeki 8. *UNESCO Genel Konferansı*, 1954 yılı Almanya'nın Hamburg şehrinde gerçekleştirilen *UNESCO Pedagoji Enstitüsünün Milletlerarası Konferansı* gibi uluslararası toplantılara katılarak ülkesini ve üniversitesini temsil etmiştir (Koç, 2021: 166).

Bedi Ziya Egemen, hareketli akademik hayatının yanında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne bağlı *İslam Araştırmaları Enstitüsü* müdürlüğü görevini yürütmüştür (1959). 12 Mayıs 1951'de UNESCO Türkiye Milli Komisyonu üyeliği ve başkan yardımcılığı görevini yürütmüştür. Bu görev süresi 17 Haziran 1955'e kadar sürmüştür. Ardından 02 Ağustos 1957-20 Ağustos 1960 tarihine kadar bir kez daha bu görevi üstlenmiştir. Bunların yanı sıra 1949'da toplanan IV. Milli Eğitim Şurası, 1953'te toplanan V. Milli Eğitim Şurası ve 1957'de toplanan VI. Milli Eğitim Şurası'nda üye sıfatıyla katılmıştır (Miser, 2017: 266). Ayrıca Egemen'in, II. Milli Eğitim Şurası'na Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Okulu Almanca Öğretmenliği bölümünden II. Şura'nın Ahlak Eğitimi Komisyonu üyeleri listesinde asıl üye olarak katıldığı görülmüştür (İkinci Maarif Şurası, 1943). Egemen, 23-29 Nisan 1951 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği'nin öncülüğünde tertip edilen *Ahlak Terbiyesi Kongresi*'nde bilim kurulu üyesi olarak yer almıştır. Yine 1955 yılında *Milletlerarası Terbiye İlmî Dergisi* yazar kadrosunda bulunmuştur (Koç, 2021: 167).

Bir pedagoğ ve din psikoloğu olan Egemen, Koç'un (2021) tespiti üzerine Türkiye'de "*İlk Dönem: Başlangıç*" evresi psikologlarından biridir. Alana dip psikolojisi ismiyle bir eser kazandırmasının yanı sıra Neda Armaner gibi din

psikologlarının akademik camiaya kazandırması yönüyle da oldukça önemli bir şahsiyettir (Koç, 2021: 169).

3. Bedi Ziya Egemen'in Eserleri

Egemen, akademik çalışmalarında pedagoji, eğitim felsefesi, ahlak eğitimi, ahlak felsefesi, psikoloji, din psikolojisi, İslam düşüncesi ve ölüm psikolojisi alanlarına yönelik sınırlı sayıda da olsa çalışmalar yürütmüştür (Koç, 2021: 168).

3.1. Tez çalışmaları

1. (1932). *Ahlaki Duygunun Tetkiki*. Frankfurt: Frankfurt Main Pedagoji Akademisi/Goethe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

2. (1937). *Türkçülüğün Terbiye Esasları*. Giessen: Ludwig Üniversitesi, Doktora Tezi.

3. (1942). *Yeni Bir Terbiye İlminin İmkan ve Hudutları*. Doçentlik Tezi. Ankara: Doçentlik Jürisi: Prof. Dr. Olivier Lacombe, Prof. Dr. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Prof. Dr. Walter Ruben (Koç, 2021: 170)

3.2. Kitapları

1. (1951). *Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem, Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.

2. (1957). *Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi (2. Cilt)*. Ankara: Yaprak Basımevi.

Pedagoji alanında eğitim alan Bedi Ziya Egemen, Türkiye’de bu alanda ilk eser verenlerden birisidir. Bu minvalde o, 1951 yılında “*Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem, Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma*” ve 1957 yılında “*Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi (2. Cilt)*” adlı eserlerle alana katkı vermiştir (Binbaşıoğlu, 1995: 256 ve 312). Her ikisi de 69’ar sayfadan oluşan bu iki çalışma, birbirini tamamlayan niteliktedir. Bu sebeple 1965 yılında bu iki çalışmayı birleştirerek “*Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*” adıyla tek cilt halinde yayımlamıştır (Miser, 2017: 266).

3. (1952). *Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Din psikolojisi alanında akademik alanda yazılan ilk eser Bedi Ziya Egemen’in 1952 yılında yazdığı “*Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme*” isimli eseridir (Koç, 2021: 168; Hökekleli, 2020; Bahadır, 2018). Her ne kadar Türkiye’de din psikolojisi konularının ele alınması, giriş bölümünde de kısaca değinildiği üzere biraz daha eskiye dayanmaktadır. Bununla

birlikte din psikolojisi adıyla Türk akademi camiasında kaleme alınan ilk eserin, Amerika’da aynı isimle yazılan eserden elli yıl sonra yazıldığı görülmektedir (Karaca, 2020). Binaenaleyh Egemen’in “*Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme*” adlı eseri, 58 sayfa oluşmuştur. Eser, Önsöz kısmıyla başlamış, *Tarihi Giriş* başlığı altında psikoloji ve din psikolojinin tarihi geçmişi üzerinde durulmuştur. Ardından *Din Psikolojisinin Mevzu, Saha, Kaynak ve Metodu* başlığı altında din psikolojisinin konusu, alan ve metodu üzerinde durulmuştur. Ardından *Psikanaliz* konusu üzerinde durulmuş ve eserin bu kısmı, Frued ve Jung’un görüşlerine değinildikten sonra özellikle Psikanaliz ekolünün eleştirisi çerçevesinde cereyan etmiştir (Egemen, 1952).

3.3. Makaleleri

Bedi Ziya Egemen’in makaleleri ile ilgili Miser (2017) beş adet makale tespit edebilmiş ve Koç (2021) ise yedi adet makaleyi künyeleriyle birlikte şu şekilde zikretmişlerdir:

1. (1943). “Ahlak Terbiyesi, Mahiyeti ve Okullarda Geliştirilmesi”. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 1/1, 184-193.
2. (1946). “Tenkit Buhranı”. *Yeni Adam Dergisi*. (Sayı ve Sayfa Bilgisi Yok), (Deneme veya Fıkra Türünde).
3. (1949). “Psikolojinin Saha, Vazife ve Sınırları Üzerine Tenkidi Bir Araştırma”. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 7/4, 681-701.
4. (1953). “Schoeps, Hans Joahim, Uluhiyet ve İnsaniyet ‘Tahlil ve Tenkitler Başlığı Altında’”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 2/1, 103-104 (Kitap Tanıtımı).
5. (1955). “Ülken, Hilmi Ziya, İslam Düşüncesine Giriş ‘Bibliyografya Başlığı Altında’”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 4/1, 98-99 (Kitap Tanıtımı).
6. (1956). “Filozoflara Göre Felsefe Adlı Eser Münasebetiyle”. *Bilgi Dergisi*. (Kitap Tanıtımı).
7. (1963). “Ölüm Üzerine”. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 11/1, 31-34.

Bu çalışmalarının yanı sıra Egemen, çalışmasının birinde “Fruedçülüğün Tenkidi” adlı bir makalesinin *Gerçek Yolu Dergisinin* 12. sayısında yayımlandığını belirtmiştir. Yine profesörlüğe yükseltilmesi raporunda (10 Mart 1953) 220 sayfadan oluşan daktilo ile yazılmış *Psikolojinin Dünü ve Bugünü* adlı bir kitap çalışmasından bahsedilmiştir. Bunların yanında Egemen’in, muhtelif konularda elliden fazla makalesinin olduğu belirtilmiştir. Türkçe yayımlarının

makalelerinin yanı sıra Almanca yayımlanan makaleleri olduğundan da bahsedilmiştir (Miser, 2017: 273).

Sonuç olarak bütün bu bilgiler ışığında Egemen'in eğitim bilimi ve din psikolojisi alanında emek veren bir akademisyen ve az sayıda da olsa eserleriyle alana katkı veren bir entelektüel olduğunu söylemek mümkündür. Akademik çalışmalarının çok olduğu ifade edilmiş olsa da ulaşılan kitap ve makalelerinin liste halde verilenlerden ibaret olduğu belirtilebilir. Çünkü ulaşılan eserleri yukarıda listelenenlerden ibarettir.

Sonuç

Din psikolojisi çalışmasının dünyadaki gelişim seyri, 19. yüzyılın sonlarına tekabül etmiştir. Fakat din psikolojisi, o yıllarda hakim olan materyalist ve determinist yaklaşımlarının dine karşı negatif tutumlarından nasibini almıştır. Bu bağlamda dine, bilimin boş bıraktığı yerleri dolduracak bir olgu gözüyle bakılmıştır. Bununla birlikte William James, Stanley Hall gibi psikologlar çalışmalarında, din psikolojisinin konularına yer vermişlerdir. Fakat bu ilgi, 20. yüzyılın henüz başlarında azalmış ve bu duraklama dönemi, "karanlık dönem" olarak görülmüştür. 1960'lı yıllara gelindiğinde din psikolojisi, hümanistik yaklaşım ve transpersonel psikolojinin de gelişmeye başlamasıyla yeniden canlanma dönemine girmiştir. 1979 yılında Amerikan Psikoloji Derneği (APA) tarafından psikolojinin bir alt dalı olarak kabul edilmesi, din psikolojisinin gelişimine pozitif etki eden gelişmelerden biri olarak kayıtlara geçmiştir.

Din psikolojisinin Türkiye'deki gelişim seyri de aşağı yukarı dünyadaki durumla paralellik arz etmiştir; Bu bağlamda ilkin Darülfünun İlahiyat Fakültesinde *İçtimai ve Dini Ruhiyat* adıyla bir ders olarak okutulmaya başlamıştır. Akademik unvana kavuşması ise 1949 yıllarında Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin kurulması yıllarına kadar götürülebilmektedir. Nitekim ilk din psikolojisi kitabı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi hocalarından Bedi Ziya Egemen tarafından 1952 yılında yayımlanmıştır.

21 Şubat 1908 Makedonya'nın Radovişe kasabasında doğan Bedi Ziya Egemen, İzmir'in Karşıyaka ilçesi Alay Bey nüfusuna kayıtlıdır. Asıl adı Mehmet Bedi Egemendir. Fakat o, akademik hayatında Bedi Ziya Egemen ismini kullanmayı tercih etmiştir. Egemen, 1937 yılında Almanya'nın Ludwig Üniversitesi'nde *Türkçülüğün Terbiye Esasları* tezini başarıyla savunarak doktor unvanını almıştır. Ardından yurda dönen Egemen, önce bir kamu kuruluşunda şef ve tercüman olarak çalışmaya başlamış, devamında ise Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Okulu Almanca Öğretmenliği bölümünde Almanca hocası olarak çalışmaya başlamıştır (1939). 1942 yılında doçentliğini almış ve kurum içi geçiş yaparak Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde pedagoji

doçenti olarak göreve başlamıştır. Egemen, o yıllarda ülkedeki iki pedagoğundan biri olduğu belirtilmiştir. 1950 yılında ihtiyaca binaen Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi din psikolojisi dersini doçent unvanıyla ücret karşılığı vermeye başlamıştır. 1953'te ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'ne din psikolojisi profesörü olarak atanmıştır.

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde görev yaptığı sırada iki defa dekanlık görevini üstlenmiştir. Her iki defasında da görevinden istifa etmiştir. Egemen, öğrenci olaylarında Demokrat Parti yanlısı davrandığı iddiasıyla üniversite yönetimi tarafından hakkında soruşturma açılmış ve 09 Temmuz 1960 tarihinde hem görevden uzaklaştırılmış hem de akademik unvanları elinden alınmıştır. Fakat bu karar, Danıştay Dava Daireleri Genel Kurulunun 22 Haziran 1962 tarihli kararıyla iptal edilmiş ve Egemen, görevine dönmüştür. O, üniversite senatosu, fakültede "*Din Psikolojisi ve pedagoji Kürsüsü*", "*Dinler Tarihi Kürsüsü*" gibi görevlerde bulunmuştur. O, yurt dışındaki ilmi toplantılarda Milli Eğitim Bakanlığı ve görev yaptığı üniversiteyi temsil etmiştir. 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin altı kişilik kurucu kadroları arasında yer almıştır. Egemen, Eğitim Fakültesi'ne eğitim bilimleri profesörü olarak atandıktan bir ay sonra henüz 59 yaşında hayatını kaybetmiştir (01.07.1967).

Egemen, *Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem, Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma* (1951), *Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi (2. Cilt)* (1957) ve *Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme* (1952) kitaplarıyla pedagoji ve din psikolojisi alanlarına önemli katkılar sunmuştur. Özellikle son zikredilen din psikolojisi eseri, bu isimle Türkiye'de yayımlanan ilk eser olarak kabul edilegelmiştir. Bununla birlikte o, birkaç makale ve kitap tanıtımlarıyla alana katkı vermiştir.

Kaynakça

- Armaner, N. (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Bahadır, A. (2018). “Din Psikolojisi: Tanımlama, Kapsam ve Bilimsel Temeller”. *Din Psikolojisi*. Bahadır, A. ve Karaca, F. (ed). Erzurum: Erzurum Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: MEB.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Egemen, B. Z. (1952). *Din Psikolojisi: Saha, Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Emmons R. A. ve Paloutzian, R. F. (2012). “Din Psikolojisi: Dün, Bugün ve Yarın”. Çev: Ali Ayten. *Din Psikolojisi: Dine ve Maneviyata Psikolojik Yaklaşımlar*. Ali Ayten (ed). İstanbul: İz Yayıncılık.
- İkinci Maarif Şurası (1943). *İkinci Maarif Şurası 15-21 Şubat 1943: Çalışma Programı, Raporlar, Konuşmalar*. Ankara: MEB Yayınları.
- Horozcu, Ü. ve Güneş, A. C. (2020). “Son Dönem Yurt İçi Hakemli Dergilerde Yayımlanan Din Psikolojisi Çalışmalarının İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması”. *Din Psikolojisi: Güncel Durum Analizi*. Yahya Turan (ed). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hökelekli, H. (2020). *Din Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Karaca, F. (2020). *Din Psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Koç, M. (2021). “Türk Din Psikolojisinin Kurucusu: Bedi Ziya Egemen Üzerine Bibliyografik Bir Araştırma”. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*. 4, 155-209.
- Köse, A. ve Ayten, A. (2012). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Miser, R. (2017). “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kurucularından Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 50/2, 255-276.
- Topçuoğlu, H. (1968). “Ankara Üniversitesinin Bir ‘Eğitim Fakültesi’ Vardır!”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1/1, VII-L.

22. Bölüm

Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Eğitimi ve Aile Katılımı

Burcu GEZER ŐEN¹

¹ Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü.
burcugezersen@firat.edu.tr ORCID No: 0000-0003-3782-2377

ÖZ

Aile eğitimi ve aile katılımı erken çocukluk eğitiminin temel bileşenlerindedir. Erken çocukluk eğitimi, eğitim sistemi içerisinde çocuğun eğitiminin temelini oluşturur. Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimi, kişiliklerinin oluşumu ve temel alışkanlıklar edinmeleri bakımından kritik bir öneme sahiptir. Çocukların hayatlarının erken dönemlerinde gelişimlerine uygun bir eğitim verilmesi, gelecekte daha iyi eğitim çıktılarının elde edilmesini sağlar. Ailelerin çocuklarının ilk öğretmenleri olduğu kabulünden hareketle okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimin etkili olmasındaki en önemli etkenlerden birinin aileler olduğu düşünülmektedir. Çocuklar için ilk öğretmen rolünü yerine getiren anne babalar, çocuklarının gelişiminden ve eğitiminden sorumludur. Nitelikli bir eğitim programında, öğretim ortamı ve öğretmenlerin yanı sıra aile işbirliği de önem taşımaktadır. Araştırmalar aile eğitimi ve aile katılımının önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Aile eğitimi ve aile katılımı ebeveynlerin çocuklara ilişkin bilgi birikimine ve deneyimine katkıda bulunmakta ve çocukların gelişimine, öğrenmesine ve akademik başarısına fayda sağlamaktadır. Erken çocukluk eğitiminde aile eğitimi ve aile katılımı eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Eğitimi, Aile Eğitimi, Aile Katılımı, Ebeveyn Eğitimi, Ebeveyn Katılımı.

ABSTRACT

Family education and family involvement are fundamental components of early childhood education. Early childhood education forms the basis of the child's education within the education system. The early childhood period has a critical importance in terms of the development of children, the formation of their personalities and the acquisition of basic habits. Providing children with an education appropriate for their development in the early stages of their lives ensures better educational outcomes in the future. Considering that families are the first teachers of their children, it is thought that one of the most important factors in the effectiveness of the education given in pre-school education institutions is families. Parents, who fulfill the role of first teacher for children, are responsible for their children's development and education. In a qualified education program, family cooperation is important as well as the teaching environment and teachers. Studies reveal that family education and family involvement are important and necessary. Family education and family involvement contribute to parents' knowledge and experience of children and benefit children's development, learning and academic success. Family

education and family involvement in early childhood education provide integrity and continuity in education.

Keywords: Early Childhood Education, Family Education, Family Involvement, Parent Education, Parent Involvement.

Giriş

Erken çocukluk yıllarının ve erken okul yıllarının yetişkinlikte esenlik ve başarı için önemi uzun zamandır kabul edilmektedir. Bir çocuğun hayatının erken dönemlerinde gelişimsel olarak uygun eğitim, gelecekte daha iyi eğitim çıktıklarına yol açar (Ma vd., 2016).

Yaşamın ilk altı yılında meydana gelen süreçlere artan bir akademik ilgi söz konusudur. Kanıtlar, bireysel yaşam fırsatlarının bu erken aşamada önemli ölçüde belirlendiğini göstermektedir. Bireyler erken yaşlarda geçirendir. İlk yıllarda alınan uyarıların, yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda yaşam boyunca çok çeşitli diğer sonuçlarla da ilgili olan yeteneklerin gelişimi üzerinde büyük bir etkisi olacaktır. Okul öncesi eğitimi geliştirmek, eğitim döngüsünün sonraki aşamalarına yatırım yapmaktan çok daha etkilidir (Cebolla-Boado vd., 2017).

Erken çocukluk eğitimi, eğitim sisteminin önemli aşamalarından biridir ve eğitim sistemi içerisinde bireyin eğitiminin temelini oluşturur. Bireyin sıfır yaşının altını da içine alan bu dönem, bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimin hızlı olduğu, kişiliğin oluşmaya başladığı, temel alışkanlıkların edinildiği önemli bir dönemdir. Ailelerin bu dönemde çocukların ilk öğretmenleri olduğu düşünüldüğünde, kurumlarda verilen eğitim faaliyetlerinin başarılı olmasındaki en önemli etkenlerden biri ailenin bilinçlenmesidir. Okul öncesi eğitimde en yetkili merci ailedir. Doğum öncesinden başlayıp bireyin gelişimsel açıdan yaşamının sonuna kadar önemli etkisi bulunan aile, çocuğun hem gelişimsel hem de toplumsal ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Aytac vd., 2019; Toran & Özgen, 2018).

Çocuklar için ilk öğretmen rolünü yerine getiren anne babalar, çocuklarının gelişiminden ve eğitiminden sorumludur. Nitelikli bir eğitim programında, öğretim ortamı ve öğretmenlerin yanı sıra aile işbirliği de önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları ve aileler arasındaki işbirliği, erken çocukluk eğitimi ve bakımında pedagojik kalitenin kilit boyutlarından biridir. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkinin olumlu olması için, ebeveynler çocuklarıyla etkileşime girerken pedagojik ilkelere uymaları önem taşır (Cohen & Anders, 2020; Kiraz & Aytac, 2020; N. Rahmatova, 2023).

Çocukların içsel potansiyellerini ortaya çıkardıkları ve yeni davranışlar edindikleri ilk yer evleridir. Zamanla genişleyen sosyal çevreleri ve eğitim ihtiyaçları diğer insanların çocukları etkilemesine olanak sağlar. Yaşamın ilk yıllarında okul öncesi eğitim, çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında olduğu kadar gelişimlerinin desteklenmesinde de kritik bir role sahiptir. Önceki birçok çalışma, daha sonraki akademik başarının okul öncesi dönemde belirlendiğini göstermiştir. Erken yaştaki çocukların gelişimine yardımcı olmada çok önemli bir role sahip olan ailelerin ve okul öncesi kurumlarının birlikte hareket etmesi gerekmektedir. İlk yıllarda anne-babalar, çocuğun hayata ve bilime dair ilk bilgileri edinmesinde ve evde/okul dışında deneyim kazanmasında önemli bir rol oynar. Ailenin eğitim sürecine katılımı, çocukların olumlu ürünler yaratmasını sağlayacaktır (Kocyigit, 2015; Sahin-Cakir & Uludağ, 2022).

Son zamanlarda, okul öncesi ve erken okul aşamasına yenilenen bir ilgi söz konusudur. Erken çocukluk eğitimi, anaokullarında ve ilkokulun ilk sınıflarında eğitici teşvik ve telafi edici programlar sağlar. Başarı boşluklarını önlemeye ve azaltmaya yönelik müdahaleler ne kadar erken yapılırsa, uzun vadede bunları ortadan kaldırmada o kadar etkili olacağı beklenmektedir. Çoğunlukla çocukların dilsel ve bilişsel gelişimi üzerinde durulsa da, birçok program aynı zamanda sosyal, duygusal, fiziksel ve sağlık bileşenlerini de içerir ve bu genellikle evde ebeveynler için eğitici ve pedagojik destekle birleştirilir (Driessen, 2021).

Son yıllarda, ebeveynlik ve ev ziyareti ile erken çocukluk bakımı ve eğitimi olmak üzere iki araştırma alanı aracılığıyla küçük çocukların sonuçlarını olumlu yönde etkilemek amacıyla erken çocukluk alanına büyük yatırımlar yapılmaktadır. Güncel aile katılımı araştırmaları, evde olup bitenlerle okulda olup bitenleri ilişkilendirerek, çocuğu ve olumlu çocuk gelişimini birincil odak noktası olarak tutmaktadır. Ev ve okul arasındaki bağlantının en iyi nasıl destekleneceği, çocukların erken eğitimini kapsamlı bir şekilde teşvik etmenin kritik bir parçasıdır (Van Voorhis vd., 2013).

Son araştırmalar, ebeveyn katılımının genel olarak son yıllarda arttığını göstermektedir. Dijital teknolojilerin yaygınlaşması, eğitim alanında eğitim uygulamalarının dijitalleşmesini teşvik etmiştir. Öğretmen-ebeveyn iletişimi, eğitim uygulamalarının dijitalleştirilmesinin ayrılmaz, ancak daha az incelenen bir yönüdür. Pek çok öğretmen ve ebeveynin birbirleriyle iletişim kurmak için e-posta, e-bülten, metin, uygulamalar gibi yenilikçi dijital teknolojilerden, öğretmen-ebeveyn ortaklıklarından ve uygulamalara rehberlik etmeye yardımcı olabilecek içgörülerden yararlanmayı denemeye başladığı göz önüne alındığında, dijital iletişimin öğrenmeyi nasıl kolaylaştırabileceğine dair daha

etkili bir yaklaşım geliştirilmesi zorunludur. Öğretmenler ve ebeveynler arasındaki güçlü ortaklıklar, çocukların eğitiminde kilit bir rol oynadıkları için çok değerlidir (Chen & Rivera-Vernazza, 2022; Souto-Manning & Swick, 2006).

Araştırmalar aile eğitimi ve katılımının önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Aile eğitimi ve katılımı ebeveynlerin çocuklara ilişkin bilgi birikimini ve çocukların öğrenmeleri ve akademik başarılarını artırmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde aile eğitimi ve katılımı eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı sağlamaktadır. Erken çocukluk eğitiminin etkililiğinin artırılması eğitim programlarında hedeflenen öğrenme yaşantılarının ev ortamında aileler tarafından desteklenmesiyle olabilmektedir. Erken çocukluk eğitiminde çocuğu ailesiyle birlikte dikkate alan yaklaşım en etkili yaklaşımdır. Ebeveynler çocuklarının ilk ve daimi öğretmenleridir (Bayraktar vd., 2016).

Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Eğitimi

Aile, becerilerimizi ve alışkanlıklarımızı şekillendiren, karakter özelliklerini ortaya koyan, duygu ve hisleri geliştiren, ahlaki ve manevi idealleri aşıl原因an, bize başkalarıyla etkileşim kurmayı öğreten, hayattaki ve gelecekteki başarıma etkide bulunan ilk sosyal ortamdır. Dünya ve yaşam hakkındaki ilk bilgileri ailede ediniriz (D. Rahmatova, 2019).

Aile içinde yaşadığımız, güldüğümüz, oynadığımız ve geliştığımız bir ortamdır. Çocukların gelişiminde çocuk, ebeveyn ve daha geniş sosyal çevrenin yoğun etkileşimi önem taşır. Bu etkileşim, sürekli olarak, ebeveynden çocuğa ve tersi yönde hareket eden karşılıklı bir etki ve süreç olarak görülür. Çocukların gelişimini ve eğitimini her iki yönde de olumlu veya olumsuz şekilde etkileyebilecek tüm faktörlerin dikkate alınması önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının bir bütün olarak gelişimi ve eğitimi söz konusu olduğunda çok önemli bir role sahiptir. Ebeveynler çocukları bağımsız hale gelene ve zorluklarla yüzleşmeye hazır olana kadar gelişimleriyle ilgilenme sorumluluğunu üstlenir. Ebeveynler çocuklarının gelişimi için yapılan çalışmalardan haberdardır ancak aynı zamanda çocuklarının eğitim hakkı konusunda pedagojik bilgilere ihtiyaç duyarlar (Ceka & Murati, 2016).

Erken çocukluk eğitiminde aile eğitim faaliyetleri, çocuklarda davranış yönetimi, iletişim, çocuk gelişimi, çocuk sağlığı, beslenme ve ruh sağlığı gibi konularda anne ve babanın bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan sistemli çalışmalardır. Erken çocukluk eğitiminde aile eğitim programlarının planlanma aşamasında mutlaka ihtiyaç belirleme formu uygulanmalı, ihtiyaçlara göre eğitim programları hazırlanmalıdır. Aile içi iletişim faaliyetleri, gidiş-geliş saatleri, telefon görüşmeleri ve kısa mesaj hizmetleri, broşürler, görsel-işitsel

kayıtlar, ses kayıtları, fotoğraflar, duyuru panoları, bültenler, bilgilendirme mektupları, yazışmalar, toplantılar, okul ziyaretleri, portfolyolar, internet tabanlı uygulamalar ve dilek kutularıdır. Zengin etkinliklerle okulda ve evde eğitimin sürekliliği için çok boyutlu katkı sağlayan aile katılım çalışmaları gereklidir (Aytac vd., 2019).

Etkili bir aile eğitimi, çocuk ve aile arasındaki iletişimi artıracak ve çocuk gelişimini doğru yönde destekleyecek nitelikte olmalıdır. Müfredat taslağı hazırlanırken ailenin ihtiyaçları belirlenmelidir. Ailenin ihtiyaçlarının belirlenmesi kadar aileye verilecek hizmetlerin türü, içeriği, niteliği ve yönteminin seçimi de önemlidir. Hizmetlerin amacına ulaşması ve programın aile tarafından benimsenmesini kolaylaştırmak için mutlaka bir ihtiyaç belirleme çalışması yapılmalıdır. Görüşmelerin günü, saati, tarihi, konusu ve kuralları ailelerle birlikte belirlenmelidir. Aile odaklı eğitim faaliyetleri, yetişkin-çocuk iletişimini eğlenceli hale getirecek ve çocuğun okuldan ev ortamına kadar öğrenme olanaklarını genişletecektir (Kiraz & Aytaç, 2020).

Aile eğitiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde aile özelliklerinin bilinmesi önem taşır. Aile özelliklerinde üç anlam düzeyi söz konusudur: ailenin büyüklüğü, kültürel geçmişi, sosyoekonomik durumu, coğrafi konumu ve eğitim durumu dahil olmak üzere bir birim olarak ailenin özellikleriaile üyelerinin sağlığı gibi kişisel özellikler; ve aile yoksulluğu, engelli ebeveynler ve madde bağımlılığı gibi özel zorluklar. Aile etkileşimleri, evlilik alt sistemini (eşler arasındaki etkileşim), ebeveyn alt sistemini (ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşim), kardeş alt sistemini (kardeşler arasındaki etkileşim) ve geniş aile alt sistemini (çekirdek ve geniş aile arasındaki etkileşim) içeren kavramsal çerçevedeki süreçlerdir. Aile işlevi, şefkat, özgüven, sosyalleşme, eğitim, eğlence, günlük bakım, maneviyat ve ekonomik istikrar gibi aile ihtiyaçlarını ifade eder. Hizmet sağlayıcılar, yalnızca ailenin ihtiyaçlarını anladıklarında uygun hizmetleri sunabilir ve politika yapıcılar, aile ihtiyaçlarını karşılamak için politikaları revize edebilir (Pang, 2010).

Okul yıllarının başlamasıyla birlikte çocukların kendi kimliklerinin dışına öğrenci kimliği almalarında ailenin sorumluluğunun da etkilendiği görülmektedir. Ebeveyn rolüne ek olarak, koruyucu olma rolü de eklenir. Sağlıklı ve mutlu çocuklar yetiştirmek için aile ve öğretmen işbirliği içinde olmalıdır. Bu nedenle aile eğitiminin bir parçası olmanın gerekliliği her geçen gün daha fazla vurgulanmaktadır (Celik & Birand, 2018).

Erken çocukluk dönemi ebeveynlik eğitimi ve destek programlarının çoğu, risk altındaki ebeveynlerin, çocuklarına yönelik eğitim hizmetlerine doğrudan katılımları yoluyla veya genellikle iki kuşak olarak adlandırılan ikisinin bir kombinasyonu yoluyla ebeveynlere hizmet sağlayarak çocuklarının gelişimini

destekleme kapasitelerini geliştirir. En yaygın aile desteği yaklaşımlarından biri, eğitilmiş bir ebeveyn eğitimcisinin ebeveyn eğitimi sağladığı erken ev ziyaretidir. Bununla birlikte, nispeten az sayıda çalışmada, ebeveynliği güçlendirmek, çocuk ve yetişkin gelişimini desteklemek amacıyla sağlık hizmetleri, sosyal hizmet kurumlarına sevkler ve ailelerin evlerindeki diğer hizmetler konu alınmıştır. Aile desteği ve ev ziyareti müdahalelerine ilişkin meta-analizler ve incelemeler, bilişsel ve akademik gelişim de dahil olmak üzere aile süreçleri ve çocuk sonuçları üzerinde küçük ama istatistiksel olarak anlamlı etkiler bulmuştur (Weiss vd., 2009).

Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı

Ebeveyn katılımı, erken çocukluk eğitiminin önemli bir bileşenidir. Okul, toplum ve ebeveynler, çocuğun gelişimi ve öğrenme sürecinde önemli paydaşlardır. Bu paydaşlar arasındaki işbirliğinin çocuğun erken yaşlardan itibaren gelişimini ve öğrenmesini desteklemedeki rolü literatürde yaygın olarak bilinmektedir. Çocuklar günlerinin çoğunu evde ve okulda geçirirler; bu, okul ve ev arasındaki ilişkinin önemini ve dolayısıyla aile katılımının değerini ortaya koymaktadır (Aras vd., 2021; Sahin-Cakir & Uludağ, 2022).

Aile katılımı farklı şekillerde tanımlanabilir. Aile katılımı, ailelerin çocuklarından beklentileri hakkında iletişim, çalışma ve ev ödevlerinde destek, tavsiye ve teşvik sağlama ve öğretmenlerle ve çocuklarla iletişim kurma gibi evdeki ilgi, destek ve katılımını içerir. Aile katılımı, çocuğun okul dışında öğrenmesini desteklemeye ilişkin bir dizi eylem ve inancı kapsar (Stanikzai, 2013).

Ebeveyn veya aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesini ve gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan çeşitli etkinliklere ve davranışlara proaktif katılımı olarak tanımlanmaktadır. Ebeveyn katılımı, çocuğun öğrenmesi ve gelişimi üzerinde gelişimi artırıcı bir etki olarak ifade edilmektedir. Ebeveynleri doğrudan çocuk gelişimini teşvik eden faaliyetlere dahil etmeye büyük önem veren erken çocukluk eğitimi programlarının her yaşta yapıcı bir etkiye sahip olma olasılığının yüksek olduğu, ancak bu tür faaliyetler ne kadar erken başlarsa ve ne kadar uzun süre devam ederse, çocuğun yararı daha fazla olacaktır pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Mas vd., 2022).

Aktif aile katılımı ve desteği, kapsayıcı erken çocukluk eğitimi programlarının başarısı için kilit unsurlar olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar, yüksek düzeyde ebeveyn katılımının, gelişmiş akademik performans, daha yüksek test puanları, okula karşı daha olumlu tutumlar, daha yüksek ödev tamamlama oranları, özel eğitime daha az yerleştirme, akademik sebat, daha düşük okul terk oranları ve daha az uzaklaştırma ile ilişkili olduğunu

göstermektedir. Ebeveyn katılımı özellikle kaynaştırma ortamlarında küçük çocukların başarısı için kritik öneme sahiptir. Ebeveyn katılımı her yaştan ve her gelişim düzeyinden çocuğun eğitimi için önemlidir. Optimal ebeveyn katılımı, çocuklar arasında öğrenme motivasyonunu, akademik bağlılığı, psikolojik sağlığı ve öğrenmeyi teşvik etmek için çok önemlidir (Froiland, 2021; Xu & Filler, 2008).

Erken çocukluk eğitim programlarının çocukların öğrenimine faydaları üzerine yapılan araştırmalar kapsamlıdır. Okul ve ev temelli yaklaşımların bir kombinasyonunun çocuklar ve aileler için en faydalı olduğunu öne sürmektedir. Early Head Start ve diğer programlardan elde edilen, bu birleşik yaklaşımların yalnızca okul temelli hizmetlerden daha etkili olduğuna dair bulgular, ailelerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Weiss vd., 2009).

Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesini ve gelişimini desteklemeyi amaçlayan çeşitli etkinlik ve davranışlara proaktif katılımını ifade eder. Head Start iyi bir örnektir. Bu program, ebeveynleri çocukları küçükken evde birlikte çalışmalarını konusunda eğitmekte ve ebeveynleri çocukların öğrenme çıktılarını iyileştirmede daha başarılı olmaları için erken yaşta müdahalelere dahil etmektedir. Açıkçası, Head Start için önemli olan ebeveyn faktörüdür (Ma vd., 2016).

Pek çok ülkede, ev ortamındaki sosyoekonomik ve etnik faktörlerinden kaynaklanan eğitim başarısızlığı yaşanmaya devam eden ciddi bir sorun olarak algılanmaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin başarı farkı her zaman büyük olmuştur ve hala genişlemektedir. Dezavantajlı eğitim politikaları ve programlarında her türlü ebeveyn katılımı faaliyetleri büyük ilgi görmektedir. Ebeveyn katılımı, bu eksikliği gidermek için önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir. Nihai hedef, özellikle etnik azınlık ve düşük sosyoekonomik statü tarafından belirlenen dezavantajlı geçmişe sahip öğrencilerin akademik ve sosyal kapasitelerini genişletmektir. Ebeveyn katılımı, çocuklar arasındaki eğitim farkını kapatmanın yanı sıra çocuğun gelişiminin desteklenmesine de fayda sağlamaktadır (Driessen, 2021; Van Laere vd., 2018).

Çocuk eğitimine ebeveyn katılımı, erken çocukluk eğitiminin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmiştir. Ebeveyn katılımıyla ilgili araştırmalar, sadece çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkisini kanıtlamakla kalmamış, aynı zamanda katılımın yapısı ile çocukların akademik başarısı ve sosyal duygusal sonuçları arasında belirli bağlantılar ortaya koymuştur (Kurtulmus, 2016).

Çocukların eğitiminde kolaylaştırıcı bir faktör olarak ebeveyn katılımının önemi kanıtlanmıştır. Öğretmenler, ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine katılımını kolaylaştırmada veya engellemede kritik bir role sahiptir. Yapılan

çalışmalar, öğretmenlerin, öğrencilerin öğreniminde aile katılımının öneminin farkında olduklarını göstermektedir (Stanikzai, 2013).

Ebeveynlerin, çocuklarının hem okul içinde hem de okul dışındaki gelişimi ve başarısı için büyük önem taşıdığı iyi bilinmektedir. Yine de mutlu, ilgili, kendine güvenen ve başarılı çocuklar yetiştirmeye yönelik kılavuzlar veya kesin stratejiler yoktur. Ebeveynler, bebeklerine yürümeyi ve konuşmayı öğretmek, yeni yürümeye başlayan çocukların öğrenmesine ve oynamasına yardımcı olmak ve küçük çocukların okulda başarılı olmaya hazırlanmalarına yardımcı olmak için sahip oldukları veya aldıkları bilgilerle ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar. Öğretmenler de öğrencilerinin akademik başarılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için gayretle çalışırlar. Çocuklara rehberlik etmek için iyi niyetle çaba gösteren ebeveynler ve öğretmenler eğitimde ortak hareket ettiklerinde çocuklara daha fazla fayda sağlamaktadırlar (Van Voorhis vd., 2013)

Ebeveyn katılımı, okullar ve aileler arasında ilişki kurulmasına yol açar. Aile-okul ortaklıkları, ailelerin ve profesyonellerin davranışsal, duygusal, sosyal ve akademik alanlarda çocuklar ve ergenler için fırsatları ve başarıyı artırmak için işbirliği yaptığı, koordine ettiği ve işbirliği yaptığı çocuk odaklı yaklaşımlardır (Stanikzai, 2013).

Anne-baba ile işbirliğinin kalitesi hem erken çocukluk döneminde hem de ileriki yıllarda çocukların eğitim hayatını etkiler. Küçük yaştan itibaren ebeveynler, okul, kültür ve toplumla kurulan ilişkinin bağlamı, küçük çocukları eğitirken eleştirel bir şekilde incelenmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin etkileşimi destekleyecek öğrenme ortamlarını planlarken ebeveynlerle iş birliği yapmaları önemlidir (Aras vd., 2021).

Okulda ve evde aile katılımı fırsatlarını da kapsayan dengeli ve zengin içerikli bir ortaklık programının geliştirilmesine rehberlik edebilmek üzere aile katılım türlerine ilişkin bir çerçeve geliştirilmiştir (Epstein, 2002):

1. Ebeveynlik: Aile düzeyinde çocuk ve ergen gelişimini anlamanın yanı sıra ebeveynlik ve çocuk yetiştirme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Ailelere, çocukları her yaş ve sınıf düzeyinde öğrenci olarak destekleyen ev koşulları belirleme konusunda yardımcı olur.
2. İletişim: Okul ve ev arasında iki yönlü etkili iletişim yoluyla okul programlarının ve öğrenci ilerlemesinin ailelere iletilmesi hedeflenir.
3. Gönüllülük: Öğrencileri ve okul programlarını desteklemek için okulda veya diğer yerlerde gönüllü çalışma açısından ailelerin katılımının artırılması hedeflenir.

4. Evde öğrenme: Aileler çocuklarıyla birlikte ev ödevi ve diğer müfredat etkinlikleri ve okulla ilgili kararlar gibi evde öğrenme etkinliklerine dahil edilir.
5. Karar verme: Ailelerin okul kararlarına, yönetişimine, okul konseyleri, komiteler ve diğer yollarla süreçlere katılımcı olarak dahil edilmesi hedeflenir.
6. Toplumla işbirliği: Aileler, öğrenciler ve okul için kaynakların ve hizmetlerin işletmeler, kurumlar ve diğer gruplarla koordine edilmesi ve topluma hizmet sağlanması hedeflenir.

Aile katılım çalışmalarını aile eğitim faaliyetleri, aile iletişim faaliyetleri, ebeveynlerin eğitim faaliyetlerine katılımı, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, ebeveynlerin yönetime katılımı, karar alma süreçleri ve aile destek programları olarak sıralamıştır. Erken çocukluk eğitim programlarında bu çalışmalar; aile eğitim faaliyetleri, aile iletişim çalışmaları, ebeveynlerin eğitim faaliyetlerine katılımı, ev ziyaretleri, evde yapılacak etkinlikler, ebeveynlerin karar alma süreçlerine ve yönetime katılımı başlıkları altında toplanmaktadır (Aytac vd., 2019; Temel, 2020).

Okullarda ebeveynlerle iletişim için sınıfta çocuklara gönüllü yardımda bulunulması, kahvaltı toplantıları, geziler, gösteri ve anlatım etkinlikleri gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Ancak, bu tür faaliyetlere ek olarak, etkili ebeveyn-öğretmen toplantıları ve okullar ve ebeveynler arasında iki yönlü iletişim gibi etkili bir ortaklığı vurgulamak ebeveyn katılımı için çok önemlidir. Ev-okul ilişkisi, çocuğun öğrenme ve gelişme sürecini iyileştirecek diyalogları içermeli; bu bakış açısına ek olarak, yılda birkaç kez yapılan ebeveyn seminerleri ve toplantılarının ötesinde uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Aras vd., 2021).

Ebeveynlerin çocuklarının öğrenmesini çeşitli şekillerde ve farklı ortamlarda nasıl desteklediğini yansıtmak için aile katılım çalışmaları çeşitli kategoriler altında ifade edilebilmektedir (Van Voorhis vd., 2013):

1. Evde öğrenme etkinlikleri. Bu çalışmalar özellikle ebeveynlerin genel akademik etkinlikleri teşvik etmek için katıldıkları ev etkinliklerine odaklanmaktadır. Bu etkinlikler, çocukların ebeveynleriyle birlikte öğrendiği kütüphane ve müze gibi ortamlarda da gerçekleşebilir.
2. Okulda aile katılımı. Bu çalışmalar, ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin okul binasındayken yaptıkları eylemleri ve etkileşimleri konu almaktadır. Toplantı, konferans, sınıf etkinliklerine katılım ve gönüllü çalışmalar bu kategori içinde ifade edilmektedir.

3. Ailelere yönelik okul sosyal desteği. Bu çalışmalar, okulların ve öğretmenlerin ailelerin çeşitli uğraşlar edinmelerini ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlamak için kullandıkları stratejileri ve uygulamaları kapsamaktadır. Okulların, okul öncesi çocukları ve aileleri anaokuluna geçişe hazırlamak için kullandıkları süreçler de bu kategoride anılmaktadır.
4. Destekleyici ebeveynlik faaliyetleri. Bu çalışmalar, ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğası ve kalitesi dahil olmak üzere, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini ve esenliğini desteklemek için yürüttükleri faaliyetleri kapsamaktadır. Evde kurallar koymak gibi ebeveynlik faaliyetleri ve genel olarak ev ortamını karakterize eden bakım davranışları bu kategoride yer almaktadır.

Ebeveynlerin erken çocukluk eğitimi ortamlarındaki katılım davranışları, ev temelli katılım ve okul temelli katılım olarak da analiz edilmektedir. Ev tabanlı ebeveyn katılımı, çocukların okul dışında, genellikle evlerinde gerçekleşen eğitimleriyle ilgili uygulamaları içerir. Bu uygulamalar, ev ödevlerine yardım etme, çocukların akademik seçimlerine yanıt verme ve akademik konular hakkında konuşma dahil olmak üzere doğrudan okul çalışmaları ile ilgili olabilir. Okul temelli katılım, ebeveynlerin okulla fiilen iletişim kurmasıyla oluşur ve genel okul toplantılarına katılmayı, öğretmenler ve yöneticilerle iletişim kurmayı, okul etkinliklerine katılmayı ve okulda gönüllü olmayı içerir (Kurtulmus, 2016).

Sonuç

Hayatın en kritik dönemlerinden biri olan erken çocukluk döneminde verilen okul öncesi eğitim hizmetlerinin inşasında aileyi sürecin bir parçası haline getirecek hizmetlerin planlanması ve uygulanması çocuğun sağlıklı gelişimi açısından oldukça önemlidir (Celik & Birand, 2018).

Erken çocukluk eğitimine aile katılımı ve aile eğitimi, kritik erken çocukluk yıllarında ebeveynlerin çocuklarının öğrenimine ve gelişimine aktif katılımını ifade eder. Çok sayıda çalışma, eğitime ebeveyn katılımının çocuklar için daha iyi öğrenme ve gelişimsel sonuçlar, sosyal beceriler ve öz saygı ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Erken çocukluk eğitiminde ebeveyn katılımının önemini anlamak, hem ebeveynler hem de eğitimciler için çok önemlidir (Kim & Brand, 2023).

Çocukların öğrenimi ve gelişimi için en güçlü ancak ihmal edilen desteklerden biri, hem okul içinde hem de okul dışında aile katılımıdır. Uzun bir süredir sürekli olarak biriken kanıtlar, aile katılımının çocukların okul

başarısının en güçlü belirleyicilerinden biri olduğunu ve ailelerin doğumdan ergenliğe kadar çocuklarının gelişiminde çok önemli rol oynadığını göstermektedir. Ancak, anlamlı aile katılımını teşvik etmek için kaynaklar ve taahhütler az, zayıf ve tutarsızdır. Çocukların eğitimine ebeveyn katılımının akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini gösteren kanıtlar olmasına rağmen, bu etkinin mekanizmaları daha az çalışılmıştır (Anthony & Ogg, 2019; Weiss vd., 2009) .

Aile-okul ortaklığı özellikle açık iletişimin, sağlıklı ilişkilerin, karşılıklı saygının ve aileler ile okullar arasında gücü paylaşmaya yönelik gerçek istekliliğin kritik önemini vurgular. Ebeveyn katılımının eğitim başarısında önemli olduğuna ilişkin çok az şüphe vardır. Ebeveyn katılımı tüm çocuklar için yüksek standartlarda başarıyı teşvik etmektedir (Ma vd., 2016).

Çocukların genel gelişiminde iki kilit paydaş olarak öğretmenler ve ebeveynler, çocukların öğrenmesinde ebeveyn katılımının önemini farkında olmalıdır. Bu nedenle, okul içinde ve dışında çocukların öğrenmelerine destek oluşturmak için iki yönlü bir iletişim gerektirir. Öğretmenlerin, çocukların evden ve diğer ortamlardan sınıfa getirdikleri bilgiler ve okul dışında aldıkları destek konusunda farkındalığa sahip olmaları gerekir (Stanikzai, 2013).

Aile katılımı aile eğitim faaliyetleri, aile iletişim faaliyetleri, ailenin sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlere katılımı, ev ziyaretleri ve ailenin yönetim ve karar alma süreçlerine katılımı başlıkları altında incelenmiştir. Yapılan çalışmalar okullarda aile eğitim faaliyetleri kapsamında eğitim toplantıları, konferanslar, kişisel toplantılar ve duyuru panoları düzenlendiğini ve ebeveynlerin bunlardan bir veya birkaçına katıldığını göstermektedir. Araştırmalarda, ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitimine katkıda bulunabilmeleri için eğitime ihtiyaç duyduklarını bildirdiklerini belirtilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kısa ve uzun vadeli hedeflere ulaşılabilmesi için ailelerin de eğitim faaliyetlerine katılması gerekmektedir (Kocyigit, 2015).

Ailenin rolü, çocuğun kişilik gelişimi, olumlu davranışlar benimsemesi, duygusal ve fiziksel olarak sağlıklı, kendi kendine yeten, kendine ve dünyaya yararlı bir birey olarak yetişmesidir. Çocukların bilişsel gelişimi için çevrenin önemi literatürde sıklıkla vurgulanmıştır. Çocukların okula hazırbulunmuşlukları, çocukların merak, motivasyon, hayal gücü ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinde ailelerinin katkısı büyüktür. Çocuklar okul öncesi kurumlara başladıklarında, ailelerin eğitimle ilgili sorumluluklarının öğretmen tarafından üstlenildiği düşünülse de, ailelerin okul etkinliklerine evde destek vermesi çok önemlidir. Çocuk için gerekli olan en etkili eğitim, aile ve öğretmen işbirliği ile gerçekleşecektir (Aytac vd., 2019).

Yapılan çalışmalar, ebeveynlerin eğitime katılımı ile çocuğun sosyal-duygusal gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin ev temelli katılımına ve ebeveyn-öğretmen güvenine odaklanmanın öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini desteklemede yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır. Çalışmalar okul ve ev sosyal ortamları arasındaki bağın anne-baba-öğretmen ilişkisi yoluyla güçlendirilmesinin çocuğun hem sosyal gelişimine hem de akademik becerilerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir. Birbirini oldukça etkileyen bu iki faktör, eğitimin kaliteli ilerlemesi açısından değerlidir (Kiraz & Aytaç, 2020; LaRosa vd., 2023).

Referanslar

- Anthony, C. J., & Ogg, J. (2019). Parent Involvement, Approaches to Learning, and Student Achievement: Examining Longitudinal Mediation. *School Psychology, 34*(4), 376–385. <https://doi.org/10.1037/spq0000282>
- Aras, S., Sahin, F., Yilmaz, A., & Ulker, A. (2021). A Common Language among Child, School and Parents: The Use of Pedagogical Documentation in the Parent Involvement Process. *Journal of Qualitative Research in Education, 27*, 298–318. <https://doi.org/10.14689/enad.27.14>
- Aytac, P., Demirbas-Celik, N., & Kiracioglu, D. (2019). Effectiveness of family involvement activities in pre-school education. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives, 9*(3), 131–137. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v9i3.4489>
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenlerin Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 24*(2), 755–770.
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica (United Kingdom), 60*(1), 41–60. <https://doi.org/10.1177/0001699316654529>
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice, 7*(5), 61–64. www.iiste.org
- Celik, N. D., & Birand, A. (2018). Study upon the Postgraduate Dissertations the Subject of which are Family Involvement in Pre-School Education in Turkey. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives, 8*(3), 149–156. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v8i3.3879>
- Chen, J. J., & Rivera-Vernazza, D. E. (2022). Communicating Digitally: Building Preschool Teacher-Parent Partnerships Via Digital Technologies During COVID-19. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01366-7>
- Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 125–142. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1646293>
- Driessen, G. (2021). Parental Involvement: Types and Effects. In *Annual Of Sofia University "St. Kliment Ohridski" Faculty of Educational Studies and the Arts Book of Educational studies* (Vol. 114). www.geertdriessen.nl

- Epstein, J. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Froiland, J. M. (2021). A Comprehensive Model of Preschool Through High School Parent Involvement with Emphasis on The Psychological Facets. *School Psychology International*, 42(2), 103–131. <https://doi.org/10.1177/0143034320981393>
- Kim, H., & Brand, S. T. (2023). Parent Involvement in Early Childhood Education. *International Journal of the Whole Child*, 8(1), 10–21.
- Kiraz, A., & Aytaç, P. (2020). Okul Öncesinde Aile Katılımını Destekleyici Uygulamalar. *Pamukkale University Journal of Education*, 1–21. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561702>
- Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(1), 141–157. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2474>
- Kurtulmus, Z. (2016). Analyzing parental involvement dimensions in early childhood education. *Educational Research and Reviews*, 11(12), 1149–1153. <https://doi.org/10.5897/err2016.2757>
- LaRosa, K., Ogg, J. A., Dedrick, R., Suldo, S., Rogers, M., Laffoon, R., & Weaver, C. (2023). Parent Involvement in Education as Predictors of Social–Emotional Strengths in Kindergartners. *School Psychology Review*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2023.2194845>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771–801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Mas, J. M., Dunst, C. J., Hamby, D. W., Balcells-Balcells, A., García-Ventura, S., Baqués, N., & Giné, C. (2022). Relationships Between Family-Centred Practices and Parent Involvement in Early Childhood Intervention. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823165>
- Pang, Y. (2010). Facilitating Family Involvement in Early Intervention to Preschool Transition. *The School Community Journal*, 20(2), 183–198.
- Rahmatova, D. (2019). The Role of Parents in The Family in Child Education. *Eurasian Union of Scientists*, 12(69), 76–79. <https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2019.7.69>
- Rahmatova, N. (2023). Specific Characteristics of Family Relations. *The Role of Science and Innovation in The Modern World*, 2(5), 49–52.

- Sahin-Cakir, C., & Uludağ, G. (2022). Parent Involvement in Pre-school Science Activities: What Do Parents Think About It? *Journal of Science Learning*, 5(1), 141–153. <https://doi.org/10.17509/jsl.v5i1.33912>
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187–193. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0063-5>
- Stanikzai, R. (2013). *Parental Involvement in Children's Education*. Karlstads Universitet.
- Temel, Z. F. (2020). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Anı.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı: Öğretmenler Ne Düşünüyor, NeYapıyor? *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 1–17. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m>
- Van Laere, K., Van Houtte, M., & Vandebroek, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement.' *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 187–200. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1441999>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). *The Impact Of Family Involvement On The Education Of Children Ages 3 to 8: A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills*.
- Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L., & Gordon, E. W. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*.
- Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating Family Involvement and Support for Inclusive Education. *The School Community Journal*, 18(2), 53–71.