



Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Trendler II

Editör
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR



Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Trendler II

Editör:

Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR



Eğitim Bilimleri Alanında Yeni Trendler II
Editör: Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: ARALIK 2022
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-8261-84-4

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

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

Baskı ve Cilt:REPRO BİR
Repro Bir Mat Kağ. Rek. Tas. Tic. Ltd. Şti.
İvogsan 1518. Sokak 2/30 Mat-Sit iş Merkezi Ostim
Yenimahalle/Ankara

İÇİNDEKİLER

Ebeveyn Stresi Ali ÇEKİÇ	7
Eğitimde Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları ve Tasarım Tabanlı Araştırmalar Alperen AVCI, Derya KAYIRAN	15
Eğitsel Robotik Temelli Uygulamaların Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması Ayhan KOÇOĞLU	25
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Görüşleri Ayşe SEYHAN	43
Paideia Okulları Bilal MACUN	67
Gelişimsel Denetim Davut NACAR	83
Bilgisayar Destekli Öğretim Etkinliklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Erişilerine Etkisi Dursun AKSU, Selma YEL	103
Eğitim Araştırmalarında Kısmi İlişkili Veri Sorunu Duygu KOÇAK	115
Okul Öncesi Dönemde Problemlı İnternet Kullanımı ve Dijital Ebeveynlik Farkındalığı Emine DURAN	127
İlk ve Ortaokul Öğretmenlerin İş Performanslarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi Ebru SÖNMEZ, Ergün RECEPOĞLU	139

Mobil Uygulama Destekli Solfej Eğitimi Erkan DEMİRTAŞ	163
Neden Öğretmenlik? Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri Esra GEÇİKLİ	177
Üç Boyutlu Tasarımla Laboratuvar Malzemelerinin Tanıtımı Fatma COŞTU	195
Etkileşimli Kitap Okumanın 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi Özgün UYANIK AKTULUN, Gözde İNAL	215
Türkiye’de Suriyeli Çocuk Olmak: Eğitim Üzerine Bir Araştırma Hakan SARICA	233
2006 ve 2018 Müzik Öğretmenliği Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme: SWOT Analizi Hamza ÜSTÜN	245
Çocuk Edebiyatı Türlerinin İlkokul Öğrencilerine Öğretimine Yönelik Etkinlikler İhsan Seyit ERTEM	261
Yeni Yüzyılda Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon İsmail EROL	275
İlhan Baran’ın ‘Çocuk Parçaları’ Eserinin Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri Oğuzhan ACIYAN, Mehtap AYDINER UYGUN	293
Kirkpatrick’in Dört Aşamalı Modeline Göre Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Analizi Menderes ÜNAL, Öğretmen Murat ÇOKYAMAN	317

Ebeveyn Olma Ehliyeti İçin Anne-Baba Öz Değerlendirme Uygulamaları	341
Miray ÖZÖZEN DANACI	
Yükseköğretim Kurumları Sınavında Sorulan Kimya Sorularının Analizi (2018-2022)	355
Nuray ZAN	
Özel Yetenekli Çocuklar İçin Etkinlik Önerisi: Gazların Genleşmesi	381
Ramazan ÇEKEN	
Çocuklara Felsefe Eğitiminin Değerlendirilmesi: Örnek Bir Çalışma	397
Betül ÇOLAK, Saadet Kuru Çetin	
Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretildiği “Lagune 1, 2, 3” Ders Kitaplarında Kullanılan Söz Sanatları	413
Şirin Serpen Aydın, Nihat Yavuz	
Fen Öğretimi Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi	431
Tuğba TAFLI	
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Görüşleri Ve Görsel İmajları	449
Tuğçe AKYOL	
Nitelik ve Çocuğa Görelik Bakımından Çocuk Edebiyatı Ürünleri	467
Ümit YEGEN	
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının PedagojikAlan Bilgisi Algılarının Öz Yansıtma Temelli Argümantasyon Uygulamaları ile Geliştirilmesi	481
Zehra KAYA	
Türkçenin Prozodik Özellikleri	509
Zeynep Zeliha SONKAYA	

Okul Yöneticilerinin Geleneksel İletişimci Rolleriden Dijital Çağ İletişim Rollerine Gönül ŞENER	517
Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluşları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Yasemin SÖNMEZ, Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN	531
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemi Kullanımı Hasan Bozkaya	547
Özel Yetenekliler ve Sınıf Yönetimi Necati ÇOBANOĞLU	559
Çocuk İstismarını Önlemeye Yönelik Bilişsel Davranışçı Terapi Odaklı Ebeveyn Eğitim Programının Geliştirilmesi Yahya AKTU	573
Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Algısının İncelenmesi Semra TEKÇE, Mürşet ÇAKMAK	591
Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Nuran TUNCER	613

Ebeveyn Stresi

Ali ÇEKİÇ¹

¹Doç. Dr. ,Kurum Bilgisi: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7893-268X

İnsan aile, iş ve diğer geniş sosyal gruplar aracılığıyla sosyalleşir. Bu üç öğenin de insan davranışları üzerinde etkileri vardır. Yüzyıllardır insan davranışlarının en temele belirleyicisi olan aile, 21. yüzyılla birlikte geniş aileden çekirdek aileye doğru dönüşüme uğramış, aile bireylerinin destek alabilecekleri kişi sayısını azaltmıştır. Çekirdek ailede çocuk oyun ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için anne babanın daha fazla ilgisini çekmeye çalışmakta, bu durum ebeveynlerin stres düzeylerini arttırmaktadır. Aynı zamanda ebeveynlerin de sosyal destek kaynakları azalmaktadır (Groen & Bastians, 1975).

Birbirinden farklı iki kültürden gelen iki insanın hayatlarının geri kalan bölümünü birlikte geçirmeye söz vermesi ile başlayan aile hayatında, kültürel farklılıklar, ekonomik ihtiyaçlar, çocuk sahibi olma ve çocuk yetiştirme ve yeni dostlar edinme gibi yaşam olayları aile bireyleri için başlıca stres kaynakları olarak sıralanabilir. Bu konularda yaşanan çatışmalar aile içi ilişkilerin bozulmasına ve aile bireylerinde fiziksel ve ruhsal bir takım problemlerin yaşanmasına yol açmaktadır (Baltaş & Baltaş, 2000).

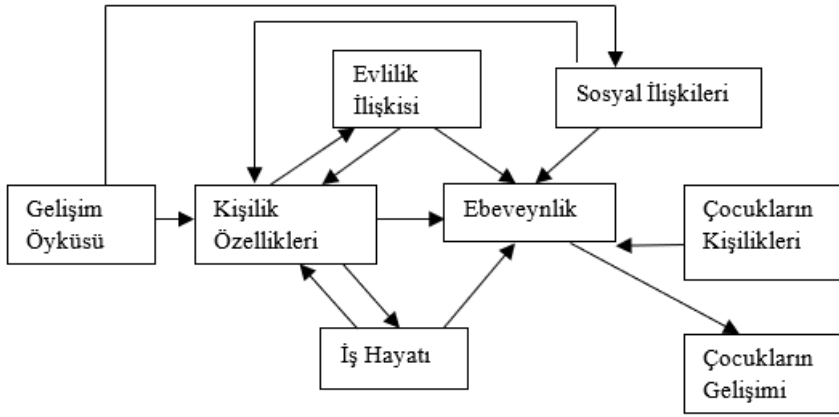
Birçok farklı alanın etkisinde olan aileler için en önemli stres kaynakları ulaşım (Groen & Bastians, 1975) ekonomik konular, çocukların davranışları, çiftlerin birbirlerine yeterince zaman ayıramaması, çocuklarla iletişim, yetersiz kişisel zaman ve aile için yetersiz eğlence zamanıdır. Tüm bu sebeplerden dolayı stres aile yaşamının önemli bir parçasıdır. Aile üyelerinin stresten korunmak için gösterdikleri çabalar, çoğunlukla aileyi bunaltır ve işlevsizleştirir (Glading, 2002).

İnsanoğlunun içinde bulunduğu her bir gelişim döneminde çözmesi ve uyum sağlaması gereken, her dönemin kendine özgü strese yol açan değişimleri vardır. Aile olmak yaşam dönemlerinin en önemlilerinden biridir. Ailenin kurulmasıyla başlayan değişimler, anne baba olma, çocukların bakımı ve eğitimi, çocukların evden ayrılması ile devam etmektedir (Glading, 2002). Aile içinde yaşanan bu ve benzeri değişimler anne babaları uyum yapmaya zorlamakta, önemli birer stres kaynağı olabilmektedir (Şahin, 1995). Bu süreçte ocuklarını daha talepkar, daha az kabul edilebilir ve daha az destekleyici gören anne babalar daha fazla stres yaşamaktadırlar. Yine ebeveynlik rollerini daha kısıtlayıcı bulan ebeveynlerin stres düzeyleri daha yüksektir (Kwok & Wong, 1999).

Ebeveyn stresi çoğunlukla ebeveyn rolünde karşılaşılan zorluklara ve taleplere işaret etmektedir. Bu rol çocukların davranışlarının yönetilmesi, aile içerisindeki günlük rutinlerin yapılması ve aile üyelerinin bakımının sağlanması gibi konuları içerir. Anne ve babaların ebeveynlik rollerine ilişkin ilişkin algısı

ne kadar zorluk içerirse, stres düzeyi de o kadar yükselmektedir (Dunning & Giallo, 2012).

Literatürde anne ve babaların stres tepkilerini daha iyi anlamak için ebeveynlerin davranışları nelerden etkilenmektedir sorusuna da cevap aranmaktadır. Belsky (1984) Süreç Modeli olarak adlandırdığı kuramında ebeveyn davranışlarının belirleyicilerini çeşitli boyutlardan ele almıştır. Belsky (1984)'e göre ebeveynlerin davranışları anne veya babanın kişisel özelliklerinden, çocukların kişisel özelliklerinden ve içinde ebeveyn-çocuk ilişkisini de barındıran geniş bir sosyal çevreden etkilenir.

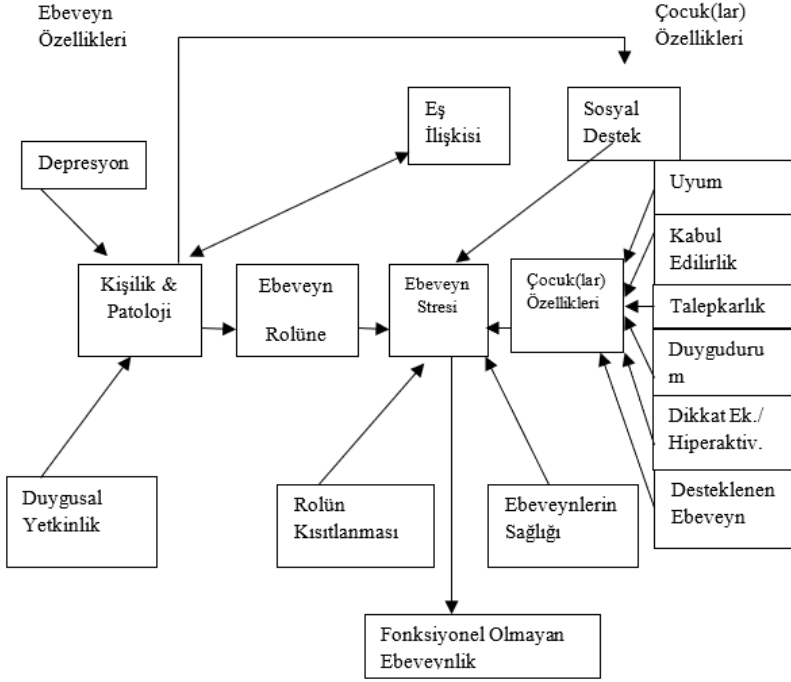


Şekil 1. Ebeveyn davranışlarının belirleyicisi olarak süreç modeli

Şekil 1'te de görüldüğü gibi, ebeveynlik ebeveynin kendi kişisel özelliklerinden, çocukların kişilik özelliklerinden, ebeveynlerin iş hayatlarından, ebeveynin sosyal hayatından ve ebeveynlerin evlilik ilişkilerinden doğrudan etkilenmektedir. Dahası ebeveynlerin gelişim öyküleri, evlilik ilişkileri, sosyal ilişkileri ve iş yaşamları kişilik özellikleri üzerinde belirleyici olarak, anne ve babaların davranışlarını etkilemektedir. Ebeveynleri doğrudan veya dolaylı etkileyen bu kaynaklar anne ve babaların psikolojik iyi oluşlarını da belirlemektedir. Anne babanın psikolojik iyi oluşları ebeveynlik davranışlarını dolayısıyla çocukların gelişimlerini etkilemektedir (Belsky, 1984).

Bu modele göre, çocuğun davranışları, anne-baba arasındaki ilişkiler ve anne baba olma karşılıklı olarak birbirinden etkilenir. Bir başka ifade ile anne-baba tutumu, eşler arasındaki uyum ve çocuğun davranışları birbiriyle ilişkilidir (Arkan & Üstün, 2010).

Belsky (1984)'nin modeli ebeveyn davranışlarını anlama noktasında önemli şeyler ortaya koysa da, bu model ebeveynleri düşünen, plan yapan ve bir amaç doğrultusunda hareket eden bireyler olarak tam yansıtmamaktadır (Abidin, 1992). Abidin Belsky'nin modelini biraz daha geliştirerek, birçok farklı kaynaktan etkilenen ebeveynlik davranışlarını incelemiş ve ebeveynlik stresini nasıl ve neden oluştuğunu açıklamaya çalışmıştır (Abidin, 2012).



Şekil 2. Ebeveyn stres modeli

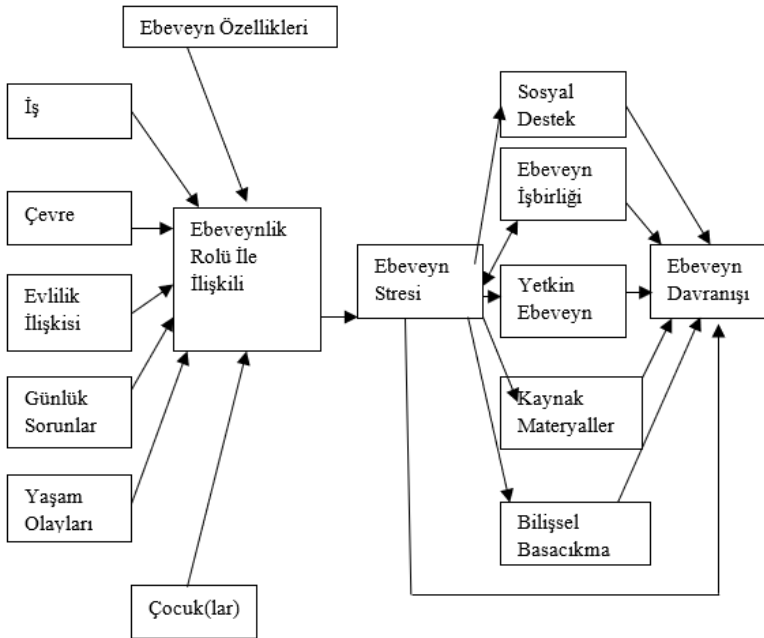
Şekil 2’de görüldüğü gibi ebeveynlik stresi hem ebeveynlerin kişilik özelliklerinden, hem çocukların kişilik özelliklerinden hem de ebeveynlerin birbirleri ile, sosyal çevreleri ile olan etkileşimlerinden etkilenmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin sağlık durumları ve sosyal destek kaynakları da ebeveyn stresi üzerinde etkilidir. Birçok farklı durumun sonucunda ortaya çıkan ebeveyn stresi ise fonksiyonel olmayan ebeveyn davranışlarının en önemli sebeplerinden birini oluşturmaktadır (Abidin, 1982; Abidin, 2012).

Ebeveynlerin fonksiyonel olmayan tutumları büyük oranda ebeveyn rollerine bağlılıkları ile ilgilidir. Anne veya babanın rolüne bağlanmasında kendi kişilik özellikleri ile çocukların özellikleri etkilidir. Anne veya babanın ebeveyn rolüne bağlılık göstermemesinin ilk sebebi çocuğa karşı duygusal yakınlık duymamasıdır. Bu çocukla ebeveyn arasında soğuk bir ilişki demektir. Bu

durum ebeveynlerin duyarsızlığından, sosyal-duygusal ilişkinin yoksunluğundan veya çocukta görülen psikopatolojiden kaynaklanabilir. Ebeveyn rolüne bağlanamamanın diğer sebebi ise anne veya babanın gerçekte veya kendine ilişkin algısında, yani duygusal yetkinliğinde, çocuğun duygu ve ihtiyaçlarını anlamada yetersiz olmasıdır. (Abidin, 2012).

Anne veya babanın ebeveyn rolünden kaynaklı kişisel özgürlüğünün kısıtlanması, sosyal destek kaynaklarının az olması ve sağlık problemleri yaşaması da ebeveynlerin stres düzeylerini arttırmaktadır. Ayrıca çocuğun dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi bazı davranış problemlerini olması, hayatındaki değişikliklere uyum sağlamada zorlanması, ebeveyn çocuk ilişkisinde anne veya babanın olumlu duygularla desteklenmemesi, çocuğun farklı şekillerde anne veya babadan sürekli bir şeyler talep etmesi, çocuğun gene duygudurumunun olumsuz olması ve çocuğun sahip olduğu fiziksel, duygusal ve entelektüel özelliklerin ebeveynin beklentileri karşılamaması ebeveynlerin anne babalık rollerinde güçlük yaşamalarına ve stres düzeylerinin artmasına yol açmaktadır (Abidin, 2012).

Ebeveyn stresi üzerinde çalışmaya devam eden Abidin (1992) modelini geliştirerek hem ebeveynlerin farklı stres kaynaklarını genişletmiş hem de ebeveynlerin bu stres kaynakları ile nasıl başa çıktıklarını açıklamaya çalışmıştır.



Şekil 3. Ebeveyn davranışlarının belirleyicileri

Şekil 3’de görüldüğü gibi ebeveynlerin ve çocukların özelliklerinin yanında iş, ebeveynin içinde bulunduğu çevre, evlilik ilişkisi, günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar ve genel yaşam olayları da ebeveyn stresi üzerinde etkili olabilmektedir. Ebeveynler karşılaştıkları bu stres kaynakları ile mücadele etmek için sosyal destek, eşler arası işbirliği, sahip oldukları ebeveynlik becerileri, çeşitli kaynaklar ve bilişsel başa çıkma becerilerini kullanmaktadır. Tüm bu sürecin sonunda ebeveyn davranışları oluşmaktadır. Ebeveyn davranışlarının oluşmasında özellikle bilişler ve inançlar anahtar bir rol oynamaktadır (Abidin, 1992).

Bu yüzden ebeveyn stresi, ebeveynlerin kendi ebeveynlik rollerine bağlılıklarına göre yaptıkları bir dizi değerlendirmeden ibarettir. Anne ve babalar ebeveyn rolünde karşılaştıkları durumları kar ve zarar olarak değerlendirirler. Bu değerlendirme ebeveynlerin stres düzeylerini de belirler. Ebeveynlerin karşılaştıkları olayları olumsuz değerlendirmeleri, yani zarar olarak görmeleri daha fazla stres yaşamalarına neden olmaktadır. Kavramsal olarak ise ebeveyn stresi anne veya babanın sahip olduğu kaynakları ebeveynlik yeteneklerini geliştirmek için kullanabilmesidir (Abidin, 1992).

Kirby’e (2004) göre ebeveyn stresi acı ve anksiyete gibi duygusal deneyimleri içeren karmaşık bir süreçtir. Bu duygusal deneyimlerin yaşanmasında düşünceler, inançlar ve normal kavramının ne olduğuna ilişkin beklentilerimiz, beklentilerimizin karşılanmayacağına ilişkin algılarımız ve kendimize ilişkin şüphelerimizden oluşan çıkarsamalarımız önemli rol oynamaktadır.

Literatürde ebeveyn stresini açıklamaya yönelik yapılan çalışmalar hem anne ve babaların kişilik özelliklerine, hem de çocukların sahip oldukları duygusal ve davranışsal özelliklere vurgu yapmaktadır. Anne ve babaların sosyal destek kaynakları, eşleri ile olan ilişkileri stres düzeyleri üzerinde etkili olmaktadır. Ebeveynlerin yaşadıkları olayları kar-zarar olarak değerlendirip, uygun başa çıkma becerileri kullanmaları ebeveyn rollerine ilişkin zorlayıcı yaşam olaylarından kaynaklı stresi azaltmaktadır. Özellikle ebeveynlerin sağlıklı bilişsel başa çıkma becerilerine sahip olması stresle başa çıkmada etkili olmaktadır.

Kaynaklar

1. Abidin, R. R. (1982). Parenting stress and utilization of pediatric services. *Children Health Care*, Vol. 2, 70-73.
2. Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behaviour. *Journal of Clinical Child Psychology*. 21 (4), 407-412.
3. Abidin, R. R. (2012). Parenting stress index. Fourth edition. Lutz: PAR, Inc.
4. Arkan, B. & Üstün, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi. DEUHYO ED 2010, 3 (2), 102-107.
5. Baltaş, A. & Baltaş, Z. (2002). Stres ve başa çıkma yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
6. Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*. 55: 83-96.
7. Dunning, M. J. & Giallo, R. (2012). Fatigue, parenting stress, self-efficacy and satisfaction in mothers of infants and young children. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, Vol. 30(2), 145-159.
8. Glading, S. T. (2012). Aile terapisi. Tarihi, kuram ve uygulamaları. (İbrahim Kekik & İbrahim Yıldırım, Çev.) Ankara:PDR Yayınları.
9. Groen, J. J. & Bastians, J. (1975). Psychological stress, interhuman communication and psychomatic disease. *Stress And Anxiety'nin içinde;* (Ed.) Spielberger C. D. & Sarason, I. G. Hemisphere Publishing Corporation. Washington, D. C.
10. Kirby, D. D. (2004). Parenting stress. New Haven and London: Yale University Press.
11. Kwong, S. & Wong, D. (1999). Mental health of parents with young children in Hong Kong: The roles of parenting stress and parenting self-efficacy. *Child and Family Social Work*. 5:57-65.
12. Şahin, N. H. (1995). Stresle başa çıkma. Olumlu bir yaklaşım. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eğitimde Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları ve Tasarım Tabanlı Araştırmalar

Alperen AVCI¹, Derya KAYIRAN²

1 Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-2395-9495

2 Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-0137-2119

İçerisinde yaşamış olduğumuz çağ da doğan ve dijital nesil veya Z kuşağı olarak adlandırılan yeni neslin çocukları kendilerinden önceki nesillerden farklı olmaları öngörülmektedir. Yeni nesil bireyler tamamen teknolojik dünya içerisinde doğmaları nedeniyle klasik eğitim sistemi onlar için anlamsız kalabilmektedir ve Z kuşağı olarak da tabir edilen bu neslin çocukları düz ve klasik anlatımlardan çok çabuk sıkılabilmektedirler. Çünkü yeni neslin düşünceyi ve bilgiyi işleme tarzı kendilerinden önceki nesillerden oldukça farklı durumdadır. Bu durum bireylerin dersleri kendinden önceki nesiller gibi anlamlandırmasını zorlaştırmakta ve bilgiyi anlamlandırmak için yeni yöntemlere ihtiyaç duyabilmektedirler (Oblinger, 2005; Prensky, 2001). Bu nesil için dijital araçlar ve internet temmli teknolojiler hayatlarının bir parçası olduğu gibi öğrenmelerinin de bir parçası haline geldiği düşünülebilir (Kennedy vd., 2008).

Öğrenme ortamında yararlanılan teknolojiler öğrencilere deney, gözlem, keşif yapma imkanı sağlamakta ve aynı zamanda öğrencilerde hipotez kurma, araştırma yapma, sorgulama, çıkarım yapma, ilişki kurma ve yorumlama gibi üst düzey becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Odubunni ve Balagun, 1991) Öğrenme ortamlarında birçok duyu organına hitap eden araç gereçlerin kullanılması öğrenmeyi somutlaştırdığı ve kolaylaştırdığı için öğretim açısından oldukça önemli görülmektedir (Daunt,1997). Öğretim sürecinde teknolojinin kullanımı öğretiminin içeriğini geliştirmesiyle birlikte öğrencilerin olaylara farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaktadır (Baki, 2001). Gelişen teknoloji ile kazanımlarının etkileşimli ortamlarda bireylere kazandırılması, bireylerin edindikleri bu bilgi ve becerilerini günlük hayatlarına aktarmalarında önemli bir yöntem olarak görülmektedir (Köysüren, 2018). Bilişim teknolojilerinin kullanıldığı öğrenme ortamları, nesneleri gerçekmiş gibi öğrencilere sunulabilmekte ve etkili öğrenme sağlamaktadır (Altun ve Büyükduman, 2007). Görsel nesne ve materyaller ile destekli eğitim ortamları bireylerin dikkatlerini diri ve canlı tutarak kavramların somutlaştırılmasını sağlar ve aynı zamanda anlaşılması zor olan konuları basite indirgeyerek öğrenmeyi kolaylaştırır. Görsel teknolojinin içinde yer alan Arttırılmış Gerçeklik uygulamalarının gelişimi son yıllarda dikkat çekici bir hale gelmiştir (Coşkun, 2018). Yapılan çalışmalar Arttırılmış Gerçeklik uygulamalarının kullanımının, şekillerin üç boyutlu gösterimi nedeniyle konuların daha iyi anlaşılabilmesini, öğrenilebilmesini ve böylece öğretimin daha etkili gerçekleştirilebildiğini ortaya çıkarmıştır (Kesim ve Özarslan, 2012).

Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları Nedir ?

Arttırılmış gerçeklik teknolojisi, bilgisayar ortamından ve gerçek dünyadan elde edilen GPS konum bilgileri, sesler verileri, grafikler ve videoların birleştirilmesini kapsayan yeni bir teknoloji türü olarak tabir edilebilir (Zachary, Ryder, Hicinbotham ve Bracken, 1997). AG teknolojisi, son yıllarda dünyada eğlence, üretim, mühendislik, tıp ve eğitim gibi birçok alanda kullanılan teknolojilerden birisidir. AG teknolojileri ilkin sanayi ve tıpl alanlarından uygulanmaya başlanmış sonrasında faydaları görüldükçe diğer sektörlerde de kullanımı tercih edilir hale gelmiştir, Günümüzde ticaretten eğlenceye, oyun, eğitim, mimari, sanat ve mihendislik alanlarında kullanımı artaraak devam etmektedir (Cover vd., 1993; Fritz, Susperregui ve Linaza, 2005) Örneğin eğitim alanında arttırılmış gerçeklik uygulamalarının projesinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başladığı belirtilmektedir (MEB, 2022). Arttırılmış gerçeklik uygulamaları, öğrenenlerin bulundukları gerçek ortamdan ayrılmadan sanal nesnelerle etkileşim kurma şansıya, eğitimde beklenen dönüşümü sağlayabilecek bir teknolojidir. Arttırılmış gerçeklik uygulamalarının, öğretim ortamında öğrencinin hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanmayı teşvik etmesi, ilgi ve dikkatlerini derse çekmesi açısından öğretim sürecinde kullanılması önem arz etmektedir (Altıntaş, 2018). Arttırılmış gerçeklik teknolojisi normal şartlarda insanların duyularıyla algılayamayacakları bilgilerin gerçekliklerinin güçlendirilerek, bireyler tarafından daha gerçekçi bir şekilde algılanmasını sağlar (Azuma, 1999).

Arttırılmış gerçeklik, gerçek ve sanal dünyanın 3 boyutlu ortamda eş zamanlık olarak bir araya getirilmesidir. Arttırılmış gerçeklikte, gerçeğin sanal ile konum ve bağlam açısından uyumlu olması önemlidir (Özarslan, 2013). Arttırılmış gerçeklik teknolojisi, fiziksel bir alan üzerine uygun programlar kullanılarak 2B veya 3b metinler, videolar, sev veya resimler eklenmesi ve bu eklemiş yeni halinin uygun teknolojik araçlar aracılığıyla bireyler tarafından görüntülenebilmesidir (Delello, 2014; Zarzeula vd., 2013). Bu açıdan kullanan bireylere gerçek deneyimler sunabilen arttırılmış gerçeklik teknolojisi, sanal eklentileri gerçek dünyaya yansıtmakta ve bireylerde gerçeklik hissi uyandırmaktadır (Carmigniani vd., 2011). Gerçek çevre ile çevreye eklenmiş olan sanal objeleri de eş zamanlı olarak görme imkanı veren arttırılmış gerçeklik uygulamaları üç temel özellikten oluşmaktadır. Bunlardan birincisi ve en temel olanı gerçek ile sanal nesnelerin herhangi bir ortamda birleştirilmiş olmasıdır. İkinci özellik ise iki unsurun eş zamanlı olarak işletilmesidir. Üçüncü ve son özellik ise iki unsurun birleştirme işlemi 3 boyutlu olarak konumlandırılmalıdır. Bu özelliklerden herhangi birinin olmaması durumunda arttırılmış gerçeklik farklı bir teknoloji olarak algılanmalıdır (Azuma, 1997). Arttırılmış gerçeklik

teknolojisinin gerçeklik-sanallık sürecinde konumlandığı yer Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1 Gerçeklik-sanallık süreci (Milgram ve Kishino, 1994; akt. Altıntaş, 2018)

Arttırılmış gerçeklik uygulamaları eş zamanlı etkileşim sayesinde bireylere anında dönüt sağlayabilmekte ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeye olanak tanımaktadır. Gün geçtikçe yaygınlaşan mobil arttırılmış gerçeklik uygulamaları öğrencilere mekandan bağımsız bir şekilde esnek öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve stillerine uygun bireysel öğrenmeleri desteklenebilmektedir (Altıntaş, 2018).

3D materyallerin kullanıldığı öğretim uygulamalarının öğrencilerin kalıcı ve somut öğrenmelerini sağladığı bilimsel çalışmalar sonucu tespit edilmiştir. 3D materyal ile öğretim yapan eğitimcilerin öğrencilerin dikkatini daha kolay çekebildikleri, artırılmış gerçeklik teknolojilerinin eğlenerek öğrenmeyi sağladığı ve bu şekilde daha kolay ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Anlaşılması ve anlatılması zor olan konuların bu yöntem yardımıyla daha kolay anlaşılabilirdiğini, anlatılabildiğini savunmuşlar ve öğrencilerin bu şekilde eğitime daha fazla motive olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde animasyon ve benzeri 3 boyutlu materyalleri kullanarak öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırması beklenirken, arttırılmış gerçeklik uygulamaları öğretmenlerin geliştirebilecekleri materyallerin başında gelmektedir. Çoklu öğrenme ortamı sunması sayesinde kalıcı eğitim sağlaması, eğlenceli ve ilgi çekici içerik imkanı sunması, öğrenmede pratiklik ve öğrencide aktif olmayı gerektirmesi gibi sebeplerden ötürü bu teknolojinin eğitimde kullanılması oldukça tercih sebebidir. Öğrenciler fiziki olarak ulaşamayacakları deneyimlere artırılmış gerçeklik teknolojileri sayesinde kolaylıkla erişebilmektedirler (Perez-Lopez ve Contero, 2013; Yen vd., 2013; Delello, 2014).

Öğretmenler kimi zaman öğretilmesi gereken konuları öğrenciye aktarmakta ve anlamlı bir öğrenme sağlanması konusunda zorluklar yaşamaktadırlar. Bu sorunun ortadan kaldırması amacıyla son zamanlarda özellikle Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları ile destekli etkinliklerin geliştirilmesi için yürütülen

tasarım ve geliştirme araştırması süreci ortaya çıkarılarak, ihtiyaçlara yanıt verebilecek etkinliklerin oluşmasını sağlamaktır. Tasarım tabanlı araştırmalar genellikle bir problemin çözümüne yöneliktir ve bu problem eğitime yönelik her alanda olabilir. Yenilikçi bir öğrenme-öğretme etkinliğinin tasarlanması, uygulaması, değerlendirilmesi veya teknoloji destekli eğitsel ortam tasarlanması, tasarım ve geliştirme araştırmalarına örnek olabilir (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı 2011). Tasarım ve geliştirme araştırmaları (TGA), bir olgu ya da duruma yönelik kişilerin algılarını ve davranışlarını anlamayı veya var olan bir soruna yönelik olarak yeni çözümler sunulmasını, geliştirilmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini kapsayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Tasarım tabanlı araştırmaların kuramsal bilgileri ve uygulamaları bir araya getirmesi onu diğer araştırmalardan ayıran özelliklerindendir. Bu durumun neticesinde kuramın getirmiş olduğu yenilikler öğrenme ve öğretme ile ilgili kuramların somutlaştırılması, eğitsel kuram, yapay tasarım ve uygulamalar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Kuzu, Çankaya ve Mısırlı 2011). Tasarım tabanlı araştırmaların işbirliği sağlaması ve öğretimsel yönden faydalılarına dikkat çekilirken, araştırmacının öğrenme sürecine aktif katılımının olduğu, keşfetme, doğrulama ve yayma gibi bilimsel süreçleri içinde barındıran bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmişlerdir (Cobb ve diğerleri, 2003; Collins, Joseph ve Bielaczyc, 2004; Kelly, 2003).

KAYNAKÇA

1. Altıntaş, G.(2018). Arttırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları ve kavram yanılgılarına etkisi: küresel ısınma konusu. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
2. Altun S., Büyükduman F.I., "Teacher and student beliefs on constructivist instructional design: A case study", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7, 7-39.
3. Aşık, G. ve Yılmaz, Z. (2017). Design-based research and teaching experiment methods in mathematics education: Differences and Similarities [Matematik eğitimi çalışmalarında tasarım tabanlı araştırma ve öğretim deneyi yöntemleri: Farklar ve benzerlikler]. Journal of Theory & Practice in Education, 13(2), 343-367.
4. Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. Teleoperators and Virtual Environments, 355-385.
5. Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality.Presence,6(4), 355-385.
6. Baki, A. (2001). Bilişim Teknolojisi Işığında Matematik Eğitiminin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi 149 (1), 26-31, 2001.
7. Baki, A.(2008). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
8. Baltacı, S., Yıldız, A., Kıymaz, Y., & Aytekin, C. (2016). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik GeoGebra destekli etkinlik hazırlamak için yürütülen tasarım tabanlı araştırma sürecinden yansımalar, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 70-90.
9. Baysan, E.(2015). Arttırılmış gerçeklik kitap (ag-kitap) kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve ortamla ilgili öğrenci görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
11. Carmigniani, J., Furht, B., Anisetti, M., Ceravolo, P., Damiani, E., & Ivkovic, M. (2011). Augmented reality technologies, systems and applications. Multimedia Tools and Applications, 51(1), 341-377.
12. Coşkun, M.(2018). Mobil uygulama ve arttırılmış gerçeklik ile desteklenen öğretimin, güneş sistemi ve ötesi ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına, astronomiye yönelik tutumları ve fen dersine yönelik kaygı ve

- motivasyonlarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- 13.Cover, S. A., Ezquerro, N. F., O'Brien, J. F., Rowe, R., Gadacz, T., ve Palm, E. (1993). Interactively deformable models for surgery simulation. *Computer Graphics and Applications*, IEEE, 13(6), 68--75
- 14.Çakır, P.(2013). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin erişilerine ve motivasyonlarına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 15.Delello, J. A. (2014). Insights from pre-service teachers using science-based augmented reality. *Journal of Computers in Education*, 1(4), 295–311.
- 16.Design-Based Research Collective (2003). Design research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 15-42.
- 17.Fritz, F., Susperregui, A., ve Linaza, M. T. (2005). Enhancing cultural tourism experiences with augmented reality technologies. 6th International Symposium on Virtual Reality, Archaeology and Cultural Heritage (VAST).
- 18.Hıdıroğlu, Ç.N.(2012). Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analiz edilmesi: Yaklaşım ve düşünme süreçleri üzerine bir açıklama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 19.Hıdıroğlu, Ç.N.(2015).Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- 20.Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Judd, T., Gray, K., ve Chang, R. (2008). Immigrants and Natives: Investigating Differences Between Staff and Students' Use of Technology. In *Hello! Where are you in the Landscape of Educational Technology?* Proceedings Ascilite. (pp. 484–492). Melbourne.
- 21.Kesim, M., Özarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current Technologies and the potential for education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 297-302.
- 22.Kibar-Nuhoğlu, P.(2016). Bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin modellenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.)Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 23.Köysüren, M.(2018). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etkisi. (Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi.) Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- 24.Kuzu, A., Çankaya, S., Mısırlı, Z.A.(2011).Tasarım tabanlı araştırma ve öğrenme ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesinde kullanımı. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 1 (1), 19-35.
- 25.Ocak, M. A., Topal, A. D., Ağca, R. K., & Akçayır, M. (2011). Öğretim tasarımı kuramlar, modeller ve uygulamalar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 26.Odubunni, O., Balagun, T.A., (1991). The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achievement in Integrated Science, *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 213-224.
- 27.Özarlan, Y. (2013). Genişletilmiş Gerçeklik ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Materyallerinin Öğrenen Başarısı ve Memnuniyeti Üzerindeki Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- 28.Özkan, Z. ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 857-888.
- 29.Özkan, Z.(2018).Bir eğitsel oyun tasarım modeli önerisi: Oyun tasarımı anahtarı. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 30.Perez-Lopez, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(4), 19–28.
- 31.Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. Oblinger, D. G., & Hagner, P. (2005). Seminar on Educating the Net Generation. EDUCAUSE, Tempe, AZ.
- 32.Şahin, M. (2015). Oyunlaştırılmış oyun temelli öğrenmenin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarına ve derse yönelik tutumları etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Bahçeşehir Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 33.Şakar, Ç.(2008). Otistik öğrencilere yönelik eğitsel yazılım tasarlama, geliştirme ve değerlendirme sürecinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 34.Yen, J. C., Tsai, C. H., & Wu, M. (2013). Augmented reality in the higher education: students' science concept learning and academic achievement in astronomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 165–173.
- 35.Zachary, W., Ryder, J., Hicinbothom, J., & Bracken, K. (1997). The Use of Executable Cognitive Models in Simulation-based Intelligent

- Embedded Training.Proceedings of Human Factors Society 41st Annual Meeting. (pp. 1118-1122). Santa Monica,CA: Human Factors Society.
- 36.Zarzuela, M. M., Pernas, F. J. D., Martínez, L. B., Ortega, D. G., & Rodríguez, M. A. (2013). Mobile serious game using augmented reality for supporting children's learning about
- 37.animals. *Procedia Computer Science*, 25, 375–381.
- 38.http://www.innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/teaching_and_learning_with_the_net_generation.pdfadresinden 26 Mayıs 2013 tarihinde ulaşılmıştır
- 39.<https://denizli.meb.gov.tr/www/metaverse-yolunda-egitimde-arartirilmis-gerceklik-uygulamalari-projesi-basladi/icerik/4121> 13 Aralık 2022 tarihinde erişilmiştir.

**Eğitsel Robotik Temelli Uygulamaların
Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi:
Bir Meta-Analiz Çalışması**

Ayhan KOÇOĞLU¹

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-0245-3957

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağ, insanoğlunun teknolojiye uyumunun hızlı ve etkili hale getirilmesini gerektirmektedir. Her geçen gün gelişen teknolojiye ve bunun getirmiş olduğu yeniliklere ayak uydurmaya çalışırken, eğitimi de bu gelişmelerin tam odağına yerleştirmek, teknolojiyi sadece kullanan değil aynı zamanda onu üreten bir insan topluluğu yetiştirmek açısından da oldukça önemlidir. Zira teknoloji üretimi artık belli şirketlerin veya toplulukların tekeline çıkmış, bireylerin kısıtlı imkânlarla ciddi katkılar sağlayabileceği bir düzeye gelmiştir. Bu bağlamda öne çıkan en etkili yöntemlerin başında robotik ve kodlama uygulamaları gelmektedir. Bu uygulamalar mühendislik ve tasarım becerileri gerektirdiğinden başta Fen Bilimleri olmak üzere Matematik ve benzeri derslerde de sıkça kullanılmaktadır.

Eğitsel robotik, eğitim sürecinde hedeflenen amaçlara ulaşmak adına öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, yaratıcılıklarını artırmak ve problem çözme becerilerine katkı sağlamak için robot destekli teknolojik etkinlikleri ifade etmektedir. Bu etkinlikler, genellikle basit bir yazılım ve donanım gerektiren robot kitleleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Etkinlikler, eğitimsel bir görevin yerine getirilmesini amaçlarken yazılım kısmında kodlama denilen ve hangi komutlar ile nelerin yapılacağına planlandığı aşama bulunmaktadır. Sonraki süreç ise bu kodların bilgisayar, tablet ya da telefon gibi teknolojik bir araçtan fiziki olarak var olan bir robota yüklenmesini ve robotun kodlanan görevi yerine getirmesini sağlamayı içermektedir. Bu sayede kodlanan ve tasarlanan bir robot vasıtasıyla eğitimsel amaca ulaşılmaktadır.

Robotların eğitimsel amaçları gerçekleştirmek için kullanılması, yapay zekânın eğitime aktarılmasının öncülerinden biri olan Seymour Papert'in çalışmalarına dayanmaktadır. Papert'in, Wallace Feurzeig, Daniel Bobrow ve Cynthia Solomon ile birlikte 1966 yılında oluşturdukları ilk programlama dili olan LOGO, gelecekte eğitsel robotik araçlara yüklenecek kodların da temelini oluşturmaktaydı (Solomon vd., 2020). Jean Piaget'in fikirlerinden etkilenen ve bu sayede yapılandırmacılık eğitim felsefesini benimseyen Papert, *What is Logo? Who needs it?* isimli eserinde eğitimi bir şeyler yapmak, bir şeyler üretmek, bir şeyler inşa etmek olarak tanımlamıştır (Papert, 1999, s.3). Daha sonraki süreçte Lego olarak bilinen ve modüler oyuncak ve yapboz üreticisi olan şirket ile yapılan işbirliği eğitimde robotik araçların kullanımını mümkün hale getirmiştir. Bu çalışmaların bir ürünü olan Lego Mindstorms'un 1998'de yapılan lansmanı, öğrencilerin mühendislik ve teknolojiye olan ilgisini artırmayı amaçlayan mucit Dean Kamen tarafından başlatılan bir gençlik organizasyonu olan FIRST ile Lego arasındaki bir ortaklık olan FIRST Lego League'in kurulmasıyla eğitsel robotik araç kullanımını daha da yaygınlaştırmıştır.

(Watters, 2015). Bu gelişmeler robotik araç üretimine de yön vermiş, bugüne kadar gelinen süreçte Arduino, Makeblock, Sphero, Nintendo ve daha onlarca sayıda eğitsel robotik araç ve marka meydana getirilmiştir.

Öğretim sürecinde eğitsel robotik araçlarla yapılan uygulamaların etkilerini inceleyen çalışmalarda bu tür araçların kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Barker & Ansorge, 2007; Shankar vd., 2013), yansıtıcı düşünme ve uzamsal görselleştirme becerilerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği (Koca, 2020), öğrencilerin motivasyonlarını artırarak eğitim sürecini eğlenceli hale getirdiği (Erdoğan, Toy & Kurt, 2020), akıl yürütme becerilerini geliştirdiği (Dinçer & Günhan, 2020) ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitsel robotik temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ya da gelişimine katkı sağladığını raporlayan (Akbari vd., 2022; Kaya, Korkmaz & Çakır, 2020) çalışmalar da bulunmaktadır. Öte yandan tam tersi sonuçlara ulaşılan çalışmaların da olduğu, başka bir ifadeyle eğitsel robotik uygulamalar sonucu öğrencilerin problem çözme becerilerindeki değişimin anlamlı olmadığını bulgulayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Özenoğlu ve Baltacı, 2021; Silik, 2016). Bu durum eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerisine etkisine ilişkin çelişki oluşturmaktadır. Ayrıca ikincil çalışmalara bakıldığında genelde eğitsel robotik araçlar ile uygulama yapılan çalışmaların betimsel analizinin yapıldığı derleme çalışmalarına yoğunlaşıldığı görülmektedir. Eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerisine etkisinin araştırıldığı meta-analiz türünde bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Eğitsel robotik temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerisine etkisini inceleyen ve yukarıda genel olarak bahsedilen çok sayıda çalışmanın olması ve alanyazında tüm bu birincil çalışmaların etki büyüklüğünü birleştiren meta-analiz türünde bir çalışmanın bulunmaması, bu çalışmanın yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bundan dolayı çalışmanın amacı, eğitsel robotik temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Belirlenen amaca ulaşmak için araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Eğitsel robotik temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi nedir?
- 2) Eğitsel robotik temelli uygulamalar, bu uygulamaların yapıldığı öğretim kademesi bakımından öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemekte midir?
- 3) Eğitsel robotik temelli uygulamalar, bu uygulamalarda kullanılan robotik araç türü bakımından öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırmada, eğitsel robotik temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Glass (1976) meta-analizi, bireysel çalışmalara ilişkin nicel sonuçları birleştirmek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Meta-analiz çalışmasının yapılabilmesi için gereken bir takım aşamalar bulunmaktadır. Bu çalışmada meta-analiz, Cooper'ın (2010, s.12) tavsiye ettiği şu aşamalar izlenerek gerçekleştirilmiştir;

- i) Araştırma sorularının tanımlanması
- ii) Alanyazının taranması
- iii) Verilerin toplanması- içerme ölçütlerinin belirlenmesi
- iv) Kalite değerlendirmesi
- v) Çalışma verilerinin analiz edilmesi ve birleştirilmesi
- vi) Sonuçların yorumlanması

Alanyazının Taranması

Çalışmada eğitsel robotik uygulamalara ilişkin çalışmalara ulaşmada Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ProQuest ve ERIC veri tabanlarından yararlanılmıştır. Belirtilen veri tabanlarında *eğitsel robotik*, *Lego*, *Arduino*, *Robotik kodlama* kelimeleri ve bunların İngilizcesi olan *educational robotics*, *Lego*, *Arduino* ve *robotic coding* kelimeleri ile aramalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen çalışmaların başlık ve özeti incelenmiş ve araştırma kapsamına uygunluğu değerlendirilmiştir. Daha sonra ulaşılan çalışmaların kaynakçaları kartopu yöntemi ile incelenerek konuyla ilgili diğer çalışmalara ulaşılmıştır. Bu tarama işlemi esnasında yazar tarafından hazırlanan bir listeye, ulaşılan tüm çalışmalar not edilmiştir. Aynı işlem ikinci bir araştırmacı tarafından tekrar edilerek süreç sonunda elde edilen listeler karşılaştırılmıştır. Böylece meta-analize eklemek adına gözden kaçan çalışmalara ulaşmak amaçlanmıştır. Bu işlem aynı zamanda çalışma geçerliğinin sağlanması için de oldukça önemlidir. Alanyazın tarama işlemi Mayıs 2022'den Ekim 2022'ye kadar sürmüştür. Son aşamada tamamlayıcı tarama işlemi de Kasım 2022'de gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve İçerme Ölçütlerinin Belirlenmesi

Araştırmada yer alan çalışmalara ilişkin veriler toplanırken, araştırmacının hazırladığı çalışma özellikleri formu kullanılmıştır. Söz edilen formda meta-analizde yer alan çalışmaların yazar adı ve yayın yılı, öğretim kademesi, uygulandığı ders ve çalışmalar esnasında kullanılan robotik araç türü bilgileri ayrı sütunlara kodlanmıştır. Kodlama geçerliğinin değerlendirilmesi adına 13 çalışmanın tamamı iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız olarak yeniden

kodlanmıştır. Form güvenilirliği Card'ın (2012, s.76) ifade ettiği şekilde fikir birliğine varılan kod sayısının toplam kod sayısına bölünmesi ve çıkan sonucun 100 ile çarpılması ile bulunmuştur. Buna göre kodlayıcılar 13 çalışmanın tamamını aynı şekilde kodlamıştır. Böylece kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmada, meta-analize dâhil edilen çalışmalar için belirlenen içerme ölçütleri şu şekildedir.

Tablo 1. Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların İçerme Ölçütleri

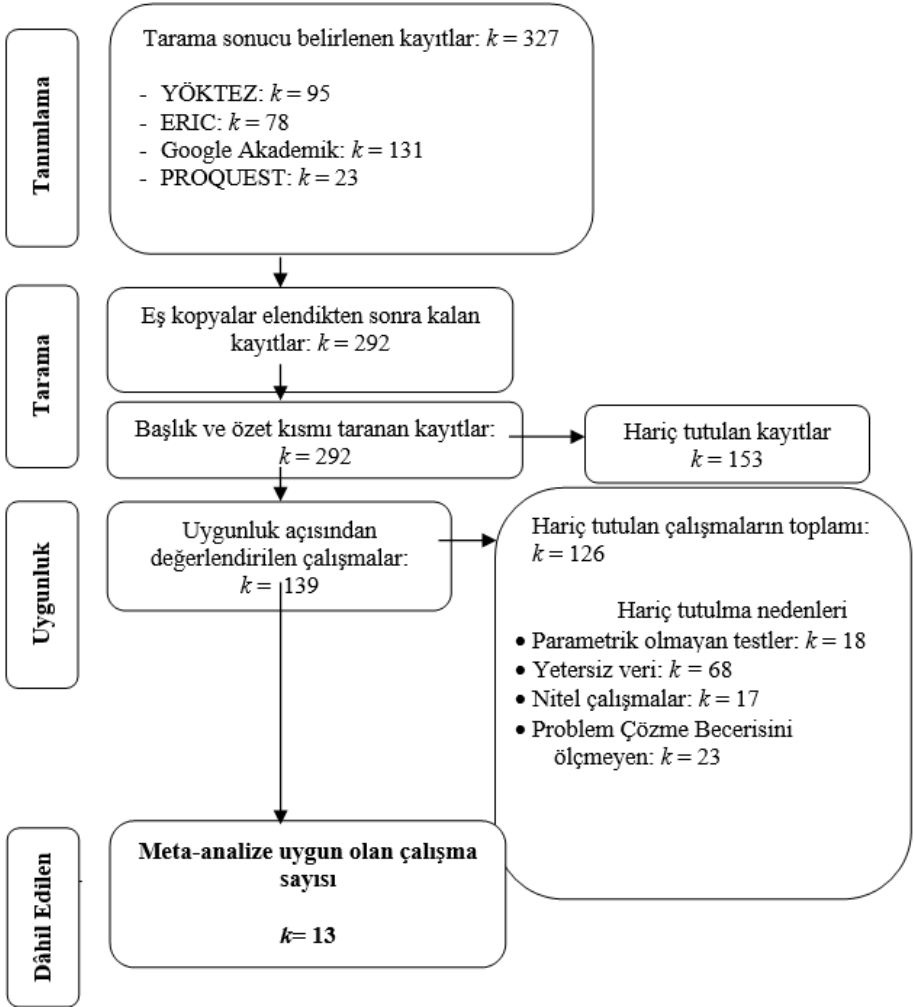
Meta-Analiz İçin İçerme Ölçütleri

1. 2012-2022 yılları arasında yayınlanması
2. Türkiye veya yurt dışında makale ya da tez türünde olması
3. Nicel deneysel desenin kullanılması
4. Eğitsel robotik temelli uygulamaların yapıldığı ders ile herhangi bir yöntemin uygulandığı dersin problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.
5. Örneklem sayısının (N), ortalama değerinin ($\bar{X}$) ve standart sapmanın (SD) açıkça paylaşılması.
6. Parametrik testlerin kullanılması (t testi ya da F istatistiği)

Kalite Değerlendirmesi

Meta-analiz çalışmalarında analizde yer alacak çalışmaların belirli bir kalitede olması beklenmektedir. Tarama prosedürleri sonucunda ulaşılan çalışmaların kalitelerinin değerlendirilmesi için ise nesnel ölçütlere göre oluşturulmuş bir değerlendirme aracının takip edilmesi gerekmektedir. Bunun için meta-analizde yer alan çalışmaların kalitesi Pluye, Gagnon, Griffiths, ve Johnson-Lafleur'un (2009) geliştirdiği form ile değerlendirilmiştir. Belirtilen referans formda üç kalite değerlendirme ölçütünden bahsedilmektedir. Bunlar; *i)* Uygulama sürecinin ifade edilmesinde ve örneklemin belirlenmesinde seçkisiz davranılması *ii)* K örleme tekniği ile grup bilgisinin gizlenmesi *iii)* Ulaşılan verilerin güvenilirliği ve geçerliğinin sağlanması ile veri kaybının olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Kalite değerlendirmesi ise formda belirtilen ölçütlerin varlığının 1 puan ile, yokluğunun ise 0 puan verilmesi suretiyle yapılmaktadır. Kalite puanı hesaplanırken var olan ölçüt sayısı toplam ölçüt sayısına bölünmekte ve çıkan sonuç 100 ile çarpılmaktadır (Pluye vd., 2009, s.540). Sonuç olarak kalite puanı 50 ve üzerinde hesaplanan çalışmalar meta-analize dâhil edilmektedir.

Buraya kadar olan kısımda belirtilen ve meta-analiz çalışmasında yer alacak olan birincil nicel çalışmalarda izlenen prosedürlerin bir özeti şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Meta-Analizde Yer Alan Çalışmalara İlişkin Akış Şeması (Moher vd., 2009)

Çalışma Verilerinin Analiz Edilmesi ve Birleştirilmesi

Eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerilerine etkisini hesaplamak için çalışmada etki büyüklüğü indeksi olarak Hedges g tercih edilmiştir. Çünkü Cooper (2010) meta-analizde yer alan birincil çalışmaların örneklem büyüklüğünün 20’den küçük olduğu durumlarda Hedges g ’nin kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir. Analizler sonucu oluşan etki

büyükliğünün yorumlanmasında ise Thalheimer ve Cook (2002) sınıflaması göz önünde bulundurulmuştur. Belirtilen referansa göre etki büyüklüğü -0.15 - 0.15 aralığında *önemsiz*; 0.15-0.40 aralığında *küçük*; 0.40 - 0.75 aralığında *orta* ve 0.75-1.0 aralığında ise *geniş* düzey olarak değerlendirilmektedir.

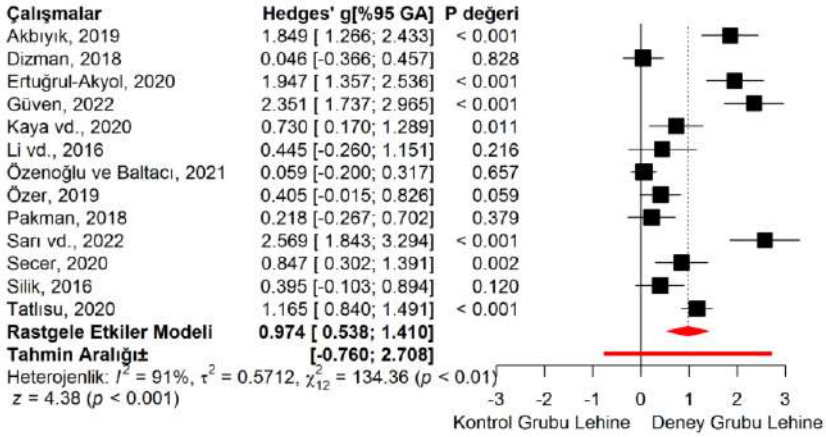
Çalışmada genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında *Rastgele Etkiler Modeli* kullanılmıştır. Çünkü Borenstein ve diğerlerine göre (2013, s.86) çalışmaların ilgili alanyazından elde edilmesi rastgele etkiler modelinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu çalışmada da etki büyüklüklerinin birleştirilmesinde bu model tercih edilmiştir. Ayrıca heterojenliğin varlığına ilişkin yorumda bulunmak için heterojenlik testi yapılmış, heterojenlik testinin yorumlanmasında I^2 indeksine ilişkin değerler göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre %25 oranındaki I^2 indeksi *küçük*; %50 oranında *orta* ve son olarak %75 ve üzerinde bir oran ise *büyük* heterojenlik olarak yorumlanmaktadır (Card, 2012, s. 189). Son olarak yayın yanlılığının değerlendirmesinde huni grafiği; Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması; Egger'in Kesen Testi ve Rosenthal'in Korumalı N testi yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde meta-analize ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışmaların meta-analiz yöntemiyle birleştirilmesi sonucu elde edilen analiz sonuçları ile bunların yorumları aşağıdaki başlıklar altında ele alınmıştır

Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Eğitsel robotik uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılmasını içeren meta-analiz bulguları incelenmiştir. Rastgele etkiler modeli ile birleştirilen çalışmaların homojenliğine ve genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Eğitsel Robotik Uygulamalar ve Problem Çözme Becerisi Orman Grafiği

Şekil 2'deki veriler incelendiğinde en küçük etki büyüklüğü değerinin 0,046 ile Dizman'ın (2018) çalışmasına ait olduğu görülmektedir. Ayrıca en yüksek etki büyüklüğü değerinin de 2,569 ile Sarı ve diğerlerinin (2022) yapmış olduğu çalışmada elde edildiği anlaşılmaktadır. Çalışmalara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde güven aralığı %95 olan altı çalışmanın etki büyüklükleri bakımından anlamlı olmadığı söylenebilir ($p > 0.05$). Öte yandan rastgele etkiler modeline göre birleştirilen 13 çalışmanın etki büyüklükleri 0.974 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu verinin % 95'lik güven aralığında yer alan üst sınırı 1.410, alt sınırı ise 0.538'dir. Bu etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook (2002) sınıflaması göz önüne alındığında *geniş* düzeyde bir etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Bu sonucu başka bir şekilde ifade etmek gerekirse eğitsel robotik uygulamalarının, geleneksel öğretime göre öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Şekil 2'ye göre heterojenlik testi anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Q değerine bakıldığında ise 14 serbestlik derecesi ile 187.11 olarak hesaplanmıştır. Q değerinin ise 134.36 olduğu görülmektedir. Bu değer χ^2 tablosunda yer alan ve %95 güven aralığında olan 12 serbestlik derecesine göre 21.03 olarak gösterilen değerden çok daha büyük olduğundan çalışmaların heterojen yapıda olduğu söylenebilir. Şekil 2'de yer alan I^2 indeksinin ise %91 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu sonuç, heterojenliğin yüksek düzeyde olduğunu işaret etmektedir. Heterojenliğin kaynağına ilişkin olarak yapılan kategorik moderatör analizi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Kategorik Moderatör Analizi Sonuçları

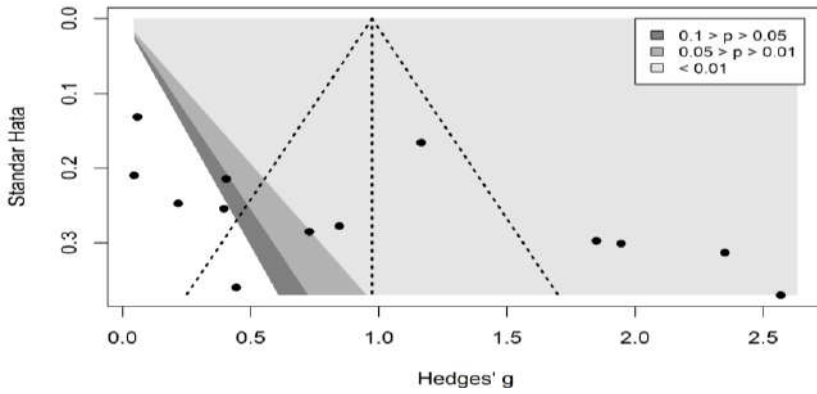
Kategorik Moderatörler	<i>k</i>	Etki Büyüklüğü	95% GA		Heterojenlik		
			Alt Limit	Üst Limit	<i>Q_b</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Robotik Araç Türü							
Arduino	4	1.302	0.214	2.390	50.95	4	.001*
Makeblock	1	1.946	1.356	2.536			
LEGO	5	0.212	0.032	0.392			
Makey Makey	1	0.729	0.170	1.289			
Robotis	1	1.165	0.839	1.490			
Öğretim Kademesi							
İlkokul	3	0.639	-0.030	1.308	1.71	3	.634
Ortaokul	5	0.853	0.151	1.555			
Lise	2	0.934	-0.820	2.688			
Üniversite	3	1.618	0.307	2.929			

* $p < .05$

Tablo 2'ye göre kategorik moderatör analizinde eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerisine etkisinin öğretim kademesine göre değişimi incelenmiştir. Moderatör analizi sonuçları öğretim kademesi bakımında grup içi heterojenlik testinin anlamlı sonuç vermediğini ortaya koymaktadır ($p > .5$). Bu durum, etki büyüklüğü bakımından farklılık olmasına rağmen öğretim kademelerinde (İlkokul-Ortaokul-Lise-Üniversite) eğitsel robotik uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde etkilemediğini işaret etmektedir.

Çalışmada bir diğer kategorik moderatör olarak eğitsel robotik uygulamalarında kullanılan araç türünün problem çözme becerisine olan etkisi incelenmiştir. Tablo 2'de de görüldüğü üzere bu testin sonucu anlamlı çıkmıştır ($p < .5$). Buna göre en büyük etki büyüklüğün 1.946 (1.356-2.536) değeri ile Makeblock mBot aracına ait olduğu, bunu sırasıyla 1.302 (0.214-2.390) değeri ile Arduino; 1.165 (0.839-1.490) değeri ile Robotis; 0.729 (0.170-1.289) değeri ile Makey Makey ve son olarak 0.212 (0.032-0.392) değeri ile LEGO'nun izlediği görülmektedir.

Meta-analiz çalışmalarında etkisi incelenen bir diğer husus da yayın yanlılığıdır. Bu çalışmada yayın yanlılığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için öncelikle huni diyagramı incelenmiştir. Bu diyagram şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3. Yayın Yanlılığına İlişkin Huni Diyagramı

Şekil 3'te yer alan huni diyagramı incelendiğinde meta-analizde yer alan çalışmaların rastgele etkiler modeline göre birleştirilen dikey çizginin sağında ve solunda asimetrik olarak dağıldığı görülmektedir. Huni diyagramına göre yayın yanlılığının olmadığı şeklinde bir yoruma ulaşabilmek için bu dağılımın simetrik bir saçılım göstermesi beklenmektedir. Ancak yayın yanlılığına ilişkin mutlak bir karara varmak için başka testlerin sonuçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle yapılan testlerden biri Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurmasıdır. Bu testin sonucu tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma Testi

Değer	Eklenen	Rastgele Etkiler Modeli		
		Etki Büyüklüğü	Alt Sınır	Üst Sınır
Gözlenen Değer		0.974	0.538	1.410
Eklenen Değer	3	0.574	0.092	1.056

Tablo 3'te rastgele etkiler modeline göre birleştirilen çalışmaların gözlenen genel etki büyüklüğünün 0.974 (0.538, 1.410); düzeltilmiş (eklenen değer) etki büyüklüğünün ise 0.574 (0.092, 1.056) olduğu görülmektedir. Cohen (1988) sınıflamasına göre gözlenen etki büyüklüğü yüksek düzeyde; düzeltilmiş etki büyüklüğü ise orta düzeydedir. Bu iki etki büyüklüğüne ilişkin düzeyin ayrı sınıfta yer alması ve aralarındaki farkın çok olması meta-analizde yayın yanlılığının olabileceğine işaret etmektedir. Yayın yanlılığına ilişkin olarak yapılan diğer bir test ise Egger'in Kesen testidir. Bu teste ilişkin değerlerde, asimetrisinin tek kuyruklu kesen değerinin $B0=0.014$; iki kuyruklu kesen değerinin ise $B0=0.028$ olduğu ve bu değer anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t = 2.504, p < 0.05$). Bu sonuca göre $B0$ değerinin anlamlı bir şekilde sapması meta-

analizde yayın yanlılığının bulunabileceğini göstermektedir. Çalışmada son olarak incelenen test ise Rosenthal'in Korumalı N testidir. Bu testte Rosenthal (1979), anlamlı olarak hesaplanan p değerinin anlamlı olmayan değeri alabilmesi için sıfır etki büyüklüğündeki yeterince çalışmanın meta-analize dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Böylece etki büyüklüğünün güçlü olarak yorumlanması sağlanmaktadır. Bu teste göre az sayıda çalışmanın eklenmesi yayın yanlılığına, çok sayıda çalışmanın eklenmesi ise yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Rosenthal'in N testi bulguları, p değerini anlamsız hale getirebilmek için 537 çalışmanın meta-analize dâhil edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu sonuç, çalışmada yayın yanlılığı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmış ve bu doğrultuda hedeflenen sonuca ulaşabilmek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci problemi *Eğitsel robotik temelli uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi nedir?* şeklindedir. Buna yönelik olarak 13 birincil nicel çalışmanın meta-analiz yöntemi ile birleştirilmesi sonucu eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi 0.974 [%95, GA (0.538, 1.410)] olarak hesaplanmıştır. Bu değer Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre geniş düzeyde ve pozitif bir etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bundan dolayı eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine pozitif yönde ve geniş bir düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Alanyazın incelendiğinde bu sonucun karşılaştırılabileceği benzer bir meta-analiz çalışmasının olmadığı görülmektedir. Ancak birincil çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığını bulgulayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Çam, 2019; Dizdar, 2021; Li vd., 2016). Eğitsel robotik uygulamaların öğretim sürecinde kullanım amaçlarına ve şekillerine bakıldığında bunların doğasında bir probleme çözüm aramak ve çözmek için de robotik araçlardan yararlanmak olduğu söylenebilir. Bundan dolayı çalışmada elde edilen bu sonuç, eğitsel robotik araçlarla yapılan uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğinden kaynaklanmış olabilir.

Çalışmanın ikinci probleminde *Eğitsel robotik temelli uygulamalar, bu uygulamaların yapıldığı öğretim kademesi bakımından öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemekte midir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Bunun için çalışmada öncelikle heterojenliğe ilişkin bulgulara bakılmıştır. Heterojenlik testi

sonuçları, meta-analizde yer alan çalışmalar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı derecede heterojenlik olduğunu göstermiştir. Daha sonra yapılan kategorik moderatör analizi, üniversite düzeyinde yapılan eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin diğer kademelere göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak moderatör analizinin anlamlı sonuç vermediği dikkate alındığında (tablo 2), üniversite düzeyindeki eğitsel robotik uygulamaların problem çözme becerilerine mutlak olarak daha fazla etki ettiğini söylemek mümkün değildir. Farklı öğretim düzeyinde olsalar da eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine benzer şekilde etki etmesi, böyle bir sonuca zemin hazırlamış olabilir.

Çalışmada cevabı aranan son soru ise *Eğitsel robotik temelli uygulamalar, bu uygulamalarda kullanılan robotik araç türü bakımından öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemekte midir?* şeklindedir. Buna yönelik olarak yapılan kategorik moderatör analizi anlamlı sonuç üretmiştir ($p < .5$). Analiz sonuçlarında en büyük etki büyüklüğünün 1.946 (1.356-2.536) değeri ile Makeblock mBot aracına ait olduğu, bunu sırasıyla 1.302 (0.214-2.390) değeri ile Arduino; 1.165 (0.839-1.490) değeri ile Robotis; 0.729 (0.170-1.289) değeri ile Makey Makey ve son olarak 0.212 (0.032-0.392) değeri ile LEGO'nun izlediği görülmektedir. Bu veri, Mblock mBot eğitsel robotik aracının kullanıldığı çalışmaların genel etki büyüklüğünün, diğer eğitsel robotik araçlara göre problem çözme becerilerine daha çok etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak analiz sonuçları, Mblock mBot aracına ilişkin olarak kategorik moderatör analizinde sadece bir çalışmanın yer aldığını göstermektedir (tablo 2). Bu durum, çalışmada elde edilen bu sonucu meydana getirmiş olabilir. Dolayısıyla Makeblock mBot ile yapılan robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine daha çok etki edeceği kanısına varmak için bu bulgunun da göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Çalışmada yayın yanlılığına ilişkin bulgular incelendiğinde huni grafiğinin, Egger'in Kesen Testi sonuçlarının ve Duwal ve Tweedie'nin Kırpmak ve Doldurma Yöntemi testlerinin yayın yanlılığı olabileceğine işaret ettiği görülmektedir. Ancak yayın yanlılığının belirlenmesinde güçlü veri sağlayan Rosenthal'in Korumalı N testi sonuçları ise tam tersi yönde veri sağlamıştır. Bu durum, yayın yanlılığına ilişkin kesin bir sonuca varmayı güçleştirmekle birlikte meta-analizde yer alan birincil nicel çalışmaların tamamında pozitif yönde ve çalışma genelinde de yüksek bir etki büyüklüğü elde edilmesi yayın yanlılığı kuşkusunu artırmaktadır. Böyle bir sonuç, eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerisine etkisine ilişkin çalışmaların sadece yüksek etki büyüklüğü elde eden bulguların raporlanması, başka bir ifadeyle

yüksek derecede etkiye sahip çalışmaların yayınlanması yönündeki bir eğilimden kaynaklanmış olabilir. Zira Borenstein ve diğerleri (2013) yayın yanlılığının aynı konu hakkındaki çalışmalardan yüksek etki büyüklüğünde olanların, düşük etki büyüklüğü sonucuna ulaşılan çalışmalara göre yayınlanma olasılığının daha fazla olmasından ileri geldiğini belirtmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmada eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine geniş düzeyde ve pozitif yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan dolayı öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirmek isteyen eğitimcilere öğretim sürecinde robotik araçlardan faydalanmaları önerilmektedir.

Eğitsel robotik uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisine ilişkin 13 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu da alanyazında bu konuda birincil çalışma eksikliğinin olduğunu göstermektedir. İleriki süreçte yapılacak nitelikteki nicel deneysel çalışmalar alanyazındaki bu boşluğu doldurabilir.

Bu araştırmada yer alan birincil çalışmalara bakıldığında eğitsel robotik uygulamaların genelde LEGO ve Arduino araçları ile yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Eğitsel robotik araçların problem çözme becerisi üzerindeki etkisini merak eden araştırmacılara diğer robotik araçlara yoğunlaşmaları önerilmektedir.

Çalışmada yöntem olarak meta-analiz benimsenmiş, analizde yer alan birincil nicel çalışmaların etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Bu konunun nitel verilerle desteklenen ve daha kapsamlı bir araştırmada ele alınması önerilmektedir.

SINIRLILIKLAR

Bu meta-analiz çalışmasında yer alan birincil nicel araştırmalara ilişkin veriler 2012-2022 yılları arasında yürütülmüş çalışmalardan elde edilmiştir. Dolayısıyla bu tarihler dışında kalan ve verilerine ulaşılamayan çalışmaların meta-analizde yer almaması çalışmada elde edilen sonucu sınırlayan etmenlerden biridir. Ayrıca çalışmanın kategorik moderatör analizleri, çalışmada belirlenen amaçlar doğrultusunda kodlanan kademe ve kullanılan robotik araç türü moderatörleriyle sınırlıdır. Bu analizlerde bazı moderatörlere ilişkin birincil çalışma sayılarının azlığı analizde elde edilen sonuçları etkilemiş olabilir.

Kaynakça

(*) işareti bu belirtilen çalışmalar, bu meta-analize dâhil edilen referansları ifade etmektedir.

1. Akbari, S., Rahimzadeh, M., Abdi, M., & Mansourzadeh, H. (2022). The effect of Lego education on students' social and problem-solving skills. *Journal of Positive School Psychology*, 6(7), 3308-3319.
2. *Akbiyık, N. (2019). *Programlama eğitiminde Arduino mikro denetleyici uygulamaları kullanımının lise öğrencilerinin programlama öz-yeterlikleri ve problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
3. Barker, B. S., & Ansorge, J. (2007). Robotics as means to increase achievement scores in an informal learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 229-243.
4. Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş, (Çev.S Dinçer)*. Ankara: Anı.
5. Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for special science research*. New York: The Guilford Press.
6. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
7. Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis (A Step by Step Approach) 4th edition*. Thousand Oaks: SAGE Publication
8. Çam, E. (2019). *Robotik destekli programlama eğitiminin problem çözme becerisi, akademik başarı ve motivasyona etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
9. Dinçer, B., & Günhan, B. C. (2020). The effects of educational robotics applications on linear equations about algebraic reasoning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(2), 492-527.
10. Dizdar, M. (2021). *Robotik kodlama öğretiminde durumlu öğrenme yaklaşımı kullanımının öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
11. *Dizman, A. (2018). *Kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin 11-14 yaş grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri ve üst bilişsel farkındalık düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
12. Erdoğan, Ö., Toy, M., & Kurt, M. (2020). Robotik uygulamaların fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisinin

- incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 117-137.
- 13.*Ertuğrul-Akyol, B. (2020). *STEM etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi işlemsel, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- 14.Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.
- 15.*Güven, H. (2022). *STEM ve STEM temelli robotik etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve üstbilgi becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- 16.*Kaya, M., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 54-70.
- 17.Koca, S. (2020). *Eğitsel robot uygulamalarının öğrencilerin kodlamaya dönük bilişsel çıktılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- 18.*Li, Y., Huang, Z., Jiang, M., & Chang, T. W. (2016). The effect on pupils' science performance and problem-solving ability through Lego: An engineering design-based modeling approach. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 143-156.
- 19.Moher, D., Liberati A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. DOI 10.1371/journal.pmed.1000097
- 20.*Özenoğlu, Y. E., & Baltacı, Ş. (2021). Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 568-623.
- 21.*Özer, F. (2019). *Kodlama eğitiminde robot kullanımının ortaokul öğrencilerinin erişiş, motivasyon ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- 22.*Pakman, N. (2018). *8-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan temel düzey kodlama, robotik, 3d tasarım ve oyun tasarımı eğitiminin problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- 23.Papert, S. (1999). What is Logo? Who needs it. *Logo philosophy and implementation*, 4-16.
- 24.Pluye, P., Gagnon, M.P., Griffith, F. & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods

- primary studies in Mixed Studies Reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46, 529-546, DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009
25. Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638.
26. *Sarı, U., Çelik, H., Pektaş, H. M., & Yalçın, S. (2022). Effects of STEM-focused Arduino practical activities on problem-solving and entrepreneurship skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(3), 140-154.
27. *Secer, M. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde Arduino kodlama ile kâğıt-kalem kodlama uygulamalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve STEM tutumları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
28. Shankar, R. T., Ploger, D., Nemeth, A., & Hecht, S. A. (2013). Robotics: Enhancing pre-college mathematics learning with real-world examples. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23-1050).
29. *Silik, Y. (2016). *Eğitsel robotik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
30. Solomon, C., Harvey, B., Kahn, K., Lieberman, H., Miller, M. L., Minsky, M., ... & Silverman, B. (2020). History of LOGO. *Proceedings of the ACM on Programming Languages*, 4(HOPL), 1-66.
31. *Tatlısu, M. (2019). *Eğitsel robotik uygulamalarda probleme dayalı öğrenmenin ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
32. Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). *How to calculate effect sizes from published research articles: A simplified methodology*. A part of book. Retrieved from <http://education.gsu.edu/coshima>.
33. Watters, A. (2015). Lego mindstorms: A history of educational robots. *Hack Education The History of the Future of Education Technology*. 10.09.2022 tarihinde <http://hackeducation.com/2015/04/10/mindstorms> adresinden erişilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Görüşleri¹

Ayşe SEYHAN²

1 Bu çalışma, 03-05 Haziran 2021 International Congresses on Education kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

2 Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı.
0000-0003-1741-4878

GİRİŞ

2019 yılı sonlarında Çin’de ortaya çıkan SARS-CoV-2 olarak adlandırılan koronavirüs 2020 yılının başlarında hızla dünyaya yayılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) COVID-19 (koronavirüs) salgınını 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan etmiştir. Aynı gün yayınlanan raporda virüsün yayılmasını engellemek için insanların birbiriyle temasını engellemeye ve sosyal mesafeyi korumaya yönelik bir dizi önlem açıklamıştır (WHO, 2020). İnsanların birbiriyle yakın temasını önlemek için hemen her ülkede eğitime ara verilerek okullar kapatılmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). Türkiye’de ilk vakanın duyurulduğu 11 Mart 2020 tarihinde Koronavirüs Bilim Kurulu’nun (Sağlık Bakanlığı [SB], 2020) önerisi doğrultusunda okulöncesinden yükseköğretime tüm kademelerde eğitime ara verilmiştir. Eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramaması için, birçok ülkede acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Eğitime ara verilen ülkelerde öğrenci, öğretmen ve veliler için imkânları dâhilinde çeşitli kaynaklar sunulmuştur (OECD, 2020). Türkiye’de 23 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu tarafından alınan karar doğrultusunda uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2020; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu tarihten itibaren Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) kanalları üzerinden ilk, orta ve liseler için dersler yayınlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler derslerini EBA üzerinden asenkron olarak takip etmiştir. İnternet erişimi olmayan öğrenciler için dersler TRT kanallarında günün belirli saatlerinde yayınlanmıştır (Eken, Tosun, Eken, 2020). Ancak, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim ve eğitim teknolojileri hakkında tecrübelerinin olmaması, uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan altyapı ve teknolojik araç gereçlerin eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Altıntaş Yüksel, Esra, 2021).

Çevrimiçi eğitim için ihtiyaç duyulan internet ağları, ders yayınları ve bilgisayarlar, öğrenmeye odaklanmak için gereken destekleyici ortamlar, kaynaklar ve ihtiyaçlar arasındaki uyumsuzluğa kadar eğitim sistemlerindeki birçok yetersizlik ve eşitsizlik ortaya çıkmıştır (OECD, 2020). Özellikle sosyo-ekonomik düzeyleri düşük, eğitim teknolojilerini kullanamayan, kendi kendine öğrenme becerileri zayıf olan öğrenciler uzaktan eğitim sürecinden daha çok olumsuz etkilenmiştir (Saygı, 2021; Sarı ve Nayır, 2020). Eğitimciler bu süreçte öğrenmenin devamlılığını sağlamak için çaba sarf etmiştir. Öğrencilerde internet, televizyon veya radyo aracılığıyla derslerini takip etmek için kendi kaynaklarını kullanmak zorunda kalmıştır. Özellikle dijital öğrenme kaynaklarına erişimi olmayan veya kendi kendine öğrenme yeteneği geliştiremeyen öğrenciler, eğitim öğretimde geri kalma riskiyle karşılaşmıştır

(Sezgin ve Fırat, 2020). 2020-2021 eğitim öğretim yılının başında salgınının etkisi yavaşlamış, okullar kademeli ve kısıtlı olarak açılmıştır. Ancak vaka ve ölüm sayılarının artması ile okullar tekrar kapatılmış ancak bu defa canlı ders her öğretmen için zorunlu kılınmıştır. Öğretmenler EBA veya Zoom gibi programlar kullanarak derslerini çevrim içi vermeye başlamıştır (MEB, 2020). Bu defa canlı dersler hazırlıksız olarak geçilmesi başka problemleri ortaya çıkarmıştır (Altıntaş Yüksel, Esra, 2021). Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde eğitimini almamış olabilecekleri yeni pedagojik kavramlara, yeni öğrenme öğretme platformlarına ve yöntemlerine uyum sağlamak zorunda kalmıştır (OECD, 2020). Salgın öncesinde yüz yüze yaptıkları dersleri çok kısa sürede çeşitli uzaktan eğitim platform ve araçlarına uyarlamaya çalışmıştır (Erkut, 2020).

Uzaktan eğitim öğrenen ve öğretmenin birbirlerinden ayrı ve uzak olduğu, ders içeriğine uygun materyal ve dokümanların bilgi teknolojileriyle kullanıldığı, daha bağımsız olarak yürütülen bir öğrenme öğretme sürecidir (Valentine, 2002; Uşun, 2006). Uzaktan eğitim eşzamanlı (senkron), eşzamansız (asenkron) ve karma (hibrit) olmak üzere üç farklı şekilde uygulanabilmektedir. Planlı, birçok farklı bileşene sahip multidisipliner bir eğitim olarak normal zamanda yapılan uzaktan eğitim, salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimden farklılık göstermektedir. Bu sebeple acil uzaktan eğitim olarak adlandırılmaktadır. Acil uzaktan eğitim dünya genelinde eğitimin tüm seviyelerinde uygulanmıştır. Normal olarak yürütülemeyen eğitim faaliyetlerine acil ve geçici çözümler getirmiştir. (Hodges ve diğerleri, 2020; Bozkurt, 2020).

Araştırmalar uzaktan eğitimin eğitimi toplumsallaştırması, zaman ve mekan sınırlılığının olmaması gibi birçok faydasını ile (Kazu ve Özdemir, 2002), teknolojik araç ve gereçlere bağımlı olması, yüz yüze etkileşimin olmaması, sosyal duygusal öğrenmelerin ihmal edilmesi gibi de sınırlılıklarını rapor etmiştir (Kaya, 2002; Kazu ve Özdemir, 2002).

Pandemi sürecinde tüm yaş ve öğrenme seviyelerinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin çok daha fazla sınırlılıkları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte internete erişimi olmayan öğrenciler eğitimden yeterince faydalanamamıştır. Uzaktan eğitime uyum sağlayamayan, dikkat dağınıklığı yaşayan öğrencilerin öğrenme sorunları ortaya çıkmıştır. Arkadaşları ile bir araya gelemeyen ve sosyalleşemeyen öğrenciler evlerinde sıkılmıştır. Devinişsel ve duyuşsal öğrenmeler ihmal edildiği için öğretmen ve öğrenci arasında göz teması kurulmamış duygu bağı oluşturulamamıştır. Ders içerikleri, destek hizmetleri ve uzaktan eğitim alt yapıları yetersiz kalmıştır. Televizyon ders saatleri ile çevrimiçi ders saatleri çakışmış, kişisel verilerin kötü amaçlı kullanılmasına yönelik endişe duyulmuştur. EBA puan sistemi öğretmen ve öğrencileri

lüzumsuz paylaşıma yönlendirmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu çevrimiçi derslerinde sadece anlatım yöntemini kullanmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimi uygulama noktasında bilgi ve beceri noktasında deneyimsiz kaldıkları için mesleki tatmin eksikliği çekmiştir. Süreçte yapılan düzenlemelerde öğretmenlerin görüşü alınmamıştır (Çelik ve Şahin, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Duman, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Uşun, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Canbolat, Yıldırım, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021; Taş, 2021). Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek ve görüşlerini almaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının dağılımı nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin tutumları öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin tutumları çalışma süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin tutumları görev yaptıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmasında nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması araştırmayı güçlendirmekte ve problemin anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Sıralı açıklayıcı desenin kullanıldığı araştırmada önce nicel veriler alınıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanmıştır (Creswell, 2017). Bu araştırma da nicel veriler toplanıp okunmuş açıklanmaya ihtiyaç duyulan kısımlar için nitel veriler toplanarak yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları mevcut bir durumu kendi şartlarında sorgulayarak ilgili duruma tesir eden değişkenleri ortaya çıkaran bir araştırma modelidir (Karasar, 2016). Araştırmanın nitel bölümü nicel analiz sonucunda anlamlı farkın ortaya çıktığı sonuçları derinlemesine açıklamak için durum çalışması modelinde tasarlanmıştır (Hancock ve Algozzine 2006). Bu kapsamda çalışma grubuna önce ölçek uygulanmış sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu tamamlanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde tüm okullar salgın sebebiyle kapalı olduğundan ölçek ve formlar öğretmenlere internet üzerinden ulaştırılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu Rize ilinde görev yapan 64 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu zaman ve mekân açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Patton, 2014). Veri toplama araçları çevrimiçi ortama aktarılmış ve ulaşılabilen öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, nicel verilerin elde edildiği grubun gönüllü katılımcılarından belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Sosyo-demografik Bilgileri*

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	27	41,5
	Erkek	37	56,9
Öğrenim Durumu	Lisans	49	76,6
	Lisansüstü	15	23,4
Çalışma Süresi	0-5 yıl	8	12,5
	6-10 yıl	17	26,6
	11-15 yıl	20	31,3
	16-20 yıl	9	14,1
	21 yıl ve üzeri	10	15,6
Görev yeri	İl Merkezi	18	28,1
	İlçe	34	53,1
	Köy	12	18,8
Uzaktan eğitim deneyimi	Evet	18	27,7
	Hayır	46	70,8

Öğretmenlerin 27’si (41,5) kadın ve 37’si (56,9) erkektir. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin 49’u (%76,6) lisans ve 15’i (%23,4) lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin 8’i (%12,5) 0-5 yıl arası, 17’si (%26,6) 6-10 yıl arası, 20’si (%31,3) 11-15 yıl arası, 9’u (%14,16) 16-20 yıl arası ve 10’u (%15,6) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 18’i (%28,1) il merkezi, 34’ü (%53,1) ilçe ve 12’si de (%18,89) köylerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 18’i (27,7) uzaktan eğitim deneyimine sahipken 46’sı sahip değildir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel verileri Ağır (2007) tarafından geliştirilen, “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilmiştir. 5’li Likert tipinde 21 sorudan oluşan ölçekte “(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum” şeklinde numaralandırılan aralıklar yer almaktadır. Öğretmenler bu aralıklardan birini işaretlemiştir. Ölçeğin 1,00-1,79 aralığı “Hiç Katılmıyorum” 1,80-2,59 aralığı “Katılmıyorum” 2,60-3,39 aralığı “Kararsızım” 3,40-4,19 aralığı “Katılıyorum” 4,20-5,00 aralığı “Kesinlikle Katılıyorum” düzeylerini göstermektedir. Ölçekte “uzaktan eğitimin avantajları” ve “uzaktan eğitimin sınırlılıkları” olmak üzere 2 alt boyut ve 14 olumlu, 7 olumsuz olmak üzere 21 madde yer bulunmaktadır. Olumsuz maddeler ters kodlama yapılarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105’tir. Cronbach’s Alpha değeri 0.835 olan ölçek literatüre göre güvenilir kabul edilmektedir (Kayış, 2009).

Acil uzaktan öğrenmeye ilişkin katılımcı tutumlarının anlamlı farklılık gösterdiği öğrenim durumu değişkeni nitel bulgularla incelenmiştir. Uzaktan eğitimin avantaj ve sınırlılıkları açısından öğretmen görüşlerinin alınmasına yönelik geliştirilen 3 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 26.0 paket programı ile yapılmıştır. Demografik değişkenler betimsel istatistikler ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri ile karar verilmiştir. Bu testler aracılığıyla verilerin normal dağılıp dağılmadıkları tespit edilebilir. Test sonuçlarının anlamlılık derecesi (significance= p) 0,05’ten küçük ise verilerin normal dağılmadığı tersi durumda verilerin normal dağıldığı yorumu yapılabilmektedir (Altunışık vd., 2012). Bu çalışmada veriler normal dağıldığı için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenler ve katılımcı görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için *Bağımsız Örneklemeler için t-Testi*, ikiden fazla olan gruplamalar için ise *Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)* yapılmıştır. Bütün karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Nitel veriler *içerik analizi* ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi verilerin ayrıntılı olarak incelendiği ve birbirleri ile ilişkili kavramların aynı tema ve kod içerisinde toplandığı bir analiz yöntemidir (Yin, 2014). Veriler iki uzman tarafından kodlanmıştır. Kodlamada görüş farklılığı

olan yerler tekrar değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcı görüşleri değerlendirilirken öğretmenlere öğrenim düzeylerine göre (Ö1-L),...(Ö1-YL) kodları verilmiştir.

Araştırmada Etik

Araştırmanın etik kurul izni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 08.06.2021 tarih, 2021/153 sayılı toplantısında verilmiştir. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgilerinin açıklanmayacağı taahhüt edilmiş gönüllü katılımcı formu doldurtulmuştur.

BULGULAR

Araştırma bulguları; nicel bulgular ve nitel bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırmanın verilerinin ilgili alt boyutlarda normallik testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Normallik testi*

Değişken		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	Kadın	,128	27	,200*	,961	27	,393
	Erkek	,107	37	,200*	,971	37	,427
Görev yeri	İl	,126	18	,200*	,935	18	,236
	İlçe	,072	34	,200*	,968	34	,404
	Köy	,161	12	,200*	,933	12	,417
Eğitim durumu	Lisans	,075	49	,200*	,978	49	,489
	Lisansüstü	,107	15	,200*	,968	15	,828
Çalışma süresi	0-5 yıl	,197	8	,200*	,952	8	,728
	6-10 yıl	,173	17	,188	,918	17	,134
	11-15 yıl	,180	20	,087	,910	20	,064
	16-20 yıl	,176	9	,200*	,893	9	,212
	21 yıl ve üzeri	,235	10	,126	,904	10	,243

Tablo 2’de görüldüğü gibi hem Kolmogorov-Smirnov hem de Shapiro-Wilk testlerinin p değerlerinin 0,05’ten büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Nicel Bulgular

Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi, çalışma süresi ve görev yeri değişkenleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında farklılık olup olmadığına Bağımsız Örneklemeler için t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Acil uzaktan eğitime yönelik tutumların betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Betimsel İstatistikleri*

Md	Görüşler	$\bar{X}$	ss
1	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	1,58	,083
2	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	1,66	,087
2	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	2,50	,118
4	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	3,39	,154
5	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	3,45	,139
6	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	3,52	,132
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	2,33	,168
8	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	3,41	,146
9	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	4,05	,119
10	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	2,53	,149
11*	Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	3,63	,131
12*	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	1,69	,113
13*	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.	2,28	,153
14*	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	1,63	,117
15*	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	1,77	,123
16	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	2,39	,131
17*	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	2,98	,158
18	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	3,16	,146
19*	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	3,08	,143
20	Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	2,56	,132
21	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	3,03	,118
Genel Ortalama		2.81	

*Tersten kodlanan maddeler

Tablo 3 incelendiğinde, tutum ölçeğinin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}$) 2.81 olduğu ve bu değer de “Kararsızım” değerlendirme aralığında yer aldığı anlaşılmaktadır. Maddeler bazında ölçek incelendiğinde ise ($\bar{X} = 4.05$) ile “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.” maddesi en yüksek, ($\bar{X} = 1.58$) ile “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.” maddesi ise en düşük ortalamaya sahiptir. Bu bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitimden daha etkili gördükleri söylenebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Cinsiyet ve Öğrenim Düzeyi Değişkenlerine Göre Uzaktan Eğitim Tutumları*

Değişken	Alt-Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p*
Cinsiyet	Kadın	27	57.15	13.878	62	0.295	0.769
	Erkek	37	56.19	12.73			
Öğrenim düzeyi	Lisans	49	54.20	12.728	62	-2.856	0.006
	Lisansüstü	15	64.40	9.635			

* $p < 0.05$

Tablo 4’te görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasındaki farkın [$t(62) = 0.295$; $p > .05$] anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından değişmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenim düzeyi değişkeni bakımından öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları arasında [$t(62) = -2.856$; $p < .05$] anlamlı farklılık vardır. Ortaya çıkan bu fark yüksek lisans mezunları lehine olduğu tespit edilmektedir ($\bar{X} = 64.40$, $\bar{X} = 54.20$).

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çalışma süresi ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Çalışma Süresi ve Görev Yeri Değişkenlerine Göre Uzaktan Eğitim Tutumları

	Grup	N	Ort.	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Çalışma süresi	0-5 yıl	8	61,00	15,005		414,120				
	6-10 yıl	17	58,59	15,965	Gruplar arası		4	103,530		
	11-15 yıl	20	55,40	12,245						
	16-20 yıl	9	56,00	5,958	Gruplar içi	9855,318			,620	,650
	21 yıl ve üzeri	10	52,60	10,895			59	167,039		
	Toplam	64	56,59	12,767	Toplam	10369,438	63			
Görev Yeri	İl	18	60,83	13,674	Gruplar arası	519,379	2	259,689		
	İlçe	34	54,21	9,581	Gruplar içi	9750,059	61	159,837	1,625	,205
	Köy	12	57,00	17,944						
	Toplam	64	56,59	12,767	Toplam	10269,438	63			

Tablo 5’te verildiği gibi katılımcıların çalışma süresi grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan [$F(4-63) = ,620$; $p > .05$] anlamlı bulunmamıştır. Görev yeri değişkenine yönelik yapılan analiz sonucu da grup ortalamaları arasındaki farkın [$F(2-63) = 1,625$; $p > .05$], istatistiksel açıdan anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular çalışma süresi ve görev yeri değişkenlerine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değişmediğini ortaya koymaktadır.

Nitel Bulgular

Nicel bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim düzeyine göre farklılık göstermiştir. Bu farklılığın sebepleri görüşme formu aracılığıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme formundan elde bulgular uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıkları boyutlarında analiz edilmiştir.

Tablo 8. *Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitimin Avantajlarına Yönelik Görüşleri*

Uzaktan Eğitimin Avantajları			
Lisans	f	Lisansüstü	f
Konu tekrarı ve telafî fırsatı vermesi	8	Zaman-mekan sınırlamasının olmaması	5
Zaman mekan sınırlamasının olmaması	8	Ulaşım sorunu olmaması	3
Teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi	6	Bilgi ve kaynak erişimini hızlandırması	3
Fırsat eşitliği sağlaması	4	Okul gitme hazırlığının olmaması	1
Rahat eğitim ortamı sağlaması	4	Bireysel farklılıklara uygun olması	1
Materyal çeşitliliği sağlaması	3	Teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi	1
Ulaşım sorununun olmaması	3	Velilerle iletişimi artırması	1
Zaman tasarrufu sağlaması	2	İstenmeyen öğrenci davranışlarının olmaması	1
Bireysel öğrenmeyi desteklemesi	2	Eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması	1
Derse katılımın zorunlu olmaması	2	Teknolojiyi eğitime entegre etmesi	1
İstenmeyen öğrenci davranışlarının olmaması	2	Özdenetim becerisini geliştirmesi	1
Araştırma becerisini geliştirmesi	1	Eğitim masrafını azaltması	1
Öz denetim becerisini geliştirmesi	1		
Öğretmen ve öğrencinin birbirini görebilmesi	1		
Yoklama almanın kolay olması	1		
Öğrenmenin keyifli hale gelmesi	1		
Velileri eğitim öğretime katması	1		
Nitelikli ders işlenmesi	1		
Öğrencinin öğrenmesini yönetmesi	1		

Öğretmenler uzaktan eğitimin avantajları olarak en çok; dersleri tekrar etme imkanı vermesi, zaman ve mekan sınırlamasının olmaması, bilgi ve kaynaklara erişimi hızlandırması, teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi, rahat bir öğrenme ortamı sağlaması, bireysel öğrenmeyi geliştirmesi, teknolojinin eğitime entegre edilmesini belirtmiştir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin bilgi ve kaynak erişimini hızlandırması yanıtı lisans mezunu öğretmenlerden farklıdır. Ayrıca lisansüstü mezunu öğretmenler pandemi sürecinde okula gitmek için zaman harcamadıkları için akademik çalışmalar için daha fazla zaman ayırabildiklerini ifade etmiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Eksik kalınan konularda her an tekrar fırsatı bulunabilir.” (Ö4-L)

“Teknolojiyi kullanabilme becerisini ve araştırma yapmayı destekliyor, kendi kendini kontrol etme ve değerlendirme fırsatı veriyor. Bilgisayarın sesini kapalı

tutarsan sesli düşünebilirsin. Tek pencereden tüm arkadaşlarını ve öğretmenini görebilirsin.” (Ö5-L)

“Gerçekten eğitim almak öğrenmek isteyen öğrenciler derse katılıyor. Nitelikli ders işleniyor. Dersi sabote eden, engelleyen öğrenci olmuyor.” (Ö7-L)

“Hasta olan öğrencim de derse giriyor.” (Ö16-L)

“Evde daha rahat ekran karşısına geçilebiliyor belki ama öğrencinin neyi öğrendiği neyi öğrenemediği tespit etmek oldukça güç. Velinin de işin içinde olması başarıyı olumlu ya da olumsuz etkileyebiliyor. (Ö17-L).

“Tek avantajı okula gelip gitme süresinden zaman tasarrufu edilmesi.” (Ö18-L)

“Anında birçok bilgi, kaynak ve etkinliğe ulaşılabilir. Fırsat eşitliği açısından ailelerin imkânları karşılanmalıdır.” (Ö27-L)

“Bazı öğrenciler kendilerini alışkın oldukları güvenli ortamda daha iyi ifade ediyorlar. Yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitimle daha iyi ve hızlı bir öğrenme sağlıyorlar. Arkadaşlarıyla iletişimi daha rahat ve hızlı ilerliyor. Öğrenme daha keyifli hale geliyor. Özellikle ilkokul çocukları için güven çok önemli. Güven duydukları ortamda öğrenmeye daha hevesli olabiliyorlar. Teknolojinin içine doğmuş olmaları da daha kısa sürede adapte olabildiklerini gösterdi.” (Ö28-L)

“Sınıf ortamında ortadan kaldırılamayacak olumsuzluklar kısa sürede ortadan kaldırılabilir.” (Ö31-L)

“Akıllı tahta ve projeksiyonu olmayan okullar için iyi. Çünkü uzaktan eğitimle istediğimi ekrana yansıttım.” (Ö46-L)

“Veliler ile daha fazla etkileşimin olması sebebiyle uzaktan eğitimde öğrencilerin istenmeyen davranışları en aza indirgenmektedir.” (Ö1-YL)

“Fırsat eşitliğini arttırması en güzel.” (Ö3-YL)

“Yolda zaman harcama ve okula gitme hazırlığı gerektirmediği için zaman tasarrufu sağlıyor. Araştırma faaliyetlerime daha çok zaman ayırabiliyorum” (Ö6-YL)

Tablo 9. *Katılımcıların Acil Uzaktan Eğitimin Sınırlılıklarına Yönelik Görüşleri*

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları		
Lisans	f	Lisansüstü
Eğitime ulaşmada eşitsizlik yaratması	13	Öğrenci katılımının az olması
Öğrencilerin internet erişimlerinin yetersiz olması	10	Öğrencilerin internet erişimlerinin yetersiz olması
Teknolojik donanımın yetersiz olması	6	Küçük çocukların dikkat dağınıklığı yaşamaması
Geri bildirimin az olması	5	Öğretmen-öğrenci etkileşimi zayıflatması
Dikkat dağınıklığı yaşanması	4	Sosyalleşmeyi zayıflatması
Öğrenme etkileşimini zayıflatması	4	Teknolojik donanımın yetersiz olması
Ölçme değerlendirmenin zor olması	4	Derse güdülenmenin zor olması
Bedensel gelişime uygun olmaması	3	Kamera açma zorunluluğunun olmaması
Öğrencinin yüz yüze görülmemesi	3	
Elektrik kesintisi yaşanması	3	
Öğrencilerin tamamına ulaşamaması	2	
Derse güdülenmenin zor olması	2	
Öğrenci kontrolünün zor olması	2	
Herkes için uygun olmaması	1	
Duyuşsal öğrenmenin zor olması	1	
Öğrenmeyi zorlaştırması	1	
Bilgisayar kullanma süresini artırması	1	

Lisans mezunu olan öğretmenlerin çoğu acil uzaktan eğitimin sınırlılıklarını avantajlarından daha fazla bulmuştur. Uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliği yaratması, öğrencilerin internete erişimlerinin yetersiz olması, teknolojik donanım yetersizliği ve geri bildirimin az olması gibi sınırlılıkları belirtilmiştir. Lisansüstü mezunları ise uzaktan eğitimde sınırlılık olarak en çok; öğrenci katılımının az olması ve öğrencilerin internet erişimlerinin yetersiz olmasını göstermiştir. Bu konuda katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Hep dezavantajları var. Berbat bir duygu.” (Ö21-L)

“Uzaktan eğitimin örgün ve zorunlu eğitimde faydalı olabileceğini düşünmüyorum. Hizmet içi eğitim gibi kurslarda ya da kendini geliştirmeye yönelik gönüllü kurslarda faydalı olabilir. Örneğin bulunduğunuz şehirde bilgisayar programlama ile ilgili bir kurs olmayabilir ama uzaktan eğitimle bu tarz bir kursa katılarak kendinizi geliştirebilirsiniz” (Ö27-L)

“Uygulamalı dersler dışında öğrenci bedensel gelişimine uygun hareket alanı sınırlı, öğrenciyi belli bir açıda görmek, öğrencinin bulunduğu ortamda dikkat dağıtıcı unsurların varlığı vb.” (Ö5-L)

“Tüm öğrencilerimin internet altyapısına ve uzaktan eğitim araçlarına sahip olmaması nedeniyle uzaktan eğitim faaliyetlerine tam anlamıyla katılamıyorlar.” (Ö9-L)

“Sınırlılığı bir bakışın, duygunun, hislerin yeterince aktarılamaması.” (Ö30-L)

“Öğrenci otokontrol yetisine bağlı olması. Eğitim ortamındaki öğretmeni merkezi alan rolün tamamen devre dışı kalması.” (Ö35-L)

“Çocuklara dokunamadığım sürece eğitim istenilen verimlilik gerçekleşmeyecek ve öğrenmedeki bireysel farklılıklar artacaktır.” (Ö18-L)

“Kamera açma zorunluluğu olmadığı için öğrencinin derse katılımının aktifliği ölçülemiyor.” (Ö51-YL)

“Öğrencilerin tam olarak güdü ve dikkatlerini derse verememeleri derse girmiş olmak için eğitime katılmaları; önerim olarak öğrenciyi uzaktan eğitimde olsa derse bağlayıcı, dikkat çekici teknolojik eğitim unsurlarından etkinliklerinden yararlanarak derse olan dikkatini arttırabilir.” (Ö60-YL)

Tablo 10. Katılımcıların Salgın Sonrasında Uzaktan Eğitimi Kullanmaya Yönelik Görüşleri

Eğitim durumu	Evet	%	Hayır	%
Lisans	15	30	31	63
Lisansüstü	9	59	4	30

Tablo 10’da görüldüğü üzere lisans mezunu öğretmenlerin % 30’u lisansüstü mezunu öğretmenlerin % 59’u salgın sonrasında uzaktan eğitime devam etmek istemektedir.

Salgın sonrasında uzaktan eğitime devam etmek istemeyen katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Eğitim asla uzaktan olmamalı, yüz yüze olmak göz göze bire bir temas kurmak eğitimin olmazsa olmazıdır bence, özellikle ilkokul için.” (Ö4-L)

“Uzaktan eğitim ilkokul öğrencileri için uygun değil.” (Ö15-L)

“Uzaktan eğitimde öğrencilerin tamamının tanınması zor, ayrıca birkaç öğrenci derste aktif oluyor, diğerleri arada kaynıyor maalesef.” (Ö23-L)

“Uzaktan eğitim etkin öğrenmede kısıtlı rol aldığı için istemem.” (Ö29-L)

“Ben her zaman fiziki ortamda bakarak, dokunarak öğretmek ve öğrenmek isterim.” (Ö30-L)

“Kendi öğrenci profilime göre çevrimiçi eğitim öğrenmeyi oldukça zorlaştırdı.” (Ö36-L)

“Öğrenci katılımı az, öğrenci ile etkili bir iletişim kurulamıyor.” (Ö40-L)

“Uzaktan eğitimi pandemi sonrası sağlık sorunlarının herhangi bir engel teşkil etmezse istemem.” (53-YL)

Salgın sonrasında uzaktan eğitime devam etmek isteyen katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Mevcut durumda okula gidilemeyeceği söz konusuysa ve veli öğretmen görüşmelerinin bu platformda yapılmaya devam edilmesi kanaatindeyim.” (Ö48-L)

“Uzaktan eğitimi sınav hazırlık gruplarında ek ders olarak kullanabilirim.” (Ö5-L)

“Uzaktan eğitim ihtiyaç halinde kullanılmalıdır. Öğrenciler içinde olmalı bu imkân. Misal ayağı kırılan öğretmen ve öğrenci uzaktan eğitim yapabilmelidir” (Ö6-16)

“Öğrenci katılımı yüksek olursa olabilir.” (Ö7-L)

“Yüz yüze yaptığım derslerin tekrarı ve ödev sürecinde kullanabilirim.” (Ö8-L)

“Zorunluluk halinde kullanmak isterim” (Ö9-YL)

“Pandemi sonrası eğer tüm öğrenciler için gerekli altyapı sağlanırsa derslerimi uzaktan eğitimle sürdürürüm. Tamamen uzaktan değil ama kısmen yürütmek isterim, örneğin öğrenci 4 saatlik bir dersin 2 saatini okulda, arkadaşları ile yüz yüze, 2 saatini ise evde canlı ders olarak alabilir. Böylece hem okul ortamından, sosyallikten uzak kalmaz hem de vaktinin çok büyük kısmını okulda geçirmemiş olur.” (Ö10-YL)

“Çevrimiçi öğrenmeyi sürdürmeyi çok isterim. Çevrimiçi eğitimin 21.y.y. becerilerine uygun bir tasarım olduğunu düşünüyorum.” (Ö11-YL)

“Hibrit olarak okulda verilen derslerin takibini yapma adına kullanabilirim.” (Ö12-YL)

“Yüz yüze eğitimi destekleme amaçlı harika bir fırsat. Bu amaçla uzaktan eğitimi kullanmayı planlıyorum.” (Ö14-YL)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin salgın sürecinde yapılan acil uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, çalışma süresi, görev yeri ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde yapılan uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Moçoşoğlu ve Kaya, (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ağır (2007), Kuşkonmaz (2011), Kocayigit ve Uşun (2020) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını orta veya yüksek düzey bulmuşlardır.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Moçoşoğlu ve Kaya

(2020), Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017), Özen ve Baran'ın (2020) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı fark içermektedir. Bu bulgu Ağır (2007), Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş (2021) çalışmaları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları çalışma süresine değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020), Ülkü (2018) ve Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş'ın (2021) çalışmaları bu araştırmayı desteklemektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun uzaktan eğitime ilk defa salgın sürecinde bu kadar geniş çapta karşılaşması algılarını etkilemiş olabilir. Bu çalışmadan farklı olarak çalışma süresine göre öğretmenler arasında uzaktan eğitime yönelik tutum farkı olduğunu belirten bazı çalışmalar mevcuttur (Ağır, 2007; Kocayigit ve Uşun 2020; Özen ve Baran 2020). Bu araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemleri uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemiştir. Kıdemi az olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu olumludur. Ağır'a göre (2007) 0-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olmasının sebebi teknolojiyi daha etkin kullanmalarıdır.

Araştırma öğretmenlerin görev yerlerinin il, ilçe veya köyde bulunmasının öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonuç Ağır (2007) ve Metin, Emlik, Gürlek, Demirbaş'ın (2021) bulgusu ile örtüşmektedir. Araştırmanın yapıldığı yerde internete erişim ve teknoloji imkanlarının iyi olması bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermiştir. Eğitim durumu değişkeni açısından sonuçlar yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bakımdan öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ülkü (2018), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarını daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmadan farklı olarak Ağır (2007), Moçoşoğlu ve Kaya, (2020) ve Kocayigit ve Uşun'un (2020) araştırmalarında öğrenim durumu değişkeni uzaktan eğitime yönelik tutumları etkilememiştir. Salgın öncesinde uzaktan eğitim tutumlarına yönelik araştırmaların salgın sonrasında yapılan araştırmalardan sonuçları itibarıyla farklılık göstermesi pek tabiidir. Çünkü salgın öncesinde uzaktan eğitim acil uzaktan eğitimden farklıdır. Salgın öncesinde sistemli ve hazırlıklı olan uzaktan salgın sürecinde tüm okullar ve düzeylerde aniden hazırlıksız olarak uygulanmaya başlanmıştır.

Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşan tutumları için alınan nitel verilerden aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitimin dersleri tekrar etme imkanı vermesi, yer ve zamandan bağımsız öğrenme sağlaması, teknoloji okuryazarlığını geliştirmesi eğitimde fırsat eşitliği sağlaması rahat eğitim ortamı sağlaması materyal çeşitliliği sunması, ulaşım sorunun olmaması şeklindeki sonuçlarını olumlu bulmuştur. Lisansüstü öğretmenler ise ilk sıralara uzaktan eğitimin; zaman, mekan ve ulaşım sorunlarının olmayışını, bilgi ve kaynak erişimini hızlandırmasını, okula gitme hazırlığını gerektirmemesini, uzaktan eğitimin bireysel farklılıklara uygun olmasını ve uzaktan eğitim sayesinde teknolojinin eğitime entegre edilmesini koymuştur. Ayrıca lisansüstü mezunu öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde akademik çalışmalarına daha çok zaman ayırabildiklerini vurgulamıştır. Literatürde benzer bulgulara sahip araştırmalar yer almaktadır (Uyar, 2020; Kaplan ve Gülden, 2021; Dündar ve Yeşilyurt, 2020).

Lisans mezunu öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin sınırlılıklarına daha çok eğitimde fırsat ve imkan eşitsizliğine sebep olması, internete erişim sorunu, teknik donanım yetersizliği, geri bildirimin az olması, öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamaları, öğrenme etkileşimini zayıflatması, ölçme değerlendirme zor olması, uzaktan eğitimin herkes için uygun olmaması, duyuşsal kazanımların ihmal edilmesi, öğrenmeyi zorlaştırması, çocukların bilgisayar kullanma sürelerini artırması cevabını vermiştir. Lisansüstü mezunu öğretmenler öğrenci katılımının az olması, internete erişim teknoloji yetersizliği, küçük çocukların dikkat dağınıklığı yaşamaları ve dikkat dağınıklığı yaşamaları, öğretmen-öğrenci etkileşimini zayıflatması, sosyalleşmeyi olumsuz etkilemesi ve kamera açma zorunluluğunun olmaması şeklinde sınırlılıklar belirtmiştir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin düşünceleri benzer olsa da lisans mezunu öğretmenler uzaktan eğitime yönelik daha fazla olumsuzluk belirtmiştir. Özdoğan ve Berkant (2020), Uyar, (2020), Bakioğlu ve Çevik (2020), Bayburtlu (2020), Kaplan ve Gülden, (2021), Balaman, Hanbay Tiryaki (2021) benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmada lisans mezunu öğretmenlerin daha çok yüz yüze eğitim yapmak istedikleri uzaktan eğitimi ise sınav hazırlıkları yapma, yüz yüze eğitimi destekleme ve ihtiyaç halinde kullanmayı istedikleri tespit edilmektedir. Lisansüstü öğretmenler ise derslerin takip edilmesi, yüz yüze eğitimi destekleme, yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak ve 21 yüzyıla uygun eğitim öğretim yapabilmek için hibrit eğitimi kullanmak istedikleri anlaşılmaktadır (Balaman, Hanbay Tiryaki, 2021). Araştırma bulgularına göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir. Uzaktan eğitim uygulamaları birçok açıdan bir yenilik

olarak görülebilir. Sürece hemen uyum sağlayan öğretmenlerin yanında alışmakta zorluk çeken öğretmenler olmuştur. Bu zorluklar uzaktan eğitim için gerekli bilgi yöntemler ile teknolojik donanım yetersizliklerinden kaynaklanmıştır. Öğretmenlere teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitimde kullanılabilecek yöntem teknik ve materyaller hakkında eğitimler verilebilir. Okullara, öğretmen ve öğrencilere gerekli alt yapı ve teknolojik destek sağlanabilir. Öğrencilerin hepsinin bilgisayar veya tabletlerinin olması ve internet erişimlerinin olması uzaktan eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Çalışma sonucunda uzaktan eğitimin özellikle teknoloji kullanma bilgi ve becerisini geliştirdiği, bilgiye erişimi hızlandırdığı ve teknolojiyi olumlu yönde kullanmayı yaygınlaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuç pandemi sonrasında da uzaktan eğitimin tamamen terkedilmemesi, yüz yüze eğitime paralel olarak uzaktan eğitimden faydalanılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin sınırlılıklarının giderilmesine yönelik akademik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
2. Altıntaş, Yüksel, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 57, 291–303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11.
3. Altunışık, R., Coşkun, R. Bayraktaroğlu S. ve Yıldırım, E. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı. 7. Baskı, Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
4. Avcı, F. ve Akdeniz, E.C (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (4), 117-154.
5. Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (4), 109-129. Doi:10.7827/TurkishStudies.43502.
6. Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1) , 52-84. Doi: 10.15869/itobiad.769798.
7. Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15 (4), 131-151. Doi: 10.7827/TurkishStudies.44460.
8. Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6 (3), 112-142.
9. Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (1) , 74-109.
10. Creswell, J. W. (2017). *Nitel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Çev. Ed. Halil Ekşi, Ankara: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
11. Çelik, Z. ve Şahin, Ayyüce, S. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi. Fatih Kaleci, Emrah Başaran (Eds), *Pandemi sürecinde sosyoekonomik değişim ve dönüşümler: Fırsatlar, tehditler, yeni normlar* (ss.587-623). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.

- 12.Duman, S. N. (2020). Pandemi döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49 (Özel Sayı 1), 95-112. Doi:10.37669/milliegitim.768887.
- 13.Dündar, R. ve Yeşilyurt, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı özelinde uzaktan eğitime bakış açılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 9 (1), 79-95.
- 14.Eken, Ö. , Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (Özel Sayı), 113-128. Doi: 10.37669/milliegitim.780722.
- 15.Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10 (2), 125–133. Doi:10.2399/yod.20.002.
- 16.Hancock, R.D. ve Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- 17.Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- 18.Kaplan, K. ve Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258. Doi:10.29000/rumelide.995291.
- 19.Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 20.Kaya, Z. (2002), *Uzaktan eğitim*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 21.Kayış, A. (2009). Güvenirlilik analizi. Ş. Kalaycı (Ed), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (403-419). Ankara: Asil Yayıncılık.
- 22.Kazu, İ.Y. ve Özdemir, O. (2002). *Teknik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüş ve beklentileri (Fırat Üniversitesi örneği)*. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- 23.Kocayığıt, A. ve Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya uluslararası araştırmalar dergisi*. 8 (23), 285-299.
- 24.Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 293-322.
- 25.Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

26. Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H. ve Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5 (1), 19-47.
27. Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> Erişim tarihi: 03.04.2020.
28. Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
29. Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD. (2020, 3 April). Learning remotely when schools close: How well are students and schools prepared? Insights from PISA. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=127_127063-iiwm328658&title=Learning-remotely-when-schools-close.
30. Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, (Özel Sayı 1), 13-43. Doi: 10.37669/milliegitim.788118.
31. Özen, E. ve Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *International Open & Distance Learning Conference*, 631-638.
32. Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Bütün, M & Demir, S. B. (Edt.), Ankara: Pegem Akademi.
33. Sağlık Bakanlığı. (2020, 17 Temmuz). Covid-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi. <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/salgin-yonetimi-ve-ca-lisma-rehberi.html>.
34. Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15 (4), 959-975. doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335.
35. Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 40-53.
36. Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6 (4), 37-54.

- 37.Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- 38.Taş, H. (2021). Covid-19 Pandemisi sürecinde uygulamaya konan uzaktan eğitimin paydaş görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12 (23), 23-49.
- 39.Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- 40.Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1 (2). 15-32.
- 41.Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- 42.Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5 (3), <https://www.learntechlib.org/p/94887/>.
- 43.World Health Organization. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10 Erişim tarihi: 10.01.2021.
- 44.Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Investigation of Prospective Teachers' Perceptions on Distance Education with Respect to Certain Variables. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2). Doi:10.17556/erziefd.305902.
- 45.Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods*. (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- 46.Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15 (6), 949-977. Doi:10.7827/TurkishStudies.43780.
- 47.Yüksek Öğretim Kurulu. (2020a). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>. Erişim tarihi: 12.05.2020.

Paideia Okulları

Bilal MACUN¹

¹ Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi
Anabilim Dalı
ORCID: 0000-0002-2025-5807

Yaklaşımın Tarihçesi

Çocuğun sosyalleşmesi ve eğitilmesi ile ilgili arayışlar ilk uygarlıklarda çocuğun toplulukla özdeşleşmesine yönelik kurulan eğitim ve ‘basit’ okul anlayışlarıyla başlamış “okul modelleri” süreci Antik Yunan’da daha sistemli olarak kendini hissettirmiş ve özellikle Aydınlanma dönemi sonrasında bugünkü genel karakterini oluşturmuştur. 18. yüzyıldan itibaren ulusallaşma, insan hakları, yurttaşlık bilinci, hukuk devleti gibi kavramsal ve pratiksel dönüşümlerle başlayan, okul sistemlerinin yeniden yapılanması ve çeşitlenmesi süreci, bir yandan yeni eğitim ilke ve değerlerini ortaya çıkarırken diğer yandan sürekli arayışlarla devam etmiştir (Akdağ, 2003). Bu anlayışla ortaya çıkan okul modellerinden biri de Paideia Okulları’dır. “Paideia” kavramı kökenini Yunanca (pu-day-ah), pais, paidos kavramından almaktadır. Bu kavram pedagoji ve pediatria kavramları ile ilişkili olarak çocuk büyütmek, yetiştirmek anlamlarına gelmektedir. Ayrıca Latince “Humanitas” kavramından hareketle insan bilimleri anlamında kullanılmaktadır. Aynı zamanda “Paideia”, bütün insanların sahip olması gereken “genel öğrenim” olarak tanımlanmaktadır. Paideia kavramının bu günkü kullanımı ise çocuğun entelektüel, sanatsal ve sosyal açılardan toplam eğitimi olarak biçimlenmiştir. Paideia sistemi Sokratik yöntemi temel alır (Aydın, 2015). Paideia Okulları Antik Yunan’daki eğitim fikrinden beslenmektedir. Atinalılar için Atina şehri tüm Hellen dünyası için “paideia/eğitim”in kaynağı olduğu kabul edilebilir. Yunan eğitim sisteminin merkezine edebi metinlerle birlikte karakter yaratma düşüncesi benimsenir. İlk Yunan ozanlarından kabul edilen Homeros evrensel bir eğitimci kabul edildiği gibi onun destanları da her okuma yazma öğrenen çocuk tarafından okunur (Bağdatlı Çam, 2016).

Paideia okulları, ilk olarak 1971 yılında, çocukları için bireyselleştirilmiş ve yaratıcı eğitim isteyen bir grup ebeveynin 141 öğrenciyi barındıran bir bina satın almalarıyla ortaya atılmış bir fikirdir (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015). Paideia sistemi ise Dr. Mortimer J. Adler ve Paideia Grubu adını alan arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir. 1982’de Mortimer J. Adler, Theodore R.Sizer ve diğer eğitimciler tarafından yayınlanan Amerikan eğitiminin geleceği ile ilgili “Paideia Önerisi: Bir Eğitim Manifestosu” kitabını yayımlamışlardır. Daha sonra, 1984’te Adler ve Paideia Grubu’nun diğer üyeleri, Paideia programının amacının, sistemin doğal seçkinciliğini tüm öğrenciler için erişilebilir olan gerçekten demokratik bir sistemle değiştirerek Amerikan okullarında radikal temelli reform yapmak olduğunu açıklamıştır (Levine-Brown, Yarbrough, Adbullah, ve Miller, 1993). Paideia Programı, Amerikan sınıflarının aynı anda daha titiz ve daha kapsayıcı hale getirilebileceğini savunan ve Adler’in çalışmalarına dayanan sistemik, bir okul dönüşüm projesidir (Roberts ve Trainor,

2004). Bu okullarda çok kültürlü demokratik eğitim, müzakere, okul-toplum katılımı, vatandaşlık sorumlulukları, rol öğretimi ve insan haklarına yönelim konularında karar verme etkinlikleri ağırlıklı olarak uygulanmaktadır. Paideia okulları; Sokratik yöntemle eğitim alan çocukların akademik başarılarının yüksek olacağı ve kritik düşünme becerilerinin gelişeceği varsayımına dayanmaktadır. Paideia okullarında; konferans, içerik okuma, görsel-işitsel kullanımı, performans ve gösterimden oluşan “didaktik öğretim” yöntemi ve öğrencilerin bireysel projelerine öğretmenleri ya da dış uzmanlar tarafından sunulan kolaylaştırıcılık etkinliklerini kapsayan “akademik koçluk” yöntemi de kullanılır. Ayrıca Paideia okullarında seminerler önemli yer tutar (Memduhoğlu ve diğerleri., 2015). Ulusal Paideia Merkezi ise Kuzey Carolina Üniversitesinde 1988 yılında kurulmuştur. Bu merkez 12 eyalette seksenin üzerinde ilk ve ortaöğretim Paideia Okulu arasında doğrudan bir işbirliği sağlamaya çalışmaktadır (National Paideia School -NPC-, ty.). Adler tarafından düzenlenen Paideia programı ya da Paideia Önerisi bilgi merkezli bir programdır. Paideia Okulları da “bilgi çağıının okulları” olarak da adlandırılmaktadır. Paideia Okullarının sahip olması gereken özellikler; Tarım-sanayi okulundan bilgi okuluna, herkese hitap eden okullar, bireysel öğrenme alışkanlığının geliştirildiği okullar, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirildiği okullar, teknoloji ve bilgisayar alışkanlığının kazandırıldığı okullar, eğitim ile medya ilişkisinin kurulduğu okullar ve küreselleşme eğitiminin verildiği okullar olmak yer almaktadır (Akdağ, 2003).

Paideia Okul Sisteminin Felsefi Temelleri

Paideia önerisi ve Sokratik seminer, Adler’in eğitimi geliştirmek için savunduğu reformlardan biridir. Her yaştan öğrenciye yönelik bu seminerlerin amacı, seçilen metinler hakkında yoğun konuşmalar yaparak fikir, konu ve değer anlayışlarını genişletmektir. Bu seminerler, sadece gerçeklere hâkim olmakla kalmayıp, öğrencilerin titizlikle düşünmelerini gerektirir. Seminerin lideri olan öğretmen, metne yakın bir açılış sorusuyla başlar, yanıtları dikkatle dinler ve konuşmayı öğrenciler tarafından söylenenlere göre yavaşça ilerletir. Seminerlerde öğrencileri birbirleriyle metin hakkındaki fikirlerinin karşılıklı olarak test edilmesinde işbirlikçi bir anlayış geliştirilir. Doğru cevaplar için rekabet yoktur. Paideia modelinin uygulamaları ABD’de hem Paideia okulları hem de okullara ve kolejlere tanıtılan modelde görülebilir (Lim, 1996). Tanınmış bir eğitim felsefecisi olan Adler, Paideia Seminerini, öğrencileri ve öğretmenin okuduğu bir metni çevreleyen fikirleri tartışmayı ve değerleri dahil etmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır (Billings ve Fitzgerald, 2002).

Okulun programı Adler ve Paideia Grubu tarafından önerilen Paideia İlkelerine ve Paideia'nın Üç Sütununa dayanmaktadır (NPC, ty.). Paideia okullarının; bütün bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, bireyleri yaşamlarını kazanabilmeleri için hazırlamak, bireyleri politik sorumluluklarını yerine getiren iyi yurttaşlar olarak hazırlamak ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerini yaşam boyu sürdürmelerini sağlamak olmak üzere üç temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için Paideia üç öğretme ve öğrenme modunu harmanlamaktadır. Bunlar; öğrencilerin kavramları ve müfredat içeriğini öğrendikleri didaktik sınıflar; öğrencilerin didaktik sınıflarda uyguladıkları ve ustalık kazandıkları koçluk laboratuvarları; sokratik sorgulamanın öğrencileri, eleştirel ve tutarlı bir şekilde mirasçı fikirlerini diğer grup üyeleriyle dinlemeye ve düşünmeye yönlendirdiği Paideia seminerleri olarak ifade edilebilir (Levine-Brown ve diğerleri., 1993). Paideia eğitimcileri aynı zamanda “Klasik Eğitime Dönüş” düşüncesini benimsemektedirler. Ancak bu klasik eğitim anlayışının temelinde; “bütün çocuklara kültürel mirasın aktarılması için açık bir dikkat ve katılım gösterilmesi, çekirdek bir eğitim programının konu alanları ile bütünleştirildiği özenli genel bir program oluşturulması, öğrencilerin iletişim, aritmetik, sorun çözme, takım çalışması gibi temel konularda üst düzeyde beceriler kazanması, okullarda giderek kaybolan entelektüel anlayışın derinlemesine öğrenilmesinin sağlanması” düşünceleri yer almaktadır (Roberts, 1998).

Adler tüm öğrenciler için en iyi olan geniş bir beşeri eğitimi dikkate almıştır. Tüm öğrencilerin öğretimi için aynı program ve öğretme tekniklerini tavsiye etmiştir. Bir akademik programın mesleki ya da eğitimden ziyade daha pratik değerlere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir (Demiral, 2016).

Paideia Okullarında Uygulama

Paideia sisteminin okullarda uygulanmasına ilişkin bazı ilke ve süreçler aşağıda yer almıştır (Aydın, 2015):

1. Proje: Ulusal Paideia Merkezi (UPM), Paideia programının geliştirilmesi ve uygulama kapasitesinin artırılması üzerinde çabalarını yoğunlaştırmaktadır. UPM bir okul bölgesinde 3-15 okulla birlikte çalışmayı tercih etmektedir.
2. Öğretmenlerin katılımı: Paideia programının uygulanabilmesi için gizli oylamada okul personelinin en az %80'inin kabul oyu vermesi, Paideia programının koşullarından biridir.
3. Yerde eğitim: UPM kişi başına yılda 25-35 gün okulda hizmet içi eğitim, yardım ve uygulamayı izleme ziyaretleri düzenler. Öğretim yılının başlamasından önce dört günlük eğitimler düzenlenir. Eğitim çalışmalarına

tüm öğretmenler ve yöneticiler kadar aileler de katılırlar. Paideia eğitimcileri öğretmenlere Sokratik yönetimin uygulanması, kaynak materyallerin geliştirilmesi ve kullanılması konularında yerinde eğitim sağlar.

4. İzleme yardımı: UPM kadroları yetiştirme çalışmalarını aylık olarak yerinde izler ve teknik destek sağlar.
5. İletişim: Bir gazete, e-posta kullanımı, yıllık konferanslar ve UPM Web sayfası iletişimi temel unsurlarıdır.
6. Uygulamanın gözden geçirilmesi: Uygulama ziyaretleri sırasında UPM elemanları okul müdürü ve Paideia eğitimcileri ile toplantılar düzenler, sınıf gözlemleri yapar ve öğretmenlerle görüşür. Her ziyaret sonrasında gözlemlerin bir özeti ve gelecek aşamada neler yapılacağına ilişkin bir rapor okula gönderilir.
7. Maliyet: Paideia programın maliyeti, okulu yeri ve büyüklüğü ya da eğitime katılacak kişilerin sayısına bağlı olarak değişebilir. Ancak, Paideia programının tam olarak uygulanması üç yıl sürer ve aşağıdaki aşamaları izler:
 - Birinci yıl (Paideia seminerleri): 50-70.000 \$
 - İkinci yıl (Entelektüel Koçluk): 40-50.000 \$
 - Üçüncü yıl (Değerlendirme): 30-40.000 \$. Bu rakamlar öğretmen sayısının 35 olduğu varsayılarak oluşturulmuştur. Bütün Paideia okulları ayrıca tam zamanlı çalışan bir Paideia koordinatörü istihdam etmelidir.
8. Uygulama alanı: Paideia programları kentsel ya da kırsal bölgelerde ve her gruptan öğrenciyi başarı ile uygulanabilmektedir.
9. Öğretim materyalleri: Paideia programı özel bir öğretim materyali gerektirmez ve sağlamaz. Okulun kendi materyalini kendisinin seçmesi beklenmektedir. Bununla birlikte edebiyat, müzik ve sanat alanında klasiklerin sınıfta kullanılması teşvik edilir. Ayrıca sınıf içinde üstün kaliteli basılı materyallerin kullanılması önerilir.
10. Programlama ve grup oluşturma: Okul gününün planlanması ve programlanması, programın gerektirdiği farklı etkinliklere göre öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılmalıdır. Örneğin seminerler geniş bir zaman bloğunun kullanılmasını gerektirebilir. Öğretim zamanında ortaya çıkabilecek bu farklılıklara rağmen Paideia sistemi öğretim zamanının %10-15'inin didaktik öğretime; %60-70'inin bireysel koçluğa; %15-20'sinin de seminerlere ayrılmasını önermektedir. Ayrıca koçluk sürecini tamamlayan öğrencilerin projelerini tamamlamaları için de 2-3 hafta ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin gruplara ayrılması

Paideia yaklaşımında oldukça esnektir. Öğrencilerin sınıflara ya da seminer gruplarına ayrılmasından öğretmenler sorumludur. Bazı seminerler sınıflar arası grupları da gerektirebilir.

11. Programlama ve grup oluşturma: Okul gününün planlanması ve programlanması, programın gerektirdiği farklı etkinliklere göre öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılmalıdır. Örneğin seminerler geniş bir zaman bloğunun kullanılmasını gerektirebilir. Öğretim zamanında ortaya çıkabilecek bu farklılıklara rağmen Paideia sistemi öğretim zamanının %10-15'inin didaktik öğretime; %60-70'inin bireysel koçluğa; %15-20'sinin de seminerlere ayrılmasını önermektedir. Ayrıca koçluk sürecini tamamlayan öğrencilerin projelerini tamamlamaları için de 2-3 hafta ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Öğrencilerin gruplara ayrılması Paideia yaklaşımında oldukça esnektir. Öğrencilerin sınıflara ya da seminer gruplarına ayrılmasından öğretmenler sorumludur. Bazı seminerler sınıflar arası grupları da gerektirebilir.
12. Öğrenci gelişiminin ve performansının izlenmesi: Paideia yaklaşımında, öğretimin amaçlarına içerik ve program standartlarına göre kendisi belirler ve bu amaçlara göre öğrenci performansını ölçer. Değerlendirme her öğrencinin gelişimi üzerinde odaklaşmalıdır. Bu nedenle özel bir değerlendirme amacı gerekli değildir. Bununla birlikte UPM'ye göre yaklaşımın kökenindeki değerlendirme anlayışı bütün öğrencilerinin çalışmalarını değerlendirilmesini içerir. Bu amaçla öğrenci ve öğretmenlerin birlikte geliştirdikleri kontrol listeleri, öğrencinin gelişimini ortaya koyan değerlendirmeler ve öğrenci çalışmalarını içeren dosyaların değerlendirilmesi söz konusudur.
13. Aile ve toplum katılımı: Aile ve toplum katılımı Paideia sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Paideia okulları aileleri hem çocuklar hem de yetişkinler için öğleden sonra ve akşamları düzenlenmiş bulunan etkinliklere katılmaya teşvik eder. Paideia sistemi topluma yönelik seminerler düzenlenmesini önerir. Bu seminerler, okul toplumunda demokrasi ve sivil katılımın geliştirilmesi gibi konuları içerir.

Paideia İlkeleri

Paideia Programı ve uygulamalarının dayandığı ilkeler: tüm öğrenciler öğrenebilir; tüm öğrenciler aynı miktarda değil aynı kalitede eğitimi hak etmektedir; en bilgili ebeveynlerin kendi çocukları için istediği eğitim kalitesini tüm öğrenciler hak etmektedir, En iyiler için en iyi eğitim, herkes için en iyi olandır; eğitim gerçek yaşama hazırlık için en doğru yoldur ve okullar bu hazırlığı ne derecede iyi sağladıklarına göre değerlendirilir; eğitimin tüm Amerikalılar için

sağlayabileceği iç özellik bulunmaktadır (iyi bir geçim kaynağı, iyi bir vatandaş olmak, iyi bir yaşam sürmek); gerçek öğrenme öğrenenin zihninde oluşmaktadır; öğretmenin rolü ikinci plandadır; okullarda gerçek bilginin didaktik öğretimi, öğrenme koçluğu (becerilerine rehberlik etme) ve Sokratik sorgulamaya dayalı tartışma öğretimleri yapılmalıdır; bu üç öğretim türünün sonuçları bilgi edinimi, matematik ve dil becerilerinin kullanımı ve temel fikir ve konuların anlaşılmasına dayalı zihin gelişimi; bu sonuçların kazanımı, her bir öğrencinin kendi yeterliği ile değerlendirilmelidir; okul müdürü sadece bir yönetici rolü değil, aynı zamanda okul öğretim kadrosunun planlanması, oluşturulması ve yeniden düzenlenmesinde işbirliği yapan bir lider öğretmen rolü üstlenmelidir; okulun müdürü ve öğretmen kadrosu aktif olarak öğrenme sürecinde yer almalıdır; öğretme mesleğine hayat verenlerin temel motivasyon kaynağı kendi öğrenme arzuları olmalı olarak ifade edilebilir (Lewin-Brown ve diğerleri., 1993).

Akademik başarıya dayalı bu eğitim programında, öğrenciler yeteneklerine göre sınıflandırılmaz, ayrıca seçmeli derslere ve mesleki uygulamalara da yer verilmez. Adler, istisnalar dışında hemen her öğrencinin öğrenme yeteneği olduğuna inanmakta ve bu görüşünü “öğrencilerin çeşitli seviyelerde öğrenebildiği doğrudur, fakat bu seviye çeşitliliğinde eğitimin tür ve kalitesi aynı olmalıdır” sözleriyle desteklemektedir. Adler’in mesleki eğitime ve uzmanlaşmaya bir itirazı bulunmamaktadır ancak bu tür konulara ilk ve orta öğrenimde değil, daha sonra yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Paideia programı, öğrencilerin ve öğretmenlerin didaktik öğretim, uzman rehberliği ve seminerler yardımıyla fikirleri keşfettiği tümleşik birimlere dayalıdır. Bu üç yöntem; tarih, edebiyat ve politikayla ilgili klasik eserlerin, matematik ve fendeki önemli konuların incelenmesine dayanan çekirdek programın araştırılmasıyla programda dengenin sağlanmasını mümkün kılmaktadır (Yılmaz, Orhan ve Alemdar, 2015).

Paideia Okullarının Özellikleri

Paideia Okulları 3-18 yaş arası çocukları olan ailelere hizmet vermektedir. Paideia sistemi herhangi bir mezhebe bağlı değildir. Öğrencileri düşündürmek üzerine odaklanmıştır. Bu sistemde bütün öğrencilerin bilgiyi kazanmaları, hatırlamaları ve anlamalarına yardım edilmesi hedeflenir. Adler üç tür öğretme ve öğrenmeyi tanımlamıştır: bilgi iletmek için didaktik trüksiyon, akademik becerilerde koçluk ve fikir ve değerlerin seminer tartışması (Roberts ve Trainor, 2004). Bir Paideia öğretmeni “Sokratik diyalog” tarzında uzmandır. Paideia Okulları aktif öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Çünkü Paideia’nın amacı bütün öğrencilere düşünmeyi öğretmektir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için Paideia sınıflarında üç tür öğrenim yöntemi kullanılmaktadır: Didaktik öğretim,

akademik koçluk ve Paideia seminer tartışmaları. Bu üç öğretim yöntemi birlikte kullanılarak bütün öğrencilerin okuryazarlığının, problem çözme ve düşünme becerilerinin gelişiminin sağlanmasına çalışmaktadır (NPC, ty.). Bu üç yöntemin ayrıntıları aşağıdaki gibi ele alınabilir.

Didaktik Yöntem

Adler'in didaktik tartışmasını sınıf aktivitesinin sadece bir parçası, aslında nispeten küçük bir kısmı olarak gördüğünü anlamak son derece önemlidir (Billings ve Fitzgerald, 2002). Öğretim, öğretmen tarafından yönetilen etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler ders anlatma, sunum ve gösterip yaptırma yöntemlerini içeren doğrudan komut ya da didaktik öğretimi içermektedir. Öğretmenin bilgi paylaşımının yanı sıra dil, edebiyat, sanat, fen bilimleri, matematik, tarih, coğrafya ve sosyal bilimlere dayalı ders kitapları programın merkezinde yer almaktadır. Bu durum bilginin alındığı ya da geleneksel yöntemlerle edinilen bilginin düzenlendiği, müfredata dayalı bir bakış açısı oluşturma düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Yılmaz ve diğerleri., 2015).

Geleneksel olarak didaktik öğretim, konferans, içerik okuma, görsel-işitsel kullanımı, performans ve gösterimden oluşur. Etkili bir didaktik öğretim süreci üç anahtar öğeden oluşmaktadır (Aydın, 2015):

- **Örgütlenme:** Bilinmesi gerekenlerin tanımlanması ve ders planlarının yapılması öğretimin birinci aşamasıdır. Bu aşama ile ilgili olarak kısa notlar (hanouts), sunum çıktıları, konu listeleri ve kavram haritaları yararlı olacaktır.
- **Enerji:** Öğretmenin, dersin enerji düzeyini artıracak tekniklerle oturumları zenginleştirmesi gerekir. İyi bir öğretici sunumunda istekli, dinamik ve hareketlidir. Öğrencilere sıkça soru soran, beden dilini etkili kullanan, enerji veren çeşitli etkinlikleri uygulayabilen öğretmenlerin sunumları daha enerjik olmaktadır.
- **Sınırlama:** Didaktik derslerin sınırlarının iyi belirlenmesi önemlidir. Dersler kısa ve doğrudan konuya yönelik olmaktadır. Böylece öğrenci hem öğretmene hem de öğretim materyallerine odaklanabilir. Konu sınırı iyice belirlendikten sonra dersin amacı tanımlanmalıdır. Didaktik öğretim öğrencileri pasif bir konuma sokacağı için ders süreleri 20-30 dakikayı geçmemelidir.

Konferanslar didaktik yöntemin temelidir. Bu süreç öğretmenin anlatma, açıklama, zorluklarla nasıl baş edileceğini belirtme, çözülen problemler ile öğrenilenler arasındaki bağlantı ve sonuçları ifade etmesini sağlar. Buradaki amaç, kavramları canlandırmak için zamanına uygun ve görsel bir biçimde

bilginin sunulmasıdır. Bu, öğretim programının bilgi toplama aşamasını oluşturmaktadır.

Rehberlik/Koçluk

Paideia Seminerinin karakteristik yöntemleri, öğretmenlerin diyalogu kolaylaştırıcı olmalarını sağlamak için özel olarak tasarlanmıştır; diğer zamanlarda da (seminer zamanı değil) Paideia’da koçluk savunulmaktadır. Koçluk, öğrencilerin okuduğunu anlama veya tanımlayıcı yazma gibi çok özel beceriler (Paideia dili) geliştirmelerine yardımcı olmayı ifade eder (Billings ve Fitzgerald, 2002). Paideia sisteminde koçluk, öğrencilerin bireysel projeleri ya da gruplar içinde yaptıkları çalışmalarda öğretmenler, dış uzmanlar ya da öğrenciler tarafından farklı biçimlerde sunulan kolaylaştırıcılık etkinlikleridir. Gerçek yaşamın değerlerinin üretimi ile sonuçlanan bu akademik projeler, öğrencileri üretime yönlendirme ve üretim becerilerinin geliştirilmesi için heveslendirmektedir. Projelerde öğretmenler, öğrencileri farklı akademik disiplinlerde nitelikli ürünler ortaya koymaları konusunda teşvik ederler ve Gardner’ın yedi zekâ alanında gelişmelerini sağlarlar. Bu proje çalışmaları bir ders saati kadar kısa sürebileceği gibi, bütün bir yıl boyu da sürebilir. Koçluk, uygulama ve etkinliklerin denetlenmesi yoluyla edinilen beceri gelişimini içermektedir. Gerçek manada rehberlik, bilginin pratik olarak uygulanmasıdır. Öğrenciler öğretmenin rehberliğinde araştırma, problem çözme, konuşma, dinleme ve gözden geçirme süreçleriyle yer almaktadır. Spor dünyasında kullanılan “koçluk” terimi ile benzerlik göstermektedir. Koç gözlemler, örnekler açıklar, düzeltir, tavsiyede bulunur, destekler ve yetiştirir; fakat performansı ortaya koyan oyuncularlardır (öğrencilerdir). İşbirlikli öğrenme ve akran koçluğu bu yaklaşımda sıklıkla kullanılmaktadır. Programın “yaparak öğrenmeye” dayalı yeniliklere açık bu “koçluk” boyutunu Paideia eleştirmenleri gözden kaçırmaktadırlar (Yılmaz ve diğerleri., 2015).

Paideia tasarımcıları, seminerlerde öğretmenlerin öğrenci diyalogunu kolaylaştırmak için: Herkes metni önceden okumalıdır; katılımcılar bir daire veya kare içinde oturmalıdır; temel kurallar katılımcılardan düşünme, konuşma, dinleme, metne gönderme ve başkalarına saygılı davranmayı içermektedir; öğretmenin rolü bir diyalog kolaylaştırıcı olmalıdır şeklinde bir yol izlenmektedir (Billings ve Fitzgerald, 2002).

Koçluk sürecinde öğrenci çalışmaları hammadde olarak görülür. Bu süreçte öğretmen, öğrencinin çalışmasını dikkatle analiz eder. İlk olarak öğrencinin öğrenmede sağladığı gelişmeyi değerlendirir; daha sonra öğrencinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme stratejilerini tasarlar. Beceri ve uygulama, bu tekniğin gerekli elemanlarıdır. Ancak öğrenci ve öğretmen

etkileşimi, öğrencileri iletişim becerilerinin gelişmesinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Aydın, 2015).

Uygulamaları, öğrencilerin öğretmenin noktasını kavrayıp kavramadığını görmek yerine, öğrencilerin düşüncelerini ve eleştirilerini teşvik etmek için tasarlanmış sadece planlı ve tartışmaya açık uçlu sorular sormayı içermelidir; açıklama yapmaktan ve öğrenci yorumlarını değerlendirmekten kaçınmak; herhangi bir hoparlörle sabit göz temasından kaçınmak; öğrenci katılımını takip etmek için tartışma haritalaması; ve genellikle öğrencileri entelektüel ve sivil bir tartışma yaratmaya teşvik etmek (Billings ve Fitzgerald, 2002).

Seminerler

Seminer, bir metne dayalı olarak liderin açık uçlu sorular sorduğu bir tartışmadır. Tartışmaya konu olan metinler, bir sanat çalışması, müzik parçası, fotoğraf, video, harita, matematik, ya da fen problemi, tarihi bir belge olabilir. Seminer sürecinde öğrencilerden metni dikkatle okumaları ya da çalışmaları, başkalarının yorum ve düşüncelerini dikkatle dinlemeleri, eleştirel biçimde düşünce geliştirmeleri hem kendi düşüncelerini hem de başkalarının düşüncelerine tepkilerini iyi ifade etmeleri beklenir. Seminerlerde öğrencilerden metindeki düşünceyi ya da öğretmenin düşüncesi tekrar etmekten çok, kendi düşüncelerini geliştirerek ifade etmeleri istenir (Roberts, 1998).

Seminer ilkeleri, konuşmanın sosyokültürel doğası ve genel olarak diyalog tartışmasıyla ilişkili eşitlikçiliğin teorik varsayımlarını yansıtır. Birincisi, seminerlerde öğrenci anlayışı, öğrenciden öğrenciye fikir, kavram ve değer değişimi yoluyla geliştirilir ve zenginleştirilir. Yani öğrenme ve düşünme sosyal konuşma yoluyla büyür. Burada, Adler kısmen Dewey'in (1938) çalışmasının katılımcı öğrenmenin önemli bir yolu olarak öğrenme için önemli bir rol oynadığını gördü. Ayrıca, karşıt fikirlerin medeni bir şekilde ele alınması ve tüm önerilerin incelenmesi gerektiğini savundu. İkincisi, seminerler doğası gereği demokratiktir. Tüm öğrencilerin görüşleri eşit derecede saygı görür ve konuşma öğrenci merkezli olmalıdır. Paideia Seminerinin karakteristik yöntemleri, öğretmenlerin diyalogu kolaylaştırıcı olmalarını sağlamak için özel olarak tasarlanmıştır; diğer zamanlarda da (seminer zamanı değil) Paideia'da koçluk savunulmaktadır (Billings ve Fitzgerald, 2002).

Seminerleri yöneten liderlerin iki önemli amacı gerçekleştirme konusunda özenli olmaları gerekmektedir. İlk olarak bütün öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve düşünme gibi geleneksel iletişim becerilerini sergilemeleri sağlanmalıdır. İkinci olarak ise öğrencilerin özetleme, analiz, sentez, karşılaştırma, çelişkileri belirleme, mantıklı olarak savunma ve kendi

düşüncelerini başkalarına karşı savunma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Roberts, 1998).

Seminerlerde kullanılan başlıca yöntem Sokrates Yöntemi ya da Sokratik Diyalog Yöntemidir. Sokrates bilgi aktarmaz ve bir şey öğretmez. O yalnızca anımsatır. Yaptığı iş sadece “ebeliktir”. Öğretmenin rolü sadece sorular sorarak, öğrencilerin gerçeği bulmasına ya da anımsamasına yardım etmektir. Bu yöntemin özünde başkaları ile konuşup tartışarak, kendisinininkiler de dahil olmak üzere bütün görüşleri sabırla ve sistematik olarak incelemek ve bu yolla gerçeği keşfetmeye çalışmak vardır. Sokratik seminerler sorulu ve tartışmalı bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem öğrencilerin zihnini ve hayal gücünü uyarır. Seçilen çalışma ve konularda inceleme, izleme ve yanıt verme yolu ile öğrenciler dinleme, analiz etme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir. Sınıf daha sonra dünya uygarlığını anlamak için birlikte bir anlayış arama çabası gösterecektir. Bütün bu öğretim yöntemleri farklı zaman dilimlerinde kullanılır. Sokratik diyalog beş dakika içinde de gerçekleşebilir, bir buçuk saatte de. Bu tartışmalar bir sunuşun ortasında, bir koçluk oturumunda ya da uzun bir seminerde de gelişebilir. Paideia Sokratik yöntemin diğer adıdır (NPC, ty.).

Seminerler öğrencilerin gözlemlerle kazandıkların bilgilerin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için zengin fırsatlar sunmaktadır. Bu seminerlerin konuları resim, heykel, mimari, haritalar, bilimsel deneyler olarak seçilebilir. Seminer konularının seçiminde gözlenmeye değer konuların seçilmesine özen gösterilir. Bu seçimin temel belirleyicisi belli bir sanatsal ya da tarihsel dönemin ve bunların kendine özgü değerlerinin; önemli sanatçıların ve sanat çalışmalarının, sanatlar arasındaki ilişkilerin; bilim ve matematiğin keşfedilmesidir. Bazı seminerler iki çalışmanın karşılaştırılmasını amaçlayabilir. Örneğin bir masalın iki farklı resimlenmiş hali ya da iki farklı biçimdeki haritalar farklı bakış açılarının incelenmesini sağlayabilir. Ya da bir çalışmanın yazılı ve resimlenmiş biçimleri karşılaştırılabilir (NPC, ty.). Bu seminerlere bütün sınıfının katılması beklenir. Okul müdürü ve öğretmenlerin öğrenme süreciyle aktif biçimde ilgilenmeleri gerekmektedir. Sorgulayarak merak uyandıran öğretmen, semineri yönetir. Seminerin başarısının merkezinde Sokratik sorgulamaya dayalı tartışma yöntemi yatmaktadır. Öğrenciler edindikleri ve eleştirel olarak gözden geçirdikleri bilgileri tartışarak süreçte aktif rol oynar. Seminer konuları, insanlık aleminden sanat ve bilime kadar pek çok alanı yansıtmaktadır (Yılmaz ve diğerleri., 2015).

Paideia seminerleri, düşünce ve değerleri öğretmek için kullanılan yazılı metinler hakkında sorulan açık uçlu sorularla entelektüel bir diyalog sağlamayı amaçlayan formal bir süreçtir. Seminerlerin amacı, öğrencilerin kavramsal anlayışını zenginleştirmek ve eleştirel düşünmeyi öğretmektir. Öğrencilerin

okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel okuryazarlık becerilerinin, seminer diyaloglar yoluyla geliştirilmesi sağlanmaktadır. Sokratik seminerler genellikle iki saatten fazla zaman alabilir; koçluk sırasında öğrencilere öğretmenin tek tek zaman ayırabilmesi için küçük sınıflara ihtiyaç duyulmaktadır. Paideia eğitimcileri bütün öğrencilerden yüksek akademik başarı beklentisi içindedirler ve öğrencilere başarılı olma fırsatının verilmesinin de bütün toplumun ödevi olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca Kalitesi yüksek bir eğitimin demokrasi için vazgeçilmez bir önemi olduğunu savunurlar (Aydın, 2015).

Öğretmenin ve Öğrencinin Rolü

Paideia programında öğretmen dersin öğreticisi/yöneticisi rolündedir. Öğrencilere koçluk/rehberlik etme durumundan da anlaşılacağı üzere, bu rol etrafı çıraklarla dolu usta bir zanaatkar olmak gibidir. Öğretmen, öğrencilerle çalışır, ortak çabalarının son ürününün en iyi kalitede olması için onların becerilerini mükemmelleştirmeye yardım eder (Roberts ve Billings, 1999). Öğretmen geniş bilgi birikimine sahip olmak ve öğrencilerin kendi bilgi dağarcıklarını oluşturmalarına imkân vermek arasındaki dengeyi iyi kurmalıdır. Bu, anlatmanın öğretme olduğunu düşünen iyi eğitilmiş bir öğretmen içinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerine imkân tanıyan kötü eğitilmiş bir öğretmen için de oldukça caziptir. İşte bu durum Paideia programının neden daha fazla yaygın olmadığını açıklamaktadır. Öğretmen konu alanı hakkında çok fazla bilgiye sahip olmalıdır ve bu bilgiyi sadece bir uzmanın sağlayabileceği rehberliği yaparak ve seminerleri başarıya ulaştıracak tartışmayı yönlendirerek geleneksel yöntemlerle paylaşması beklenir (Yılmaz ve diğerleri., 2015).

Öğrencinin de tıpkı öğretmen gibi derin bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Yüksek akademik standartlar açıkça sunulmaktadır. Programın hedefi öğrencinin genel, liberal bir eğitim almasına dayanmaktadır. Öğrencilerden bir alanda uzmanlaşmaları beklenmemektedir, bunun yerine seçmeli derslerin ya da meslek derslerinin olmadığı liberal bir eğitim almaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenciler bilgiyi edinmekten fazlasını yapmalıdır. Öğrencilerin performans sergilemeleri ve çeşitli şekillerde aktif öğrenme etkinliklerinde yer almaları önemlidir. Seminer yaklaşımı öğrencileri etkin tartışma, münazara yapma ve fikir alışverişinde bulunmaya yöneltmektedir (Yılmaz ve diğerleri., 2015).

Okul Genelinde Liderlik

Paideia programı, öncülerinin öne sürdüğü üzere mesleki, uzmanlaşmaya dayalı ya da teknik bir yapıya sahip değildir. Aksine, liberal, genel ve insancıl

olan ciddi bir akademik çalışmaya dayanmaktadır. Bu yaklaşım içerisindeki yöneticinin “öğretmen kadrosuyla çalışan, onlara liderlik yapan, sadece okulun idari memuru olmayıp gerçek bir başöğretmen olan” bir rol benimsemesi gerekmektedir. Paideia, yöneticinin iletişim kurma, öğretme ve model olma yoluyla programa destek olması beklenmektedir. Yönetici, fikirlerinde arzulu, iyi okuyan ve iyi bir öğretici olan bir model olmalıdır (Yılmaz ve diğerleri., 2015).

Paideia Okullarında Okul Öncesi Eğitimi

Paideia okullarında okul öncesi eğitiminde çocukların hem akademik hem de kişilik gelişimi önem taşımaktadır. Bu nedenle mevcut değerlerin korunmasına yönelik bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Okul öncesi eğitim yarım günlük programlar şeklinde planlanmıştır.

Eğitim uygulamalarında; çocukların sosyal olarak yetkin olmaları, her yaştan bireyle etkileşime geçebilmeleri, ne zaman yardım isteyeceklerini bilmeleri, çatışmaları çözmeyi öğrenmeleri, esnek düşünmeyi pratikleştirmeleri, düşünceleri arasında bağlantı kurmaları, risk almaları, hatalardan ders çıkarmaları, empati yeteneğine sahip olmaları ve yaşam boyu öğrenenler olmaları amaçlanmaktadır. Programdaki öğrenciler, her biri 3-5 yaş arası yaklaşık 24 çocuktan oluşan ve dört öğretmenden oluşan bir sabah veya öğleden sonra grubuna katılırlar. Sabah grubu 8.15-11.30, öğle grubu ise 11:45-14:55 saatleri arasında eğitim almaktadır. Tam günlük anaokulu programı ise 5 yaş grubu ve üzeri çocuklar için düzenlenir. Bu programda iki tam zamanlı öğretmen anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinden oluşan karma bir gruptur. Çocuklar hafta boyunca bilim, kütüphane, müzik, sanat ve beden eğitimi uzmanlarından eğitim almaktadır. Tam gün anaokulu 8.15-14.40 saatleri arasında eğitime devam eder. Öğretmenler çocuklarla bireysel ya da küçük gruplar halinde konuşmaktadır. Çünkü çocukların dil becerilerinin, konuşma ve genişletilmiş konuşmaların bir parçası olma şansları olduğunda gelişeceğine inanılır. Aynı zamanda öğretmenler çocukları dinler, düşüncelerini inceler ve düşüncelerini genişletmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretmenler sadece dramatik oyunu teşvik etmekle kalmaz, çocuklarla birlikte oyun oynarlar. Genellikle grubun ilgi alanları ve fikirleri dikkate alınır ve çocukları gerektiği gibi desteklerler. Öğretmenler çekingen bir çocuğa, oynanan bir oyuna nasıl katılacağını anlamada yardımcı olacak veya sorumluluk almaya eğilimli bir çocuğun bekleme ve dinleme konusunda daha iyi olmasına yardımcı olacaktır. “Bunu denemek isteyip istemediğinizi merak ediyorum” diyebilir ya da “Bahçeyi yapmak için blokları buraya taşırsak ne olur?” diye sorarak bir beyin fırtınası oluşturabilirler. Öğretmenler, çocuk edebiyatının en iyi örneklerini seçmeye çalışarak çocukların hikayeleri hayal ederek ve karakterlerin fikir ve duygularını inceleyerek öğrenmelerine yardımcı

olur. Ritim yapmaktan kelimeleri ayırmaya ve bir araya getirmeye kadar konuşma seslerini keşfetme etkinlikleri yapılır. Başlangıç, orta ve bitiş seslerini içeren oyunlar, çocukların daha sesli bir şekilde farkında olmalarına yardımcı olacak pratik çalışmalarına yer verilir. Yapılan alıştırmalar ile çocuklar konuşma seslerini duyma, yalıtma ve manipüle etme ve daha sonra bunları harflerle ilişkilendirme konusunda daha iyi olurlar. Her gün ya büyük gruplarda ya da bire bir olarak okunmasına ek olarak, her çocuğun bir sonraki ustalaşması gereken beceriye göre kişiselleştirilmiş bir okuma planı vardır. Çoğu çocuk için, her gün okuma çalışmaları yapılır. Paideia okullarında matematik ve fen becerilerinin kazandırılması için blok odada etkinlikler yapılmaktadır. Blok odada çocuklar kaleler, havaalanları ve tüm şehirleri manyetik bloklardan, Legolardan ve her boyutta ahşap bloklardan inşa edebilmektedir. Bu odada öğretmen çocuğa rehberlik ederek nesnelerden faydalanarak sayma ve zihinsel matematik oyunları oynamalarına yardımcı olur. Ayrıca problem çözme, ölçme, grafik oluşturma, sayma, desen oluşturma, bilgileri sıralama ve düzenleme için oyuncaklar bulunmaktadır (The Paideia School- TPC-, ty).

Paideia Okullarında Aile Katılımı

Paideia okullarında aile katılımına büyük önem verilmektedir. Paiedia okullarının kuruluşu aile destekli bir faaliyet olduğu için okulun devamlılığında da ailelerin etkin katılımına önem verilmektedir. Ebeveynler kampüs çapında etkinlikler planlamaktan öğle yemeği hazırlamaya ve çocuklarla okuma çalışmalarına kadar birçok faaliyette etkin rol alabilmektedir. Ebeveynler, çocuklarının deneyimlerinin bir parçası olmak için okulun faaliyetlerinde aktiftir. Ebeveynler kampüste yardımcı olur veya çeşitli şekillerde liderlik rolleri oynar. Ebeveynlerin katılımı üç temel yolla yapılır. İlk olarak, ebeveynler çocuklarının dahil olduğu sınıflara veya etkinliklere yardımcı olur. Roller çocukların yaşlarına göre değişir. En temel düzeyde, ebeveynler öğretmenlerin, koçların ve ders dışı etkinlik liderlerinin öğrenciler için daha iyi bir sınıf veya program oluşturmalarına yardımcı olur. Ebeveynler ayrıca topluluk etkinliklerini planlamaya dahil olur (TPS, ty.)

KAYNAKÇA

1. Akdağ, B. (2003). Geleceğin okul modelleri. *Felsefeci Dergisi*, Sayı: 5. <http://bulentakdag.blogspot.com/2008/07/gelecein-okul-modelleri.html> adresinden 20.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
2. Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
3. Bağdatlı Çam, F. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 629-643.
4. Billings, L., & Fitzgerald, J. (2002). Dialogic discussion and the Paideia seminar. *American Educational Research Journal*, 39(4), 907-941.
5. Demiral, S. (2016). Programın felsefi temelleri. A. Arı (Çev. Ed.), *Eğitim programı – temeller, ilkeler ve sorunlar-* içinde (s. 43-84). Konya: Eğitim Yayınevi.
6. Levine-Brown, P., Yarbrough, S., Adbullah, E., & Miller, P. (1993) The Paideia program, Paper presented at the Annual International Conference of the National Institute for Staff and Organizational Development on Teaching Excellence and Conference of Administrators, Austin, Texas, May.
7. Lim, T. K. (1996). Critical thinking and socratic inquiry in the classroom. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 6(2), 91-107.
8. Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179).
9. National Paideia School (ty). *Our story*. <https://www.paideia.org/our-story/index> adresinden 20.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
10. Roberts, T. (1998). *The power of Paideia schools: Defining lives through learning*. ASCD.
11. Roberts, T., & Billings, L. (1999). *The Paideia classroom: Teaching for understanding*. NY: Eye on Education.
12. Roberts, T., & Trainor, A. (2004). Performing for yourself and others: The Paideia coached project. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 513-519.
13. The Paideia School (ty). *Half day*. <https://www.paideiaschool.org/academics/half-day> adresinden 24.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
14. Yılmaz, B. Y., Orhan, S. & Alemdar, M. (2015). Bilgi merkezli program. A. Arı. (Çev. Ed.), *Eğitim programı modelleri* içinde (s. 77-126). Konya: Eğitim Yayınevi.

Gelişimsel Denetim

Davut NACAR¹

¹ Öğr.Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
ORCID:0000-0002-0137-4923

GİRİŞ

Eğitim ilkel toplumların bile gündeminde olan bir olgudur. Toplumun ve bireylerin kendi amaçları, hedefler ve istekleri doğrultusunda eğitimden beklentileri vardır. Eğitim insanın doğumuyla aile de başlayıp, daha sonraki hayatında ise toplum içinde ve formal kurumlarda ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Dünyaya geldiğinde biyoloji bir varlık olan insan, zaman içinde ait olduğu toplumun değer yargılarını, inancını ve davranış örüntülerini eğitim yoluyla öğrenerek sosyal bir varlık haline gelir (Ünsal ve Korkmaz, 2018, s.36). Endüstri devriminden önce toplumlar mesleki uzmanlaşma olmadığından eğitim genel olarak informal bir nitelik göstermekteydi (Eskicumalı, 2002, s. 4). Kültürden kültüre ve zaman göre insanların ihtiyaçları doğrultusunda eğitimin niteliği ve yapısı da değişmiştir (Kıncaldan akt. Ada ve Keskinlik, 2006, s.1). Eğitim alanındaki araştırmalar, modeller ve yaklaşımlar eğitimi yönlendirmektedir (Güneş, 2014, s.3). Özellikle ekonomi, bilgi ve teknoloji alanındaki değişimler eğitim anlayışını ve eğitim kurumlarının yapısını derinden etkilemiştir. Çağdaş ve demokratik toplumlar eğitim uygulamaları daha da önemli hale gelmiştir (Yücel, 2010, s.5). Günümüzde okuldan ve eğitimden beklenen sadece bireylerin davranışlarında istendik yönde değişme olması değil; aynı zamanda bireylerin gereksinimine duyarlı olması, sahip oldukları potansiyeli ortaya çıkarması ve geliştirmesi beklenmektedir (Yılmaz, 2015, s.2-3). Bu değişimlerin ve beklentilerin odağındaki en önemli aktör hiç şüphesiz öğretmenlerdir.

Örgütler belli amaçları ve hedefleri gerçekleştirmek için oluşturulmuş yapılardır. Örgütler kaynakları ne kadar etkili kullanırlarsa amaçlarına ulaşma dereceleri de o kadar yüksek olacaktır (Köksaldan akt. Taymaz, 2015, s.5). Örgütlerin amaçlarına ve hedeflerine göre işletilip işletilmediğinin, birtakım araç gereç ve yapılarla mutlakla saptanması gerekmektedir (Oğuz, Yılmaz ve Taştan, 2007: s, 40). Örgütlerde bu durumların saptanması denetim sistemiyle gerçekleştirilmektedir. Etkili bir denetim sistemi geliştirmeyen veya denetim sistemini işletmeyen örgütler çevrelerinde gerçekleşen değişikliklere ayak uyduramayacaklardır. Bunun sonucunda ise yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalacaklar.

Örgütsel ve yönetsel zorunluluk olan denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Denetim her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önem arz etmektedir. Denetim, örgütün varlığını sürdürmeye kararlı olmasının doğal bir sonucudur (Aydın, 2014, s.1). Denetim kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Taymaz (2015)'a göre denetim, tüm kamu kurumlarındaki görevlilerin kanun ve yönetmeliklere göre, görevlerini yerine getirip getirmediği, görevlerini ihmal ve suistimal edip etmediğini tespit

ederek, görevlendirilen müfettişler aracılığıyla gerekli yasal işlemlerin yapılması sürecidir. Bursalıoğlu'na (2005) göre ise denetim, kamunun yararı için davranışın kontrol edilmesi yöntemidir. Denetim eğitim-öğretim faaliyetleri ilgili amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını tespit etme ve sonuçların iyileştirilmesi için gerekli önlemleri alma sürecidir. Bunun yanında denetim, eğitim örgütlerinde öğrenci başarısını ve gelişimini artırmaya yardım eden bir işlev görmektedir (Aydın, 2017, s:3). Glickman (1985), denetlemenin mecazi olarak başarılı okulların “tutkalı” olduğunu söyler. Denetim, bir doğruluk, uygunluk ve akla uygunluk sorgulaması olduğundan, denetim faaliyetinin bizzat kendisinin de sorgulanması gerekmektedir (Başpınar, 2005, s:35).

Denetim olgusu bilimsel örgüt ve yönetim kuramlarından öncede vardı, ancak yönetim teorilerinin ve kuramlarının gelişimine paralel olarak bir değişim ve gelişim göstermiştir (Sağır, 2016, s7). 1910'larda popüler olan Taylor'un bilimsel yönetim teorisine uygun olarak eğitim alanında da bilimsel denetim anlayışı geliştirilmiştir. Önceleri denetimden anlaşılan çalışanların davranışlarının kontrol edilmesidir, fakat bugün denetim, eğitim öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve öğretmene ihtiyaçları doğrultusunda gerekli rehberliğin yapılması olarak düşünülmektedir. Bu yönetim anlayışını eğitime uyarlamaya çalışanların başında, Amerikalı eğitimci Franklin Bobbitt gelmektedir (Aydın, 2014, s.2). Bilimsel denetim modeline tepkilerden dolayı zamanla farklı denetim modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerin biride aşağıda ayrıntılarına gireceğimiz gelişimsel denetim modelidir.

Denetim genel olarak öğretmenler tarafından hoş karşılanmayan sevimsiz bir kavramdır. Denetlenme kaygısı inanları psikolojik olarak rahatsız etmekte, bu durum ise denetim sırasında insanların günlük normal davranışlarından uzaklaşarak doğal olmayan farklı davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Gelişimsel denetim aslında tam bir denetim modeli çizmeyerek hem rahatsız edici bu durumu ortadan kaldırmakta hem de öğretmenlerin denetime gönüllü olmalarını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin Gelişim Aşamaları

Jean Sorrell, Highton School'da üç yıllık öğretmendir. Genç ve hevesli, öğrencileriyle sürekli olarak ilgileniyor, etkinlikler ve materyaller sağlıyor ve diğer öğretmenlere fikirlerini soruyor.

Regina Norton, Hington'da sekizinci yılana başladı. Öğrenciler, veliler ve okul onu gözü pek, kendini adanmış ve müstesna bir öğretmen olarak görür. Diğer öğretmenler tavsiyeleri

için sık sık ona gelirler ve başkalarına yardım etmek için onun yolundan giderler.

George Halso da Highton'da üç yıllık öğretmendir. Karışıklığı önlemek için sınıfın nasıl yönetileceği ve organize edileceği konusunda kafasının sürekli karışık olduğu görülür. Sessiz ve kendi içine kapanıktır. Nadiren diğer personellerle konuşur. Günün sonunda materyallerini hızla toplar ve eve gitmek için ayrılır.

Çarşamba sabahı denetmen, personele okuldan sonra yeni aritmetik materyaller hakkında üçüncü hizmete oturumunun verileceğini duyurdu. Tüm öğretmenler katılacaklarını biliyorlar, ancak toplantıya olan tepkileri değişiyor. Jean Sorrell omuzlarını silkiyor ve şöyle düşünüyor: “ umarım yeni aktiviteler öğrenebilirim”. Holso “boşa harcanan bir öğleden sonra” diye düşünüyor. Regina Norton şöyle diyor: “açıklanacak olan malzemeyi zaten biliyorum, zamanım okul müfredatı üzerinde çalışarak ya da yeni bilim merkezinde Judy'ye yardım etmekle geçmekte”.

Aynı okuldaki öğretmenlerin kendiler için yararlı olduklarına inandıkları farklı algıları vardır. Bir denetmenin eğitimsel iyileştirme planı bir öğretmen için çok eğlenceli olurken başka bir öğretmen için sıkıcı olabilir. Çoğu denetmen, personelinin tek bir fikrinin olmadığını rahatlıkla kabul edebilir.

İnsanların aynı şekilde düşünmedikleri ile ilgili yüzyıllardır bilinen şeyleri kanıtlamak ve göstermek için önemli profesyonel araştırmalar yapılmıştır. Fakat insanları nasıl düşündükleri ve düşünme süreçlerinin gelişimi, kendi başına bir çalışma alanı haline gelmiştir. Piaget, Bruner, Smilansky, Kohlber ve diğerleri bebeklikten ergenliğe kadar gelişimsel evre değişikliklerini inceleyerek bir takım teoriler ve kurumlar ortaya atmışlardır. Sosyal, ahlaki, bilişsel, dil ve duygusal gelişim üzerine zengin birçok araştırma var. Araştırmacılar, genç insanlar olgunlaştıkça, öngörülebilir bir aşamalar dizisi ile değişen oranlarda hareket ettiklerini bulmuşlardır. Beynin iki yarım küresinin büyümesi ve gelişmesi üzerine yapılan çalışmalar, daha sosyal, rasyonel ve nesnel olan egosentrik düşünceden, daha sezgisel ve öznel olan özgecil düşünceye aşamalı olarak geçer görüşüne daha fazla nöro-fizyolojik destek sağlar. Yıllardır gelişime olan dikkat yakın zamanda yetişkinlere doğru genişlemiştir. “Pasajlar, İnsanın Yedi Yaşı, Yaşam Tarihi Ve Tarihsel Anı” gibi çalışmalar, insanların yetişkin yaşamının çeşitli aşamalarında ortak deneyimlerle karşılaştıklarını öne sürmektedir.

Okul personelinin olgunlaşma düzeylerini göz önünde bulundurma ihtiyacı durumsal liderlik literatüründe tanımlanmıştır. Göreve yeni başlayan ve başarılı ve deneyimli öğretmenleri çalışan Francis Fuller'in pilot çalışması, yetişkinlerin yeni bir kariyere girmesiyle birlikte, çocukluktan özgecil düşünceye kadar olan gelişim sürecinin, kendisini yeniden şekillendirdiği fikrine katkıda bulunmuştur. Öğretimin başlangıç aşamaları, kendi yeterlilikleri için öğretmen kaygıları ile karakterize edilir. Soru büyük ölçüde şu: yarına kadar bunu yapacak mıyım? Öğretmen eldeki imkânlarla hayatta kalabildiğini göstermek ister. Daha sonra öğretmen daha güvenli hale geldikçe, endişe kişinin kendisinden bir öğrenciye doğru hareket eder. O zaman soru şu ki: şimdi hayatta kalabilirim, öğrencilerimin refahına nasıl daha fazla katkıda bulunabilirim. Öğretmen, kaynakları araştırmayı, fikirleri paylaşmayı ve öğrenciler için eğitim fırsatlarını iyileştirecek ve genişletecek görevlere dahil olmayı arzu etmelidir. Bu dizinin mantıksal sonucu, öz-endişeden uzaklaşarak, bir kişinin okulunu ve mesleğini bütünüyle ilgilendiren kaygılarından endişe etmekten kaçınan üstün öğretmendir. Öğretmen açıkça kendi yetkinliklerini, kaynakları ve geribildirimini nerede bulacağını bilir. Diğer öğretmenler ve öğrencilerle kolektif bir grup çalışmasının içinde eğitimi geliştirmeye yardımcı olmak ister. Bu basitleştirilmiş öğretmen gelişimi kavramı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen Gelişiminin Basitleştirilmiş Aşamaları

Bu bölümün başına geri dönelim. Gelişimsel bir bağlamda incelendiğinde, Jean Sorrell büyük ölçüde aşama II, aşama I'de George Holsom ve Aşama III'te Regina Norton yer almaktadır. Doğal olarak aşamalar her şeyi kapsamaz ve birinden diğerine örtüşmektedir, ayrıca engeller ne zaman çok büyük hale gelirse o zaman regrasyon (kaynağına inme) olasılığını da beraberinde getirir. Fakat Jean, George ve Regina'yı tartışmak için bu basit çerçeveyi kullanarak, aynı okulda birbiriyle çelişen üç kişiyi bulduk. Bir denetçinin her öğretmenle etkili bir şekilde çalışabilmesi için, gelişimsel denetimle ilgili farklı yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Glickman, 1980, s. 179).

Gelişimsel denetimin amacı, okul yöneticilerinin denetimini gelişimsel olarak düşünmesine ve daha sonra personeli ile yeni ve daha etkili yollarla etkileşime girmesine yardım etmektir (Glickman, 1981, s.9). Gelişimsel denetimin diğer bir amacı, öğretmeni bulunduğu gelişimsel düzeyden daha üst düzeye taşımaktır. Yani yönlendirici denetim yaklaşımı uygulanan bir öğretmenin aşamalı olarak işbirlikçi denetim yaklaşımına doğru geçişi sağlanmaya çalışılır (Özyıldırım, 2014, s.42).

GELİŞİMSEL DENETİMİN AÇIKLAMASI

Gelişimsel denetim teorisi büyük bir ilgi, uygulama ve araştırmanın yanı sıra bazı yanlış yorumlara da sebep olmuştur. Buradaki amacımız, sürecin altında yatan önermeleri ortaya koymak, teoriyi pratiğe dökmek için gerekli olan üç aşamayı disipline etmek ve süreci iki gözetimsel denetim alanına uygulandığını göstermektir.

Altta Yatan Etmenler

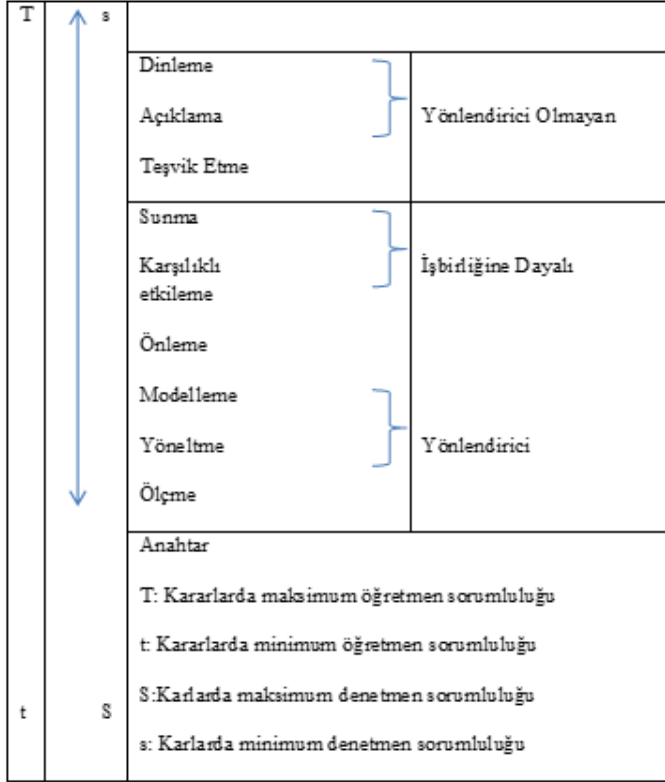
Gelişimsel denetim üç genel öneriye dayanmaktadır. *İlk olarak*, çeşitli kişisel geçmişleri ve deneyimleri nedeniyle, öğretmenler farklı mesleki gelişim düzeylerinde çalışırlar. Kendi görüşlerini, kendileri, öğrenciler ve diğerleriyle ilişki kurarak değiştirirler. Öğretmenler aynı zamanda, eğitim problemlerini analiz etmek, problem çözme stratejilerini kullanmak ve belirli durumlara uygun stratejileri eşleştirmek için kendi yetenekleri bakımından farklılık göstermektedir. Ayrıca, aynı öğretmenin içinde belirli öğretim konusu veya yaşam ve çalışma olaylarının zamanlamasına bağlı olarak varyasyonlar vardır.

İkincisi, öğretmenler farklı düşünce, yetenek ve etkililik düzeylerinde faaliyet gösterdikleri için, farklı yollarla denetlenmeleri gerekir. Düşük gelişim düzeyindeki öğretmenlerin daha fazla yapılandırmaya ve yönlendirmeye ihtiyacı vardır; daha yüksek gelişim düzeyindeki öğretmenlerin, daha az yapılandırmaya ihtiyaç duymaları ve karar almada daha aktif rol almaları gerekmektedir.

Üçüncü öneri ise her öğretmenin ve okulun daha yüksek düşünce düzeylerine doğru ilerlemesi için gelişme yeteneklerini artıran uzun menzilli denetim hedefidir (Murphy and Brown 1970; Parkay 1979'dan akt. Glickman). Daha yansıtıcı, öz yönetimli öğretmenler kendi eğitim problemlerini çözebilecek ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabileceklerdir. Dahası, demokratik bir toplumda eğitimin amacı sorumlu öğrenenler ve karar vericiler yetiştirmek ise, o zaman özerk ve bağımsız olan öğretmenler, öğrencilerin bu gibi ideallere ulaşmalarını kolaylaştıracaktır (Calhoun 1985'ten akt. Glickman). Basitçe düşünün, düşünceli öğretmenler düşünceli öğrencileri teşvik eder.

Denetim Modelleri

Denetime yönelik çeşitli yaklaşımlar, yönlendirici olmayan, işbirlikçi ve yönlendirici olarak üç basitleştirilmiş modelde gruplandırılabilir. Model şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Denetleyici Davranış Süreci

Yönlendirici Olmayan Model:

Yönlendirici olmayan modellerde denetmen öğretmeni verdiği kararlarda teşvik eden ve eleştirel olmayan açıklayıcı ve dinleyici konumundadır. Denetmen denetim sırasında öğretmenle hiçbir şekilde konuşmaz, vücut diliyle sözsüz mesajlar vererek öğretmenin sözünü kesmeden dinler. Denetmen öğretmenin problemini tam olarak anlayabilmek için kapsamlı bilgi vermesini sağlayacak sorular sorar. Problemin parçası olabilecek konularda öğretmeni konuşmaya teşvik eder. Denetmen öğretmene açıkladığı problemle ilgili kendi görüşlerini içeren kısa bilgiler verir.

İşbirlikçi Model:

İşbirlikçi modeller, denetmenin öğretmenle eşit olmasını, planlanan değişikliklerle ilgili karşılıklı anlaşılmasını ve etkileşimde bulunmasını savunmaktadır. Bu yaklaşım modelinde denetmen, öğretmenin probleminin çözümünü keşfetmesini sağlayacak konuşmayı başlatır. Benzer durumlarda nasıl davranmasını gerektiğini göstererek öğretmenin kendi problemini çözmesine yardımcı olmaya çalışır.

Yönlendirici Model:

Yönlendirici modeller, denetmenin modelleme ile öğretmen davranışlarının standartlarının uygulayıcısı ve belirleyicisi olabileceğini ve yeterlilik seviyelerini ölçebileceğini öne sürmektedir. Denetmen, bir öğretmenin problemini açıklaması ve performansını iyileştirmesi için tam olarak nasıl bir davranış geliştirmesi gerektiğini basit ama ayrıntılı şekilde belirler. Denetmen, öğretmene davranışlarını standartlaşmış öğretmen davranışlarıyla uyumlu hale getirmesi için neler yapması gerektiğini açıklar. Denetmen öğretmenin olumlu davranışlarını pekiştirmek ve öğretmeni cesaretlendirmek için teşvik eder (Aydın, 2016, s. 62-63; Glickman, 1980, s. 179). Öğretmen aşamaları ile modellerin eşlenmesi şekil 3'te verilmiştir.

Öğretmen Aşaması	Öz Yeterlilik	Sınıf	Diğer Öğrenciler Ve Öğretmenler
Denetim Modeli	Yönlendirici	İşbirliği	Yönlendirici Olmayan
Başkan	Modelleme	Şunma	Dinleme
Denetleyici Davranışlar	Yöneltme	Karşılıklı etkileme	Açıklama
	Ölçme	Önleme	Teşvik Etme

Şekil 3. Öğretmen Aşamaları ile Modellerin Eşlenmesi

Denetim Modellerini Öğretmen Gelişim Aşamalarıyla Eşleştirme

Modellerin anlaşılması ve öğretmenin gelişiminin basitleştirilmiş aşamaları ile bazı geniş eşlemeler yapılabilir. I. Aşamadaki öğretmenler, yaşamlarını sürdürme ile ilgili olarak yönlendirici modelden en fazla yarar sağlayabilirler. Öğrencilerine yönelik öğrenme ortamını geliştirmekle ilgilenen II. Aşamadaki öğretmenler işbirlikçi model yaklaşımını kullanabilirler. Diğer öğretmen ve

öğrencilere yardımcı olmakla ilgilenen III. Aşamadaki öğretmenler, yönlendirici olmayan modelin sadece minimum etkisine ihtiyaç duyabilirler.

Üç öğretmenimizin modellere göre nasıl ele alınabileceğini açıklarken, öğretimsel iyileştirme ve hizmet içi eğitim üzerine odaklanılacaktır, ancak aynı uygulama sınıf değerlendirmesi, müfredat geliştirme, personelin organizasyonu veya diğer denetleyici işlevler için de yapılabilir.

Öğretmen George Halsom, yaşadıklarına zor katlanmaktadır. Öğrenciler sürekli onu sinirlendiriyor ve disipline ediyor, problemler onu öğretme işinden uzak tutuyor. Denetmenin George'un hayatta kalmasıyla ilgilenmesi gerekiyor. George'un açık ve ayrıntılı bir yardıma ihtiyacı var. Denetmenin, disiplinin nasıl sağlanabileceğini George için göstermesi veya modellemesi uygun olacaktır. Denetmen bir süreliğine, George'un sınıfının sorumluluğunu üstlenip onun izlemesini sağlamalı ya da disiplinin iyi kontrol edildiği başka bir öğretmenin sınıfına onun girmesini sağlamalıdır. Denetmen, George'a sınıf kuralları, yaptırım politikaları, ödül ve cezalandırma sonuçları ve sözel ve sözel olmayan öğretme davranışlarını gözden geçirerek yapılması gereken değişikliklerin türünü ayrıntılandırabilir. Denetmen ayrıca, George'un bir faktöre (örneğin, net bir şekilde açıklanmış ve zorlanan kurallara) odaklanabileceği ve karşılaşılan problemlerin sayısını kayıt altına alabileceği iki haftalık bir performans dönemi de oluşturabilir. "Harekete geçirme davranışları"nda yüzde yirmi beşlik azalma bu iki hafta için hedef olarak belirlenebilir.

Denetmen Jean Sorell ile oldukça farklı davranış sergileyebilir. Jean'ın öğrenciler için öğrenme faaliyetlerini sürekli olarak geliştirmek istediğini kabul ederek, denetmen ona bir meslektaş olarak yaklaşabilir. Jean'ın gelişimine yönelik gelecekteki yönelimleri belirlemek için bir araya gelirler. Denetmen ilk önce hangi aktivitelerin kullanıldığını ve öğrencilerin bunlara nasıl tepki verdiğini gözlemler. Gözlemler rapor edildikten sonra denetmen, Jean'ın gözlemleri ile kendi gözlemlerinin benzer olup olmadığını tartışır. Gözlemlerin paylaşılmasına dayanarak, iyileştirme için ortak bir yön ortaya çıkacaktır (örneğin, bilim zenginleştirme merkezinde daha az okuma materyaline duyulan ihtiyaç). Birlikte, Jean tarafından yapılacak sınıf değişikliklerini tanımlayan bir sözleşme yazacaklar, denetmen tarafından toplanacak kaynakları ve gelecekte her ikisi tarafından oluşturulan değerlendirmeyi kullanacaklar.

Denetmen, Regina Norton ile çalışmasında bir başka yönü daha almalıdır. Denetmen, Regina'nın en azından kendi öğretme yetenekleri ile eşleşen üstün öğretim becerilerine sahip olduğunu kabul etmelidir. Regina esas olarak kendi gelişimini artırmayı belirleme konusunda desteğe ihtiyaç duyuyor. Denetmen, öğrencilerin, öğretmenlerin ve Regina'nın algıladıkları ihtiyaçlarını görüşmek

için Regina'yı dinleyebilir. Düşüncelerini açıklayabilmesi için sorular sorularak görüşme uzatılabilir. Sonunda denetmen, düşüncesini eyleme geçirmesi için onu teşvik etmelidir. Örneğin, Regina öğrencilerinin ve diğer birçok öğrencinin evde ya da okulda basın eki okumaya yetecek kadar yıllık okuma materyallerine sahip olmadıklarına inanabilir. Denetmen ev ziyaretleri sırasında çocukların hiç kitap okumayıp zamanlarının çoğunu televizyon karşısında geçirdikleri ili ilgili görüşlerini ondan detaylandırmasını isteyebilir. Denetmen onu ne yapılabileceğini düşünmeye teşvik eder. Eğer Regina bir evin kütüphane olarak kiralanabileceğini düşündüyse, denetmen bu düşüncüyü diğer öğretmenlerle tartışmaya teşvik eder.

Bir denetçinin, bir ve tekdüze bir yaklaşım kullanmak yerine bireysel ihtiyaçlara cevap vererek kendi personeline daha iyi hizmet verebileceği açıktır. Halso'yu sınıf yönetimini iyileştirmeye yönlendirmek, öğretim materyallerini değiştirmesi için Sorrell'le işbirliği yapmak ve Norton'un kütüphane için bir ev bulma işine devam etmesini sağlamak için zaman harcamak, sonuçta sadece birkaçına yararlı olan bir okul sonrası toplantısına katılmaktan daha yararlıdır. Bazen de bir personel ortak ihtiyaçlara sahip olacak ve bir grup olarak ele alınabilecektir. Bununla birlikte, çoğu durumlarda, profesyonel denetimciler öğretmenleri birey olarak düzeltmek için çeşitli yaklaşımlar kullanmalıdırlar.

Gelişimsel Denetimin Uygulanması

Birinci Aşama: Teşhis

Gelişimsel denetmenin ilk görevi, bir öğretmen veya öğretmen grubunun bölümsel öğretim veya müfredatla ilgili kaygı düzeyini teşhis etmektir. Denetmenin teşhisindeki merkezi belirleyici, öğretmen ya da grup tarafından sergilenen soyutlama seviyesidir. Öğretmen soyutlaması kavramı, kavramsal sistemler teorisinden türetilmiştir (harvey et al 1961). Soyutlama “çevreye ve kişilerarası dünyaya daha fazla yönelimler” oluşturma yeteneğidir (Sullivan et al 1970). Başka bir ifadeyle soyut düşünme, bir karar verirken çoklu seçenekleri üretmek için bilgileri ve deneyimleri kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (İlğan, . Soyutlama, bir bireyin doğuştan gelen bir özelliği değil, bir değişkendir.

Düşük soyutlama sergileyen öğretmenler, öğretim problemlerini tanımlamakta ve alternatif çözümler üretmekte zorlanmakta, karmaşık bir görevin nasıl tamamlanacağına dair bir uzman veya otoriteden somut tavsiye almaktadır. Orta düzeyde bir soyutlama ortaya koyan öğretmenler, öğretim problemlerini ortaya koyabilir (genellikle problemin tek bir boyutunu merkezlerler) ve bir veya iki olası çözüm üretebilirler. Orta düzeyde soyutlama sergileyen öğretmenler bağımsızlık için çalışırlar, ancak çözümlerin seçilmesi

ve önceliklendirilmesinde, sonuçların üzerinde düşünmede ve iyileştirmede ve planının uygulanmasında yardıma ihtiyaç duyarlar. Yüksek soyutlama sergileyen öğretmenler, farklı bilgi kaynaklarından gelen problemleri tanımlayabilirler. Çeşitli stratejileri görselleştirebilir, her bir eylemin sonuçlarını tahmin edebilir ve en uygun yanıtı seçebilirler. Yüksek soyutlama derecesine sahip öğretmenler, problem çözme sürecinin başından sonuna kadar tüm sorumluluğu alarak sürecin tümünü takip ederler.

Denetmen bu teşhisi, öğretmenlerle konuşarak, gözlemleyerek ve “sınıfta geliştirilmesi gereken alanlar olarak neler görüyorsunuz?”, “bunun bir endişe alanı olduğunu nereden biliyorsunuz?” ve “bu konuda neler yapabilirsiniz” gibi sorular sorarak yapar. Teşhisin başka bir kısmı da, öğrenme becerilerini, özellikle öğrenmeyen öğrencilerle birlikte gözlemlemektir. Denetmen, bir öğrenme ya da davranış problemini ele alırken öğretmenlerin esnekliğini ve uyumluluğunu artırır. Öğretmenler problemleri öğrenmeye çalışırken alışılmış, rutinleştirilmiş davranışlar kullanıyor mu? Diğer eylemlerin lehine çalışmayan eylemleri terk ederek orta düzeyde değişebilirler mi? Yeni eylemler için bir mantık var mı, yoksa rastgele ve kararsız eylemler mi var? Yani gözlemlenen öğretmenlerle konuşmak, öğretmenlerin değişen soyutlama seviyelerini belirlemeye yardımcı olabilir.

İkinci Aşama: Taktik

Denetmenin bir sonraki adımı taktiktir –ki bu öğretmenlerin mevcut öğretim problemlerini çözmelerine yardımcı olma konusunda kaygılarına odaklanmaktır. Taktiksel aşama başlangıçta denetim yaklaşımını öğretmen soyutlama düzeyine uydurmayı içerir. Denetmen düşük soyutlama sergileyen öğretmenleri yönlendirici yaklaşımla, orta derecede soyutlama sergileyen öğretmenleri işbirliği yaklaşımıyla ve yüksek soyutlama sergileyen öğretmenleri ise yönlendirme olmayan yaklaşımla eşleştirir.

Yönlendirici yaklaşımı kullanarak (düşük soyutlamaya sahip öğretmenler için) denetmen, öğretmenlere çok fazla bilgi ve tavsiye sunar. Bu yaklaşım tarzında öğretimsel iyileştirme kararlarında yüksek denetmen sorumluluğunu gerektirirken, düşük öğretmen sorumluluğu gerektirir. Denetmen öğretmenleri belli eylemi kullanmaya zorlamak için çaba göstermez, bunun yerine öğretmenin dikkate alması ve seçmesi için alternatifler önerir.

İşbirlikçi yaklaşımı kullanan denetmen (orta düzeyde soyutlama seviyesine sahip) bir problemle ilgili algıları paylaşmak, alternatifler önermek ve karşılıklı olarak tasarlanmış bir eylem planını müzakere etmek için öğretmenlerle çalışır. İşbirlikçi yaklaşımda, denetçiler ve öğretmenler son kararın verilmesinde sorumluluğu paylaşırlar.

Yönlendirici olmayan yaklaşımı kullanan denetmen (yüksek soyutlama seviyesine sahip), öğretmenleri eğitimsel problemleri kendi kendilerine tanımlamaya, eylemler oluşturmaya, sonuçları düşünmeye ve kendi eylem planlarını oluşturmaya davet eder. Yönlendirici olmayan yaklaşım denetmenlerin düşük, öğretmenlerin ise yüksek sorumluluk aldığı yaklaşım olarak bilinir. Bununla birlikte yönlendirici olmayan denetim, müdahale etmeme yaklaşımıyla karıştırılmamalıdır.

Yönlendirici olmayan yaklaşımda denetmenler, öğretmenlerin kritik kararlar alıp ve bu kararları takip etmelerini teşvik ederek; kolaylaştırıcı olarak; öğretmenlerin algılarını ve planlarını netleştirmelerine yardım ederek aktif bir rol alırlar.

Gelişimsel denetimin taktik aşaması –denetim yaklaşımının öğretmen soyutlama seviyesine göre eşleştirilmesi- tatmin edici bir çözüm üretmesi en muhtemel yaklaşımla ilgili modelin işlevsel boyutudur.

Üçüncü Aşama: strateji

Modelin gerçek ve daha önemli “gelişimsel” boyutu üçüncü aşamadır. Stratejik aşama, öğretmen soyutlamanın gelişimini hızlandırmayı, öğretmenlerin “daha yoğun ve daha akıllı” düşüncelerine ve probleme çözüme yeteneklerini teşvik etmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin soyutlama düzeylerini geliştirmeyi destekleme stratejileri, uzun vadeli önermelerdir. **Bir strateji**, Öğrencileri ve öğretimi izleme yolları, problem çözme teknikleri ve öğretim yöntemleri gibi konularda öğretmenleri yavaş yavaş yeni fikirlere maruz bırakmaktır. İlk başta böyle yeni fikirler öğretmenlerin zaten anladığı ve değer verdiği kavramlarla ilgili olmalıdır. Zamanla öğretmenler daha geniş bir yelpazede fikir ve yeniliklere maruz kalabilirler.

Bir **ikinci strateji**, öğretmenlerin karar verme görüşmeleri sırasında denetçiye bağlılığını yavaş yavaş azaltmaktır. Bu, öğretmenin karar vermedeki rolünü eş zamanlı olarak artırırken denetçinin sağladığı desteği yavaş yavaş azaltarak olur. **Üçüncü bir strateji**, denetçinin, problem çözme oturumlarına biraz daha yüksek seviyeler sergileyen öğretmenlerle daha düşük soyutlama düzeyleri sergileyen öğretmenleri dahil etmesidir. Bu “optimal uyumsuzluklar”, daha düşük soyutlama sergileyen öğretmenler için kavramsal bir gelişme ile sonuçlanabilir.

Gelişimsel denetimin üç aşaması, karmaşık bir öğretim liderliği modeli oluşturuyor. Tablo 1, her bir aşama ile ilgili amaçları, hedefleri ve denetim tekniklerini özetlemektedir.

Modelin İşteki İki Örneği

Üç öğretiye doğrudan destek sağlayan ve bir grup öğretmenin birlikte daha iyi bir şekilde çalışmasına yardımcı olan iki ayrı denetim görevinde uygulandığı şekilde, gelişimsel denetimin üç farklı aşamasını örnekleyerek modeli daha da açıklığa kavuşturacağız.

Doğrudan Yardım: ilk örneğimizde gelişimsel denetmenin, üç öğretmenin her biri ile öğretmen soruları ve öğrenci yanıtlarına odaklanan ayrı bir klinik döngü (ön gözlem görüşmesi, sınıf gözlemi, gözlem sonrası) düzenlediğini varsayalım. Teşhis aşamasında (aşama 1) denetmen her bir öğretmen için ön gözlem görüşmesi ve sınıf gözlemi düzenler. Denetmen sorgulama teknikleri açısından Öğretmen A'nın düşük soyutlama, Öğretmen B'nin orta düzeyde soyutlama ve Öğretmen C'nin ise de yüksek düzeyde soyutlamaya sahip olduğunu teşhis eder.

Taktik aşamada, üç öğretmenin her biriyle yapılan ilk gözlem sonrası toplantılar tartışılarak gösterilebilir. Öğretmen A (düşük soyutlama) için denetmen bir yönlendirici yaklaşım kullanır, önce gözlem sırasında toplanan verileri sunar, sonra verileri yorumlar ve öğretmenin cevabını sorar. Daha sonra denetmen, öğretimsel iyileştirme hedeflerini önerir ve bunları başarmak için olası alternatifleri hazırlar. Öğretmenden bu alternatifleri seçmesi istenir ve denetmen bir eylem planının ana hatlarını çizer. Daha sonra denetmen Öğretmen A'ya iyileştirme çabasının etkinliğini değerlendirmek için temel veri ve standartlar sağlar.

Öğretmen B ile işbirlikçi yaklaşımı benimseyen denetmen (orta düzeyde soyutlama), öğretmenlere gözlemlenen sınıfın nasıl gittiğine ve öğretmen sorularının ve öğrenci yanıtlarının iyileştirilmesine yönelik potansiyel alanlara ilişkin algılarını sorar. Denetmen daha sonra gözlem verileri ile ya da kendi iyileştirme alanlarını kendi yorumuyla takip eder. Algılar karşılaştırılarak, denetmen ve Öğretmen B, iyileştirme hedeflerini belirlerler. Devam eden beyin fırtınası, müzakere ve problem çözme yoluyla, denetmen ve öğretmen sonuçların değerlendirilmesi için tasarlanan bir eylem planı ve takip etkinlikleri üzerinde hemfikir olurlar.

Denetmen öğretmen C'nin talep ettiği gözlem verilerini raporlayarak ve öğretmenin kişisel algılarını ilişkilendirirken aktif dinleme becerilerini kullanarak, Öğretmen C ile yönlendirici olmayan yaklaşımı kullanır. Denetmen Öğretmen C'yi, eğitsel iyileştirme hedefleri belirlemeye ve bu hedeflere ulaşmak için alternatif yollar keşfetmeye teşvik eder. Denetmen, bir eylem planını formüle ederken dinleme, açıklama, teşvik etme ve yansıtmının yönlendirici olmayan kişilerarası davranışlarını kullanarak bir fikri ilk defa kullanan biri olarak hizmet eder.

Üç toplantının her birinde farklı denetim yaklaşımlarının kullanılmasına rağmen, bunların hepsi gelişimsel denetimin taktik aşamasına örnektir. Her toplantıda denetmen, denetim yaklaşımı ile öğretmen soyutlama düzeyi arasında en uygun eşleşme girişiminde bulunur. Her toplantının amacı nispeten daha acil olan bir eğitim problemini çözmektir.

Gelişimsel modelin strateji aşaması sonraki klinik döngülerde gerçekleştirilir. Öğretmen A ile bir sonraki gözlem sonrası toplantı sırasında (düşük derecede soyut) denetçi, öğretmenden öğretimin iyileştirilmesi için bazı fikirler önermesini isteyerek tamamen yönlendirici olmayan bir yaklaşımla hareket eder. Bu aşamada denetmen karar verme sorumluluğun çoğunu hala kendisi alacaktır, ancak gelecekteki klinik döngülerle denetmen ile Öğretmen A kademeli olarak işbirliğine dayalı bir iletişime girecektir.

Öğretmen B ile bir sonraki klinik döngü sırasında (orijinal olarak ılımlı soyutlama) denetmen, işbirlikçi yaklaşımdan kademeli olarak yönlendirme olamayan yaklaşıma doğru kaymaya başlar. Bu, öğretmenin eğitimsel iyileştirme için kişisel bir hedef belirlemesi ve daha sonra bu toplantıdaki kararların geri kalanı üzerinde işbirliği yapması istenerek yapılır. Daha sonraki gözlem sonrası toplantılarda, denetmen, o öğretmenle tamamen direktif olmayan bir yaklaşım kabul ettiği zaman, öğretmen B'ye daha fazla sorumluluk yükler. Gelişimsel denetimin stratejik aşamasının nihai hedefi, tüm deneyimli öğretmenlerin -denetmenler, geri bildirim ve yardımcıları olarak hizmet veren meslektaşları ile- kendi eğitsel iyileştirme çabalarının sorumluluğunu almaları içindir.

Grup gelişimi ikinci örneğimiz, bir denetçinin bir grup öğretmenle nasıl çalışabileceğini göstermektedir. Bir grubun işleyişinin kritik kısmı takımlarda, sınıf seviyesinde, bölüm veya okulda toplu kararlar alabilmektir. Etkili bir grup, değişim gerektiğine ve değişimin hangi yönde olacağına dair anlaşmaya varabilmelidir.

Bir denetmenin müfredat revizyonları üzerine üç bölüm veya ekiple çalıştığını varsayalım. Tanısal aşamada, denetmen, A grubunun öncelikle düşük soyutlama sergileyen öğretmenlerden oluştuğunu, B grubundaki öğretmenlerin orta düzeyde soyutlama sergilediğini ve yüksek düzeyde soyutlama sergileyen öğretmenlerin grup C'de baskın olduğunu tespit eder (eğer soyut düşünme düzeylerinde eşit bir dağılım varsa denetmen grubu orta düzeyde soyut olarak kabul eder).

Greiner (1967), gruplarla örgütsel değişim sağlamak için kullanılan bir dizi yaklaşımı tanımlamıştır. Denetmen, grup gelişiminin **taktik aşaması** sırasında bu yaklaşımların üçünün uyarlamasını kullanabilir, örneğin; Grup A ile çalışırken **alternatifler arasından bir karar verme yaklaşımı** (düşük

soyutlama). Denetmen, müfredat değişikliği ihtiyacını belirler; daha sonra gruba her bir alternatifin avantajları ve dezavantajları ile birlikte, değişimi yapmak için alternatif yollar sunar. Grup daha sonra hangi alternatifi kullanacağına karar verir. Bu yaklaşım esas olarak yönlendiricidir, çünkü denetmen veri toplama, analiz etme, yorumlama ve gruba sunma sorumluluğunu üstlenir.

Denetmen, gruptan veri arayarak, toplanan verileri organize ederek ve organize edilmiş verileri gruba sunarak, B grubu ile **veri tartışma yaklaşımının** bir uyarlamasını kullanır. Grup daha sonra değişimin gerekli olup olmadığını belirlemek için denetmenin geribildirimini analiz eder ve eğer öyleyse değişikliği yapmak için uygun araçları geliştirir. Bu, temel olarak değişim için, ilk veri toplama ve grubun nihai veri analizi ve kararı arasında “bilgi arabulucusu” olarak görev yapan denetçi ile grup arasında gerçekleşen işbirlikçi bir yaklaşımdır.

Denetmen grup C ile çalışırken **grup problem çözme yaklaşımına** güvenir (yüksek soyutlama). Burada grup bilgileri kendisi oluşturur daha sonra problemi belirlemek için bu bilgileri analiz eder ve değişiklikler için uygun kararlar alır. Denetmen problem çözme süreci boyunca grup yardımcısı (kolaylaştırıcı) olarak hizmet eder. O zaman, grup problem çözme yaklaşımı yönlendirici olmayan bir yaklaşımdır (tamamen müdahale etmeme yaklaşımı değil).

Grup geliştirmenin **stratejik aşaması**, bir sonraki problem çözme seansı ile başlar. Denetmen daha düşük soyut gruplara, karar verme sürecinde onların sorumluluğunu yavaş yavaş artırarak yardım eder. A Grubu’ndaki bir sonraki toplantılar dizisinde, denetmen, gerekli değişikliği saptamak için daha işbirlikçi olan veri tartışma yaklaşımını kullanır, ancak bir eylem planı seçme de bu grup için asıl olan (ve daha yönlendirici) alternatifler arasından karar verme yaklaşımını sürdürür. Nihayetinde denetmen, karar verme süreci boyunca veri tartışma yaklaşımını kullanarak işbirlikçi karar verme sürecine doğru kayarak süreci tamamlar.

Grup B ile yapılan bir sonraki oturumda, denetme, grubun yeni problemini tanımlamak için yönlendirici olmayan problem çözme yaklaşımına geçer, daha sonra bir eylem planı oluşturmak için (daha işbirlikçi) veri tartışma yaklaşımını kullanarak bilgi aracısı (kolaylaştırıcı) rolüne geri döner. Zamanla, denetçi Grup B ile karar verme sürecinin tüm aşamalarında grup problem çözme yaklaşımını kullanır.

Daha küçük soyutlama gruplarının daha yüksek soyutlamaya aşamalı hareketi, optimal grup uyumsuzluğu ile hızlandırılabilir. A Grubu, her iki grup için ortak bir problemi çözmeyi amaçlayan karar verme sürecini veya gerçek bir karar verme oturumunu simüle eden bir çalışmada, Grup B ile eşleştirilir. Burada B Grubu, A Grubu ile değişim ve değişim stratejileri hakkında yeni

düşünme biçimlerini paylaşır ve böylece A Grubunun üyeleri daha yüksek bir düşünce süreci geliştirir ve karar verme modelini değiştirir. Farklı bir değişiklikle ilgili soruna odaklanan ayrı bir grup çalışması veya toplantı, B ve C Gruplarını içerir. Bu oturumda, B Grubu, C Grubu'nun soyutlama ve değişim stratejileri seviyesine doğru çekildi.

Grup üyelerinin artan düşüncesini ve kolektif sorumluluğunu teşvik etmenin bir başka yolu da, grup üyelerinin çoğunluğu tarafından en yüksek soyutlama seviyesinin sergilendiği grupları yeniden şekillendirmektir. Bu durum, daha az soyutlama sergileyen üyelerin azınlığının düşüncesini yukarı doğru çeker. Ne yazık ki, tersi de doğrudur. Eğer grup üyelerinin çoğunluğu daha az soyutsa, daha soyut düşünenleri engelleme ve aşağı çekme eğilimi gösterirler.

Gelişimsel denetimin nihai hedefi, problem çözme düzeyinde tüm grupların çalışmasını sağlamaktır. Denetmen bunu, grubun kendi karar verme yönetimini kolaylaştırmak için yönlendirici olmayan, kişilerarası davranışlar kullanarak yapar.

Tablo 1. Gelişimsel Denetimin Aşamaları			
Aşama	Amaç	Hedef	Denetim Teknikleri
3 Strateji *	Gelişimsel	Öğretmen soyutlamasını ve öz-yönünü artırın	Yeni fikirlerle kademeli olarak maruz kalma, yapıda kademeli azalma, öğretmenlerin sorumluluğunda artış, diğer öğretmenlerle optimal uyumsuzluklar
2 Taktik	Fonksiyonel	Öğretim ihtiyacını karşılamak / öğretim problemini çözmek	Denetleme yaklaşımlarını (yönlendirici, işbirlikçi veya yönlendirici olmayan) öğretmen düzeyine göre soyutlama (düşük, orta veya yüksek)
1 Teşhis	Fonksiyonel ve Gelişimsel	Mevcut öğretmenlerin soyutlama düzeyini belirleyin (düşük, orta veya yüksek)	Gözlemleyin ve öğretmenle etkileşime geçin. Öğretmen soyutlamasını araştırmak için öğretmen davranışlarını karşılaştırın.

*Strateji aşaması bir kez başlar ve devam eder. Teşhis ve taktik aşamalar stratejik aşama boyunca sürekli tekrarlar.

Bir İnsan Teorisi

Gelişimsel denetim modelinin karmaşık olduğunu farkındayız. Soyutlama seviyesi sadece bireyler ve gruplar arasında değil aynı zamanda belirli bir eğitimsel kaygıya bağlı olarak aynı kişi veya grup içinde yer alacaktır. Örneğin, bir lise öğretmeni, ileri fizik dersindeki gelişmeleri düşünürken yüksek

soyutlama sergileyebilir ve genel bilim dersini düşünürken düşük soyutlama sergileyebilir. Bir bilim bölümü öğretimde laboratuvar yaklaşımı ile yüksek bir soyutlama sergileyebilir ancak öğrenci kaydı tutma ile ilgili düşük bir soyutlama sergileyebilir. Ayrıca, bir gelişim aşamasına kalıcı olarak ulaşamaz, ancak yeni öğretim durumları, kişisel yaşam olayları ve değişen profesyonel çalışma koşulları ile değişebilir.

Gelişimsel denetim bir olasılık veya durumsal teori değildir. Öğretmenleri sabit kategorilere ayırmak bir teori değildir. Gelişimsel denetim, algoritmalara veya kuralcı eylemlere borçlu değildir. Aksine, işimizin amacını kendimiz ve başkaları ile ilişkili olarak anlamakla ilgili bir teoridir. Bizimki gibi bir demokrasi, öğrencileri en iyi çıkarları doğrultusunda nihai olarak kararlar alabilecek, düşünceli ve bağımsız vatandaşlar olmaları için eğitmeyi amaçlamaktadır. Bilgilendirilmiş insan yargısı eğitim için kritik önemde olduğu sürece, tüm eğitimcilerin eğitim konusunda daha aktif, özerk ve düşünceli olmaları için çaba göstermeliyiz.

Kaynakça

1. Ada, Ş. ve Keskinılıç, K. (2006). Eğitimin Temel Kavramları. Şule Erçetin ve Necmettin Tozlu, (Ed.), *Eğitim Bilimlerine Giriş* (s. 1-15). Ankara: Hegem Yayınları.
2. Aydın, İ. (2016) Öğretimde Denetim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
3. Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
4. Başpınar, A. (2004). Türkiye’de ve Dünyada Muhasebe Standartlarının Oluşumuna Genel Bir Bakış. *Maliye Dergisi*, 146, 42-57.
5. Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
6. Eskicumalı, A. (2002). Eğitim Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Yüksel Özden (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (s.2-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
7. Glickman, C. D. (1981). **Developmental Supervision: Alternative Approaches For Helping Teachers Omprove Instruction**. Alexansria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
8. Glickman, C. D. (1980). “The Developmental Approach to Supervision”. **Educational Leadership**, 38 (2), 178-180.
9. Glickman, C. D. (1985). **Supervision of Instruction: A Developmental Approaches**. Boston: Allyn and Bacon.
10. Glickman, C. D., & Gordon, S. P. (1987). “Clarifying Developmental Supervision”. **Educational Leadership**, 44 (8), 64-68.
11. GLICKMAN, C.D. (1990) Supervision. *The Art of Management*, London: Allyn-Bacon.
12. GLICKMAN, C.D. ve Tamashiro, R. T. (1980) Determining One’s Belief Regarding Teacher Supervision. *NASSP Bulletin*, 64 (440), 74-81.
13. GLICKMAN, C.D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2005)
14. Güneş, F. (2014). Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler. Firdevs Güneş (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
15. İlğan, A. (2008). Carl Glickman’ın Gelişimsel Denetim Modeli. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1-15
16. Oğuz, E., Kürşad, Y. ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim Denetmenlerinin Ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim İnançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 39-51.
17. Özyıldırım, G. (2014). *Glickman’ın Gelişimsel Denetim Modeline Göre Eğitim Denetmenlerinin Ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları İle Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- 18.Sağır, M. (2016). Örgüt ve Yönetim Kuramlarında Denetim. Mahmut Sağır ve Süleyman Göksoy (Ed.), Eğitimde Denetim ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- 19.Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2018). Eğitim ve Sosyoloji İlişkisi. Serkan Ünsal ve Abdullah Çetin (Ed.), Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Nobel.
- 20.Yılmaz, K. (2015). Eğitimin Temel Kavramları. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- 21.Yücel, C. (2010). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Cevat Celep (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 22.Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

**Bilgisayar Destekli Öğretim Etkinliklerinin
İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin
Sosyal Bilgiler Dersi Erişilerine Etkisi**

Dursun AKSU¹, Selma YEL²

1 Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4481-9793

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9624-6966

GİRİŞ

Teknolojinin akıl almaz bir hızla ilerleyişi karşısında, insanoğlu kendini tarihinde hiç olmadığı kadar zor bir yarışın içinde buldu. Tarım toplumu insanının gayesi, en kaliteli zirai ürünlere sahip olmakken, sanayi toplumu insanı en kaliteli sınai ürünleri elde etmek için uğraştı. Bugün gelinen nokta, bilgi/bilişim çağı; bilgi çağının niteliklerine ulaşmış, gelişmiş toplumlar ise bilgi toplumu olarak tanımlanmaktadır. Bilgi çağının en önemli ürünü bilgidir. Bilgi, toplumun itici gücüdür. Sanayi toplumunun özündeki buharlı makinenin yerini, bilgi toplumunda bilgisayar; fiziksel emeğin yerini, zihinsel emek, maddi üretim gücünün yerini de bilgi üretim gücü almıştır (Özden, 1999). Bilgi çağı birçok yeni kavramı gündeme getirmiş, birçok mevcut kavramın da niteliklerini değiştirmiştir. Bilgi toplumları bilgiye ulaşabilen, onu düzenleyebilen, işine yarar olanı seçebilen, yorumlayabilen, sunabilen ve iletişim kurabilen bireylerden oluşur. Bu bireyler problem çözme, yaratıcı, eleştirel ve etkili düşünme becerilerine sahip olmalıdır.

İlköğretim çağındaki çocuğun gelişimi dikkate alındığında, yoğun, ayrıntılı ve soyut konuları algılamakta güçlük çektiği görülür. Bundan dolayı birçok alanı içine alabilen mihver dersler programlara konulur. İlköğretimin dördüncü sınıfından itibaren programda yer alan Sosyal Bilgiler dersi de bunlardan biridir.

Piaget'e göre 7-11 yaş arasında yani ilköğretimin birinci kademesinde öğrenim gören öğrenciler somut işlemler dönemindedir. Somut işlemler dönemindeki bir çocuk, somut olmayan nesne ve durumlar üzerinde akıl yürütemez (Selçuk, 1995). Günümüzde okulların içinde bulunduğu kaynak sıkıntısı dikkate alındığında, öğrencilere somut yaşantılar sunmak için gezi düzenleme, birebir deney yapma gibi imkanların çok sınırlı olduğu görülür.

Cilenti (1991), öğrenilenlerin %83'ünün görme, %11'inin işitme, %3,5'inin koklama, %1,5'inin dokunma ve %1'inin tatma duyularıyla edinilen yaşantılar yoluyla kazanıldığını belirtmiştir. Yine Cilenti (1991), zaman sabit tutulmak üzere insanların, okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söyledikleri bir şeyin %90'ını hatırlayabildiğini belirtmiştir. Bu verilerin ışığında, öğrenme-öğretme sürecine ne kadar duyu organı katılırsa öğrenme o derece başarılı olur. Öğrenmenin üst seviyede ve kalıcı olabilmesi öğretmenin çoklu ortamlar hazırlayabilme durumuyla ilgilidir. Eğitim teknolojisinin bugün geldiği noktada bilgisayarlar en gelişmiş araçlardır. Bir eğitim-öğretim aracı olarak bilgisayar, çoklu ortamlar (multimedya) oluşturmada öğretmene kolaylık sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim; öğrencilerin programlı öğrenme materyalleri ile bilgisayar kullanarak etkileşimde bulunduğu; diğer bir deyişle, bilgisayar

programları aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenmelerini izleyip kendi kendine değerlendirebildiği bir öğretim biçimidir (Senemoğlu, 1998). Yine Senemoğlu tanımının devamında, öğrenci-bilgisayar etkileşiminin diğer programlı öğretim materyallerine göre daha eğlenceli ve öğrenciye daha somut yaşantılar kazandırıcı nitelikte olabileceğini belirtmektedir.

Dördüncü sınıfta başlayan Sosyal Bilgiler dersi, her sınıf için haftalık 3 ders saati ile programda yer almaktadır. Kazanım ve içeriği yoğun olan Sosyal Bilgiler dersi öğretiminin en etkili şekilde yapılabileceği öğretim yöntemlerinin araştırılması önemlidir. Bu araştırmaya, bilgisayar destekli Sosyal Bilgiler öğretiminin beşinci sınıflarda öğrenci başarısına etkisi konu edilmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde, bilgisayar destekli öğretim yapan grup ile geleneksel öğretim yapan grubun erişileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi erişilerine etkilerini araştırmaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun erişi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma bilgisayar destekli öğretimin etkililiğini inceleyen deneysel bir çalışmadır. Araştırmada deney-kontrol gruplu ön test–son test modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın deney deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Deney Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Erişi Testi	Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi	Erişi Testi
Kontrol	Erişi Testi	Geleneksel Öğretim Yöntemi	Erişi Testi

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubuna önce araştırmacı tarafından geliştirilen ön test uygulanmıştır. Sonra deney grubu ile araştırmacının hazırladığı ders planlarına göre bilgisayar destekli öğretim yapılmıştır. Bu süre içerisinde kontrol grubuna kendi sınıf öğretmeni tarafından geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı dersler uygulanmıştır. Yapılan deneysel çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın gruplarını Çubuk İlçesi, Çubuk İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 5/A, 5/B, 5/C sınıfları arasından seçilen iki sınıf oluşturmuştur. Bu sınıflara ön test uygulanmış ve bunun sonucunda random yoluyla denk iki sınıf olan 5/B sınıfı kontrol grubu, 5/C sınıfı ise deney grubu olarak atanmıştır. Araştırmada 30 kişi kontrol, 30 kişi de deney grubunda olmak üzere 60 öğrenci yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programı’nda yer alan “Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk?” ünitesi ile ilgili belirlenmiş on iki hedef alınmıştır. Bu ünite içinde ele alınması gereken Atatürkçülük ile ilgili beş hedef de öğretim programından eklenmiştir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı’nda ünitenin davranışları saptanmadığından, eriş testini hazırlayabilmek için araştırmacı tarafından mevcut hedeflere uygun olarak davranış belirlenmiştir. Atatürkçülük ile ilgili hedef ve davranışlar öğretim programında yer aldığından aynen alınmıştır.

Halihazırda bulunan bu konuya en uygun CD uzman görüşleri alınarak seçilmiştir. Değerlendirme sürecinde Numanoğlu’nun (1992) “Bilgisayar Destekli Öğretim Ders Yazılımlarında Bulunması Gereken Eğitsel Özellikler” adlı çalışmasında ortaya koyduğu kriterler göz önüne alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucu T.C. Tarihi CD’sinin bu araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Hedef davranışlara uygun olarak araştırmacı tarafından 70 soruluk eriş testi hazırlanmıştır. Eriş testinin maddelerin ayırt edicilik gücü, güçlük dereceleri ve güvenilirliğini belirlemek için Çubuk Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu’ndaki beşinci sınıflarda 80 öğrenci üzerinde ön deneme uygulaması yapılmıştır. Eriş testi ön denemesi yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlar BİLSA Ölçme ve Değerlendirme programında madde analizine tabi tutulmuş, aritmetik ortalama, madde ayırt etme gücü ve madde zorluk derecesi hesaplanmıştır. Gerekli görülen seçme ve düzeltme işlemleri yapılmış ve 50 soruluk eriş testi oluşturulmuştur.

Tablo 2. Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu Eriş Testi Ön Deneme Sonuçları

Sınıflar	N	$\bar{X}$	Soruların Ortalama Zorluk Derecesi	Soruların Ortalama Ayırt Etme Gücü
5/A, 5/B, 5/C	80	46	44.72	35.24

Tablo 2’de görüldüğü gibi deneme sınavına üç sınıftan 80 öğrenci katılmıştır. Soruların ortalama zorluk derecesi 44.72, soruların orta zorlukta olduğunu göstermektedir. Yine soruların ortalama ayırt etme gücü 35.24 ise ayırt etme gücü iyi, mümkünse geliştirilmeli şeklinde yorumlanabilir.

- Belirtke tablosu kullanılarak eriş testi testinin kapsam geçerliliği kontrol edilmiştir.
- Ölçme ve Değerlendirme uzmanı yardımıyla üzerinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılan eriş testi, örneklem grubunu oluşturan Çubuk İlköğretim Okulu, 5/A, 5/B ve 5/C sınıflarına uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tekrar madde analizine tabi tutulmuştur. Maddelerin ortalama ayırt etme gücü 43.96, ortalama zorluk derecesi de 61.52 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Bilsa madde analizi ölçütleriyle karşılaştırılmış ve testin güvenilir olduğu kanısına varılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çubuk İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden Bekir Yılmaz İlköğretim Okulu’nda eriş testi denemek ve Çubuk İlköğretim Okulu’nda uygulama yapmak için gerekli izinler alınmıştır.

Deneyssel çalışmanın yapılacağı Çubuk İlköğretim Okulu’nda bulunan 5/A, 5/B ve 5/C sınıflarından denk iki sınıf seçmek için ön test uygulanmış ve sınıfların ön test puanlarının aritmetik ortalamasına bakılarak random yoluyla 5/B sınıfı kontrol, 5/C sınıfı ise deney grubu olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol grubuna beş hafta süreli, haftada altı ders saati olmak üzere toplam 30 ders saati uygulama yapılmıştır.

Deney grubunda araştırmacı tarafından geliştirilen ders planları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan İnteraktif Yazılım Şirketi’ne ait Türkiye Cumhuriyeti Tarihi CD’si uzman kanılarına başvurularak seçilmiştir. Çubuk İlköğretim Okulu’nda yapılan çalışma için 20 öğrenci bilgisayarı, bir de öğretmen bilgisayarına sahip Bilgi Teknolojisi Sınıfı kullanılmıştır. Her öğrenciye bir bilgisayar ve kulaklık temin edilmiştir.

Kontrol grubunda, bu beş hafta süre içinde, sınıfın kendi öğretmeni tarafından geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı dersler işlenmiştir.

Süreç sonunda deney ve kontrol grubuna son test uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada deney–kontrol gruplu ön test–son test model kullanılmıştır. Ön test ve son testin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılmıştır.

Ön testler arasındaki farkın anlamlılığını, son testler arasındaki farkın anlamlılığını, erişim puanları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya çıkarmak için “İlişkisiz (bağımsız) Örneklemeler T-Testi (Independent Samples T-Test)” kullanılmıştır. Araştırmada hata payı olarak .05 alınmıştır. Elde edilen veriler, bulgular bölümünde tablolarla gösterilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırılan alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

Alt problem 1. Bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanları T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney	30	66.47	14.07	58	3.188	.002*
Kontrol	30	56.13	10.83			

* p<.05

Deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo-3’te gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(58) = 3.188$, $p < .05$]. Deney grubunun son test puan ortalaması ($\bar{X} = 66.47$), kontrol grubunun son test puan ortalamasına ($\bar{X} = 56.13$) göre daha yüksektir. Bu farklılık .05 düzeyinde anlamlıdır.

Grupların ön test puan ortalamalarına bakıldığında; kontrol grubunun ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 54.27$ olduğu, deney grubunun ön test puan ortalamasının ise $\bar{X} = 58.67$ olduğu görülür. Deney grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 66.47$), ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 58.67$) çıkarıldığında farkın olumlu yönde 7.8 puan olduğu görülür. Kontrol grubunun son test puan ortalamasından ($\bar{X} = 56.13$) ön test puan ortalaması ($\bar{X} = 54.27$) çıkarıldığında da farkın olumlu yönde 1.86 puan olduğu görülür. Buna göre hem deney grubunun hem de kontrol

grubunun öğretim sürecinden sonra başarı puanları olumlu yönde artmıştır. Ancak deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farklılık 10.34 puandır. Bu farklılığın daha da artırılabilceği söylenebilir. Şöyle ki:

Araştırmada kullanılan CD, Numanoğlu'nun (1992) "Bilgisayar Destekli Öğretim Ders Yazılımlarında Bulunması Gereken Eğitsel Özellikler" adlı çalışmasındaki kriterlere (EK:5) göre mevcut en uygun CD olduğu halde, bilgi ve kavrama süreçlerinde etkili olurken, duyuşsal davranışların kazandırılması sürecinde etkili olmamaktadır. Bunun yanında CD'de kullanılan filmler ve filmlere ait seslendirmeler net değildir. Yine simülasyonlara yer verilmemiştir. Program penceresi açıldığında ekranın ortasında yer almakta dolayısıyla masa üstü ekran görünümünde yer alan diğer nesneler dikkat dağıtıcı olabilmektedir. Bunların yanı sıra haritalara da yeterince yer verilmemiştir. Bu olumsuzluklar B.D.Ö. sürecini ve bu sürecin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Deney grubuyla yapılan bilgisayar destekli öğretim sürecinde de teknik aksaklıklarla karşılaşılabilir. Öğretim sürecinde monitör ve kulaklık arızaları meydana gelmiştir. Bunun yanı sıra elektrik kesintileri olmuştur. Bu gibi teknik aksaklıkları kısa sürede giderebilecek teknik eleman olmadığı için çalışma saatlerinin okul programına göre yeniden düzenlenmesi ve ek ders saatleri konulması mecburiyeti doğmuştur. Bu aksaklıklar B.D.Ö. sürecini olumsuz etkilemiştir.

Gadzella (1983), lise öğrencilerinin öğretim modüllerinde çalışma yeteneklerini ölçtüğü deneysel çalışmasında; deney grubunun toplam testte ve bir alt düzeydeki iki testte de kontrol grubundan daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

San (1986), beş-altı yaş çocuklarında sayı ve miktar korunumunun kazandırılmasında bilgisayarla yapılan eğitimin etkisini araştırdığı çalışmasında; miktar korunumunun kazandırılmasında B.D.Ö. yapılan deney grubunun son test puan ortalamasının, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun son test puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. San'ın (1986) ulaştığı bu sonuç da araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Çalışmamızı destekler nitelikte bir diğer araştırma da Bayraktar'ın (1988), bilgisayar destekli matematik öğretiminin etkililiğini incelediği deneysel çalışmasıdır. Bu çalışmada bilgisayar destekli ders yapılan deney grubunun son test puanlarının, geleneksel öğretim yöntemi ile ders yapılan kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İnan (1997), bilgisayar destekli öğretimin İngilizce öğretiminde etkililiğini araştırdığı deneysel çalışmasında; bilgisayar destekli öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı

kontrol grubu karşılaştırılmış ve bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanan grup lehine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç da araştırma bulgumuzu destekler niteliktedir.

Reinhardt (1995), 1990-1994 yılları arasında yapılmış 133 araştırmanın özeti olan ve okullarda teknolojinin etkililiği konulu çalışmasında; bilgisayarların eğitim sürecinde öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da bulgumuzu destekler niteliktedir.

Alt problem 2. Bilgisayar destekli öğretim etkinliklerinin uygulandığı deney grubuyla, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun erişim puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Erişim puanlarını elde etmek için kontrol grubundaki her öğrenci için son testten aldığı puandan ön testten aldığı puan çıkarılmış ve aralarındaki fark tespit edilmiştir. Bu işlem deney grubu için de yapılmıştır. SPSS programında deney grubunu oluşturan öğrencilerin puanlarının farkları ile kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin puanlarının farkları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Erişim Testi Puanları T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Deney	30	7.87	6.93	58	2.980	.004*
Kontrol	30	1.87	8.58			

* p<.05

Deney ve kontrol grubunun erişim testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo-4'te gösterilmiştir. Test sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun erişim testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$t(58) = 2.980$, $p<.05$]. Deney grubunun erişim testi puan ortalaması ($\bar{X} = 7.87$), kontrol grubunun erişim testi puan ortalamasına ($\bar{X} = 1.87$) göre daha yüksektir. Bu farklılık .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu, hem deney hem de kontrol grubunun son testte, ön testten daha başarılı sonuçlar aldığını göstermektedir. Ancak bilgisayar destekli öğretim yapan deney grubunun, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

Sezer (1989), bilgisayarlı öğretimin ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin Matematik erişimine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde, bilgisayarlı öğretimin ilkökul düzeyinde öğrencilerin dikkatini çektiği, onlara kendi hızıyla ilerleme imkanı sunduğu ve bireysel dönüt verebilme imkanı verdiği için geleneksel öğretimden daha yüksek başarı sağladığını belirtmektedir. Bu sonuç, bulgumuzu destekler niteliktedir.

Genel (1999), ortaöğretimde ikinci dereceden fonksiyonların grafiği konusunun öğretiminde bilgisayar desteğinin rolünü araştırdığı çalışmasında, deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin erişim puanları arasındaki farkın bilgisayar desteği alan öğrenciler lehine 0.05 düzeyinde manidar olduğu ve başarısız öğrencilerde daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuç da bulgumuzu destekler niteliktedir.

Gadzella (1983), lise öğrencilerinin öğretim modüllerinde çalışma yeteneklerini ölçtüğü deneysel çalışmasında; deney grubundaki bilgisayar kullanarak modül tamamlayan öğrencilerin, modüllerin bir kopyası verilen ve bilgisayar verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinden, toplam testte ve bir alt düzeydeki iki testte de daha yüksek puan aldıklarını ve erişim puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular da bulgumuzu destekler niteliktedir.

Araştırma bulgumuzu destekler nitelikte bir diğer çalışma da, İnan'ın (1997), bilgisayar destekli öğretim yönteminin İngilizce öğretiminde etkililiğini incelediği doktora çalışmasıdır. Bu araştırma sonucunda erişim puanlarında bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanan grup lehine anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkmıştır.

SONUÇLAR

Bu araştırmada esas olarak, bilgisayar destekli eğitim durumunun, beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi erişimlerine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Beşinci sınıf düzeyinde bilgisayar destekli olarak yapılan Sosyal Bilgiler öğretimi, geleneksel öğretim yöntemleri ile yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminden daha etkilidir.

Deney ve kontrol grubunun erişim puanlarına bakılırsa, deney grubu aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 7.87$), kontrol grubu aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 1.87$) olarak görülür. Olumlu yönde artışı gösteren bu iki pozitif değer, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun ön test sonuçlarına göre, son testten daha başarılı olduklarını gösterir. Ancak erişim puanlarının aralarındaki farklılığın anlamlılığına bakıldığında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim sürecinde, öğrencilerin derse severek katıldıkları, derste yapılan etkinliklere kısa sürede alıştıkları ve bunları kolaylıkla yapabildikleri gözlenmiştir.

Bayraktar (1988), bilgisayar destekli matematik öğretiminin etkililiğini araştırdığı çalışmasında; bilgisayar destekli matematik öğretiminin, geleneksel yöntemle işlenen matematik dersinden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda ortaya çıkan sonuç, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Roblyer (1989), bilgisayarın eğitime etkisini konu edinen 200 çalışmayı incelemiş ve çoğunda bilgisayarın olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuç da, araştırmamızda ortaya çıkan sonucu destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve araştırmacının uygulama sürecindeki gözlem ve tespitleri doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sosyal bilimler alanında daha fazla sayıda bilgisayar destekli öğretim uygulamaları yapılmalıdır.

2. MEB, üniversiteler ve yazılım şirketleri işbirliği ile bilgisayar destekli eğitimde kullanılabilecek eğitim içerikleri hazırlanmalıdır.

3. B.D.Ö.'de kullanılan yazılımların öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine hitap edebilecek yeterliliğe ulaştırılması için bilgisayar programcıları ve uzmanlar, öğretmenler ve eğitimcilerle beraber çalışmalıdır.

4. MEB tarafından B.D.Ö. için gerekli fiziksel ortamlar oluşturulmalıdır. Bilgisayar teknolojisi hızla gelişen ve geliştirilmediğinde işlevini çabuk kaybedebilen yapıda olduğu için mevcut ortamlar da sürekli geliştirilmelidir.

5. Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının sağlıklı yapılabilmesi, kullanılan yazılımın içeriğinin işlenen dersin programına uygun olması ile mümkündür.

6. Bilgisayarla işlenen derslere, diğer derslere oranla öğrencilerin daha istekli geldikleri gözlenmiştir. Diğer derslere devam etmeyen öğrencilerin bilgisayarla işlenen derslere katıldıkları gözlenmiştir. B.D.Ö.'nün sadece bu yararları dahi uygulamaların artırılması için önemli birer gerektir.

7. Özellikle sosyal bilimler alanında geliştirilen eğitim yazılımları, filmler, animasyonlar ve simülasyonlarla zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin dikkatini dağıtan uzun paragraflara ve okunamayan karakterlere yer verilmemelidir.

8. B.D.Ö. yapılan okullarda çıkabilecek muhtemel problemler için teknik eleman bulunmalıdır.

Teşekkür: Bu araştırma raporu Dursun Aksu'nun Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Selma Yel danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

KAYNAKLAR

1. Bayraktar, E. (1988). *Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
2. Çilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
3. Gadzella, B.M. (1983) *High School Students Participate in a CAI Study Skills Program*. Retrieved December 16, 2022 from <https://www.learntechlib.org/p/135109/>.
4. Genel, T. (1999). Ortaöğretimde İkinci Dereceden Fonksiyonların Grafiği Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Desteğinin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 189-196.
5. İnan, N. (1997). *Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin İngilizce Öğretiminde Etkililiği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
6. Özden, Y. (1999). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
7. Reinhardt, A. (1995). *New Ways to Learn-As networking, multimedia, and better software converge, corporations and schools will be offering much-improved ways of learning*. Byte-New Hampshire-, 20, 50-50.
8. Roblyer, M. D. (1989). *The Impact of Microcomputer-Based Instruction on Teaching and Learning: A Review of Recent Research*. ERIC Digest.
9. San, P. (1986). *Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaş Çocuklarında Sayı ve Miktar Korunumunun Kazandırılmasında Bilgisayarla Yapılan Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
10. Selçuk, Z. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Atlas Kitabevi.
11. Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Özsen Matbaası.
12. Sezer, N. (1989). *Bilgisayarlı Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişisine Etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Eğitim Araştırmalarında Kısmi İlişkili Veri Sorunu

Duygu KOÇAK¹

¹ Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, ORCID:0000-0003-3211-0426

Bütün bilim alanlarında çeşitli sorulara yanıt aramakta kullanılan istatistiksel tekniklerin neredeyse tamamı eksiksiz veri seti gerektirmektedir. Bir diğer ifadeyle araştırmacıların sıklıkla başvurduğu t-testi, varyans analizi, faktör analizi gibi istatistiksel teknikler veri setinde eksik olmaması durumunda yapılabilir. Little ve Rubin (1987) ve Pimentel (2005) istatistiksel analizlerin eksiksiz veri setleri ile gerçekleştirilebileceğini belirtirken, Hohensinn ve Kubinger (2011) ise araştırmalarda veri kaybı (eksik veri) ile karşılaşılmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre araştırmacılar her ne kadar önlem alıyor olsalar da araştırmalarda eksik veri yani kayıp veri durumuyla karşılaşmamak çoğu zaman mümkün değildir ve veri setinde eksikler varken istatistiksel analizleri yapmak mümkün olmayacaktır. Bu durumda araştırmalarda eksik veri sorunu ile karşılaşıldığında öncelikle bu sorunun çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

Veri setinde eksik veri olması durumu kayıp veri olarak adlandırılmaktadır ve veri matrisi olarak da anılan veri setindeki hücrelerde eksikliklerin olmasıdır. Little ve Rubin (1987), veri setinde satırların gözlemlerden, sütunların değişkenlerden oluştuğunu ve hücrede herhangi bir eksik olmaması durumunu eksiksiz veri seti olarak tanımlamaktadır. Örneğin, iki kategorili puanlanan (1-0) 5 maddelik bir ölçeğin 10 kişiye uygulanması ile, satırları kişilerden sütunları maddelerden oluşmak üzere 10 x 5'lik bir veri matrisi elde edilir. Dolayısıyla veri setinde 50 hücre bulunur. Bu hücrelerde bir eksiğin olması onun eksik veri yani kayıp veri olduğunu gösterir. Bu örnekte 5 nolu katılımcının ölçekteki 3. maddeye yanıt vermediği düşünülürse, bu yanıtla ilişkin verinin yer alması gereken hücre boş kalacaktır ve eksik yani kayıp veri olacaktır.

Katılımcı no	Maddeler				
	M1	M2	M3	M4	M5
1	1	1	0	1	0
2	0	1	1	1	0
3	0	0	1	1	1
4	0	1	0	1	1
5	1	0	0	0	0
6	1	1	0	1	1
7	0	0	1	0	0
8	1	1	0	1	1
9	0	0	0	1	0
10	1	1	1	1	1

Şekil 1. Eksiksiz veri seti

Şekil 1’de görüldüğü üzere eksiksiz veri setinde hücrelerin tamamında gözlem bulunmaktadır. Bunlardan bir ya da birkaçının eksik olması kayıp veri durumuna yol açar.

Katılımcı no	Maddeler				
	M1	M2	M3	M4	M5
1	1	1	0	1	0
2	0	1	1		0
3	0		1	1	1
4	0	1	0	1	1
5	1	0	0	0	0
6	1	1		1	1
7	0	0	1	0	0
8	1	1	0	1	1
9	0	0	0	1	0
10	1	1	1	1	1

Şekil 2. Veri setinde kayıp veri olması durumu

Şekil 2 incelendiğinde 2 nolu katılımcının madde 4, 3 nolu katılımcının madde 2 ve 6 nolu katılımcının madde 3 yanıtlarının eksik olduğu görülmektedir. Bu veri seti kayıp veri içeren veri setidir. Böyle bir veri setinde standart istatistiksel yöntemlerin uygulanabilmesi için öncelikle kayıp veri sorununun çözülmesi gerekir ve bu noktada alanyazında ortalama atama, liste bazında silme, çoklu atama gibi kullanılabilecek çeşitli kayıp veri baş etme yöntemleri bulunmaktadır.

Huisman (1999) kayıp veri baş etme yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına karar vermeden önce kayıp verinin nedenlerinin ve mekanizmasının araştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Rubin (1976) tamamen rastgele kayıp, rastgele kayıp ve rastgele olmayan kayıp olmak üzere üç kayıp veri mekanizması tanımlamıştır. Veri setindeki kayıp veri, herhangi bir değişkene bağlı olmadan oluştuysa tamamen rastgele kayıp, veri setindeki bir başka değişken ile ilişkili, yer aldığı değişken ile ilişkisiz ise rastgele kayıp, hem diğer değişkenlerle hem yer aldığı değişkenle ilişkili ise rastgele olmayan kayıp veri mekanizmasına sahiptir. Kayıp veri sorununu çözmede kayıp verinin mekanizması kadar nedeni de büyük önem taşımaktadır.

Kayıp verinin araştırmacıdan ve katılımcılardan kaynaklanan birçok sebebi bulunmaktadır. Örneğin, bir araştırmada katılımcının kişisel özelliklerine ilişkin bazı sorulara (medeni hal, alkol/uyuşturucu kullanıp kullanmaması vb.) yanıt vermek istemediği için boş bırakması kayıp veriye yol açacaktır. Benzer şekilde duyuşsal özelliğini ölçmek amacıyla uygulanan bir ölçekte bazı soruları “özel” bulduğu için yanıt vermekten kaçınması kayıp veriye neden olacaktır. Bu iki

örnekte kasıtlı olarak yanıt verilmemesi durumundan kaynaklı kayıp veri ortaya çıkmıştır ancak kayıp veriler her zaman kasıtlı davranışlarla oluşmaz. Katılımcı farkında olmadan da ölçme aracındaki bazı sorulara yanıt vermeyebilir, dikkatsizlikle bazı sorular gözden kaçmış olabilir. Bu durum da yine kayıp veriye yol açacaktır.

Kısmi İlişkili Veri

Kayıp veri sorununun veri setindeki bir ya da daha fazla hücredeki eksiklik olduğu tartışmalardan anlaşılmaktadır. Veri setinde bir katılımcıya ait gözlemlerin tamamen kayıp olması bir kayıp veri durumunu oluşturmayacaktır çünkü o kişiye uygulama yapılmadıysa verisi olmayacaktır elbette ve bu tam olarak bir kayıp veri durumu değildir. Örneğin Şekil 1'deki eksiksiz veri setinden 10 nolu katılımcının verisi tamamen silinse veri seti otomatik olarak 9 katılımcıdan oluşmuş hale dönüşecektir. Bir kişiye ait gözlemlerin bütünüyle olmaması bir eksik veri durumu oluşturmayacaktır bu nedenle. Örneğin 30 kişilik bir grupta araştırmacının bir ölçek uygulayarak veri toplamak istediği düşünüldüğünde, gruptaki 30 kişiden 2'si çalışmaya katılmak istemezse bu durumda o iki kişi kayıp veri olmayacaktır. Ancak, tekrarlı ölçüm yapılan bir araştırma deseninde katılımcılardan biri uygulamalardan birine katılıp diğerine katılmadıysa, bir diğer ifadeyle ölçümlerinden biri varken diğeri yoksa bu durum da kayıp veri sorununun bir türü olan Kısmi İlişkili Veri sorununu doğuracaktır.

Özellikle boylamsal araştırmalarda ve ön test - son test ölçümü yapılan deneysel araştırma desenlerinin benimsendiği araştırmalarda katılımcı kaybı nedeniyle de kayıp veri sorunuyla karşı karşıya kalılabilmektedir. Örneğin ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen ile bir deneysel araştırma yapıldığı, hem deney hem kontrol grubunda 20'şer kişi olduğu, her iki gruptaki katılımcılara da ön testin uygulandığı varsayılın. Deneysel işlemin ardından her iki gruba da son test uygulanmak istendiğinde gruplarda eksilmeler olabilir. Örneğin kontrol grubunda hiçbir eksilme olmazken, deney grubundaki birkaç kişi son test uygulamasına katılmamış olabilir. Bu durumda son test ölçümlerinde katılımcı kaybı nedeniyle kayıp veri oluşacaktır. Normal şartlarda bir araştırmada karşılaşılan kayıp veriden ayrıştığı nokta bir bireye ait ölçümün bütünüyle eksiliyor olmasıdır. Bir diğer ifadeyle eğer bir ölçek tekrarlı olarak aynı gruba uygulanıyorsa ve katılımcılardan biri uygulamalardan birine katılmamışsa o kişinin verisi eksik olacaktır. Bu durumda kısmi ilişkili veri sorunu ortaya çıkacaktır.

Tekrarlı ölçümlere ilişkin veri analizinde kullanılan veri setleri de satırları bireylerden sütunları ölçümlerden oluşan matrislerdir. Örneğin on katılımcının

olduğu bir araştırmada, bir başarı testinin iki farklı zamanda uygulandığı düşünülecek olursa, veri seti (matrisi) 10x2'lik bir matris olacaktır:

Katılımcılar	Ölçümler	
	Ölçüm 1	Ölçüm 2
1	$\ddot{O}_{1.1}$	$\ddot{O}_{2.1}$
2	$\ddot{O}_{1.2}$	$\ddot{O}_{2.2}$
3	$\ddot{O}_{1.3}$	$\ddot{O}_{2.3}$
4	$\ddot{O}_{1.4}$	$\ddot{O}_{2.4}$
5	$\ddot{O}_{1.5}$	$\ddot{O}_{2.5}$
6	$\ddot{O}_{1.6}$	$\ddot{O}_{2.6}$
7	$\ddot{O}_{1.7}$	$\ddot{O}_{2.7}$
8	$\ddot{O}_{1.8}$	$\ddot{O}_{2.8}$
9	$\ddot{O}_{1.9}$	$\ddot{O}_{2.9}$
10	$\ddot{O}_{1.10}$	$\ddot{O}_{2.10}$

Şekil 3. Tekrarlı Ölçümler için Eksiksiz Veri matrisi

Şekil 3'te testin 10 kişiye ilk uygulanişından (Ölçüm 1) ve ikinci uygulanişından (Ölçüm 2) elde edilen puanlar ile oluşturulmuş 10x2'lik veri matrisi görölmektedir. Örnekte tek bir grubun yer aldığı ve bu gruba ait iki ölçümün (tekrarlı) olduğu görölmektedir. Bu durum bağımlı grup olarak adlandırılmaktadır ve ölçümlerde oluşacak kayıp veri sorunu kısmi ilişkili veri durumuna yol açmaktadır (Samawi, Yu ve Vogel, 2015).

Bu matristeki hücrelerden herhangi birinin eksik olması veri setinin kayıp veri içerdiği anlamına gelir. Örneğin birinci katılımcının Ölçüm 2 değeri (Ö_{2.1}) olmaması onun eksik veri bir diğer ifadeyle kayıp veri olduğu anlamına gelir.

Katılımcılar	Ölçümler		
	Ölçüm 1	Ölçüm 2	
1	Ö _{1.1}		Eşli olmayan veri (EOV)
2	Ö _{1.2}		Eşli olmayan veri (EOV)
3	Ö _{1.3}	Ö _{2.3}	Eşli veri (EV)
4	Ö _{1.4}	Ö _{2.4}	Eşli veri (EV)
5	Ö _{1.5}	Ö _{2.5}	Eşli veri (EV)
6		Ö _{2.6}	Eşli olmayan veri (EOV)
7	Ö _{1.7}	Ö _{2.7}	Eşli veri (EV)
8	Ö _{1.8}	Ö _{2.8}	Eşli veri (EV)
9	Ö _{1.9}	Ö _{2.9}	Eşli veri (EV)
10	Ö _{1.10}	Ö _{2.10}	Eşli veri (EV)

Şekil 4. Kısmi İlişki Veri

Şekil 4 incelendiğinde katılımcılardan bazılarının her iki ölçümünün de olduğu, bazılarının ise yalnızca bir ölçümünün olduğu görülmektedir. Buna göre veri seti iki gruptan oluşmaktadır. Birincisi eşli verilerden (EV) oluşan yani her iki ölçüme ilişkin gözlemleri içeren katılımcıların grubu, ikincisi ise eşli olmayan verilerden (EOV) oluşan yani ölçümlerinden biri eksik olan katılımcıların grubu (Guo ve Yuan, 2015). Şekil 4'teki örnekte 1,2 ve 6 numaralı katılımcıların ölçümlerinden biri eksik olduğu için eşli olmayan veridir, diğer katılımcıların her iki ölçümüne ilişkin gözlemler bulunduğu için eşli veridir. Veri setinde bu örnekte olduğu gibi, eşli ve eşli olmayan veri bir arada olduğunda kısmi ilişkili veri durumu ortaya çıkmaktadır. Samawi, Yu ve Vogel (2015) veri setinin eşli veri ve eşli olmayan veri kombinasyonundan oluşmasının kısmi ilişkili veri olarak adlandırıldığını ifade etmektedirler. Bağımlı gruplarla gerçekleştirilen çalışmalarda olası karıştırıcı faktörlerin kontrol altına alınması hedeflenir ancak bu her zaman sağlanamaz. Örneğin deneysel bir araştırmada ön test ve son test uygulaması yapıldığında çeşitli sebeplerle bu uygulamalardan birine katılamayan katılımcı olabilir. Bu da eşli olmayan veriye yol açacaktır. Dubnicka, Blair ve Hettmansperger (2002) bazı durumlarda veri setinde eşli verinin hiç olmayabileceğini ifade etmektedir. Buna göre bağımlı gruptan elde edilen iki ölçüm vardır ancak katılımcıların tamamı eşli olmayan veri durumundadır. Bütünüyle eşli olmayan veri durumunda kayıp veri atamasının yalnızca birine atanıp iki bağımsız örneklem oluşturulacağını belirtmektedirler. Bir çeşit kayıp veri olan kısmi ilişkili veri sorunu çözülmeden analizler gerçekleştirilmemelidir. Bu nokta kısmi ilişki veri durumu ile baş etmenin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Veri setinde kısmi ilişkili veri olması durumunda veri analizi için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir.

Kısmi İlişkili Veri Sorununa Yönelik Çözüm Yöntemleri

Verinin normal dağılım özelliğine sahip olup olmaması ve örneklem büyüklüğüne bağlı olarak parametrik ve parametrik olmayan yöntemler bulunmaktadır (Akritas, Kuha ve Osgood, 2002; Brunner, Domhof ve Langer, 2002; Im, 2002; Yang, 2007). Kısmi ilişkili veri analizinde en sık kullanılan parametrik yöntemler bağımlı ve bağımsız grup t testi, karma t testi, düzeltilmiş z testi, ağırlıklı t testi, birleştirilmiş t testi ve çoklu atama yöntemleridir:

- *Eşli veriler için bağımlı grup t testi*

Kısmi ilişkili veri durumunda bilinen ve en sık kullanılan yöntem eşli olmayan verileri veri setinden çıkarmaktır (Looney ve Jones, 2003). Buna göre kısmi ilişkili veri durumunu oluşturan iki gruptan biri olan eşli veriler ile analizler gerçekleştirilir. Bu yöntemin pratikteki karşılığı iki ölçümden biri olmayan katılımcıların araştırma dışında bırakılmasıdır. Şekil 4'te verilen örnek göz önünde bulundurulduğunda 1, 2 ve 6 nolu katılımcılar analiz dışı bırakılarak eşli veriler

yani verisi tam olan katılımcıların verisi kullanılarak analiz gerçekleştirilir. Bu yöntem yaygın kullanıma sahip birçok istatistik yazılımında bağımlı grup t – testi gibi analizler için varsayılan durumdur. Ancak, geçerli bir tip I hata oranı vermesine rağmen veriyi daralttığı için verimli bir yöntem değildir (Guo ve Yuan, 2015).

- *Bağımsız grup t testi*

Bir diğer yöntem ise bazı ad hoc yaklaşımların, bağımlı grup t testine dayalı olarak kısmi ilişkili verileri analiz etmek için kullanılmasıdır. Bu yaklaşımda, kısmi ilişkili veri setindeki ölçümlerin tamamı kullanılıp, iki bağımsız grup gibi ele alınarak analiz edilmektedir. Buna göre, iki ölçüm iki bağımsız örneklemden elde edilen veriler gibi ele alınır, dolayısıyla iki örneklem ortalaması karşılaştırılmak istendiğinde bağımsız grup t testi tekniği kullanılır. Bu yöntemde, eşli olmayan veriler silinmeyip tüm veriler kullanılmaktadır bu nedenle veri kaybı yaşanmamaktadır ancak eşli veriler arasındaki ilişki göz ardı edilmektedir. Bu durum tip I hatanın olması gerekenden yüksek kestirilmesine neden olabilir (Snedecor ve Cochran, 1980).

- *Düzeltilmiş z testi*

Looney ve Jones (2003) bağımsız grup t testi yöntemindeki sınırlılıkları göz önünde bulundurarak, tüm verilerin kullanıldığı ve eşli veriler arasındaki ilişkiyi de ele alarak düzeltilmiş bir z testi tanımlamışlardır.

- *Ağırlıklı t testi*

Samawi ve Vogel (2013) kısmi ilişkili verilerde hem eşli verileri hem de eşli olmayan verileri ayrı ayrı analiz ederek birleştirdikleri karma bir yöntem olan ağırlıklı t testi yöntemini önermektedirler. Bu yöntemde eşli veriler bağımlı grup t testi ile, eşli olmayan veriler ise bağımsız iki örneklem gibi ele alınarak bağımsız grup t testi ile analiz edilmektedir ve t istatistiklerinin ağırlıklı ortalaması alınmaktadır. Ağırlıklar, eşli ve eşli olmayan ölçümlerin oranlarının karekökü olarak tanımlanır.

- *Birleştirilmiş t testi*

Samawi ve Vogel (2013) tarafından önerilen bir diğer yöntem ise birleştirilmiş t testidir. Bu yöntemde bir t-testi istatistiği oluşturmak için ölçüm bir ve ölçüm ikideki eşli ve eşli olmayan gözlemler arasındaki ortalama farkları birleştirir. Birleştirilmiş t-testinde, ortalama farkın iki tahminine eşit ağırlıklar verilir, bu nedenle istatistiksel açıdan güç zayıf olabilir. Bu nedenle birleştirilmiş t-testinde daha yüksek bir istatistiksel güç elde etmek için iki tahminin optimal ağırlıkları ile optimal bir birleştirilmiş t testi önerilmektedir.

- *Çoklu atama*

Kayıp veri baş etme yöntemlerinden biri olan çoklu atama yöntemi de kısmi ilişkili verilerde kullanılabilecek bir yöntemdir çünkü kısmi ilişkili veri durumu da bir çeşit kayıp veri durumu oluşturmaktadır. Çoklu atama yöntemi kullanılarak eşli

olmayan verilerdeki eksik ölçümler tamamlanarak elde edilen veride ortalamalar arasındaki fark bağımlı grup t testi ile analiz edilir. Çoklu atama yöntemi birden çok sayıda tamamlanmış veri seti sunmaktadır. Bu noktada tamamlanmış farklı veri setlerinden kestirilen t değerlerinin birleştirilmesinde farklı prosedürler önerilmektedir.

Kısmi verileri analiz etmede kullanılan parametrik olmayan teknikler iki grupta sınıflandırılmaktadır. İlk parametrik olmayan grup $T_1, T_2, T_3, T_4, T_5, T_1-T_5$ yöntemlerini kapsamaktadır. İkinci parametrik olmayan yöntemler grubu ise, eşli veriler için işaret testi, eşli olmayan veriler için Mann-Whitney Wilcoxon Testi, eşli veriler için Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi yöntemlerini de içine alan kısmi ilişkili veri analizinde kullanılabilecek yöntemler grubudur (Im, 2002; Tang, 2007).

- S_1 yönteminde eşli veri için işaret testi, eşli olmayan veri için Wilcoxon sıra toplam testine dayalı olarak analiz yapılmaktadır.
- S_2 yönteminde hem eşli hem de eşli olmayan veri için Wilcoxon sıra toplam testine dayalı olarak analiz gerçekleştirilir.
- S_3 yönteminde eşli veri için sıra toplam testi, eşli olmayan veri için Wilcoxon sıra toplam yapılır.
- S_4 yöntemi eşli ve eşli olmayan veri gruplarının ortancaları etrafında simetrik dağılım göstermesi varsayımı bulunmaktadır.
- S_5 yönteminde eşli ve eşli olmayan tüm veriler bir araya getirilerek küçükten büyüğe doğru sıralanır, Mann-Whitney U testi ile analiz edilir.
- $S_1 - S_5$ yönteminde sıfır hipotezi dağılımı için permütasyon algoritması yöntemi uygulanmaktadır ancak eşli veri için ve eşli olmayan veri için ayrı prosedürler izlenmektedir.
- Eşli veriler için işaret testinde yalnızca eşli veriler dikkate alınarak ölçüm bir ve ölçüm iki arasındaki büyüklük küçüklük ilişkisine bağlı olarak işaret testi gerçekleştirilir ve test istatistiği elde edilir.
- Eşli olmayan veriler için Mann-Whitney Wilcoxon testi yönteminde birinci ve ikinci ölçüm dağılımlarının aynı şekle sahip olduğu varsayımı bulunmaktadır ve bu ikisi bağımsız örneklem olarak ele alınır.

Kısmi ilişkili veri durumunda kayıp veri baş etme yöntemleri de kullanılabilmektedir. Hali hazırda parametrik yöntemler altında bahsedilen çoklu atama yöntemi ve aslında liste bazında silme yönteminin bir sonucu olan eşli verilerle bağımlı grup t testi yöntemi kayıp veri baş etmede sıklıkla kullanılan yöntemlerdir.

KAYNAKÇA

1. Akritas, M.G., Kuha, J. & Osgood, D.W. (2002). A nonparametric approach to matched pairs with missing data. *Sociological Methods & Research*, 30, 425-457
2. Brunner, E., Domhof, S. & Langer, F. (2002). *Nonparametric analysis of longitudinal data In factorial designs*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
3. Dubnicka, S.R., Blair, R.C. & Hettmansperger, T.M. (2002). Rank-Based Procedures for Mixed Paired and Two-Sample Designs. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*. 1(1):32-41.
4. Guo, B. & Yuan, Y. (2015). A comparative review of methods for comparing means using partially paired data. *Statistical Methods in Medical Research*. 0(0):1-18
5. Hohensinn, C. & Kubinger, K.D. (2011). On the Impact of Missing Values on the Item Fit and the Model Validness of the Rasch Model. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53 (3), 380-393.
6. Huisman, M. (1999). *Item nonresponse: Occurrence, causes, and imputation of missing answers to test items* (M&T Series 32). Leiden: DSWO Press.
7. Im, K.A. (2002). A modified signed rank test to account for missing in small samples With paired data. (M.S. Thesis, Department of Biostatistics, Graduate School of Public Health, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
8. Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
9. Looney, S.W. & Jones, P.W. (2003). A method for comparing two normal means using combined samples of correlated and uncorrelated data. *Statistics in Medicine*. 22: 1601–1610.
10. Pimentel, J.L. (2005). Item Response Theory modeling with nonignorable missing data. *University of Twente, Enschede*.
11. Rubin, D. B., (1976). Inference and Missing Data. *Biometrika*. 63, 581-592.
12. Samawi, H.M. & Vogel, R. (2013). Notes on two sample tests for partially correlated (paired) data. *Journal of Applied Statistics*. 41: 109–117
13. Samawi, H.M., Yu, L. & Vogel, R. (2015). On Some Nonparametric Tests For Partially Observed Correlated Data: Proposing New Tests. *Journal of Statistical Theory and Applications*. 14 (2): 131-155.
14. Snedecor, G.W. & Cochran, W.G. (1980). *Statistical Methods* (7th edn). Ames, IA: Iowa State University Press.

15. Tang, X. (2007). New test statistic for comparing medians with incomplete paired data. (M.S. Thesis, Department of Biostatistics, Graduate School of Public Health, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.

Okul Öncesi Dönemde Problemlı İnternet Kullanımı ve Dijital Ebeveynlik Farkındalığı

Emine DURAN¹

¹ Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, YOZGAT,
ORCID: 0000-0002-2912-175X, pdremineduran@gmail.com

Giriş

Günümüzde modern teknolojinin hızla gelişmeye devam etmesiyle birlikte teknoloji kullanımı sıklığı da artış göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, 2021 yılında hanelerin evden internete erişim imkânı %92 iken bu oranın 2022 yılında %94.1'e yükseldiği gözlenmiştir. Bu durum internete erişimin her geçen yıl daha da arttığını göstermektedir. Aynı araştırma sonuçları, bireylerin %82.7'sinin interneti düzenli olarak kullandığını da ortaya koymaktadır (TÜİK, 2022).

Teknolojiye ve internete erişimin bu denli kolay olması interneti, insan yaşamının önemli bir ihtiyacı konumuna getirmiştir. Böylelikle internet, birey yaşamının önemli ve vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Bener ve Bhugra, 2013). Eğitim, alışveriş, mal ve hizmet satın alma, boş zaman değerlendirme etkinliği vb. nedenlerle günlük yaşamda sıklıkla kullanılmakta olan internetin sağladığı yararların (Kuhlemeier ve Hemker, 2007) yanı sıra problemli internet kullanımı, oyun bağımlılığı, şiddet içerikli oyunlar gibi olumsuz etkilerinin varlığı da araştırma konusu olmaktadır (Rice ve Markey, 2009).

Bazı bireyler interneti sadece ihtiyacı doğrultusunda kullanmaktayken, bir bölümü kontrolsüz kullanımdan dolayı yaşamının birçok alanında bir takım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Mojaz ve diğerleri, 2015). İnternetin kontrol dışı kullanımı problemli internet kullanımı kavramını doğurmuştur (Arisoy, 2009). Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve küçük yaşlara kadar düşmesi, okul öncesi dönemde problemli internet kullanımının ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Okul Öncesi Dönemde Problemli İnternet Kullanımı

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların teknoloji kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Bu dönemde çocuklar, teknolojik araçlarını genellikle oyun oynamak, eğlenmek ya da video izlemek amacıyla kullanmaktadır (Darga, 2021). Dijital oyunlar, okul öncesi dönemde olan çocukların psikososyal, fiziksel, sosyal-duygusal ve zihinsel gelişimleri üzerinde rol oynayan etmenler arasında bulunmaktadır (Kamenar-Čokor & Bernik, 2021; Pettersson, 2021). Fang ve arkadaşları (2022), dijital oyunların eğitim amaçlı (denetimli oyun) ya da eğlence amaçlı (eğitim amacı olmadan) oynanması durumunda çocukların davranışları ve sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca özdenetim becerisi henüz tam olarak gelişmemiş olan okul öncesi çocuklarının, bağımlılık konusunda daha riskli bir grubu oluşturduğu ifade edilmektedir (Alter, 2018). Bu noktada çocukların teknolojik araçları ve interneti kontrollü kullanımının sağlanmasının gerekliliği dikkat çekmektedir.

Problemli İnternet Kullanımının Çocuk Üzerindeki Etkileri

İnternetin kontrolsüz ve bilinçsizce kullanımı çocuğun psikososyal, fiziksel, sosyal-duygusal ve zihinsel gelişiminde olumsuz etki oluşturabilmektedir. Çocukların pasif rolde medya kullanımı obezite, konuşma gecikmesi, sosyal izolasyon, odaklanma sorunu ve uyku problemleri gibi olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Epstein, 2015; Nunez-Smith vd., 2008). Ayrıca çocukların bilgisayar ya da telefondan dijital oyun oynamaları beynin ön lobunun gelişim sürecini de olumsuz etkilemektedir (Tuncer, 2000).

Teknolojik araçların kullanımında uzun süreli hareketsiz kalan çocuklarda bu duruma bağlı olarak gelişen bazı sağlık sorunlarının da ortaya çıktığı görülmektedir. Shields ve Behrman (2000), uzun süre bilgisayar başında vakit geçirmenin fiziksel gelişimi olumsuz etkilediğini ve karpal tünel sendromu gibi sinirsel rahatsızlıkların ortaya çıkmasında risk faktörü oluşturabileceğini ifade etmiştir. Mertala (2019), medya araçlarının uzun süreli kullanımı sonucunda çocuklarda en sık rastlanan olumsuz etkinin obezite olduğunu belirtmektedir.

Zihinsel gelişim sürecini de olumsuz etkileyen problemli internet kullanımı, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik ile tanımlanan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirtilerinin ortaya çıkmasında da risk etmeni oluşturabilmektedir (Yoo vd., 2004). Harman ve arkadaşları (2005), bilgisayar oyunu başında uzun zaman geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin gerilediğini ve saldırgan davranışlarının arttığını ve bu çocukların düşük özgüvene sahip olduklarını belirtmiştir. Caplan (2002), depresyon ve yalnızlık ile problemli internet kullanımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırma sonucu problemli internet kullanımının çocuğun psikososyal gelişimini de olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, okul öncesi dönemde problemli internet kullanımının çocukların gelişim alanları üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Çocukların internette olumsuz içeriklere maruz kalmaması için kontrolsüz bırakılmamaları gerekmektedir (Canbek ve Sarıoğlu 2007; Odabaşı vd, 2007). Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının internet kullanımı konusunda sorumluluklarını da artırmaktadır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalığı

Teknolojinin hızlı gelişimi yalnızca çocuklar ya da gençler için değil onların ebeveynleri için de yeni bir uyum sağlama sürecini ifade etmektedir. Dijital çağda dünyaya gelen çocuk ile dijital dünyayla sonradan tanışan ebeveynler arasında teknoloji kullanımı becerisi açısından çok büyük farklılıklar bulunmaktadır ve aynı zamanda ebeveynler bu bilgi eksikliği nedeniyle çocuklarını nasıl yönlendireceklerini bilememektedirler (Ulusoy ve Bostancı, 2014).

Dijital dünyaya doğup, dijital dünyada büyüyen ve bu dünyada sosyalleşen çocukların, dijital dünyanın olumsuz etkilerinden uzak kalabilmeleri ve kontrol altında tutulabilmeleri bakımından anne-babalarının da dijital dünyaya ayak uydurmaları gerekmektedir (Zeybekoğlu-Akbaş ve Dursun, 2020). Ebeveynler çocuklarının gelişimleri üzerinde önemli role sahiptir, bununla birlikte çocuklarının teknoloji ile tanışması ve doğru kullanımı öğrenebilmesi açısından da etkilerinin büyük olduğu ifade edilmektedir (Alter, 2018). Anne-babalık stilleri, görüşleri, alışkanlıkları ve teknolojiyi kullanım durumları, çocukların teknoloji kullanımını şekillendiren etmenlerdendir. Bu nedenle bilinçli teknoloji kullanımı konusunda ebeveynlere önemli görevler düşmektedir.

Çağımız ebeveynlerinin artık birer dijital ebeveyn olduğu unutulmamalıdır. Dijital ebeveynlerin rolleri ise, literatüre dayalı olarak fakında olama, dijital okuryazarlık düzeyi, kontrol, etik ve yenilikçilik olarak sınıflandırılmıştır. Çocukların sosyal-duygusal, psikososyal, zihinsel ve fiziksel gelişimleri üzerinde etki oluşturabilecek olan bu konuda, anne-babaların çocuklarının dijital dünyasında iyi bir yol gösterici olabilmesi ve teknolojinin doğru kullanımı hakkında bilgi sahibi olup çocuklarını iyi yönlendirebilmesi için edinmeleri gereken özellikleri dijital ebeveynlik kavramının ortaya çıkmasında temel oluşturmuştur (Yay, 2017). Ebeveynlerin, çocuklarının dijital ortamdaki aktivitesini destekleme, düzenleme, anlama uygulamalarına ve çabalarına dijital ebeveynlik denilmektedir (Benedetto ve Ingrassia, 2020).

Okul öncesi çağda olan çocukların eğitiminde, ilk ve birincil derecede sorumluluk sahibi olacak kişiler çocukların anne-babalarıdır. Aile, çocuğun istendik davranışları öğrenmesinde, geliştirmesinde ve sergilemesinde önemli rol oynamaktadır (Chow vd.,2004). Etkili ebeveynlik, anne-baba olma becerilerini yeterince yerine getirebilmenin ötesinde, çocuğun içinde var olduğu çevreyi ve şartları da ayarlayabilmektir (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007). Hızlı gelişen teknoloji ve değişen dünya ebeveynlerin çocuk yetiştirmedeki rolünü daha da belirginleştirmiştir.

Küçük çocuklar tarafından daha çok oyun ve eğlence amaçlı tercih edilen teknoloji, eğitim ortamında da kullanılmaya başlanmıştır ve bu durum ailelerin akıllarında yeni soru işaretlerinin oluşmasına neden olmuştur. Teknolojinin zararları konusunda aileler endişe ve korku yaşamaktadırlar. Okul öncesi dönem çocukları üzerinde teknolojinin zararlarını en aza indirmede, eğitimde ve günlük yaşamda teknolojinin doğru kullanımında ebeveynlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Kılınç, 2015). Okul öncesi çağda bulunan çocukların ailelerinin teknoloji kullanım durumlarının ve dijital ebeveynlik konusunda bilgilendirilmelerinin, çocuğun teknolojiyi sağlıklı kullanmayı öğrenmesinde önemli role sahip olduğu düşünülmektedir.

Bilinçli teknoloji kullanımında ailenin ve çevresel faktörlerin etkisinin büyük olduğu görülmektedir. Aile üyelerinin davranışlarının, alışkanlıklarının ve tutumlarının çocukları üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Dijital ebeveynlik farkındalığının, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey ve aile içi rollere göre farklılaştığı ayrıca dijital ebeveynlik farkındalığı ile anne-baba yaşı, anne-babanın akıllı telefon kullanım süresi ve çocukta algılanan problemlerle internet kullanımı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır (Manap, 2020). Okul öncesi dönemde bulunan çocukların, bilinçli teknoloji kullanımının sağlanabilmesi için anne babaların bilinçlendirilmesi gereklidir. Öncelikle ailelerin dijital farkındalık düzeylerinin artırılması ile ilerde yaşanabilecek problemlerle teknoloji kullanımının da önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Problemlerle İnternet Kullanımı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul öncesi dönemde problemlerle internet kullanımı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Muslu ve Bolışık (2009) çalışmalarında çocuk ve ergenlerin zihinsel, psikososyal ve fiziksel sağlıklarını, uzun süre internet kullanımının olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ergüney (2017) çalışmasında, çocuklarda kontrolsüz ve uzun süreli internet kullanımının önemli sorunlar açısından risk oluşturduğuna dair literatürde yer alan sonuçlara benzer bulgular elde ettiğini ifade etmiştir.

Problemlerle internet kullanımına dair çalışmaların literatürde oldukça sınırlı sayıda olması nedeniyle okul öncesi döneme yönelik teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların sonuçlarına da yer verilmiştir. Okul öncesi dönem çocukları ve ailelerinin teknoloji kullanımına yönelik yapılan çalışmaların da nadir olduğu görülmektedir. Kayış (2022), okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma durumlarını araştırdığı çalışmada; çocukların evde teknolojiyi oyun oynama, ödev ve bilgiye ulaşmak için kullandıklarını ve erken yaşta teknoloji ile tanıştıklarını ifade etmiştir. Yıldız ve arkadaşları (2022), 3-6 yaş aralığındaki çocukların teknolojiyi kullanmaya başlama yaşı ile ekran saati üzerinde ebeveynlerinin teknolojiyi kullanma davranışları ve alışkanlıklarının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Literatürde, okul öncesi dönem problemlerle internet kullanımı ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Teknoloji ve internet kullanım yaşının okul öncesi döneme kadar gerilemiş olması, bu dönemdeki çocukların problemlerle internet kullanımının araştırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dijital Ebeveynlik Farkındalığı ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Literatür incelendiğinde; sağlıklı ya da sağlıklı olmayan aile içi rollerin dijital ebeveynlik farkındalığı üzerinde etkili olduğu ve çocuğa olumsuz rol model olunması ile dijital ihmalin bulunmasının çocuklarda internet bağımlılığı riskini artırdığı görülmektedir (Manap ve Durmuş, 2021). Pazarcıkcı ve arkadaşlarının (2022), annelerin sağlık okuryazarlık düzeylerinin dijital ebeveyn farkındalık düzeyine etkisini incelediği çalışmasında; sağlık okuryazarlığı düşük olan annelerin dijital ihmâl ve dijital olumsuz rol model olma düzeylerinin arttığı ifade edilmektedir. Aynı çalışmanın sonuçlarına göre, dijital ebeveynlik farkındalığı yüksek olan annelerin, risklerden korunma düzeyi ve bilinçli kullanım düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır.

Keleşoğlu ve Adam-Karduz (2020) çalışmalarında, ebeveynlerin algıladıkları stres düzeyi ile dijital ebeveynlik farkındalığı alt ölçeklerinden olan olumsuz model olma ve dijital ihmâl arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki; verimli kullanım ve risklerden korunma alt ölçekleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Anne-babaların stres düzeyleri arttıkça teknoloji kullanımı konusunda çocuklarına olumsuz model olma davranışları gösterdikleri ve çocuklarını teknoloji kullanımında kontrolsüz bıraktıkları yani ihmâl ettikleri söylenebilir. Tam aksine stres düzeyi düştükçe teknolojiyi daha verimli kullandıkları ve çocuklarının teknolojiyi kullanımı noktasında da daha kontrollü oldukları ifade edilebilir. Serin ve Aydın (2021) anne-babaların, dijital ebeveynlik becerileri ile ilgili görüşlerini aldıkları çalışmalarında, ebeveynlerin dijital ekran kullanımı, kontrolü nasıl sağlayabilecekleri, çevrimiçi risklere karşı çocuklarını nasıl koruyacakları hakkında bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Nayci (2021), ilkökul öğrencilerinin anne-babalarının dijital ebeveynlik farkındalık düzeyini incelediği çalışmasında, dijital ebeveynlik farkındalık düzeylerinin yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere bağlı olarak anlamlı bir değişiklik göstermediğini saptamıştır. Akkaya ve arkadaşları (2021), dijital oyunların çocuklar üzerindeki etkisine dair dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin, çocuklarının dijital oyun oynamaya başlama yaşı ve oynamayı tercih ettiği oyun çeşidine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ifade etmektedir. Bir başka çalışmada Akkaya ve arkadaşları (2021) ebeveynlerin çok boyutlu ebeveynlik tarzları ile dijital ebeveynlik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Dijital ebeveynlik farkındalığı kavramı ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların, literatürde oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu sınırlılık okul öncesi dönem çocuğuna sahip aileler üzerinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde daha da artmaktadır. İnternet kullanım yaşının okul öncesi döneme kadar gerilemesi ve bu dönemde çocukların sıklıkla teknolojik aletleri kullanmaya

başlaması, problemli internet kullanımı ile karşı karşıya kalınmasına sebep olabilmektedir. Problemli internet kullanımının önlenmesi de ailelerin dijital farkındalık düzeyinin yüksek olması ile çocuklarına teknolojiyi doğru kullanmayı öğretebilmeleri ve uygun rol model olabilmeleri ile mümkün olabilmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönemde çocuğu bulunan aileler ve teknoloji arasındaki ilişkiye bakan sınırlı sayıda akademik çalışma olduğu görülmüştür. Okul öncesi çağda çocuğu olan anne-babaların dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin araştırıldığı bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemde bulunan çocukların anne-babalarının dijital ebeveynlik farkındalık düzeyinin ele alındığı çalışmaların ulusal ve uluslararası literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu düzeyin incelenmesinin okul öncesi dönem çocuklarının teknoloji kullanımına etki eden etmenlerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalardan elde edilecek veriler doğrultusunda okul öncesi dönemdeki çocukların teknolojiyi sağlıklı ve doğru kullanımını sağlamak amacıyla yapılacak koruyucu, önleyici ve problem çözücü yöntemlerin geliştirilmesine daha geniş bir perspektiften bakılmasına destek olacaktır.

Dijital çağda dijital ebeveyn olmanın zorlukları ve getirdiği ek sorumlulukları, ebeveynleri kaygılandırmaktadır. Aile eğitim programlarının, teknolojinin doğru kullanımı ve dijital farkındalık konusunda ailelere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Dijital ebeveynlik farkındalığının artırılması, bualanda yapılacak olan önleyici, koruyucu ve iyileştirici çalışmalara destek sağlayacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada, literatürde yer alan “Problemli İnternet Kullanımı (Problematic Internet Used)”, “Dijital Ebeveynlik (Digital Parenting)” ve “Dijital Ebeveynlik Farkındalığı (Digital Parenting Awareness)” kavramları incelenmiştir. Okul öncesi dönemde problemli internet kullanımı, dijital ebeveynlik ve dijital ebeveynlik farkındalığı kavramı ile ilgili tarama ve deneysel model ile yapılandırılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocukların problemli internet kullanımına ilişkin ve bu çocukların ebeveynlerine yönelik yapılacak çalışmalara literatürde ihtiyaç duyulmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının problemli internet kullanımı ve dijital ebeveynlik farkındalığı konuları ile ilgili yapılacak olan çalışmaların alana önemli katkı sağlayacağı; alan çalışanlarına, okul öncesi dönemde bulunan çocuklara, okul öncesi öğretmenlerine ve okul öncesi dönemde çocuğu bulunan ebeveynlere yol gösterici olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Alter, A. (2018). *Karşı konulmaz- bağımlılık yapıcı teknolojinin yükselişi ve bizim ona esir edilişimiz*. İstanbul: Paloma Yayınevi.
2. Akkaya, S., Gezer Şen, B. & Kapıdere, M. (2021). Examining the Relationship between Multidimensional Parenting Styles and Digital Parenting Awareness Levels of Parents. *World Journal on Educational Technology*, 13(4), 546-573.
3. Akkaya, S., Tan, Z., Kapıdere, M., & Şahin, S. (2021). Investigation of the Relationship between Parents' Awareness of Digital Parenting and the Effects of Digital Games on Their Children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917.
4. Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
5. Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2021). Digital parenting: Raising and protecting children in media world. *Parenting: Studies by an ecocultural and transactional perspective*, 127-148.
6. Bener, A., & Bhugra, D. (2013). Lifestyle and depressive risk factors associated with problematic internet use in adolescents in an Arabian Gulf culture. *Journal of addiction medicine*, 7(4), 236-242.
7. Canbek, G. ve Sarıoğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
8. Caplan, S. E. (2002) Problematic İnternet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*. 18(5), 553-575.
9. Chow, V. (2004). Parenting and Family Support. *UCLA Center Families and Communities*.
10. Darga, H. (2021). Digital games played at home by 5-6 year old children attending kindergarten and determining parents' behaviors. *Journal of Computer and Education Research*. 9(17), 447-479.
11. Epstein, A. S. (2015). Using technology appropriately in the preschool classroom. *Exchange Focus*, 28(1), 1-19.
12. Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 1917-1938.
13. Fang, M., Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N., & Kozlovskaya, S. (2022). Impact of digital game-based learning on the social competence and behavior of preschoolers. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3065-3078.

- 14.Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochian, M. E., & Lindsey, C. R., (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *Cyber Psychol Behav*, 8(1), 1-6.
- 15.Kamenar-Čokor, D., & Bernik, A. (2021). The Impact of Computer Games on Preschool Children's Cognitive Skills. In: Arai, K. (eds) Intelligent Computing. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 285. (pp. 527-541). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80129-8_37
- 16.Kayış, A. N. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin dijital teknolojileri kullanımlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 17.Keleşoğlu, F., ve Adam-Karduz, F. F. (2020). Covid-19 sürecinde dijital ebeveynlik ile anne-baba stresi arasında yordayıcı ilişkiler. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 7(2), 70-102.
- 18.Kılınç, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- 19.Kuhlemeier, H., & Hemker, B. (2007). The impact of computer use at home on students' internet skills. *Computers & Education*, 49 (2), 460–480.
- 20.Manap, A. 2020. *Anne Babalarda Dijital Ebeveynlik Farkındalığının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 21.Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile içi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156.
- 22.Mertala, P. (2019). Two worlds collide? Mapping the third space of ICT integration in early childhood education. <https://doi.org/10.31235/osf.io/tf4rk>
- 23.Mojaz, Z. H., Paydar, M. R. Z., ve Ebrahimi, M. E. (2015). The relationship between the internet addiction and the use of Facebook with marital satisfaction and emotional divorce among married university students. *Indian J Fund Appl Life Sci*, 5(3), 709-717.
- 24.Muslu, G. K., & Bolışık, B. (2009). Çocuk ve Gençlerde İnternet Kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.
- 25.Nayci, Ö. (2021). Examination of Digital Parenting Awareness of the Primary School Students' Parents during the COVID-19 Pandemic. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(2), 58-71.

- 26.Nunez-Smith, M., Wolf, E., Huang, H. M., Emanuel, D. J., & Gross, C. P. (2008). Media and child and adolescent health: a systematic review. *Washington, DC: Common Sense Media.*
- 27.Odabaşı H.F., Kabakçı I., ve Çoklar A.N. (2007). *İnternet, çocuk ve aile*, (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 28.Pazarcıkcı F. , Ağralı H., ve Aydın A. (2022). Annelerin dijital ebeveynlik farkındalığının sağlık okuryazarlığı ve çeşitli değişkenler ile ilişkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 23(3), 292-301.
- 29.Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26(1), 187–204.
- 30.Rice, L., & Markey, P. M. (2009). The role of extraversion and neuroticism in influencing anxiety following computer-mediated interactions. *Personality and Individual Differences*, 46(1), 35-39.
- 31.Serin, G., & Aydın, F. (2021). Anne ve babaların dijital ebeveynlik becerileriyle ilgili görüşlerinin karşılaştırılması. *EJER Congress*, 68.
- 32.Shields, M.K. & Behrman, R. E. (2000). Children and computer technology: Analysis and recommendations. *The Future of Children*, 10(2), 4–30.
- 33.Tezel-Şahin, F., ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(3), 7-12.
- 34.Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 205–212
- 35.Ulusoy, A. ve Bostancı, M. (2014). Çocuklarda Medya Kullanımı ve Ebeveyn Rolü. *International Journal of Social Science*, 28, 559-572.
- 36.Ünlüer-Özbay, E. (2017). *Okul öncesi eğitimde ailenin yeri ve önemi*. T. Güler-Yıldız. (Ed.), Anne Baba Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- 37.Yay, M. (2017). *Dijital ebeveynlik*. İstanbul: Yeşilay Yayınları.
- 38.Yıldız H., Öztora S., ve Dağdeviren H. N. (2022). Anaokulu çocuklarının teknolojik alet kullanımı, ebeveynlerinin tutum ve davranışları. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 26(3), 108-115.
- 39.Yoo, H.J., Cho, S.C., Ha, J., Yune, S. K., Kim, S. J, Hwang, J., et all. Attention deficit hyperactivity symptoms and Internet Addiction. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 58(5), 487-494.
- 40.Zeybekoğlu Akbaş, Ö., Dursun, C. 2020. Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies - Social*, 15(4), 2245-2265.

İlk ve Ortaokul Öğretmenlerin İş Performanslarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ebru SÖNMEZ¹

Ergün RECEPOĞLU²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-7070-675X

² Kastamonu Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-3382-0609

GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak için kişilerin ve toplumların gelişmeleri gerektiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Kişilerin ve toplumların gelişmeleri aldıkları ya da alacakları eğitimin kalitesi ile yakından ilgilidir. Eğitimin kalitesini artırmak için Türkiye dâhil birçok ülkede yeni programlar denenmekte ve daha iyi sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Performans ile ilgili yapılacak çalışmalar da eğitimin kalitesi ile ilgili olduğu için kişilerin ve dolayısıyla toplumların gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Değişime ve gelişime kurumlar açısından bakıldığında, zaman ve ihtiyaçlara paralel olarak meydana gelen değişimler, kurumları ve kurumların yönetim şeklini etkilemiştir. Bu anlamda kurumlarda en çok ön plana çıkan başlık insan kaynakları olmuştur. İnsan kaynakları beraberinde performans temelli yönetim anlayışını getirmiştir. Bunun nedenleri arasında, performans artışının en çok fark edilebileceği alanın insan kaynağı olması gösterilmesidir (Bilgin, 2004; Çelik, 2000). İnsan kaynaklarının adından da anlaşılacağı gibi kaynağı insandır. İnsan, üretimin önemli bir bileşeni hem de amacıdır. İnsan kaynakları, kurumda çalışan en üst kademedен en alt kademeye kadar tüm insanları içine almaktadır. Bir kurumun başarıya ulaşması için sahip olması gereken maddi donanımlar yeterli değildir. Başarının sağlanması için insan kaynaklarının işleyiş şekli oldukça önemlidir (Uyargil, 1994). İnsan kaynaklarının kurum içinde gerçekleştirdiği görevlere bakılacak olursa; planlama, iş analizi, iş ilanı verme, işe alma, görüşme yapma, oryantasyon eğitimi, performans değerlendirmesi, işten çıkarma, terfi, maaşlar ve sağlık hizmetleri gibi alanlardan bahsedilebilir (Fındıkçı, 2000). Bu anlamda performans, performans yönetimi ve performans değerlendirme kavramlarının tanımlarına bakılması önem arz etmektedir.

Performans, kişilerin kendilerinden beklenen kriterleri yerine getirebilmeleri için ortaya koydukları mal, hizmet ve düşünce olarak tanımlanmaktadır (Helvacı, 2002). Bir başka tanımlamaya göre, kişilerin bir işi gerçekleştirmede sahip oldukları yetenekleri kullanma oranıdır. Sağlıklı bir performans değerlendirme için kişilerin yeteneklerine uygun işlere maruz bırakılmaları gereklidir. Sonunda ise istenilen seviyenin üstünde kalan performans iyi, altında kalan performans ise kötü olarak değerlendirilecektir (Taşçıoğlu, 2006). Performansa eğitim açısından bakıldığında, eğitim kurumlarının başlıca görevi, devlet tarafından belirlenmiş olan politikalar paralelinde hedeflere ulaşmaktır. Bunu sağlayacak olan kişi okul yöneticileri ve onların en büyük destekçileri öğretmenlerdir (Şentuna, 2007). Bu nedenle öğretmenlerin ortaya koydukları performans oldukça önemlidir. Performans yönetimi, kurumların ve kurumlarda çalışan bireylerin amaçlarının saptanması, organize edilmesi ve uygulanması şeklinde eğitim kurumları dâhil tüm

kurumlarda 1990'lerden sonra kullanılmaya başlanmıştır (Williams, 1998). İlköğretim okullarındaki performans yönetiminin önemine bakıldığında; ilkokulların toplumsal kalkınmanın temelini oluşturuyor olmalarından, bu kurumlardaki isteklerin karşılanması gerekliliğinden ve bu kurumlardaki öğretmen, öğrenci ve personel sayısının eğitimin diğer basamaklarına göre daha çok olmasından bahsedilebilir (Boyacı, 2003). Performans değerlendirme, çalışanın yaptığı işle ilgili ortaya koyduklarını ölçen ve bunların değerlendirmesini yapan bir sistemdir (Acar ve Ayhan, 1997). Performans değerlendirmede amaç, hem eğitim seviyesini hem de öğretmen niteliğini artırmaktır. Öğretmen niteliğini artırmak için, noksanlıklar belirlenmeli ve bunları giderici önlemler alınmalıdır (Duran, 2008).

Öğretmen Performansı

Eğitim kurumları, öğrencilere eğitim vermek amaçlı vardır. Eğitim kurumlarının diğer kurumlardan farkı insan temelli olmalarıdır. Herhangi bir kurumda ortaya istenmeyen bir ürün çıktığı zaman, bu ürün üzerinde düzeltme yapılabilir ya da ürün yok edilebilir. Ancak bu durumun, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında uygulanması söz konusu değildir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenler hata oranlarını en aza indirmelidirler. Bu nedenle öğretmen performansını değerlendirmek sadece öğrenci, okul ve veli açısından değil toplum açısından da çok büyük öneme sahiptir (Şahan, 2000).

Bilgi toplumunda bireylerin öğrenmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, var olan eğitim yapılarındaki ve yönetimindeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla, farklı bir yaklaşım olan “Toplam Kalite Anlayışı” kabul görmeye başlamıştır. Çünkü eğitim kurumlarında gelişimi sağlamak devamlı olarak gelişimi hedefleyen tam öğrenme ile mümkün olacaktır (Özgener, 1998). Performans değerlendirmenin temelinde birey vardır. Değerlendirmenin başında ve sonunda birey yer alır. Performans değerlendirmenin önemi birey ve kurum arasındaki uyumun en üst seviyede tutulmasını sağlamasından kaynaklanmaktadır (Türkel, 1998).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi sürecinde sorulması gereken iki soru vardır. Öğretmenlerin sağlıklı bir öğretim sağlayabilmeleri için ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilere ne derece sahip oldukları ve bunları ne ölçüde kullandıklarıdır. Öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları düşünülürse, bunların öğretmenlere nasıl verileceği belirlenmelidir. Değerlendirme sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri verimli kullanmadıkları saptanırsa, bunun nedenleri araştırılmalıdır (Şişman, 2002).

Okul müdürleri öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri en etkin şekilde kullanmalarını sağlayıcı bir ortam yaratmalıdırlar. Değerlendirmeler sonucunda gerekli olan noktalarda öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayacak önlemler almalıdırlar (Şişman, 2002). Bu özelliğiyle performans değerlendirme sürekli gelişimi sağlar, ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarının artıp sorumluluk bilinçlerinin gelişmesine katkı sağlar (Erdoğan, 2000). Sonuç olarak okullarda kurulacak olan iyi bir performans değerlendirme sistemi, çalışanların amaçlarının kurum amaçları ile bağdaştırılmasını ve okul müdürlerinin uyguladıkları programla ilgili bilgi sahip olmalarını sağlar (Türkel, 1998).

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen performansı ve veli etkinlikleri (Aydemir, 2008), iş doyumu (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009 ve Yazıcıoğlu, 2010), insan kaynakları (Akyol, 2008) ve öğrenci görüşleri (Tüfekci, 2008) arasındaki ilişkileri inceleyen bir dizi araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen performans yönetimi (Bostancı, Yolcu ve Şap, 2010; Boyacı, 2003; Çolak, 2007 ve Şentuna, 2007) ve öğretmen performansı değerlendirme (Alghanabousi, 2010; Cihantimur, 2006; Cooper, 2005; Duran, 2008; Harris ve Sass, 2012; Lamm, 1990; Magno, 2005; Miller, 2009; Tonbul, 2008; Wang, 2007 ve Yariv, 2009) konularını inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen performansını güvenirlik (Guarino, Reckase ve Wooldridge, 2012), teşvik (Eberts, Hollenbeck ve Stone, 2000; Miller, 2011 ve Mitchell, 2009), öğrenci başarısı (Eisenberg, 2008; Spiggle, 2003 ve Washington, 2011), kişilik özellikleri, öğrenci başarısı (Bowers, 2006) ve ücret (Muralidharan ve Sundararaman, 2009) açısından ele alan çalışmalar olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iş performansları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- Öğretmenlerin iş performansı algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin iş performansları cinsiyete, bransa, mesleki kıdeme, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkiye bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nesneden elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir

(Kaptan, 1999). Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmalar “nedir” ve “ne idi” sorularına cevap bulma amacındadır (Balcı, 1997).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilindeki 26 ilk ve ortaokulda görev yapan 308 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde bizzat okullara gidilmiş, araştırma ile ilgili katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılardan dönen anketlerin 303’ü geçerli kabul edilmiş ve veri analizinde kullanılmıştır.

Cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu ile ilgili demografik değişkenlere ait frekans ve yüzde değerlerinin dağılımları tablo halinde gösterilmektedir.

Tablo 1. Örneklemin Frekans ve Yüzde Tablosu

Değişken		Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek			
		n	%	n	%	N	%
Branş	Sınıf Öğretmenleri	69	37.5	56	47.1	125	41.3
	Branş Öğretmenleri	115	62.5	63	52.9	178	58.7
Yaş	22-30	81	44.0	30	25.2	111	36.6
	31-40	78	42.4	48	40.3	126	41.6
	41-50	21	11.4	30	25.2	51	16.8
	51 ve Üzeri	4	2.2	11	9.2	15	5.0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	66	35.9	22	18.5	88	29.0
	6-10 Yıl	55	29.9	35	29.4	90	29.7
	11-20 Yıl	51	27.7	34	28.6	85	28.1
	21 Yıl ve Üzeri	12	6.5	28	23.5	40	13.2
Çalışılan Okuldaki Görev Süresi	1-5 Yıl	149	81.0	80	67.2	229	75.6
	6-10 Yıl	20	10.9	26	21.8	46	15.2
	11 Yıl ve Üzeri	15	8.2	13	10.9	28	9.2
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	8	4.3	18	15.1	26	8.6
	Lisans	164	89.1	95	79.8	259	85.5
	Yüksek Lisans	12	6.5	6	5.0	18	5.9
Toplam		184	60.7	119	39.3	303	100

Katılımcı öğretmenlerin toplam sayısı 303’tür. Bu öğretmenlerin 184’ü (%60.7) kadın, 119’u (%39.3) erkektir. Sınıf öğretmeni sayısı 125 (%41.3) iken, branş öğretmenlerinin sayısı 178 (%58.7) olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin 69’u (%37.5) kadın, 56’sı (%47.1) erkektir. Branş öğretmenlerinin de 115’i (%62.5) kadın, 63’ü (%52.9) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 22-30 yaş arasında olanların sayısı 111 (%36.6), 31-40 yaş arasında olanların sayısı 126 (%41.6), 41-50 yaş arasında

olanların sayısı 51 (%16.8) ve 51 yaş ve üzeri olanların sayısı 15 (%5.0) olmuştur. 22-30 yaş arasında olanların 81'i (%44.0) kadın, 30'u (%25.2) erkektir. 31-40 yaş arasında olanların 78'i (%42.4) kadın, 48'i (%40.3) erkektir. 41-50 yaş arasında olanların 21'i (%11.4) kadın, 30'u (%25.2) erkektir. 51 yaş ve üzeri olanların 4'ü (%2.2) kadın, 11'i (%9.2) erkektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ise sayılar ve yüzdelere şu şekildedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olanların sayısı 88 (%29.0), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 90 (%29.7), 11-20 yıl arasında olanların sayısı 85 (%28.1) ve 21 yıl ve üzeri olanların sayısı 40 (%13.2) şeklindedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdemi olanların 66'sı (%35.9) kadın, 22'si (%18.5) erkektir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanların 55'i (%29.9) kadın, 35'i (%29.4) erkektir. Mesleki kıdemi 11-20 yıl olanların 51'i (%27.7) kadın, 34'ü (%28.6) erkektir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların 12'si (%6.5) kadın, 28'i (%23.5) erkektir.

Bulundukları okuldaki görev sürelerine bakıldığında ise; 1-5 yıl arasında olanların sayısı 229 (75.6), 6-10 yıl arasında olanların sayısı 46 (%15.2) ve 11 yıl ve üzerinde olanların sayısı 28 (%9.2) olarak saptanmıştır. Bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olanların 149'u (%81.0) kadın, 80'i (%67.2) erkektir. Bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olanların 20'si (%10.9) kadın, 26'sı (%21.8) erkektir. Bulunduğu okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olanların 15'i (%8.2) kadın, 13'ü (%10.9) erkektir. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında ise, ön lisans mezunu olanların sayısı 26 (%8.6), lisans mezunu olanların sayısı 259 (%85.5) ve yüksek lisans mezunu olanların sayısı ise 18 (%5.9) olarak bulunmuştur. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin 8'i (%4.3) kadın, 18'i (%15.1) erkektir. Lisans mezunu olanların 164'ü (%89.1) kadın, 95'i (%79.8) erkektir. Yüksek lisans mezunu olanların 12'si (%6.5) kadın, 6'sı (%5.0) erkektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak İşgören Performansı Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarını belirlemek için İşgören Performansı Ölçeği kullanılmıştır.

İşgören Performansı Ölçeği: İşgören Performansı Ölçeği Sigler ve Pearson (2000) tarafından, tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmış ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İşgören Performansına ilişkin yapılan faktör analizinde faktör yüklerinin .781 ile .847 arasında değiştiği ortaya koyulmuştur. Güvenirliği sağlanmak amacıyla ise Cronbach α değeri kullanılmıştır. İşgören Performansı Ölçeğinin güvenilirlik seviyesinin 0.8277 olduğu ortaya koyulmuştur. Ölçek likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin

maddeleri “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5’ten 1’e doğru dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük performansa sahip olduğu, yüksek puan ise yüksek performansa sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Çöl, 2008). Ölçüt aralığı 1-1.79 kesinlikle katılmıyorum; 1.80-2.59 katılmıyorum; 2.60-3.39 kısmen katılıyorum; 3.40-4.19 katılıyorum; 4.20-5.0 kesinlikle katılıyorum şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucunda işgören performansı ölçeği ölçeğinin tek faktör için Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçekler Kastamonu ilinde bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlere bulundukları okulda bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılması için gerekli izin alınmıştır. Alınan izin belgesi ile grubunda olan merkez ilçedeki ilk ve ortaokullara gidilmiştir. Öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ölçme aracı dağıtılmıştır ve tamamlanan formlar toplanmıştır. İl merkezi ve ilçeleri kapsayan toplam 26 ilk ve ortaokula gidilmiştir. 308 öğretmene uygulanan anketlerden yalnızca 5 tanesi geçersiz sayılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk’ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant’ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde hata payı 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin istatistiksel çözümlemeleri için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “İş Performansı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA ve Çoklu Karşılaştırma Testleri, kullanılmıştır.

Frekans analizlerinde değişkene ait her değer ne kadar sıklıkla ortaya çıktığı gösterilir. Her kategoriye ait yüzdelerin de verilmesi mümkündür. Sınıflama ve sıralamada kullanılan verilerin özetlenmesinde kullanılmaktadır. Bu çalışmada araştırmanın demografik değişkenlerine ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir (<http://spssiletezanalizleri.wordpress.com>). Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile performans algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri arasındaki ilişkiye bakmak için t-testi kullanılmıştır. T-testi

kullanılmasının sebebi cinsiyet ve branş değişkenlerinin iki gruba ayrılmasıdır. Çalışmaya katılan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algıları ile performans algılarının mesleki kıdemleri, yaşları, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve öğrenim durumları arasındaki ilişkinin bulunması için One Way Anova testi yapılmıştır. Analize başlanmadan önce Kolmogorov–Simirnov Z testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış, p değeri .05’ten büyükse veriler homojen dağılıma sahip olarak kabul edilmiştir. Manova testi ile gruplar arası farklılaşmaya bakılmış, grup varyanslarının homojenliği incelenmiştir. Homojen kabul edilen verilerin analizinde Post-Hoc Tukey testi uygulanırken, homojen olmayan verilerde Tamhane testi sonuçlarına bakılmıştır.

BULGULAR

İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performans Algı Düzeyleri

Tablo 2. İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performans Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	n	$\bar{X}$	S
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	303	4.02	.71
Toplam	303	4.02	.71

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan işgören performansı ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2’de verilmiştir. Tablodan da anlaşılabileceği gibi ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algı düzeyine bakıldığında, elde ettikleri toplam puan 4.02, standart sapma ise .71’dir. Bu sonuçlara bakarak ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 3. Öğretmen Performansı ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	Sd	T	P
Öğretmenlerin Performansı	Kadın	184	4.01	.64	213	-.50	.614
	Erkek	119	4.06	.80			

(*p<.05 **p<.01)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performansları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda $p<.05$ olduğu için varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarında kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın}=4.01$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek}=4.06$) düşük olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile ilk ve ortaokullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin performans algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları (Independent Samples t-Test)

Tablo 4. Öğretmen Performansı ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Öğretmenlerin Performansı	Sınıf	125	4.11	.83			
	Branş	178	3.97	.61	215	1.56	.119

(* $p<.05$ ** $p<.01$)

Tabloda ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performansları ile branş değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda $p<.05$ olduğu için varyansların eşit olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarında sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{sınıf}=4.11$), branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{branş}=3.97$) yüksek olmasına rağmen, analizlerde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Diğer bir ifade ile ilk ve ortaokullardaki sınıf ve branş öğretmenlerinin performanslarına ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki Kıdeme Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 5. Öğretmen Performansı ile Mesleki Kıdem Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlam
İlk ve Ortaokullarda ki Öğretmenlerin Performansı	1-5 yıl	88	4.00	.59	5.39	.001**	21 ve üzeri↔1-5
	6-10 yıl	90	3.96	.70			21 ve üzeri↔6-10
	11-20 yıl	85	3.94	.78			21 ve üzeri↔11-
	21 ve üzeri	40	4.44	.70			20
	Toplam	303	4.03	.71			

(*p<.05 **p<.01)

Mesleki kıdemin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 5) öğretmen performansı ($F_{3-299}=5.382$; $p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının mesleki kıdem bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden mesleki kıdem 21 yıl ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=4.44$) 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=4.00$), 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3.96$) ve 11-20 yıl arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3.94$) yüksek olup, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında mesleki kıdemi olanlara göre performans algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler performans konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Yaşa Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Yaşları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 6. Öğretmen Performansı ile Yaş Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	P
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	22-30 arası	111	3.98	.68	1.802	.147
	31-40 arası	126	3.98	.64		
	41-50 arası	51	4.20	.82		
	51 ve üzeri	15	4.25	.99		
	Toplam	303	4.03	.71		

(*p<.05 **p<.01)

Yaşın bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 6) öğretmen performansı ($F_{3,299}=1.802;p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının yaş bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden yaşı 51 ve üzerinde olanların puan ortalamaları ($\bar{X}_{51 \text{ ve üzeri}}=4.25$) 22-30 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{22-30 \text{ arası}}=3.98$), 31-40 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{31-40 \text{ arası}}=3.98$) ve 41-50 arasında olanların puan ortalamasından ($\bar{X}_{41-50 \text{ arası}}=4.20$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresine Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 7. Öğretmen Performansı ile Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	F	P
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	1-5 yıl	229	4.01	.65	.341	.712
	6-10 yıl	46	4.08	.65		
	11 yıl ve üzeri	28	4.11	1.14		
	Toplam	303	4.03	.71		

(*p<.05 **p<.01)

Çalıştığı okuldaki görev süresinin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 7) öğretmen performansında ($F_{2-300}=.341; p>.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının çalıştığı okuldaki görev süresi bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Tamhane testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden çalıştığı okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{11 \text{ yıl ve üzeri}}=4.11$); 1-5 yıl arasında olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=4.01$) ve 6-10 yıl arasında olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.08$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Öğrenim Durumuna Göre İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Ortalamaları ve Performans Algıları ile Öğrenim Durumları Arasındaki İlişki (Tek Yönlü Anova)

Tablo 8. Öğretmen Performansı ile Öğrenim Durumu Değişkeni Arasındaki İlişki

Performans	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	P	Anlam
İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Performansı	Ön Lisans	26	4.49	.53	6.62	.002**	Ön Lisans↔Yüksek Lisans
	Lisans	259	4.00	.71			Ön Lisans↔Lisans
	Yüksek Lisans	18	3.83	.67			
	Toplam	303	4.03	.71			

(*p<.05 **p<.01)

Öğrenim durumunun bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre (Tablo 8) öğretmen performansı ($F_{2-300}=6.620; p<.050$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tablodan elde edilen bilgilere göre, öğretmen performansının öğrenim durumu bağımsız değişkenine göre dağılımlarına bakılmış ve verilerin homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Post-Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Öğretmen performansında ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerden öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{\text{ön lisans}}=4.49$); öğrenim durumu lisans olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{lisans}}=4.00$) ve yüksek lisans olanların puan ortalamalarından ($\bar{X}_{\text{yüksek lisans}}=3.83$) yüksek olup, öğrenim durumu ön lisans

olan öğretmenlerin, öğrenim durumu lisans ve yüksek lisans olanlara göre performans algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenler kendilerini performans konusunda daha yeterli görmektedirler.

Tartışma

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarına ilişkin ölçme aracından elde edilen bulgularda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının “iyi” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf yönetimi beceri algısı ile benzer olarak bunun nedeni, öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmeleri sonucunda öz güvenlerinin yüksek olması ya da kendilerini eleştirmek konusunda iyimser olmaları olabilir.

Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da yapılmıştır. Adkins (2004) öğretmen performansları için yapılan ödemelerin öğretmenlerin daha çok çalışmaları için teşvik oluşturmadığı sonucunu bulmuştur. Cihantimur (2006) öğrenci açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarına bakmış ve sonuçların “katılıyorum” aralığında olduğu görülmüştür. Veli açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarından ise, yine sonuçlar “katılıyorum” aralığında bulunmuştur. Zümre öğretmenleri açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarından ise, “velilere mesaj yollama” ve “mesleki etik anlayışı” dışındaki kriterlerde “katılıyorum” sonucu çıkmıştır. Yönetici açısından önemli olan performans kriterlerine ilişkin öğretmen algılarından da, “öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma” kriteri dışında “katılıyorum” sonucu elde edilmiştir.

Bowers’ın (2006) çalışmasında liderler, öğretmen uygulamalarının, kişilik ve davranışlarının performansla etki ettiğini söylemişlerdir. Öğretmen altyapısının ve profesyonel hazırlığın ise daha az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yelboğa (2006) kişilik özellikleri ile iş performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Çolak (2007) çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin öğretmen performans yönetimi süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemiş ve öğretmenler “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecine “katılıyorum” cevabını verirken, diğer süreçlere “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Yöneticilerse tüm süreçlere “tamamen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Çöl (2008) anlam-yetkinlik, özerklik ve etki değişkenleri ile işgören performansı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Akyol (2008) çalışmasında insan kaynakları planlaması uygulamalarının öğretmen performansına olumlu etki ettiği sonucuna varmıştır. Aydemir (2008) veli etkinliklerinin öğretmen performansını büyük oranda etkilediği sonucuna

ulaşmıştır. Tonbul (2008) öğretim üyelerinin performans değerlendirme yaklaşımına ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Orphanos (2008) öğretmenlerin akademik performansları ile kurum, hazırlık, sınıf yönetimi ve öğrenci başarısının artırılması gibi önemli öğretmen çalışma boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eisenberg (2008) öğretmenlerin cinsiyeti, eğitimi ve deneyimi ile performans arasında bir ilişki olduğunu söylemiştir. Özgör (2008) ise çalışmasında toplam kalite yönetimi felsefesi ilkeleri ile işgören performansı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir kurumda toplam kalite felsefesi olması o kurumdaki işgören performansını da artırmaktadır yorumu yapılabilir denmiştir.

Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) çalışmalarında öğretmen performansı ile iş doyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş doyum seviyesi arttıkça öğretmen performansında da artış gözlenmiştir. Yazıcıoğlu (2010) öğretmenlerin işten elde ettikleri tatmin düzeyi ile performansları arasındaki ilişkiye bakmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı ile sağlık, eğitim verilen sınıf seviyesi ve devamsızlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının cinsiyete, branşa, yaşa ve çalıştığı okuldaki görev süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalıştığı okuldaki görev süresi değişkeni ile yapılan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazına bakıldığında cinsiyet değişkeni ile ilgili benzer sonuçlara ulaşan başka çalışmalar da olduğu görülmektedir. Cihantimur (2006) öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından öğretmen performans kriterlerine yönelik öğretmen algıları ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığına bakmış ve anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Çolak (2007) meslek liselerindeki öğretmen ve yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Aydemir (2008) veli etkinliklerinin öğretmen cinsiyetine göre performansa etkisine bakmış ve anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akyol (2008) öğretmen performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) çalışmalarında performans ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) çalışmalarında performans ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yelboğa (2006) iş performansı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Cinsiyetin iş performansını etkilediğini söylemiştir. Çolak (2007)

mesleki olmayan liselerdeki öğretmen ve yöneticilerin “öğretmen performans yönetim süreçlerine” ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” ve “performans yapı ve kayıtları” boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Her iki süreçte de erkek yöneticilerin görüşlerinin kadın yöneticilere göre daha olumlu olduğu yönündedir. Eisenberg (2008) kadın öğretmenlerin performansının erkek öğretmenlerden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Yazıcıoğlu (2010) cinsiyet ve performans arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuca göre, kadın öğretmenlerin performans ortalaması erkeklerden fazla çıkmıştır.

Öğretmen performansı ile branş değişkeni arasında ilişki olmadığını kanıtlayan başka çalışmalar da yapılmıştır. Çolak (2007) mesleki liselerde meslek ve kültür öğretmenlerinin “öğretmen performans yönetim süreçleri” ile ilgili “performans değerlendirme sonuçlarını kullanma” sürecine katıldıklarını belirtirken, diğer süreçlere tamamen katıldıklarını söylemişlerdir. Öğretmen performans yönetim süreçleri ile branş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuşlardır. Mesleki olmayan liselerde de, aynı şekilde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullarda branşa göre öğretmen performansına bakmış ve öğretmen performansı ile branş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmıştır.

Yelboğa (2006) yaşın performans üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Cihantimur (2006) yaş değişkenine göre performans kriterleri ile ilgili öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yöneticiler açısından öğretmen algılarını incelemiştir. Öğrenciler, zümre öğretmenleri, yöneticiler ve veliler açısından performans kriterleri ile ilgili öğretmen algısı “katılıyorum” aralığında çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen verilere paralel olarak, Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullarda öğretmen performansı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özgör (2008) çalışmasında cinsiyet ve işgören performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu bulmuştur. Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu (2009) öğretmenlerin performansları ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin performans algıları mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi bulunan ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin performans algılarının yüksek olmasının sebebi, öğretmenlerin eğitimde

harcadıkların uzun yılların sonucunda kendilerini meslekte yeterli ve mesleki doygunluğa ulaşmış olarak görmek istemelerinin bir sonucu olabilir.

Öğretmen performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulan başka çalışmalar da yapılmıştır. Yelboğa (2006) mesleki kıdemin performans üzerinde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Cihantimur (2006) mesleki kıdeme göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleri ile ilgili öğretmen algısına bakmıştır. Mesleki kıdeme göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleriyle ilgili öğretmen algıları “katılıyorum” aralığında bulunmuştur. Yazıcıoğlu (2010) Kazak öğretmenlerin çalışma yılları ile performansları arasındaki ilişkiye bakmış ve 16 yıl ve üzeri çalışma yılı olan öğretmenlerin diğer gruplara göre performans ortalamalarının daha yüksek çıktığı sonucunu bulmuştur. Türk öğretmenlerinde ise, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin performans ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Çolak (2007) meslek liselerindeki yönetici ve öğretmenlerin kıdemleri ile “öğretmen performans yönetim süreçleri” arasındaki ilişkiyi incelemiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulmamıştır. Mesleki olmayan liselerde, aynı şekilde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullardaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performanslarına bakmıştır. “Motivasyon uygulamaları” ve “insan kaynağını bulma, seçme ve yerleştirmenin” öğretmen performansını genel olarak olumlu etkilediğini, “ücret yönetimi ve ödüllendirmenin” ise olumsuz etkilediğini bulmuştur. İnsan kaynakları yönetim birimi olmayan okullarda ise mesleki kıdeme göre farklılıklara bakıldığında, “motivasyon uygulamalarının” öğretmen performansını olumlu etkilediğini, “ücret yönetimi ve ödüllendirmenin” olumsuz etkilediği sonucuna varmıştır. Sonuç itibari ile ise öğretmen performansı ile mesleki kıdem arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Aydemir’in (2008) çalışmasında veli etkinlikleri açısından çalışma yılı ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Özgör (2008) çalışmasında işgören performansı ile çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. McGalla (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen performansı ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin performans algılarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ön lisans olan öğretmenlerin performans algıları lisans ve yüksek lisans olanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Sınıf yönetimi becerisi “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” alt boyutunda olduğu gibi ön lisans mezunu olan

öğretmenlerin performans algıları daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da yine aynı şekilde, alanda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini iyi görmeleri gösterilebilir.

Cihantimur (2006) mezun olunan okul türüne göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleri ile ilgili öğretmen algısına bakmıştır. Mezun olunan okul türüne göre öğrenci, veli, zümre öğretmenleri ve yönetici açısından performans kriterleriyle ilgili öğretmen algıları “katılıyorum” aralığında bulunmuştur. Yelboğa (2006) eğitim durumunun performans üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Akyol (2008) insan kaynakları yönetim birimi olan okullardaki öğretmenlerin mezun oldukları okul değişkenine göre performanslarına bakmıştır. Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmen performanslarına bakıldığında, “insan kaynağını bulma, seçme ve yerleştirmenin” ve “motivasyon uygulamalarının” öğretmen performansını olumlu etkilediği, “ücret yönetimi ve ödüllendirmenin” ise olumsuz etkilediği görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen performansı ile mezun olunan okul arasında herhangi bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Aydemir (2008) veli etkinliklerinin mezun olunan okul türüne göre öğretmen performansını etkilemediği sonucuna varmıştır. Özgör (2008) işgören performansı ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak yapılacak öneriler şu şekildedir.

İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin performans algılarının “iyi” düzeyde çıkma nedenlerine nitel bir çalışma yapılarak araştırılabilir. Bu şekilde aralarındaki ilişkiyi açıklayıcı bilgilere ulaşılabilir.

Eğitim sürekli olarak gelişim anlamına gelmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin performans algıları yüksek çıkmış olsa da, tüm eğitim-öğretim seviyelerinde öğretmenlere sınıf yönetimi becerilerini ve performanslarını geliştirmeye yönelik seminerler ya da hizmet içi eğitim kursları verilebilir. Bu kurslar ya da seminerler alanında uzman kişiler tarafından verilmelidir.

Öğretmenlerin performans algılarının mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşma nedenleri araştırılabilir. Böylelikle nedenlerle ilgili daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Öğretmenlerin farklı ülkelerde çalışan öğretmenlerle performans algıları konusunda bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlamak amacıyla yurt dışı seminerleri düzenlenebilir. Öğretmenlerle yapılacak olan birebir görüşmelerden performans algılarının yüksek olmasının derse yansması konusunda bilgi

edinilebilir. Öğretmenlerin performans algılarının geliştirilmesi için mesleki kıdemi ve yaşı daha fazla olan öğretmenlerin meslekle ilgili tecrübelerini mesleki kıdemi daha az olan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmaları önerilebilir. Ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha tecrübeli olan öğretmenleri gözlemlemesi ya da onlardan rehberlik almaları önerilebilir.

Öğretmenleri değerlendirme noktasında önemli bir yere sahip olan denetmen, okul müdürü gibi kişilerin öğretmenlere performanslarını artırma konusunda daha faydalı olabilmeleri için donanımlı olmaları gereklidir. Bu nedenle de denetmen rolündeki kişilerin eğitime de önem verilmelidir. Öğrenci ihtiyaçlarını bilen bir öğretmen tarafından uygulanacak olan program ve öğrenci-öğretmen arası sağlıklı bir iletişim öğretmen performansını artıracaktır. Öğretmenlerden gerçekleştirmeleri beklenen performans hedefleri açık bir şekilde ifade edilmeli ve yönetmeliklerle yasalaştırılmalıdır.

Bu çalışmada veri toplamak ve çözümlemek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Benzer bir çalışma nitel yöntem ve teknikler kullanılarak da yapılabilir. Bu şekilde daha çok ve değişik bulgulara ulaşmak mümkün olacaktır. Benzer çalışmalar farklı illerde uygulanarak, sonuçların karşılaştırılması fırsatı yaratılabilir. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında yapılan benzer çalışma farklı branşlar arasında uygulanabilir.

KAYNAKÇA

1. Acar, A. ve Ayhan, Ş. (1997). Performans Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma. *İnsan Kaynakları ve Yönetimi Dergisi*, 1(5), 25-29.
2. Adkins, G. K. (2004). *Teacher performance pay: The perceptions of certified school-based personnel* (doctoral dissertation, University of Central Florida). Retrieved on 10.12.2022 from http://accountability.leeschools.net/research_projects/pdf/Adkins_Gregory_K_200412_EdD.pdf
3. Akyol, B. (2008). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Uygulamalarının Öğretmen Performansına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
4. Al-ghanabousi, N. S. (2010). Can You Try This Model? Introducing An Instructional Leadership Model For Teacher Performance Evaluation. *OIDA International Journal of Sustainable Development*, 1, 61-76. Retrieved on 27.12.2022 from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1663332.
5. Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
6. Aydemir, İ. (2008). *İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Performansını Etkileyen Veli Etkinlikleri (Tuzla Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
7. Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemi, Teknik, İlkeler* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
8. Bilgin, K. U. (2004). Performans Yönetiminde İnsan Kaynağı Planlaması. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(2), 123-147.
9. Bostancı, A. B., Yolcu, H. ve Şap, H. (2010). *Opinions of Teachers And Administrators Towards The Implementation of Teacher Performance Management Applications At Public And Private High Schools (Ankara Sample)*. Retrieved on 27.11.2022 from <http://ssrn.com/abstract=1740047>.
10. Bowers, M. B. (2006). *The Impact of Teacher Characteristics on Teacher Performance and Student Achievement: A Judgment Study of Principals and Superintendents*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3218458)
11. Boyacı, A. (2003). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
12. Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- 13.Cihantimur, N. (2006). *Anadolu Liseleri ve Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine Yönelik Algıları (İstanbul İli Büyükçekmece İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- 14.Cooper, C. L. (2005). *The Role of Inferential Accuracy in Performance Rating Accuracy: A Field Study of Teacher Performance Appraisal*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3405740)
- 15.Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- 16.Çolak, M. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi (Kocaeli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- 17.Çöl, G. (2008). Algılanan Güçlendirmenin İşgören Performansı Üzerine Etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- 18.Duran, C. G. (2008). *Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri (Isparta İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- 19.Eberts, R., Hollenbeck, K. ve Stone, J. (2000). Teacher Performance Incentives and Student Outcomes. *The Journal of Human Resources*, 37(4), 913-927.
- 20.Eisenberg, N. V. (2008). *The Performance of Teachers in Chilean Public Elementary Schools: Exploring Its Relationship With Teacher Backgrounds and Student Achievement, and Its Distribution Across Schools and Municipalities*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3322030)
- 21.Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- 22.Fındıkçı, İ. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- 23.Guarino, C., Reckase, M., & Wooldridge, J. (2012). *Can Value-Added Measures of Teacher Performance be Trusted?* Working Paper. Retrieved 11.12.2022 from <https://education.msu.edu/epc/library/documents/Guarino-Reckase-Wooldridge-May-2012-Can-Value-Added-Measures-of-Teacher-Performance-Be-Truste.pdf>
- 24.Harris, D. N. ve Sass, T. R. (2012). *Skills, Productivity and The Evaluation of Teacher Performance*. Retrieved on 26.11.2022, from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2020717.

25. Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
26. Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
27. Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
28. Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin İş Doyum Algıları ile Performansları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
29. Lamm, M. H. (1990). *North Carolina K-5 Principals' Perceptions of The Teacher Performance Appraisal Instrument*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.9105932)
30. Magno, (2005). *The Role of Metacognitive Regulation and Learning Approach on Achievement and Its Effect on Academic Self-Efficacy*. Philippines: Annual Psychological Association of the Philippines.
31. McGalla, M. (2009). *The Impact of Teacher Wellness, Age, Years of Teaching, Gender, Grade Level Taught, and Absenteeism on Teacher Performance At The Elementary Level*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3357202)
32. Miller, T. J. (2009). *Investigating Elementary Teachers' Perceptions About and Experiences with Ontario's Teacher Performance Appraisal System*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database.
33. Miller, P. C. (2011). *The Collaborative Project: Principals' Perceptions Related to The Development and Implementation of A Teacher Performance Incentive Initiative*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3456486)
34. Mitchell, P. L. (2009). *Principals' Feelings on Implementing Teacher Incentive Programs to Raise Student Achievement, Improve Teacher Performance and Promote Teacher Retention*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3344911)
35. Muralidharan, K. ve Sundararaman, V. (2009). Teacher Performance Pay: Experimental Evidence From India. *NBER Working Paper Series*, 1-46.
36. Orphanos, S. A. (2008). *Do Good Grades Make A Good Teacher? An Investigation of The Relationship Between Teachers' Academic*

- Performance and Perceived Teacher Effectiveness Cyprus*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3332998)
- 37.Özgener, Ş. (1998). Bilgi Toplumunda Öğrenen Okul ve Toplum Kalite Yönetimi. *Verimlilik Dergisi*, 639 (1).
- 38.Özgör, B. (2008). *Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin İşgören Performansı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- 39.Pallant, J. (2001). SPSS survival manual. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- 40.Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture an perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.
- 41.Spiggle, J. A. B. (2003). *Relationship Between Teacher Performance and Student Growth Outcomes in A School District in North Carolina's Public Schools' Fifth Grades*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3107793)
- 42.Şahan, G. (2000). Performans Değerlendirme; İlköğretim Okulu Öğretmenleri. *Eğitim ve Denetim Dergisi*, 1(3).
- 43.Şentuna, D. A. (2007). *Değişen Liderlik Rollerini Perspektifinde Okul Yöneticilerinin Öğretmen Performansını Yönetmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 44.Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 45.Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.
- 46.Türkel, U. A. (1998). *İnsan Kaynaklarının Etkin Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- 47.Taşcıoğlu, C. (2006). *Eğitim Sektöründe Kariyer Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Performans Üzerindeki Etkileri: Teori ve Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- 48.Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 633-662.
- 49.Tüfekci, H. (2008). *Teknik Öğretmenlerin Performanslarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

50. Uyargil, C. (1994). *İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi: Performansın Planlanması, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
51. Wang, W. (2007). Evaluation of 2+2 Alternative Teacher Performance Appraisal Program in Shanxi, People's Republic of China. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1012-1023.
52. Washington, A. D. (2011). *Formal Evaluation of Teachers: An examination of The Relationship Between Teacher Performance and Student Achievement*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3454838)
53. Williams, R. S. (1998). *Performance Management. Perspectives on Employee Performance*. North York Shire: International Thomson Business Press.
54. Yariv, E. (2009). *The Appraisal of Teachers' Performance and Its Impact on The Mutuality of Principal-Teacher Emotions*. Retrieved on 17.11.2022 from <http://dx.doi.org/10.1080/13632430903152302>.
55. Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde İş Tatmini ve İşgören Performansı İlişkisi: Türkiye-Kazakistan Karşılaştırması. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı*, 55, 243-264.
56. Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.

Mobil Uygulama Destekli Solfej Eğitimi

Erkan DEMİRTAŞ¹

¹ Dr., Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4357-6697

Giriş

Eğitim sektörü yenilikçi teknolojilerin ve metodolojik yaklaşımların geliştirilmesine büyük ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç küresel salgın döneminde kendini oldukça net bir şekilde göstermiştir. Özellikle teknoloji destekli öğretimin pek tercih edilmediği alanlarda bu dönemde zorlu bir süreç yaşandığı söylenebilir. Bu alanlardan birisi de müziktir. Uygulamalı bir bilim alanı olan müzikte öğretimin nasıl gerçekleşebileceği bu dönemde önemli bir sorun haline gelmiştir(İnal, Sakarya veZahal, 2021).

Teknoloji destekli uygulamaları uzun zamandır eğitim ortamlarında kullanılmaktadır. Mektupla uzaktan eğitim uygulamalarından bu yana sınıf ortamı dışında eğitim ve öğretimi sağlamak oldukça yaygınlaşmıştır. Özellikle bilgisayarların bireyselleşmesi, internetin hayatımıza girmesinin ardından bu uygulamaların daha hızlı yayıldığı söylenebilir. Bu uygulamalar formal olarak resmi kurumlar tarafından ya da bireysel öğrenme isteği ile informal olarak gerçekleşebilmektedir. Bir çok üniversitede bir çok program sadece uzaktan eğitim modeli ile yürütülebilmektedir. Bunun yanında normal sınıf içi örgün eğitimi desteklemek için bir çok eğitim teknolojisi aracı kullanılabilmektedir. Özellikle mobil teknolojilerin yaygınlaşması ile bilgiye ulaşma hızı önemli oranda artmıştır. Mobil cihazlar ve dolayısıyla mobil uygulamalaröğrenmeyi optimize etmenin yanı sıra öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonlarını ve böylece performanslarını artırmakta önemli katkılar sunmaktadır (Ouyang, 2022). Görülen faydaları ve gereklilikler sebebiyle müzik eğitiminde de mobil cihaz ve uygulama destekli araştırmaların sayısının arttığı söylenebilir.

Amatör veya profesyonel anlamda müzik eğitiminin temelinde müzikal okuma (solfej), yazma ve işitme bulunmaktadır. (Çokamay, 2018).

Solfej,Guido d’Arezzo’nun altı sesli dizisini (Hexachord) oluşturan Do (Ut), Re, Mi, Fa, Sol, La hecelerini kullanarak ses ile yapılan müzikal bir alıştırmadır; bu hecelere daha sonra yedinci olarak Si hecesi eklenmiştir(Grove, 1908).Bu heceler modern diatonik skaladaki C, D, E, F, G, A, B notalarına karşılık gelir.Say (2005), solfeji nota bilgisi öğrenimini seslendirerek uygulama yöntemi olarak tanımlamaktadır. Uygulanmasının da notaların isimlerini kullanarak doğru nota değerleri ve perde yükseklikleriyle şarkı söyler gibi okunmasıyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Eğitim kişide kalıcı davranış kazandırma sürecidir (Ertürk, 1979).Solfej eğitimiyle de müzik eserinin melodik ve ritmik özelliklerinin akıcı bir şekilde seslendirilebilmesi,kazandırılması amaçlanan temel davranış biçimidir(Uyan, 2017).Yıldız ve Türkmen, (2019) solfej eğitiminin amacının “müziği okuyabilmek, yazabilmek, duyabilmek ve hatta sezebilme yolunda öğrencinin belli bilgi ve becerileri edinmesi” (s. 297) olarak açıklamışlardır. Yine

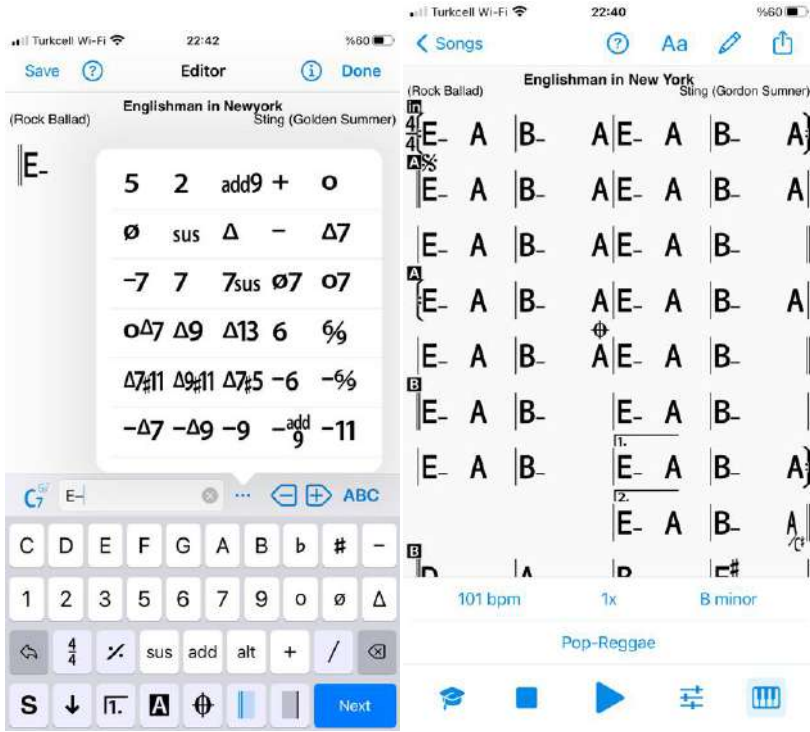
geliştirilmesi beklenen müzikal becerilerden olan deşifre okuma becerilerinin geliştirilmesinde solfej en faydalı çalışmalardan birisi olarak görülmektedir(Mishra, 2014). İyi bir müzisyen olmanın ilk şartı olarak görülen solfejin, kişide refleks haline gelmesi hedeflenen seviyedir(Kalkan, 2021).

Solfej eğitimi temel bir gereksinim olduğu için iyi düzeyde alınmış solfej eğitimiyle çalgı, ses veya farklı müzikal alanlardaki bireysel gelişimi doğrudan etkileyecek ve yorumlamada oldukça fayda sağlayacaktır (Yıldız, 2022).

Müzikal becerilerin gelişiminde yardımcı olmak için geliştirilen birçok uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamaların müzikal beceriler üzerindeki katkısı farklı çalışmalarla incelenmiştir. Müzik eğitiminde teknoloji desteğinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar arasında solfej eğitimi de yer almaktadır (Cox, 2016; Han, 2022; Ouyang, 2022). Geliştirilmiş olan mobil uygulamalar arasında iReal Pro'da yer almaktadır.

Genel anlamda iReal Pro otomatik bir eşlik bir programıdır. Farklı kombinasyonlar için esnek bir yapı sunmaktadır. Akor eşlikleri ve ritimleri kapsayan paylaşılabılır kütüphaneden seçimler yapılabileceği gibi kullanıcılar istedikleri gibi bir akor eşliği hazırlayabilmektedirler. 61 akor yapısı kullanılabilmekte ve akorlar dördlük nota değerine kadar atanabilmektedir. 14 farklı zaman işareti kullanılabilmektedir. Eşlikler piyano, bas ve davul enstrümanlarıyla sağlanmaktadır. Tempo 40-360 bpm aralığında seçilebilir. Uygulamanın algoritması Jazz-Latin ve Pop gruplarının içinde sunulan 50 farklı stilde eşlik yaratabilmektedir. Uygulama belirlenmiş olan akor yapısı, tempo ve stile uygun şekilde kompozisyonlarla eşlikler hazırlamaktadır. Bu alt yapı istenildiği an farklı enstrümanlar için transpoze edilebilir veya çalışma şekline göre tempo değiştirilebilir. Aynı zamanda hazırlanmış olan alt yapı dosyaları paylaşılabilmekte ses veya midi dosyası olarak dışarıya aktarılabilmektedir.

iReal Pro'nun yapısı gereği öncelikle jazz müziğinde yapılacak çalışmalar için tasarlandığı söylenebilir. Fakat uygulama kütüphanesine bakıldığında çok farklı amaçlar için kullanıldığı görülebilir. Etütler, pop, rock şarkıları hatta Türk sanat müziği eserleri için dahi yazılmış alt yapılara uygulama kütüphanesinden ulaşılabilir. Wan ve Gregory (2018) çocukların enstrüman çalışmalarında içlerinde iReal Pro'nunda yer aldığı dijital araçların motivasyonu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Buna göre mobil uygulama desteğinin her yaştan ve seviyeden müzisyen için faydalı araçlara dönüşebileceği söylenebilir.



Şekil 1. iReal Pro görünümü

Güven, (2021) çalışmalarında eşlik kullanımının solfej okumalarını daha kullanışlı ve rahat hale getirdiğini belirtmiştir. Uyan (2017) solfej çalışmalarında eşlik ile yapılmasının daha verimli bir çalışma sağlayacağını, okunacak olan parçalarda müzikal ifade biçimlerinin ve perde değerlerinin daha doğru gerçekleşeceğini belirtmiştir. Bu bağlamda yukarıda verilen açıklamalar ışığında solfej eğitiminde eşlik aracı olarak mobil uygulama desteğinin kullanılması araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Araştırma amacına bağlı olarak problem cümlesi şöyle oluşturulmuştur: Mobil uygulama desteği kullanımının solfej eğitiminde ki etkisi nedir?

Yöntem

Bu çalışmada deneysel araştırma modellerinden son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Deneysel araştırma tasarımı, bağımsız değişkenlerin manipülasyonu ilkesini kullanır ve diğer değişkenlerin etkilerini kontrol ederek bağımlı değişkenler üzerindeki neden-sonuç ilişkisini inceler (Leung ve Shek, 2018).

Çalışma Ankara Çankaya’da faaliyet gösteren özel bir müzik eğitim kursu öğrencileriyle yürütülmüştür. Kurs çeşitli sanat alanlarında eğitim veren bir kurumdur. Müzikle ilgili enstrüman dersleri, armoni, şan ve müzik teorisi ve işitme eğitimi dersleri verilmektedir. Çalışma grubu için müzik teorisi ve işitme eğitimi alan öğrenciler hedeflenmiştir. Bu kapsamda çeşitli yaş gruplarından yirmi bir öğrenci kursa gelmektedir. Bunlar arasından aynı yaş düzeyindeki en kalabalık grup olması sebebiyle yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilere odaklanılmıştır. On bir yedinci sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Aileler, öğrenciler ve kurs yetkilileri bilgilendirildikten sonra rastgele olarak altı öğrenci deney ve beş öğrenci de kontrol grubu olarak atanmıştır. Leung ve Shek (2018) küçük denek gruplu tasarımlarda neden-sonuç ilişkisini tekrarlanan ölçümlerle ortaya konulması gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple çalışma birer haftalık dört ölçümle gerçekleşmiştir. Ölçümler 2022 Nisan ayındaki pazar günleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrenciler yaklaşık altı aydır bu kursta nota okuma, teori ve işitme eğitimi almaktadırlar. Solfej okumalarında Lavignac 1-A kitabı kullanılmaktadır. Lavignac kitap serisi Ankara ve İzmir Devlet Konservatuvarları gibi pek çok önemli müzik kurumunda birincil kaynak olarak kullanılmaktadır (Duran, 2022). Çalışmada kullanılmak üzere öğrencilerin henüz okumadıkları ilgili kitaptaki 41-42-43 ve 45 numaralı parçalar seçilmiştir. Seçilmiş olan parçalar için iReal Pro programı ile akor eşlikleri hazırlanmıştır.



Şekil 2. iReal Pro uygulamasında hazırlanan akor eşlik görünümü

Şekil 2’de hazırlanmış olan akor eşliğine ait görünüm verilmiştir. Pazar günü öğrencilere bir parça ödev olarak verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere bir müdahale yapılmamış ve her zaman yaptıkları gibi parçaya hazırlanmaları söylenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere hazırlanmış olan alt yapı verilmiş ve ödev olarak verilen esere normal çalışmalarının yanında bu alt yapı eşliğinde hazırlanmaları söylenmiştir. Çarşamba günleri çalışma grubundaki öğrenci velileri ile irtibata geçilerek çalışma durumları ile ilgili bilgilendirilme yapılmıştır. Bir haftanın sonunda her iki gruptaki öğrencilerden ödev olarak verilmiş olan eser kayıt alınarak dinlenilmiştir. Öğrenciler parçaları seslendirmeden önce parçanın tonu ve ilk ses verilmiştir. Parçalar eşliksiz olarak okunmuştur. Her hafta bu kayıtlar iki öğretim üyesine dinletilerek 100 puan üzerinden puanlama yapmaları istenmiştir. Öğretim üyeleri bütün öğrencileri hangi grupta olduğunu bilmeden değerlendirmiştir.

Çalışma grubundaki örneklem sayısı az olduğundan (Bryman & Cramer, 2005) her iki gruptan elde edilmiş olan ortalama puanlar Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu elde edilen farka ait etki büyüklüğü z değerinin örneklem sayısının kareköküne bölünmesiyle hesaplanmıştır (Field, 2018).

Bulgular

Çalışma sürecince gerçekleştirilen ölçümlere ait elde edilen puanlamalar sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 1. Birinci hafta puanları

	Puanlama 1	Puanlama 2	Ort
D1	70	75	72,50
D2	80	75	77,50
D3	70	60	65,00
D4	80	80	80,00
D5	70	60	65,00
D6	80	70	75,00
Deney Ort.	75	70	72,50
K1	70	60	65,00
K2	65	60	62,50
K3	50	40	45,00
K4	70	70	70,00
K5	50	50	50,00
Kontrol Ort.	61	56	58.50

Öğrencilerin ilk parçaya ait değerlendirme sonuçları yukarıda verilmiştir. iReal Pro programı ile parçaya çalışan deney grubu öğrencilerinin not ortalaması 72.5, kontrol grubunun ortalaması ise 58.5 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. İkinci hafta puanları

	P1	P2	Ort
D1	80	80	80,00
D2	70	70	70,00
D3	75	70	72,50
D4	80	75	77,50
D5	60	60	60,00
D6	75	65	70,00
Deney Ort.	73.3	70	71,60
K1	70	70	70,00
K2	70	60	65,00
K3	70	60	65,00
K4	75	70	72,50
K5	70	65	67,50
Kontrol Ort.	71	65	68.00

İkinci haftaya ait puanlama sonuçları yukarıda görüldüğü gibidir. Mobil uygulama destekli çalışma yürüten deney grubu not ortalaması 71.6; kontrol grubu ortalaması ise 68 olarak belirlenmiştir. Puanların birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Üçüncü hafta puanları

	P1	P2	Ort
D1	75	65	70,00
D2	60	60	60,00
D3	70	70	70,00
D4	70	70	70,00
D5	75	70	72,50
D6	80	70	75,00
Deney Ort.	71.6	67.5	69,58
K1	60	50	55,00
K2	60	60	60,00
K3	50	50	50,00
K4	80	80	80,00
K5	70	60	65,00
Kontrol Ort.	64	60	62.00

Üçüncü hafta puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu 69.58; kontrol grubunun 63 puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Dördüncü hafta puanları

	P1	P2	Ort
D1	80	80	80,00
D2	75	65	70,00
D3	70	70	70,00
D4	80	70	75,00
D5	75	65	70,00
D6	70	70	70,00
Deney Ort.	75	70	72,50
K1	65	55	60,00
K2	75	65	70,00
K3	60	50	55,00
K4	70	70	70,00
K5	65	55	60,00
Kontrol Ort.	67	59	63,00

Dördüncü parçaya ait çalışma grubunun aldığı puanlar yukarıda verilmiştir. Mobil uygulama desteği ile hazırlık yapan deney grubu öğrencilerinin ortalamaları 73.5; kontrol grubu ortalamaları ise 63 olarak belirlenmiştir.

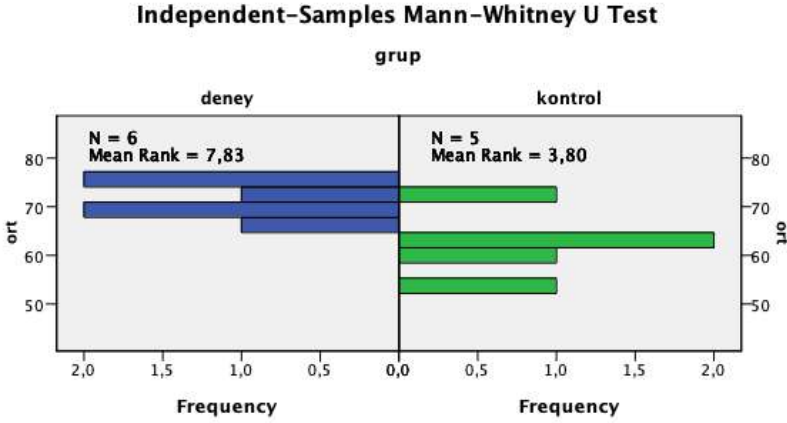
Tablo 5. Dört ölçüme ait ortalamalar

	T1	T2	T3	T4	Ort
D1	72,50	80,00	70,00	80,00	75,63
D2	77,50	70,00	60,00	70,00	69,38
D3	65,00	72,50	70,00	70,00	69,38
D4	80,00	77,50	70,00	75,00	75,63
D5	65,00	60,00	72,50	70,00	66,88
D6	75,00	70,00	75,00	70,00	72,50
K1	65,00	70,00	55,00	60,00	62,50
K2	62,50	65,00	60,00	70,00	64,38
K3	45,00	65,00	50,00	55,00	53,75
K4	70,00	72,50	80,00	70,00	73,13
K5	50,00	67,50	65,00	60,00	60,63

Çalışma grubu öğrencilerinin dört haftalık ölçümlerine ait ortalama puanlar Tablo verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin tüm sonuçları ortalaması 71.56; kontrol grubunun ise 62.87 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6. Grup ortalamalarına ait karşılaştırma sonucu

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	6	7.83	47	4	.04
Kontrol	5	3.80	19		



Şekil 3. Mann-Whitney U testi sonucu

Mobil uygulama destekli solfej çalışması yapan altı kişilik deney grubu öğrencileri ile beş kişilik kontrol grubu öğrencilerinin dört çalışma sonucunda aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubu öğrencilerinin puanları (71.56) kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından (62.87) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü 0.60'dır. Bu sonuç arada oluşan farkın büyük (Field, 2018) olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma müzik teorisi ve işitme derslerinin önemli bir ögesi olan solfej çalışmalarına mobil uygulama desteğinin etkisini incelemek için yapılmıştır.

Çalışma amatör olarak özel bir sanat merkezinde müzik teorisi ve işitme eğitimi alan 11 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Eğitim merkezi yetkilileri, öğrenciler ve öğrenci velileri çalışma hakkında bilgilendirildikten ve izin alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır. Öğrencilerin yaşları ve müzikal eğitim durumları benzerdir.

Araştırmada kullanılmak üzere Lavignac 1-A kitabından öğrencilerin henüz çalışma yapmadığı dört parça seçilmiştir. Seçilmiş olan parçaların akor yapıları belirlendikten sonra iReal Pro programına ayrı ayrı olarak kaydedilmiştir.

Çalışma her hafta bir eserin değerlendirilmesiyle yürütülmüş böylece toplam dört haftada tamamlanmıştır. Pazar günü eğitim merkezine gelen öğrencilere çalışma yapmaları gereken parçalar her hafta ayrı olacak şekilde iletilmiştir. Rastgele olarak deney grubuna alınmış öğrencilere hazırlanmış olan iReal Pro kaydı her hafta gönderilmiştir. Bu grup normal çalışmalarının haricinde eserlere bu alt yapı eşliği ile hazırlanmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri normal

alışmalarını yapmıştır. arşamba günleri ğrenci velileri ile iletişime geçilerek çalışmaya ait bilgilendirme yapılmıştır. Bir haftanın sonunda gelen öğrencilerden parçaları seslendirmeleri istenmiş ve performansları kayıt altına alınmıştır.

Öğrenci performansları her hafta niversite düzeyinde müzik teorisi ve işitme eğitimi dersi veren iki ğretim yesi tarafından değerlendirilmiştir. 100 tam puan üstünden gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları her hafta için kaydedilmiş ve iki değerlendirmenin ortalama puanları çalışma verisi olarak kullanılmıştır.

Her hafta yapılan değerlendirme sonuçlarına göre mobil uygulama desteği ile çalışma yapan deney grubu öğrencileri daha yüksek ortalama puanlarına sahiptir. Dört hafta ait ortalama puanlarının karşılaştırma sonuçlarında da deney grubu ğrencilerinin puanları istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Arada oluşan farkın büyük düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında solfej çalışmaları için mobil uygulama desteğinin yararlı araçlar haline dönebileceği söylenebilir. Özellikle her zaman ve her yerde pratik bir şekilde çalışma yapmaya imkan vermesi, akor bağlantıları eşliğinde parçalara hazırlanarak da müzikal hafızayı geliştirmeye yardımcı olması mobil uygulama kullanımını avantajlı araçlar haline getirmektedir. Yapılacak yeni araştırmalar için farklı yaş grupları, farklı müzikal yetenekler ve farklı mobil uygulamalarla tasarlanmış çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Bryman, A., & Cramer, D. (2005). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13*. London: Routledge.
2. Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
3. Çokamay, B. (2018). Muammer Sun'un solfej kitabındaki çok sesli alıştırma ve okuma parçalarının müzikal analizi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 403-435.
4. Cox, C. L. (2016). Ear training, solfège and sound education. *Leonardo Music Journal*, 26, 44–47. https://doi.org/10.1162/LMJ_a_00970
5. Duran, O. A. (2022). 20. yüzyıl müziğinden örneklerle aksak tartımlar için solfej metodu önerisi. (Sanatta yeterlik tezi). Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
6. Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
7. Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
8. Grove, G. (1908). *Grove's dictionary of music and musicians (Volume 4)* (J. A. Fuller Maitland (ed.)). The Macmillan Company.
9. Guven, E. (2021). Piano-accompanied solfège reading experiences of preservice music teachers. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 417–433. <https://doi.org/10.1177/1321103X19871078>
10. Han, Y. (2022). Using mobile applications in the study of vocal skills. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11268-1>
11. İnal, İ., Sakarya, G., & Zahal, O. (2021). Covid-19 pandemi döneminde eba platformunda gerçekleştirilen müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 1(18), 232–253. <https://doi.org/10.31722/ejmd.960092>
12. Kalkan, H. (2021). Konservatuvarlarda solfej ve dikte dersleri için örnek bir uygulama önerisi. *Uluslararası Müzik ve Sahne Sanatları Dergisi*, 5, 40–49.
13. Leung, J. T. Y., & Shek, D. T. L. (2018). Quantitative research methods. In B. B. Frey (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation* (pp. 3153–3162). Los Angeles: Sage Publications.
14. Mishra, J. (2014). Improving sightreading accuracy: A meta-analysis. *Psychology of Music*, 42(2), 131–156.

- <https://doi.org/10.1177/0305735612463770>
15. Ouyang, M. (2022). Employing mobile learning in music education. *Education and Information Technologies*.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11353-5>
16. Say, A. (2005). Solfej. In *Müzik Ansiklopedisi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
17. Uyan, M. O. (2017). Solfej eğitiminde eşlik çalgısı olarak gitar ve piyano kullanımının karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8).
18. Wan, L. A., & Gregory, S. (2018). Digital tools to support motivation of music students for instrumental practice. *Journal of Music, Technology and Education*, 11(1), 37–64. https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.37_1
19. Yıldız, F. (2022). *Konservatuvar solfej dersi sınavlarında eğitimcilerin soru sorma stratejilerinin değerlendirilmesi ve yaklaşım önerileri*. (Sanatta yeterlik tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
20. Yıldız, F., & Türkmen, U. (2019). Solfej alanında yapılan lisansüstü tezlerin betimlenmesi. *Turkish Studies-Social Sciences*, 14(5), 2793–2804. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.30276>

Neden Öğretmenlik? Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri

Esra GEÇİKLİ¹

¹ Dr. Öğrt. Üyesi Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0003-4402-2626

İyi bir eğitim sistemi için yeterli ve nitelikli öğretmen varlığı oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve öğretmenlerin davranışları üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Son yıllarda öğretmenliğin bilinçli olarak tercih edilmesinin nitelikli öğretmen sayısını artıracak yönündeki görüşler (Aydoğmuş ve Yıldız, 2019; Mukminin vd., 2016), öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmaların önemini artırmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tercih motivasyonlarının hem öğretmenleri hem de öğrencileri doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesi (Thomson vd., 2011) öğretmenlik mesleğinin tercih edilme sebeplerini daha yakından ve derinlemesine incelemeyi gerekli kılmaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programını tercih etme nedenlerini anlamak, öğretmenlerin ve öğretim uygulamalarının kalitesini artırmaya yönelik öğretmen eğitimi politikaları ve programları geliştirebilmek için gereklidir (Mukminin vd., 2016).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini araştıran çalışmalar (Bruinsma ve Canrinus, 2012; Ellis, 2003; Kass ve Miller, 2018; Kılınç vd., 2012; Kyriacou ve Coulthard, 2000; Kyriacou vd., 2003; Lin vd., 2012; Low vd., 2011; Pop ve Tunner, 2009; Watt ve Richardson, 2007) genellikle üç güdü kategorisi üzerinde durmaktadır: dışsal, içsel ve özgecil güdüler.

Dışsal (extrinsic) nedenler

Dışsal güdüler, maaş, statü ve çalışma koşulları gibi işin doğasında olmayan yönleri içerir. Öğretmen adayları çalışma süresi, sabit gelir, başka seçeneğin olmaması, aile isteği gibi dışsal nedenlerden dolayı öğretmenlik mesleğini tercih edebilmektedirler.

İçsel (intrinsic) nedenler

Bu kategori daha çok öğretmenlik işinin içerdiği aktiviteleri ve öğretmenliğin doğasıyla ilgili durumları kapsamaktadır. Öğretmen adayının öğretmenliği meslek olarak sevmesiyle ilgili içsel güdülerdir. Öğretmekten alınan haz veya çocuklarla çalışma arzusu bu gruba örnek verilebilir. İçsel nedenlerle öğretmenlik mesleğini tercih eden kişilerin, mesleğine bağlı ve işini iyi yapan öğretmenler olacağı tahmin edilebilir (Mukminin vd., 2016).

Özgecil (altruistic) nedenler

Bu nedenler arasında, öğretmenlik mesleğinin toplum için önemli ve gerekli bir meslek olarak görülmesi ve topluma faydalı olma arzusu gibi etkenler yer almaktadır. Öğretmenliği öğrenenlere yardım etme ve topluma katkıda bulunma arzusu gibi sosyal açıdan değerli ve önemli bir iş olarak gören kişiyle ilgili özgecil güdülerini kapsar. Özgecil nedenlerle mesleği tercih eden öğretmen

adayı, öğretmenliği çocuğun gelişimine katkıda bulunma ve daha iyi bir toplum yaratma fırsatı olarak değerlendirmektedir.

Bu üç faktör, ayrı olarak tanımlanmasına rağmen özgecil ve içsel motivasyondan kaynaklanan nedenler genelde örtüştüğü için bunları tam ayırt etmek çoğunlukla mümkün değildir (Şaban, 2003; Watt ve Richardson, 2007; Young, 1995)

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmen adaylarının mesleki tercihleri karşılaştırıldığında, gelişmiş ülkelerde içsel ve özgeci nedenlerin ön planda olduğu (Richardson ve Watt, 2006), gelişmekte olan ülkelerde ise dışsal faktörlerin daha etkin olduğu rapor edilmiştir (Bastick, 2000; Bursal ve Buldur, 2013; Moran vd., 2001). Örneğin Türkiye ve Malezya'da öğretmenlik mesleğine girişte dışsal ve özgecil motivasyonun hâkim olduğu görülmüştür (Yüce vd., 2013).

Bu kategoriler dışında Kyriacou ve Coulthard (2000), bir öğretmen yetiştirme programına kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik kariyerine devam etme nedenlerini üç gruba göre araştırmışlardır: öğretim karşıtı grup, kararsız grup ve öğretim yanlısı grup. Thomson ve diğerleri (2012) öğretmen adaylarını öğretmenliği seçme motivasyonlarını öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarına göre sınıflandırmıştır: (1) hevesli, öğretme için içsel ve özgecil güdüler olanlar (2) geleneksel, özgecil ve içsel güdüler olan, ama mesleki fırsatları değerlendirenler (öğretmenlik kariyerlerinde ilerlemek, profesyonel olarak gelişmek gibi) ve (3) pragmatik, öğretmen olmayı seçerken içsel ve özgecil güdülerden en az etkilenenler (Hennessy ve Lynch, 2017; Moses vd., 2017).

Klassen ve diğerleri (2011) öğretmenlik eğitime girme nedenlerinin kültürel geçmişe göre farklılık gösterdiğini ve buna bağlı olarak evrensel bir güdü kalıbı olmadığını iddia etmektedir.

Erdiller-Yatmaz ve diğerleri (2018) çalışmalarında okul öncesi öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenlerini beş kategoride incelemişlerdir. (1) içsel motivasyon (2) dışsal motivasyon (3) özgecil/alturistik nedenler, (4) ödün verme ve (5) geçmiş bireysel deneyimler olarak belirlenmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının mesleğe yönelim nedenleri şöyle sıralanmıştır: öğretmenlik mesleğine verilen önem, düzenli gelir, sosyal statü, çocuklarla çalışma ve topluma katkıda bulunma isteği (Boz ve Boz, 2008); alanını sevme, kişilik özelliklerinin uygun olması (Ok ve Önkol, 2007; Yılmaz ve Doğan, 2015); çalışma saatlerinin esnek olması, uzun tatiller, ikinci bir iş yapabilme olanağının bulunması, puanının düşük olması (Aksu vd., 2010; Çevik ve Yiğit, 2009); geçmiş deneyimler, aile ve arkadaşlık ilişkileri, eğitim yaşantıları, rol model olarak aldıkları kişiler, toplumun değerleri ve çocuk algısı (Erdiller-Yatmaz vd., 2018).

Birçok ülkede öğretmenlik mesleğinin daha az tercih edilmeye başlanması ve bunun sonucunda öğretmen eğitimi programları için yüksek kaliteli aday sıkıntısı yaşanması endişesi son yıllarda bireylerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini inceleyen çalışma sayısında artışa neden olmuştur. Öğretmenliği seçme nedenleri üzerine yapılan önceki araştırmalar, genellikle büyük ölçekli anketler ve nicel yöntemler (Azman 2013; Reeves ve Lowenhaupt 2016) ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle (Hobson vd., 2009; Thomson vd., 2012); çok az araştırma tamamen nitel veriler (Klassen vd., 2011; Pop ve Turner 2009) ile yürütülmüştür.

Öğretmenlerin meslek tercihleri de hem öğretmenleri hem de çocukları dolaylı ve doğrudan etkilemektedir (Thomson, Turner, & Nietfeld, 2011). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleribelirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından “durum çalışması” yöntemi benimsenmiştir. Durum çalışması bir kişi ya da grup ile spesifik bir durum/olay/olgu hakkında ortam, zaman, bağlam gibi çeşitli sınırlar içinde konunun kategorik, tematik ve örüntülere dayalı bir şekilde bütüncül olarak incelenmesidir (Creswell, 2007). Durum çalışmaları “Nasıl?” ve “Niçin?” sorularını merkeze alarak incelenen konuya ilişkin ortaya atılan sorulara yorumlayıcı bir bakış açısı ile zengin söylemsel cevaplar arar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmasında genellemelere ulaşmayı amaçlamaktan ziyade konunun katılımcılar özelinde derinlemesine irdelenerek anlaşılmaya çalışılması vurgulanmaktadır (Erdiller-Yatmaz vd., 2018; Strauss ve Corbin, 1998).

Çalışma Grubu

Çalışma Doğu Anadolu’da bulunan bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği programının birinci ve dördüncü sınıfında kayıtlı olan 64 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin 39’u birinci 25’i ise dördüncü sınıf öğretmen adaydır.

Veri toplama Araçları

Bu çalışma fen bilgisi öğretmenliği birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleği tercih etme nedenleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu amaçla öğrencilere iki kısımdan oluşan anket uygulanmıştır. İlk bölüm öğrencilerin sınıf, yaş, cinsiyet, mezun olunan lise türü gibi demografik özelliklerini belirlemeye

yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci kısımda ise bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek bir yaklaşımla ele alma fırsatı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Böylece, önceden belirlenen anket kategorilerine bağlı kalmaksızın öğretmen adaylarının deneyimleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri hakkında doğrudan bakış açıları yakalanmaya çalışılmıştır (Patton, 2002). Soruların geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen adaylarına “Fen bilgisi öğretmenliğini tercih etme nedenlerinizi ve karar verme sürecinde sizleri nelerin etkilediğini ayrıntılı olarak yazınız” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini neden tercih ettiklerini belirtmeleri beklenmiştir. Öğretmen adaylarına cevapların gizli tutulacağı açık olarak belirtilmiş ve sorulara samimiyetle cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının 15 dakika içerisinde cevaplarını yazdıkları gözlenmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada elde edilen verinin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile önce toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre verileri açıklayan temaların saptanması amacı ile kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). İçerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine benzeyen bilgileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemektir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri cevaplar, detaylı bir şekilde incelenmiş ve bu cevaplardan uygun kategoriler oluşturulmuştur. Bazı öğretmen adayları açıklamalarında, öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde birden fazla nedenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda, bu öğretmen adaylarının cevaplarından birden fazla kategori oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo, öğretmen adaylarının yazılı cevaplarına göre oluşturulmuş kategorileri göstermektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Güvenilirlik, veri analizinde birden çok kodlayıcının kullanımına dayanan karşılıklı kodlayıcıların uzlaşmasıdır (Creswell, 2007). Bu çalışmada nesnelliğini artırmak ve çözümlemede güvenilirliği sağlamak amacıyla kodlama işlemi araştırmacı dışında bir öğretim üyesi tarafından daha yapılmıştır. Daha sonra soruların kodlanmasında kodlayıcıların uyum yüzdesine bakılmıştır. Uyum yüzdesi: (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) formülüyle hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Veriler formülde yerine konarak hesaplandığında,

Güvenirlilik katsayısı, “Fen bilgisi öğretmenliğini tercih etme nedenlerinizi ve karar verme sürecinde sizleri nelerin etkilediğini ayrıntılı olarak yazınız?” sorusunda 0.95 olarak bulunmuştur.

Çalışma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği için elde edilen verilerin inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir olması gereklidir (Fraenkel vd., 2012). Bu çalışmada araştırma probleminin tanımlanmasından, sonuçların elde edilmesine kadar geçen bütün süreçler açık ve anlaşılabilir şekilde sunulmuştur. Araştırmacının bizzat kendisi tarafından yürütülen veri toplama ve kaydetme süreci, araştırmanın hangi şartlarda yapıldığı gibi detaylar da gerekli bölümlerde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca örnekler, görüşler, bulgular açık ve net olarak sunulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini tercih sebepleri sunulmuş ve alanyazın bağlamında ele alınarak tartışılmıştır.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri içsel motivasyon (çocukları ve onlarla çalışmayı sevme/isteme, öğretmenlik mesleğini sevme/isteme, bu mesleğe uygun özelliklere sahip olduğunu düşünme), dışsal motivasyon (çevrenin ve aile bireylerinin etkisi, çalışma koşulları vb.), özgecil (altruistik) nedenler (çocukların hayatına dokunma, iz bırakma, topluma faydalı olabilme vb.) olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Burada, belirtilen sınıflandırmanın keskin hatlarla birbirinden ayrılan ve birbirini dışlayan kategoriler olmadığı, tam tersine aynı katılımcının mesleği tercih etme nedenlerinin farklı kategorilerde yer alabileceği unutulmamalıdır. Aynı katılımcının mesleği tercih etme nedenleri birden fazla kategoride değerlendirilebileceğinden dolayı tablolardaki frekanslar ile örneklem sayısı farklı olabilmektedir. Ayrıca bulguların altında verilen alıntıların çoğu birden fazla kategori ile örtüşmektedir. Fakat çalışmanın okunurluğunu kolaylaştırmak için alıntılar kendi içerisinde ilgili kategoriler altında sunulacak şekilde ayrıştırılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri

1. sınıf			
Tema	Kategori	Öğrenci Kodu	f
İçsel Motivasyon	İyi bir öğretmen olacağına dair inanç	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö22, Ö27, Ö30, Ö32, Ö37, Ö38	13
	Öğretme eyleminden mutlu olma	Ö14, Ö18, Ö19, Ö30, Ö35, Ö37, Ö39	7
	Fen derslerini sevmeye	Ö1, Ö6, Ö10, Ö19, Ö22, Ö30, Ö31, Ö37	8
	Kendi öğretmenlerinden etkilenme	Ö1, Ö2, Ö7, Ö17, Ö21, Ö24, Ö36	7
	Çocukluk hayali	Ö2, Ö8, Ö24, Ö27, Ö29, Ö36, Ö39	7
	Çocukları sevmeye	Ö30, Ö31, Ö37	3
	Toplam		45
Özgecil Nedenler	İnsanların hayatına dokunabilme	Ö3, Ö5, Ö6, Ö14, Ö15, Ö23, Ö25, Ö28, Ö33	9
	İyi öğrenciler yetiştirme	Ö3, Ö13, Ö16, Ö23, Ö27	5
	Kutsal/ saygın meslek olması	Ö6, Ö8, Ö17	3
	Toplam		17
Dışsal Motivasyon	Puanın öğretmenliğe yetmesi	Ö11, Ö20, Ö26, Ö31, Ö34	5
	Rahat çalışma koşulları	Ö10, Ö32	2
	Toplam		7
4. sınıf			
Tema	Kategori	Öğrenci Kodu	f
İçsel Motivasyon	Kendi öğretmenlerinden etkilenme	Ö46, Ö49, Ö50, Ö52, Ö53, Ö55, Ö58, Ö59	8
	Öğretme eyleminden mutlu olma	Ö48, Ö53, Ö57, Ö63, Ö64	5
	Fen derslerini sevmeye	Ö48, Ö55	2
	Çocukluk hayali	Ö49	1
	İyi bir öğretmen olacağına dair inanç	Ö41	1
	Toplam		17
Dışsal Motivasyon	Puanın öğretmenliğe yetmesi	Ö41, Ö42, Ö51, Ö61, Ö62	5
	Aile, öğretmen yönlendirmesi	Ö44, Ö51, Ö54, Ö56	4
	Kader	Ö43, Ö45	2
	Rahat çalışma koşulları	Ö49	1
	Toplam		12
Özgecil Nedenler	Kutsal/ saygın meslek olması	Ö46, Ö47, Ö52, Ö58	4
	İnsanların hayatına dokunabilme	Ö47, Ö55	2
	İyi öğrenciler yetiştirmek	Ö52, Ö40, Ö60	2
	Toplam		8

Tablo 1 birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yazılı cevaplarına göre oluşturulmuş kategorileri göstermektedir. Tablo incelendiğinde hem birinci hem de dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının mesleği tercih etme nedenlerinde ilk sırada içsel nedenler (birinci sınıf f=46, dördüncü sınıf f=17) olduğu görülmektedir. Birinci sınıflarda içsel nedenleri

özgecil nedenler (f= 17), dördüncü sınıflarda ise dışsal nedenler (f= 11) takip etmektedir. En düşük tercih nedeninin birinci sınıflarda dışsal nedenler (f=7) dördüncü sınıflarda ise özgecil nedenler (f=10) olduğu belirlenmiştir.

İçsel Motivasyon

Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının içsel motivasyon temasında ilk sırada “iyi bir öğretmen olacağına ait inanç” (f=13) kategorisinde cevap verdikleri, bunu sırasıyla “öğretme eyleminden mutlu olma” (f=8), “fen derslerini sevme” (f=8), “Kendi öğretmenlerinden etkilenme” (f=7), “çocukluk hayali” (f=7) ve “çocukları sevme” (f=3) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının içsel motivasyon temasında ise ilk sırada “Kendi öğretmenlerinden etkilenme” (f=8) kategorisinde cevap verdikleri, bunu sırasıyla “öğretme eyleminden mutlu olma” (f=4), “fen derslerini sevme” (f=3), “çocukluk hayali” (f=2) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Sadece bir kişi mesleği seçme nedeni olarak “iyi bir öğretmen olacağına ait inanç” kategorisinde cevap vermiştir.

Aşağıda bu kategorilere ait örnek alıntılar sunulmuştur (Öğrenci kodlarının yanındaki harfler öğrencinin cinsiyetini belirtmektedir):

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü iyi bir eğitimci olabileceğimi düşünüyorum. İnsanlarla iletişimimin güçlü olduğunu düşünüyorum ve öğretmenlik yapabileceğime inanıyorum. Buradan tam donanıma sahip bir fen bilgisi öğretmeni olarak mezun olup mesleğimi en güzel şekilde icra edeceğimi düşünüyorum” Ö4-K

“İnsanları yönetme ve bir şeyler anlatma özelliğimin baskın olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle yapabileceğim en iyi mesleğin öğretmenlik olduğuna karar verdim” Ö8-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü bilgilerimi ve düşüncelerimi çocuklara güzel bir şekilde aktarabileceğimi düşünüyorum. Onların sorularına ve düşüncelerine ışık olabileceğimi biliyorum” Ö12-K

“Çünkü hem alanımla ilgili hem de rehberlik konularında öğrencilerime faydalı olacağıma, başarılı bir öğretmen alacağıma inanıyorum” Ö27-K

“Bu mesleği gerçekten yapabileceğime inanıyorum” Ö32-K

“Öğretmenliği yapabileceğimi düşünüyorum, çünkü çok sabırlı biriyim.” Ö41-K

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük kısmı kişisel özelliklerini öğretmenlik mesleğine uygun gördükleri ve mesleği yapabileceklerine inandıkları için öğretmenliği seçtiklerinden bahsetmektedirler. Aşağıda ise öğretme eylemi ile ilgili motivasyonlarından bahseden öğretmen adaylarına ait alıntılar yer almaktadır.

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü insanlara bilgi aktarmayı seviyorum”
Ö18-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü insanlara kendi bilgilerimi aktarmayı çok seviyorum” Ö30-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü öğretmeyi ve öğretirken öğrenmeyi seviyorum” Ö35-K

“Çünkü öğrencilere bilgi vermek ve onlarla iletişime geçmek hoşuma gider diye düşündüm” Ö39-K

“İnsanlarla bildiklerimi paylaşmayı sevdiğim için öğretmenlik mesleğine yöneldim” Ö48-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü öğretmeyi ve öğrenmeyi çok seviyorum. İnsanlara bir şey öğretmek gerçekten çok güzel” Ö35-K

“Öğretmenlik mesleğini öğrencilere bir şeyler öğretmek hoşuma gider diye yazdım. Fen lisesi mezunuyum, doktor olmayı da düşündüm ama öğretmenlik kadar istedim. Gerçekten öğretmen olmak istediğim için buradayım” Ö63-E

“Burası benim ikinci üniversitem. Fen Fakültesi fizik bölümünden mezun oldum, devlet memuru olarak atandım. Zamanla memurluğun bana göre olmadığını anladım. Ek iş olarak özel bir kurumda fizik öğretmenliği yaptığımda öğretmenin ve öğretirken öğrenmenin beni çok mutlu ettiğini anladım ve öğretmen olmaya karar verdim. Şimdi buradayım, inşallah fen bilgisi öğretmeni olarak atanacağım” Ö 64-E

Diğer taraftan, aşağıdaki örneklerde de görüleceği üzere, bazı öğretmen adayları tercihlerinde öğretmenlik mesleğine bazıları ise çocuklara karşı olan istek ve sevgilerinden bahsetmektedirler. Öğretmenlik mesleğini ve çocukları sevmeleri, kendi öğretilerinin olumlu veya olumsuz etkileri ve hayalleri de meslek tercihlerinde etkili olan faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

“Fen bilgisi öğretmenliği seçme sebeplerimden biri fen bilgisine dair ne görsem ilgimi çekmesi ve fen derslerini çok sevmem.” Ö6-K

“Fen bilgisi öğretmenliğini seçtim çünkü fen derslerini seviyorum” Ö10-K

“Fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenim fen branşlarını sevmemdir. Ortaokuldan beri fen derslerine ilgi duyuyorum. Bu nedenle öğretmenliği seçtim” Ö48-K

“Hiç unutmuyorum, fen dersini ilk kez beşinci sınıfta almaya başlamıştık. Hiç sevmemiş ve anlamamıştım. Altıncı sınıfta yeni bir fen bilgisi öğretmenimiz oldu. Çok iyidi, bana fen sevgisini aşılamıştı. Öğretmenim sayesinde hem feni hem öğretmenliği sevdim” Ö1-K

“Öğretmen olmak istedim çünkü hayatımda yer alan kadın öğretmenlerim hanımefendi, sevecen, yol gösteren öğretmenlerdi. Onlara çok özendim, umarım onlar gibi olabilirim” Ö7-K

“Ortaokulda özellikle bir öğretmenimi her zaman örnek aldım, onun gibi iyi bir öğretmen olmak istedim.” Ö24-K

“İlkokul öğretmenim ve ortaokulda fen bilgisi öğretmenimim hayatımda çok önemli yeri var. Onlar gibi öğrencilerine sevgi ve şefkatle yaklaşan bir öğretmen olmak için bu mesleği seçtim” Ö46-K

“Benim tanıdığım öğretmenleri gibi olmamak, öğretmen nasıl olunur göstermek için öğretmen olmak istedim.” Ö52-E

“Kendi öğretmenlerimde gördüğüm olumsuz davranışları yapmayıp ideal bir öğretmen olmak için tercih ettim” Ö53-E

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü çocukluk hayalimdi” Ö2-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü çocukluktan beri öğretmen olmak hayalimdi” Ö8-K

“Küçüklükten beri ablamla oynarken ben hep öğretmen olurdum. Öğretmenlik hayatım boyunca yapmak istediğim meslekti.” Ö49-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü çocukları çok seviyorum” Ö37-K

Dışsal Motivasyon

Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının dışsal motivasyon temasında ilk sırada “puanın öğretmenliğe yetmesi” (f=5) kategorisinde cevap verdikleri, bunu “rahat çalışma koşulları” (f=2), kategorisinin izlediği görülmektedir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının dışsal motivasyon temasında da benzer şekilde ilk sırada “puanın öğretmenliğe yetmesi” (f=5) kategorisinin olduğu, bunu sırasıyla “aile, öğretmen yönlendirmesi” (f=4), “kader” (f=3) ve “rahat çalışma koşulları” (f=1) kategorilerinin izlediği görülmektedir.

Aşağıda bu kategorilere ait örnek alıntılar sunulmuştur:

“Aslında hayalim yazılım mühendisi olmaktı, tercih ettim olmadı, burası geldi, ama üzülmedim” Ö11-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü bu bölüm geldi” Ö20-K

“Çocukluktan beri doktor olma hayalim vardı, onun için üç yıl sınava hazırlandım ama olmadı, şimdi buradayım. Umarım pişman olmam” Ö26-K

“Aslında çocukken öğretmen olmak istiyordum, lisede kararım değişti, psikoloji okumak istedim. Ama yeterli puanı alamadım, insan psikolojisi ile ilgili olduğu için puanımın yettiği öğretmenliği tercih ettim” Ö42-K

“İstediğim bölümü kazanamadım. Aslında öğretmenlik yapabileceğimi düşündüğüm bir meslek değildi ama dedemin etkisiyle öğretmenliği tercih ettim” Ö51-K

“Lisede beden eğitimi öğretmeni olmak istiyordum ama yetenek sınavını kazanamadım. Ben de fen bilgisi öğretmenliğini tercih ettim. İlk tercihimdi geldi, bu benim için başka bir şanstı” Ö61-E

“İş bulma şansı yüksek olduğu için hemşirelik okumak istiyordum. Sınava iyi hazırlanamadım ve puanım düşük geldi. Arkadaşımın tavsiyesi ile bu bölümü yazdım. Şu an mutluyum. Ama iş atanma konusunda kaygılıyım.” Ö62-K

Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliği seçme nedenleri incelendiğinde, bir kısmının bu bölümü ilk tercih olarak seçip gelmedikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin üniversite giriş sınavından sonra puanları bu bölüme yettiği için, aslında hayal ettikleri, istedikleri bölümlerden/mesleklerden vazgeçip bu bölümü tercih etmiş oldukları söylenebilir. Adayların esas tercihlerinden vazgeçip fen bilgisi öğretmenliği yapma kararını verirken aile ve yakın çevrelerinin telkininden de etkilendikleri görülmektedir.

“Öğretmenliği tercih ettim çünkü benim için rahat bir meslek olduğunu düşünüyorum” Ö10-K

“Öğretmenliği tercih ettim çünkü tatil zamanları belli, rahat olabileceğimi düşünüyorum” Ö-32

“Öğretmenliği kendim için uygun bulduğum mesleklerden. Rahatlığı benim açımdan çok önemli.” Ö49-K

Öğretmen adaylarının küçük bir bölümünün öğretmenliği özellikle tatil süresi nedeniyle yaşamını kolaylaştırabileceği düşüncesiyle tercih ettiği görülmektedir. Ayrıca aşağıda öğretmenliğe aile yönlendirmesi veya kader sonucu geldiğini belirten öğrencilerden alıntılar sunulmuştur.

“Öğretmenlik hiç aklımda yoktu. Ailemin, arkadaşlarımla ve hocalarımla yönlendirmesi ile tercih ettim. İlk geldiğimde hiç sevmemiştim. Ama staja başladıktan sonra bu mesleğin bana göre olduğunu anladım ve çok sevdim” Ö44-K

“Annem babam öğretmen olduğu için tercih ettim” Ö54-E

“Hayalini kurduğum bir meslek yoktu, neyi tercih edeceğimi bilmiyordum. Hocamın tavsiyesi ile buradayım” Ö56-K

“Öğretmenlik hiç düşünmediğim bir meslekti. Kaderin küçük bir dokunuşu ile kendimi öğretmenlik okurken buldum. Kaçmak ve kurtulmak için yol aradım ama sanırım öğretmenlik beni seçmiş, kaçamadım. Şimdi staja gidiyorum, o saf ve küçücük kalplerin merakla sordukları sorulara cevap veriyorum. Bundan gerçekten çok hoşlandım.” Ö43-K

“Öğretmenliği isteyerek seçmedim, kader diyebiliriz. Fakat çok alıştım ve sevdim. Özellikle laboratuvar ve staj dersleri bunda etkili oldu. Bu mesleği seçtiysem çok çalışmalı ve hakkını vermeliyim diye düşünüyorum.” Ö45-K

Özgecil Nedenler

Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının özgecil nedenler temasında ilk sırada “İnsanların hayatına dokunabilme” (f=10) kategorisinde cevap verdikleri, bunu

“iyi öğrenciler yetiştirme” (f=4) ve “kutsal/ saygın meslek olması” (f=3) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının özgeçmiş nedenler temasında ise ilk sırada “kutsal/ saygın meslek olması” (f=4) kategorisinin olduğu, bunu sırasıyla “İnsanların hayatına dokunabilme” (f=2), “iyi öğrenciler yetiştirme” (f= 2), “öğrencilere güzel bir gelecek sağlama” (f=2) ve “Öğrencilere sevgiyle yaklaşan öğretmen olma” (f=1) kategorilerinin izlediği görülmektedir. Kategorilere ait örnek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“En büyük hayalim insanlara faydalı olmaktır. Bunun için bana en uygun meslek öğretmenliktir. Belgesel izlerken karar verdim. Çocukları mutlu etmek yetişkinleri mutlu etmekten daha kolay bence. Amacım gelecek nesli bilinçli ve güzel bir şekilde yetiştirmek. En büyük hayalim ise Doğu’da görev yapmak. Oradaki çocuklara hiç görmediği şeyleri göstermek istiyorum.” Ö3-K

“İnsanların hayatlarını, yaşam tarzları, dillerini, dinlerini yadırgamadan onların hayatına ufak ta olsa dokunmak isterim. İnsanların hayatına böyle bir etkiyi anne ve babalarından sonra öğretmenleri yapabilir. Bu nedenle öğretmen olmak istedim” Ö5-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü birilerinin hayatına dokunabileceğim en önemli ve değerli konumlardan birisi.” Ö14

“Yeni yetişen öğrencilere gün ışığı, yol gösterici olmak, onların hayatlarına dokunmak için öğretmen olmak istedim” Ö15-K

“Öğrencilerin hayatlarına dokunabilmek için öğretmenliği seçtim” Ö25-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü bir kişinin hayatına dokunabilmek bence çok önemli. Dünyada bir şeyleri değiştirmek biraz da öğretmenlerin elinde. Öğretmenlik aslında öğrencilere yol göstermek demek. Benim hem eğitim hem de sosyal hayatımı öğretmenlerim değiştirdi diyebilirim. O nedenle bunu ne kadar kıymetli bir şey olduğunu biliyorum” Ö28-K

“Anne ve babadan sonra bir insan hayatında en önemli etkiye öğretmenler sahip. Ben de insanların hayatına dokunabilmek için öğretmenliği seçtim” Ö33-K

“Öğretmenlik benim için hep farklı bir meslekti. Bir hamurun insan elinde şekil alması gibi sana bakan yüzlerce çocuğun hayatının şekillenmesinde bir paya sahip olmak müthiş bir duygu.” Ö55-K

Alıntılardan görüldüğü gibi bir öğrencinin gelişimine katkı sağlama, hayatına dokunma fikri öğretmen adayları için önemli bir meslek tercih nedeni konumundadır.

“Öğretmenlik mesleğini vatanıma güzel insanlar yetiştirmek için seçtim” Ö13-K

“Öğretmenlik mesleğini seçtim çünkü ülkemizin yenilikçi ve başarılı öğretmenlere ihtiyacı var. Ben de öğretmenliği başarılı, okuyan, sorgulayan, M. Kemal Atatürk’ün izinden giden öğrenciler yetiştirmek için seçtim.” Ö16-K

“Öğretmenliği seçtim çünkü kendini seven, mutlu, güler yüzlü, yaşamayı seven, hayallerinin peşinde koşan çocuklar yetiştirmek istiyorum” Ö40-K

“Vasıflı, ahlaklı bireyler yetiştirmek için öğretmenliği tercih ettim” Ö60-E

TARTIŞMA

Çalışmanın sonuçları küçük örneklem büyüklüğü tarafından kontrol edilse fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin bir öğretmen eğitimi programına girme motivasyonlarını anlamamıza katkıda bulunmaktadır. Genel olarak, bu çalışmanın bulguları fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmen olma yolculuğuna çıkma motivasyonlarına ilişkin yorumlarının çeşitli olduğunu göstermektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen olma yolculuğuna başlama güdülerinin baskın olarak içselmotivasyondan beslendiğini görülmektedir. Farklı yıllarda fen bilgisi öğretmeni olmayı seçen birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının arasındaki en önemli farklılık birinci sınıf öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak iyi bir öğretmen olacağına dair inancının baskın olmasıdır. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarında bu inancından dolayı öğretmenlik mesleğini seçenlerin çok az sayıda olduğu görülmüştür. Özgecil güdüler baskın olmakla birlikte, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin özgeci, içsel ve dışsal güdüler arasında birbiriyle bağlantılı olan bir öğretmen olma yolculuğuna başlama güdüsü görülmektedir

KAYNAKÇA

1. Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S., ve Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
2. Aydoğmuş, M., ve Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Journal of International Social Research*, 9(47).
3. Azman, N. 2013. Choosing teaching as a career: perspectives of male and female malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education* 36 (1): 113–130. doi:10.1080/02619768.2012.678483.
4. Boz, Y., ve Boz, N. 2008. Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
5. Bruinsma, M. F., ve Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 249- 269.
6. Çevik, O. ve Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi: Amasya Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(1), 89-106.
7. Ellis, V. (2003). The love that dare not speak its name? The constitution of the English subject and beginning teachers' motivations to teach it. *English Teaching Practice and Critique*, 2(1), 3-14.
8. Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., ve Erbil, F. (2018). Okulöncesi öğretmen adaylarının bakış açısından: Neden öğretmenliği seçtiler ve nasıl çocuk/çocukluk algıları var. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(1), 316-341
9. Hennessy J. ve Lynch, R. (2017) I chose to become a teacher because. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-serviceteachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45:2, 106-125, DOI:10.1080/1359866X.2016.1183188
10. Hobson, A. J., ve A. Malderez, eds. 2005. *Becoming a Teacher: Student Teachers' Motives and Preconceptions, and Early School-Based Experiences during Initial Teacher Training (ITT)*. Nottingham: Department for Education and Skills (DfES)
11. Kass, E., ve Miller E. C. 2018. Career Choice among Academically Excellent Students: Choosing Teaching Career as a Corrective Experience. *Teaching and Teacher Education* 73: 90–98. doi:10.1016/j.tate.2018.03.015.

- 12.Kılınç, A., Watt, H. M., ve Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-226.
- 13.Klassen, R.M., Al-Dhafri S., Hannok, W. ve S.M. Betts. 2011. Investigating Pre-Service Teacher Motivation across Cultures Using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education* 27(3): 579–588. doi: 10.1016/j.tate.2010.10.012.
- 14.Kyriacou, C., Kunc R., Stephens P., ve Hultgren, A. 2003. Student teachers' expectations of teaching as a career in england and norway. *Educational Review* 55 (3): 255–263. doi:10.1080/0013191032000118910.
- 15.Kyriacou, C., veCoulthard M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching* 26 (2): 117–126. doi:10.1080/02607470050127036.
- 16.Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., ve Hui, L. (2012). Initial motivations for teaching: Comparison between pre-service teachers in United States and China.*Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 40 (3), 227-248.
- 17.Low, E. L., Lim, S. K., Ch'ng, A., ve Goh, K. C. (2011). Pre-service teachers' reasons for choosing teaching as a career in Singapore. *Asian Pacific Journal of Education*, 31 (2), 195-210.
- 18.Moran, A., Kilpatrick, R., Abbot, L., Dallat, J., ve McClune, B. (2001). Training to teach: Motivating factors and implications for recruitment. *Evaluation and Research in Education*, 15, 17–32.
- 19.Moses, I., Berry, A., Saab, N., ve Admiraal, W. (2017). Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 444-457. DOI: 10.1080/02607476.2017.1296562
- 20.Mukminin, A. , Rohayati, T. , Putra, H. A. , Habibi, A. ve Aina, M. (2016). The long walk to quality teacher education in indonesia: student teachers' motives to become a teacher and policy implications. *İlköğretim Online*, 16(1). DOI: 10.17051/io.2017.16366
- 21.Ok, A., ve Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13.
- 22.Pop, M. M., ve Turner,J. E. 2009. To be or not to be ... a teacher? Exploring levels of commitment related to perceptions of teaching among students enrolled in al teacher education program.” *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (6): 683–700. doi:10.1080/13540600903357017.

23. Reeves, T. D. ve Lowenhaupt R. J. 2016. Teachers as leaders: pre-service teachers' aspirations and motivations. *Teaching and Teacher Education* 57: 176–187. doi:10.1016/j.tate.2016.03.011.
24. Richardson, P. W., ve Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. doi:10.1080/13598660500480290
25. Şaban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
26. Thomson, M. M., Turner, J. E., ve Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324-335.
27. Watt, H., ve Richardson, P. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the fit-choice scale. *The Journal of Experimental Education*. 75 (3): 167–202. doi:10.3200/JEXE.75.3.167-202
28. Yılmaz, N., ve Doğan, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının meslek tercihlerini etkileyen faktörler: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 405-421.
29. Yong, B. C. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teacher career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 275–280.
30. Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., ve Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295-306.

Üç Boyutlu Tasarımla Laboratuvar Malzemelerinin Tanıtımı

Fatma COŞTU¹

¹ Dr., MEB, Zeytinburnu Şehitler BİLSEM, ORCID: 0000-0002-7101-6267

GİRİŞ

Teknoloji, insanoğlunun dünyada yaşadığı süre boyunca sürekli gelişimini sürdürmüştür ve en hızlı gelişim gösterdiği zaman olarak günümüzü söyleyebiliriz. Tarih boyunca astronomi ve tıp alanında yapılan keşiflere yol açtığı gibi aynı zamanda gündelik yaşamda çoğu işlerimizi kolaylaştıran süreçler teknolojinin eseridir. 21. yüzyıl bilgi ve becerilerinin gelişiminde dijital teknolojilerin gelişiminin etkisi hakkında yapılmış çeşitli çalışmalar vardır (Erten, 2020; Fassbinder vd., 2014). Teknoloji son yıllarda birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir yer edinmiş ve gelişmeye devam etmektedir. 21. Yüzyıl becerilerinin arasında yer alan teknoloji destekli uygulamalar teknoloji ile bütünleşmiş etkinlikleri içermesiyle birlikte özellikle öğretimin değerlendirme bölümünde önem kazanmaktadır. Her öğrenciye geri bildirimin kolaylaşacağı ve daha hızlı hale geleceği için okulların da kendi bilgisayar sistemlerini yenilemeleri gerekmektedir. (Rotherham & Willingham, 2010) Eğitimcilerin son yıllardaki tecrübeleri bilgisayar sistemlerinin yenilenmesi ile teknolojinin daha etkili ve zaman kaybı yaşanmadan kullanılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim ve öğretimde teknolojinin varlığı kapsamında son yıllarda ortaya atılan “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)” terimi ile daha sık kullanılır hale gelmiştir. Bu terime göre daha önce ifade edilen “Pedagojik Alan Bilgisi” ne yeniden göz atılması gerekir. Pedagojik alan bilgisi öğrenen özelliklerinin pedagoji ile birlikte harmanlanarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Kaleli Yılmaz, 2015; Mishra & Koehler, 2006) Ardından uzun yıllar sonra teknoloji dâhil olduğunda eğitim teknolojisi geliştirme konusunda kendini geliştiren öğretmenler büyük bir başarı göstererek kendi TPAB çalışmaları yürütmüşlerdir (Mishra & Koehler, 2006). Şimdi de aynı kararlılıkla eğitime teknolojiyi dâhil etmeye ve buna uygun içerik üretmeye çalışan öğretmenler ortaya çıkardıkları etkinlikler, yeni uygulamalarla bu alana katkı sağlamaya devam etmektedirler. Birçok şekilde teknolojinin eğitime dâhil edilmesi ülkemizde de dünyada olduğu gibi hızla bir eğilim halini almaktadır. Bunun bir ayağı dijital uygulamalar diğer ayağı ise STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) çalışmaları ile öğrencilerin mühendislik becerilerini Fen ve Matematik dersleriyle geliştirmelerini sağlamaktır. Bu nedenle ortaya sadece bilgisayar ve tablet uygulamaları değil, robotik, kodlama, üç boyutlu tasarım uygulamaları çıkmıştır (Kahraman, 2020; Yuran vd., 2021).

Dijital üç boyutlu tasarım ve baskı alma çalışmaları 1980’lerde ilk ortaya çıktığında patenti alınmış bir icat olarak kalmıştır. Ancak 2000’li yıllara gelindiğinde geniş bir uygulama alanında yer almaya başlamıştır. Bu uygulama alanlarından bazıları; oyuncak üreticileri, ayakkabı tasarımcıları, otomotiv

sektöründe araba parçaları tasarımı ve NASA'nın uzay istasyonunda eksik/bozulan parçaların temini ve tamiri için kullanmaya başlamasıyla birçok farklı alan dâhil olmuştur. (Yuran vd., 2021). Çeşitli sektörler endüstriyel düzeyde üç boyutlu tasarım ve baskı sistemlerini kullanırken bir yandan düşen maliyetler ile birlikte üç boyut teknolojisi evlerde bile kullanılabilecek düzeyde kolaylaşmıştır. Şahin ve Turan (2018) üç boyutlu baskı alma işlemini eklemeli bir süreç olarak tanımlamışlardır. Buna göre üç boyutlu baskı bir materyalin belirli bir çözünürlükte katmanlar halinde üst üste yığılması olarak açıklanabilir. Hatta büyük sektörlerde üç boyutlu tasarım ve baskı yerine “katmanlı üretim” kavramı da kullanılmaktadır.

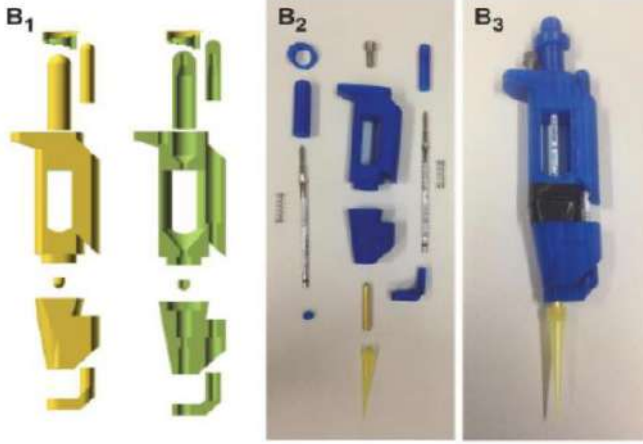
Üç boyutlu tasarımın son yıllarda yer aldığı bir diğer sektör ise eğitim uygulamalarıdır. Eğitim alanında yapılmış bir içerik analizi çalışmasına göre özellikle 2012 yılından sonra dünyada ve Türkiye’de okullarda materyal tasarımı ve geliştirme, öğretimsel etki, teknoloji tanıtımı ve laboratuvar geliştirme konularında araştırmalar yapıldığı saptanmıştır. Üç boyutlu yazıcıların doğrudan öğretim amaçlı kullanıldığı çalışmalar bu pasta diliminin önemsenecek düzeydeki bir kısmını oluşturmaktadır. (Yıldırım, Yıldırım & Çelik, 2018) Üç boyutlu tasarımlar okullarda öğrencilerin yaratıcılığını pozitif yönde etkileyen bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler üç boyutlu tasarımı her ne kadar “Teknoloji ve Tasarım” derslerinde tanısalar dahi disiplinler arası bir çalışma olarak “Sanat”, “Fen Bilimleri” ve “Matematik” dersleri gibi farklı alanlarda da çoğu durumda kullanılmaktadırlar ve çeşitli ders planları, projeler ortaya çıkarılabilmektedir. STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) ve STEAM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Sanat-Matematik) alanında üç boyutlu yazıcıların öğrencilerin mühendislik becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği vurgulanmıştır. (Barosso vd., 2017; Güleriyüz, Dilber, & Erdoğan, 2019) Bu alanlarda okullarda pratikte yapılan uygulamalara gerek robotik gerekse çeşitli STEM uygulamalarında üç boyutlu yazıcıların sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

Laboratuvar malzemelerinin kullanımı yüzlerce yıl öncesine kadar dayanmaktadır. İlk zamanlarda kimya araç gereçleri ticarete tekstil boyama, sabun yapımı, içki yapımı gibi alanlarda kullanılmıştır. Kimya bilimi için kullanılan bu malzemeler yalnızca birkaç yüzyıldır kullanılagelmekte ancak daha eskilere dayanan simyacıların kullandıkları malzemelerle yadsınamaz bir benzerlik göstermektedir. (Szabadváry, 1986) Günümüzde kullanılan klasik laboratuvar malzemeleri son birkaç yüzyılda kimyacıların kullandıklarıyla aynı özelliktedir. Zaman zaman formları ve güncel endüstrilere göre materyalleri değişse de (plastik, cam, metal vb) uzun yıllardır araştırma, üniversite ve okul laboratuvarlarında bulunan araç gereçler aynı amaca hizmet etmeye devam

etmektedir. Son yıllarda gelişen teknolojiyle özellikle hassas ölçüm yapacak terazi, bilgisayar destekli veri toplama cihazları, yapılan deneylerin daha doğru sonuca ulaşmasında bilim insanlarına yol göstermektedir. Özellikle Fizik ve Kimya alanlarında ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda tehlikeli sayılabilecek veya okul ortamında gerçekleşmesi mümkün olmayan deneylerin uygulanmasında yine teknolojiden yardım alarak sanal laboratuvarların ortaya çıkmasına şahitlik etmekteyiz (Bozkurt, 2008; Bozkurt & Sarıkoç, 2008; Karagöz-Mırçık, & Saka, 2016; Yaman, 2019). Sanal laboratuvarların ve simülasyonların kolay erişilebilir ve maddi açıdan bir yük getirmeyecek olması da onları cazip kılan bir diğer etkidir. Ne var ki bir kısım eğitimci teknoloji destekli bu laboratuvarların işlevselliğini savunurken, diğer taraftan bir kısım eğitimci ise bu tarz laboratuvarların öğrencilerin gözlemledikleri ve aldıkları verileri yorumlarken gerçek laboratuvar uygulamalarının aradaki bağlantıyı daha net kurmalarını sağlayacağı görüşündedirler. (Bernhard, 2018; Bozkurt, & Sarıkoç, 2008)

Laboratuvar uygulamalarının tam olarak ve doğru şekilde yapılmasında zaman zaman aksamalar ortaya çıkmaktadır. Bu aksamaların belli başlı nedenleri arasında öğretmenlerin yeteri kadar laboratuvar bilgi, beceri ve tecrübesine sahip olmaması, öğrencilerin laboratuvar araç gereçlerini nasıl kullanacaklarını bilememesi, fiziksel yetersizlikler ve zaman kısıtlamaları gösterilebilir (Akçöltekin, 2008; Batı, 2018; Karataş, 2016; Coştu vd., 2005). Bu sebepler göz önünde bulundurulduğunda, laboratuvar uygulamalarının iyileştirilmesi için ne gibi çalışmalar yapılabileceği sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Genellikle klasik bir yöntem olan Kimya, Fizik ve Biyoloji derslerinin sene başında ilk bir ya da birkaç dersi olarak ayrılan zaman diliminde öğrencilerin laboratuvar araç gereçlerini tanımaları için çeşitli ders planları oluşturulmaktadır. Bu ders planlarının içeriklerinde doğrudan laboratuvar araç gereçlerini tanıtma, eşleştirme, bir deney üzerinde deneyerek gösterme veya sadece gösterme şeklinde uygulamalar yer almaktadır (Coştu vd., 2005; Kavak & Yamak, 2016; Singer, Hilton, & Schweingruber, 2005).

Laboratuvar malzemelerinin daha iyi hatırlanması ve öğretilmesi için farklı bir teknik olarak üç boyutlu tasarım ve baskı alma kullanılabilir. Eğitim öğretim amaçlı olmasa da laboratuvar malzemelerinin üç boyutlu üretimi son yıllarda popüler hale gelmiştir. Bu konuda yapılmış çalışmalar arasında en bilinenlerden biri uluslararası uzay istasyonundaki laboratuvar malzeme teminleri de yer almaktadır. Örneğin, Şekil 1’de görüldüğü üzere tamamen üç boyutlu yazıcı ile yapılmış olan bir mikropipet tasarlanmış ve baskısı alınmıştır (Baden vd., 2015).



Şekil 1. Üç boyutlu yazıcı ile basılmış mikro-pipet

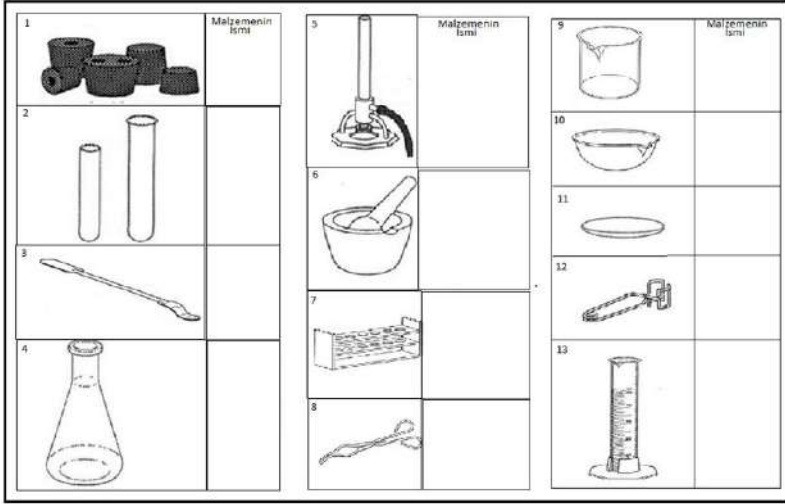
Okullarda laboratuvar uygulamalarının daha akıcı ve doğru ilerlemesi için öğrencilerin laboratuvar malzemelerini kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Coştu vd., 2005; Karataş, 2016; Tepe, Coştu & Erkoç, 2010). Geleneksel yöntemlerle ele alınan laboratuvar malzemesi tanıtım dersleri ile her zaman yeterince hatırdı kalıcı bir öğrenme ortaya çıkmamaktadır (Tepe, Coştu & Erkoç, 2010). Literatür taraması sonucunda yalnızca öğrencilerin değil öğretmen adayları ve öğretmenlerin de bazı laboratuvar malzemelerini yeteri kadar tanımadıkları ve bu nedenle etkili laboratuvar uygulamaları gerçekleştiremedikleri görülmüştür. (Coştu vd., 2005; Karataş, 2016; Kavak & Yamak, 2016; Tepe, Coştu & Erkoç, 2010).

Tüm bu söylenenlerden hareketle, bu çalışmada laboratuvar malzemelerinin öğretiminde teknolojiyi dâhil ederek öğrencilere üç boyutlu tasarım yoluyla öğretme tekniğini Tinkercad tasarım programı yardımıyla uygulamak ve bu teknikle uygulanan laboratuvar malzemesi tanıtım dersinin öğrencilerin malzemeleri hatırlama düzeylerine etkisi incelemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, öğrencilerin fen derslerinde laboratuvar malzemelerini öğrenme şekillerine farklı bir bakış açısı olarak üç boyutlu tasarım tekniği kullanılmış olup ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen şeklinde zayıf deneysel desen uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007; Fraenkel & Wallen, 2006). Uygulama sonunda deney grubuna açık uçlu sorular yöneltilerek üç boyutlu tasarımla yapılan uygulama ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

Araştırmaya İstanbul ilinde bulunan bir özel okulunun lise hazırlık sınıflarında öğrenim gören 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımcı öğrenciler basit seçkisiz örneklem olarak seçilmiştir. 20 kişilik örneklem grubunda 10 kişi deney grubunda, 10 kişi kontrol grubunda yer almış olup, seçilen öğrencilerin yaş, bilgi birikimi, öğrenim seviyesi gibi konularda benzer özelliklerde olması bu örneklem grubunun seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan bi-rincisi “Laboratuvar Araç Gereçleri Hatırlama Testi (LAGHT)” dir (Şekil 1).



Şekil 1. Çalışma kapsamında kullanılan LAGHT testi

Şekil 1’de de görüldüğü üzere, bu testte 13 adet laboratuvarda kullanılan araç-gereçler belirlenmiş ve onların resimleri testte yer verilmiştir. Öğrenciler görseli verilen laboratuvar araç gereçlerin isimlerini testte yer alan boş alana yazmaları istenmiştir. Bu LAGHT testi hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerine ön ve son test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin ön ve son testte verdikleri cevaplar istatistiksel olarak karşılaştırılarak anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenerek yapılan müdahalenin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Veri analizi için kontrol ve deney gruplarına etkinlik başında ve sonunda ön test ve son test şeklinde uygulanan LAGHT testi sonuçları değerlendirilmiştir. Toplanan veriler örneklem grubu 30 dan az olduğu için parametrik olmayan Wilcoxon Bağımlı Örneklem t-Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak ikinci kullanılan ise “Açık Uçlu Sorular Formu (AUSF)” dır (Şekil 2). Bu sorular hem deney grubuna hem de kontrol grubuna laboratuvar araçlarını tanıtmaya yönelik yapılan eğitimler sonunda öğrencilere uygulanmış

ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar soru bağlamında analiz

Açık Uçlu Sorular Formu (AUSF)

1. Laboratuvar malzemelerinden hangileri en fazla aklında kaldı. Neden?
2. Laboratuvar malzemelerini hatırlamada sana ne yardımcı olur?
3. Hatırlamada güçlük çektiğin laboratuvar malzemeleri nelerdir? Neden?
4. Laboratuvar malzemelerini tasarlamak hatırlamaya nasıl yardımcı oldu? (Not: Bu soru yalnızca deney grubuna sorulmuştur.)

edilmiştir.

Şekil 2. Çalışma kapsamında kullanılan AUSF testi

Şekil 2’de de görüldüğü üzere, bu testteki son soru sadece deney grubuna yöneltilmiştir. Bunun nedeni üç boyutlu tasarlama süreci sadece bu grupta yapılmasıdır. AUSF testinden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Müdahale Süreci

LAGHT testi hazırlanırken yalnızca 13 adet deney malzemesi seçilmiş ve etkinlik çalışma kâğıtları da her iki grup için buna uygun hazırlanmıştır. Minimal düzeyde malzeme seçilmesinin nedeni deney grubunda yer alan öğrencilerin ilk kez üç boyutlu tasarım yapmaları göz önünde bulundurularak tasarımı kolay malzemelerin tercih edilmesidir. Karmaşık tasarıma sahip deney malzemeleri için öğrencilerin tasarım programına daha iyi hâkim olmaları gerekmektedir. Deney grubunda bu sebeple seçilen deney malzemelerinin değişkenleri kontrol altında tutmak adına kontrol grubunun etkinliğinde de aynı şekilde yer verilmiştir. Kontrol ve deney gruplarına iki farklı laboratuvar malzemeleri tanıtım dersi uygulanmıştır. Her iki gruba uygulamalar 2 ders saati sürmüştür. Ancak deney grubunun tasarım teknolojisini kullanacağı gerekçesiyle “Teknoloji ve Tasarım” öğretmenlerinden alınan bilgi doğrultusunda daha önce Tinkercad tasarım programına dair bilgi sahibi olmadıkları öğrenilmiş bu nedenle uygulama öncesinde 1 saatlik Teknoloji ve Tasarım dersi çerçevesinde uzman bir kişi tarafından Tinkercad tasarım programı anlatılmış ve öğrencilerin programa aşina olmaları sağlanmıştır. Kontrol grubuna literatürde bahsedilen geleneksel laboratuvar malzemeleri tanıtım etkinliklerinden deney ile öğrenme tekniği ile uygulama yapılmıştır. Öğrencilere LAGHT testi ön test ve son test olarak etkinlik öncesi ve sonrasında verilmiştir. Etkinlik sonunda laboratuvar malzemelerini hatırlamayla

ilgili 3 adet açık uçlu soruyla öğrenci görüşleri alınmıştır (Şekil 2). Etkinlik sırasında “Laboratuvar Malzemeleri Çalışma Kâğıdı” ve deney malzemeleri temin edilmiştir (Şekil 3).

LABORATUVAR MALZEMELERİ ÇALIŞMA KÂĞIDI (KONTROL GRUBU İÇİN)	
GÖREV: Aşağıda verilen üç deney elinizdeki tüm malzemeleri etkin bir şekilde kullanarak tamamlayınız.	
GÜVENLİK ÖNLEMLERİ:	
1. Kimyasal malzemelerle çalışırken eldiven, gözlük ve önlük kullanınız!	
2. Isınan malzemelerle çalışırken maşayı dikkatlice kullanınız!	
3. Beher, tüp vb. malzemelere asla yukarıdan direk bakmayınız!	
MALZEMELER	
Deneylerin yapılış biçimlerini okuyarak kullanılan tüm malzemelerin (kimyasal maddeler hariç) listesini çıkarınız.	
Deney 1 (Bakır Sülfat Çözeltisi Hazırlama)	Lab. Malzemelerinin Adı Kullanım Alanı
1. Bakır Sülfat kristallerini havan yardımıyla iyice eziniz.	1.
2. Toz haline gelen bakır sülfat katısından %5'lik çözelti hazırlamak üzere bir behere 5 gr olacak şekilde spatül yardımıyla alarak tartınız. (Bu işlemden tartının sıfırlanması gerektiğini unutmayınız)	2.
3. 5 g Bakır sülfatın bulunduğu behere dereceli silindiri ile ölçerek 100 ml su ekleyiniz ve karıştırma çubuğu yardımıyla iyice çözünene kadar karıştırınız.	3.
	4.
	5.
	6.
	7.
	8.
	9.
	10.
Deney 2 (Bakır sülfat Çözeltisinden Bakır Tuzunu Ayırma)	11.
1. Bakır sülfat çözeltisini ayırmak için ısıtıcının üzerine kurutma kabını yerleştiriniz.	12.
2. Kurutma kabına dereceli silindiri kullanarak 15 ml tuzlu su ekleyiniz.	13.
3. Isıtıcının üzerine kurutma kabını alınız.	
4. Karışımındaki tüm su buharlaşana kadar ısıtınız.	
5. Elde ettiğiniz bakır sülfat bir maşa yardımıyla ısıtıcının üzerinden alınız ve tezgâhın üzerinde soğumaya bırakınız.	
Deney 3 (Sirke ile karbonat karışımındaki kimyasal değişimler)	
6. Behelerde verilen iki adet kimyasal sirke ve sodyum bikarbonattır.	Gözlemlenen Kimyasal Değişimler
7. Bu malzemelerden sirkeyi bir dereceli silindiri yardımıyla 15 ml alarak deney tüpüne boşaltınız. Deney tüpüne sıvıyı boşaltırken bir huni kullanarak sıvının dışarıya taşmasını/dökülmesini engelleyebilirsiniz.	Isı alma (endotermik) ☒
8. Sodyum bikarbonatı spatül kullanarak diğer deney tüpüne aktarınız. Tüpleri tüplüğe yerleştiriniz.	Baloncuk çıkarma
9. Son olarak her iki tüpü aynı anda erlene boşaltınız. Gözlemediğiniz kimyasal değişim işaretlerini aşağıdaki kutucuklara tik atarak belirtiniz.	Gaz oluşumu
	Renk değişimi
	Isı verme (egzotermik)

Şekil 3. Kontrol grubuna uygulanan çalışma kâğıdı

Öğrencilere bu çalışma kâğıdı içerisinde üç deney görevi onlara verilmiş ancak deney malzemelerinin isimleri ve görevlerini öğrencilerden yapılacak işlemleri okuyarak kendilerinin belirlemeleri istenmiştir. Deney grubu ile Tinkercad ile laboratuvar malzemeleri tasarlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki gibi deney grubuna da hatırlama testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Etkinlik sırasında kontrol grubunda verilen aynı malzemeler kura çekilerek her bir öğrenciye tayin edilmiştir. Öğrencilerden bu malzemeleri Tinkercad programıyla üç boyutlu tasarımları istenmiştir. Tasarım sürecinde malzemenin şeklinin özelliğine, kullanım alanlarına dair

bilgi toplamaları ve sonunda birer dakikalık kısa sunumlarla tasarladıkları malzemeyi anlatmaları istenmiştir (Şekil 4).

LABORATUVAR MALZEMELERİ ÇALIŞMA KÂĞIDI (DENEY GRUBU İÇİN)																																												
GÖREV: Aşağıda verilen laboratuvar malzemelerinden tesadüfi olarak seçeceğiniz bir tanesini üç boyutlu tasarım programıyla (Tinkercad) tasarlayınız. Bu görevi yerine getirirken dikkat edilmesi gereken noktalar aşağıdadır.																																												
1. Ön testte yer alan malzemelerin listesi yanda verilmiştir. Bu listede yer alan malzemelerin hangi alanlarda kullanıldığını belirtiniz. 2. Tasarımını yaptığınız laboratuvar malzemesinin 1 dakikalık kısa bir sunumunu yapmanız beklenmektedir. Sunum içeriğinde bahsedilmesi gereken noktalar: a) Malzemenin adı b) Kullanıldığı alanlar c) Özel bir tasarıma sahipse sebebi d) Bu malzemenin kullanılabileceği iki deney örneği	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Lab. Malzemelerinin Adı</th> <th>Kullanım Alanı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1.</td><td>Tıpa/delikli tıpa</td><td></td></tr> <tr><td>2.</td><td>Test tüpü</td><td></td></tr> <tr><td>3.</td><td>Spatula</td><td></td></tr> <tr><td>4.</td><td>Erlenmayer</td><td></td></tr> <tr><td>5.</td><td>Havan</td><td></td></tr> <tr><td>6.</td><td>Tüplük</td><td></td></tr> <tr><td>7.</td><td>Beher maşası</td><td></td></tr> <tr><td>8.</td><td>Beher</td><td></td></tr> <tr><td>9.</td><td>Saat camı</td><td></td></tr> <tr><td>10.</td><td>Tüp maşası</td><td></td></tr> <tr><td>11.</td><td>Dereceli silindir</td><td></td></tr> <tr><td>12.</td><td>Kurutma kabı</td><td></td></tr> <tr><td>13.</td><td>Huni</td><td></td></tr> </tbody> </table>		Lab. Malzemelerinin Adı	Kullanım Alanı	1.	Tıpa/delikli tıpa		2.	Test tüpü		3.	Spatula		4.	Erlenmayer		5.	Havan		6.	Tüplük		7.	Beher maşası		8.	Beher		9.	Saat camı		10.	Tüp maşası		11.	Dereceli silindir		12.	Kurutma kabı		13.	Huni		
	Lab. Malzemelerinin Adı	Kullanım Alanı																																										
1.	Tıpa/delikli tıpa																																											
2.	Test tüpü																																											
3.	Spatula																																											
4.	Erlenmayer																																											
5.	Havan																																											
6.	Tüplük																																											
7.	Beher maşası																																											
8.	Beher																																											
9.	Saat camı																																											
10.	Tüp maşası																																											
11.	Dereceli silindir																																											
12.	Kurutma kabı																																											
13.	Huni																																											

Şekil 4. Deney grubuna uygulanan çalışma kâğıdı

Etkinlik sonunda öğrencilere kontrol grubundan farklı olarak 4 adet (Şekil 2) açık uçlu sorular yöneltilerek tasarım sürecinin malzemeleri hatırlamaları konusunda etkisi olup olmadığına dair görüşler alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin laboratuvar malzemelerini etkinlik öncesinde ne kadar hatırladıkları ve etkinlik sonrasında ne kadar öğrendiklerinin ölçüldüğü LAGHT sonuçları değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin testte sorulan her bir laboratuvar malzemesinin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir ve toplu olarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön ve Son LAGHT Testi Wilcoxon Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	<i>Laboratuvar Malzemesi</i>	<i>p (Ön-Son)</i>	<i>Anlamlı fark</i>
1.	Tıpa/delikli tıpa	0,334	-
2.	Test tüpü	0,564	-
3.	Spatula	0,003	+
4.	Erlenmayer	0,004	+
5.	Havan	0,035	+
6.	Tüplük	0,739	-
7.	Beher maşası	0,021	+
8.	Beher	0,317	-
9.	Saat camı	0,564	-
10.	Tüp maşası	0,046	+
11.	Dereceli silindir	0,038	+
12.	Kurutma kabı	0,031	+
13.	Huni	1,000	-

+: p anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olanlar ($p < 0,05$). Yani anlamlı farklılık olanlar

-: p anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olanlar ($p > 0,05$). Yani anlamlı farklılık olmayanlar

Wilcoxon Bağımlı Örneklem t-testi sonuçlarına göre p değerlerinde 0,05'ten küçük olan ($p < 0,05$ yani Tablo 1'de + olanlar) malzemeleri yapılan öğretimler sonunda öğrencilerin öğrendiği belirlenmiştir. Wilcoxon bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre p değerlerinde 0,05'ten büyük değerlerde ($p > 0,05$ yani Tablo 1'de – olanlar) öğrencilerin o malzemeyi önceden bildiklerini ve son testte anlamlı bir farklılık meydana getirmedikleri belirlenmiştir. Buna göre; öğrenciler spatül, erlenmayer, havan, beher maşası, tüp maşası, kurutma kabı ve dereceli silindiri kontrol grubuna yapılan öğretimler sonunda yeni öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Tablo 1'de de görüldüğü üzere, geleneksel laboratuvar malzemesi tanıtım dersi kapsamında kontrol grubunda işlenen ders sonunda spatula, erlenmayer, havan, beher maşası, tüp maşası, dereceli silindir ve kurutma kabı cevaplarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Fakat laboratuvar araçlarından tıpa/delikli tıpa, test tüpü, tüplük, beher, saat camı ve huni cevaplarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı gözlemlenmiştir ($p > 0,05$). Bu sonuca bakılarak, öğrencilerin laboratuvar malzemelerini direk olarak kullanmaları ve kurutma kabı, beher maşası, tüp maşası gibi malzemeleri ilk kez kullandıkları için etkinlik sonunda öğrenmiş oldukları söylenebilir. Anlamlı farkın çıkmadığı beher, tüp ve huni gibi malzemeleri daha önceden bildikleri için sonuçların değişmediği sonucuna varılabilir. Deney grubundaki öğrencilerin testte sorulan her bir laboratuvar malzemesinin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir ve toplu olarak Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Ön ve Son LAGHT Testi Wilcoxon Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

	Laboratuvar Malzemesi	p (Ön-Son)	Anlamlı fark
1.	Tıpa/delikli tıpa	0,018	+
2.	Test tüpü	0,317	-
3.	Spatül	0,009	+
4.	Erlenmayer	0,007	+
5.	Havan	0,059	-
6.	Tüplük	0,033	+
7.	Beher maşası	0,015	+
8.	Beher	0,180	-
9.	Saat camı	0,006	+
10.	Tüp maşası	0,023	+
11.	Dereceli silindir	0,033	+
12.	Kurutma kabı	0,007	+
13.	Huni	1,000	-

+: p anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olanlar ($p < 0,05$). Yani anlamlı farklılık olanlar

-: p anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olanlar ($p > 0,05$). Yani anlamlı farklılık olmayanlar

Wilcoxon Bağımlı Örneklem t-testi sonuçlarına göre p değerlerinde 0,05'ten küçük olan ($p < 0,05$, yani Tablo 2'de + olanlar) malzemeleri yapılan üç boyutlu tasarımlar sonucunda yapılan öğretimler sonunda öğrencilerin öğrendiği belirlenmiştir. Wilcoxon bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre p değerlerinde 0,05'ten büyük değerlerde ($p > 0,05$, yani Tablo 2'de – olanlar) öğrencilerin o malzemeyi önceden bildiklerini ve son testte anlamlı bir farklılık meydana getirmediği belirlenmiştir. Buna göre; öğrenciler tıpa/delikli tıpa, spatül, erlenmayer, beher maşası, tüplük, saat camı, tüp maşası, kurutma kabı ve dereceli silindiri deney grubuna yapılan öğretimler sonunda yeni öğrendikleri sonucuna varılmıştır. Tablo 2'de de görüldüğü üzere, Tinkercad ile üç boyutlu tasarım uygulaması ile yapılan laboratuvar malzemeleri tanıtım dersinde deney grubunun ön test ve son test sonuçlarına kıyaslandığında “tıpa/delikli tıpa, spatula, erlenmayer, beher maşası, tüplük, saat camı, tüp maşası, kurutma kabı ve dereceli silindir” araçlarına ilişkin cevaplarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p < 0,05$). Öte yandan öğrencilerin “test tübü, havan, beher ve huni” cevaplarında ise anlamlı bir fark oluşmadığı gözlemlenmiştir ($p > 0,05$). Burada 9 laboratuvar malzemesini diğer aşına oldukları 4 laboratuvar malzemesine nazaran yeni öğrendikleri ve hatırladıkları görülmüş dolayısıyla öğrencilerin üç boyutlu tasarım yoluyla malzemeleri geleneksel yöntemle nazaran daha iyi hatırladıkları söylenebilir. Öğrencilere açık uçlu sorulan AUSF testinden elde edilen sonuçlar ise Tablo 3'te toplu olarak sunulmuştur. Tablo 3'te de görüldüğü üzere hem kontrol hem deney grubuna uygulanan

etkinliklerin laboratuvar malzemeleri hatırlamada ne kadar etkili olduğuna dair sorulan açık uçlu sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların içerik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, hatırlanması en güç olan laboratuvar malzemesinin %35’lik bir oranla malzemenin farklı isminin zor hatırlanması (%25) ve nadir kullanılması (%30) sebebiyle erlen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak, Tablo 3’teki verilere göre hatırlanması en kolay olan laboratuvar malzemesinin %35’lik bir oranla, malzemenin deneylerde sık kullanılması (%35), kullanışlı olması (%35) ve tasarımından dolayı (%35) beher olduğu sonucu da elde edilmiştir. Yine Tablo 3’teki verilere göre, deney grubundaki öğrencilere Tinkercad üç boyutlu tasarım programı kullanılarak uygulama yapılmasının onların laboratuvar malzemelerinin hatırlanmasına katkısının %60 gibi büyük bir yüzdelikle tasarım süreci etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin %40 gibi nispeten fazla bir yüzdesi kendi başına bir ürün ortaya çıkarmasının laboratuvar malzemelerinin hatırlanmalarına yardımcı olduğu da belirlenmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Sonrası AUSF testine Verdikleri Cevaplar

AUSF Soruları	Cevaplar	f (%)
Hatırlamada güçlük çekilen laboratuvar malzemeler nelerdir?	Erlen	7 (%35)
	Maşa türleri	3 (%15)
	Kurutma kabı	4 (%20)
	Havan	3 (%15)
Laboratuvar malzemelerinin hatırlanmasında güçlük çekilme nedenleri nelerdir?	Malzemenin ismi	5 (%25)
	Birbirine benzeyen malzemelerin karıştırılması	1 (%5)
	Nadir kullanım	6 (%30)
En fazla akılda kalan laboratuvar malzemeleri nelerdir?	Huni	3 (%15)
	Beher	7 (%35)
	Erlen	3 (%15)
	Spatül	2 (%10)
	Havan	2 (%10)
	Deney tüpü	2 (%10)
	Dereceli silindir	4 (%20)
	Tüplük	3 (%15)
	Tıpa	2 (%10)
	Maşa	1 (%5)
Laboratuvar malzemelerinin akılda kalmasını sağlayan sebepler nelerdir?	Kullanışlı olması	7 (%35)
	Kimyasalların muhafaza edilmesi	1 (%5)
	Derste bahsedilmesi	1 (%5)
	Tasarım	7 (%35)
	Üzerinde uzun süre çalışılması	1 (%5)
	Malzeme hakkında araştırma yapılması	6 (%30)
	Malzeme hakkında sunum yapılması	1 (%5)
	Deney yapmak	7 (%35)
	Malzeme listesini yazıya dökmek	2 (%10)
	İlgi çekici malzeme ismi olması	2 (%10)
*Tinkercad ile laboratuvar malzemelerini tasarlamak, bu malzemelerin hatırlanmasında nasıl yardımcı oldu?	Tasarım süreci	6 (%60)
	Kendi başına bir ürün ortaya çıkarmak	4 (%40)
	Üzerinde araştırma yapmış olmak	1 (%10)

*Bu soru yalnızca Tinkercad programıyla üç boyutlu tasarım yapmış olan deney grubundaki 10 öğrenciye sorulmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen bilimleri disiplini için oldukça önemli olan laboratuvar çalışmaları ve bu kapsamda laboratuvar malzemelerinin öğrenciler tarafından tanınması ve kullanım amaçlarının bilinmesine yönelik üç boyutlu tasarım (Tinkercad) programı yardımıyla öğretimi bu çalışmada gerçekleştirilmiş. Ayrıca, bu yöntemin öğrencilerin laboratuvar malzemelerini tanınmasına ve kullanım amaçlarının bilinmesine olan etkisi de incelenmiştir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırma sonunda, öğrencilerin laboratuvar malzemelerini hatırlamalarında ve kullanmalarında deney grubunda yapılan üç boyutlu tasarım programları yardımıyla öğretim yönteminin olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Fen eğitimi ile ilgili mevcut literatürde, öğrencilerin laboratuvar araç-gereçlerini ve nerede nasıl kullanacağını bilmesi açısından bazı sıkıntılar yaşadıkları rapor edilmiştir (Coştu vd., 2005; Karataş, 2016; Singer, Hilton, & Schweingruber, 2005). Bu sıkıntıları gidermeye yönelik bazı uygulamalar, örneğin eğitsel oyun uygulamaları (Kavak & Yamak, 2016) gibi, yapılmış ve bu anlamda başarıya ulaşıldığı belirlenmiştir. Burada sunulan çalışma da ilgili literatüre üç boyutlu tasarım yapan programlarla da laboratuvar malzemelerinin öğretilebileceğini göstererek katkı sağlamıştır. Fakat bu olumlu sonuçla birlikte, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin laboratuvar malzemelerini tanımları arasındaki farkın çok açık olmadığı da kabul edilmelidir. Bu durum kontrol grubunda uygulanan laboratuvar malzemeleri tanıtım dersinin de geleneksel uygulama biçiminden farklı olduğu ile açıklanabilir. Çünkü eğer öğrencilere tam anlamıyla geleneksel olarak laboratuvar malzemeleri tanıtım dersi uygulanmış olsaydı, öğretmen öğrencilerine laboratuvar malzemelerin tanıtımını sözel ve/veya eşleştirme yoluyla tamamen ezber bir mantık üzerine kurgulamış olurdu. Ama burada sunulan çalışmada kontrol grubuna tam anlamıyla geleneksel denilebilecek tarzda bir öğretim yapılmamıştır. Her ne kadar üç boyutlu tasarım kadar etkili olmasa da kontrol grubunda yapılan öğretim de laboratuvar malzemelerini kavratmada etkili olduğu söylenebilir. Bu yönüyle, kontrol grubundaki öğrencilere yapılan öğretimin de laboratuvar malzemelerinin tanıtılmasında kullanılabilecek bir yöntem olduğu sonucu doğal karşılanmalıdır. Deney grubunda yeni ve teknoloji içeren farklı bir etkinlik denenmiş ve elde edilen bulgular neticesinde bu uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkisi olumlu yönde sonuçlanmıştır. Bu noktada, öğrencilerin tasarım yapması ve ortaya kendi çıkardıkları bir ürün koymaları laboratuvar malzemelerini hatırlamasını arttırırken, bunun yanında üç boyutlu baskı aşamasında yaptıkları prototiplerin gerçek bir laboratuvarda kullanılmasında bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Casciato vd. (2016)'in yaptığı araştırmada, Tinkercad ile tasarlanarak üç boyutlu baskı alınan laboratuvar malzemelerinin pahalı

malzemelere iyi bir alternatif sunduğu, bazı malzemelerin işlevsel olduğu ve bu yöntemin yaratıcılığı arttırdığı belirtilmiş ancak bazı malzemelerin üç boyutlu yazıcının filament adı verilen materyalinin plastik bazlı olduğu için her deneyde kullanılamayacağı yani işlevselliğinin pratikte olmayacağı sonucuna varılmıştır. Literatürdeki bu sonuca benzer şekilde, burada sunulan çalışmada da deney grubunda bu durumun yaşandığını söylemek mümkündür. Örneğin, tıpa/delikli tıpa ve huni plastik halde kullanılabilirken kurutma kabı ve deney tüpünün plastik olarak baskısının alınması işlevsellikten uzak olmuştur. Bu çalışmanın amacı tasarım sürecinin hatırlamaya etkisini araştırmak olduğu için, üç boyutlu baskı ile yapılan malzemelerin araştırmanın sonucuna olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığı düşünülmektedir. Ama yine de bu çalışmadakine benzer süreci işleterek laboratuvar malzemelerini tanıtmak isteyen eğitimcilerin bu durumu dikkate almalarının önemli olduğuna inanılmaktadır. Sonuç olarak, birçok farklı endüstride yıllardır yerini almış olan üç boyutlu tasarım ve baskı alma çalışmaları eğitimde de hızla kendine göstermektedir. Eğitimciler ve araştırmacılar üç boyutlu tasarımı projelerinde kullanarak sürekli ilerleyen ve çeşitlenen bir veri tabanı oluşturmuşlar ve oluşturmaya da devam etmişlerdir (Baden vd., 2015). Bu açıdan, burada sunulan çalışma laboratuvar malzemelerinin üç boyutlu tasarımı için güzel bir örnek olduğuna inanılmaktadır. Bu örnek, sadece üç boyutlu teknoloji tasarımı değil, 2018 yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programı (MEB, 2018) kapsamında ele alınan mühendislik tasarım becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu yönüyle de, teknolojiyi iyi kullanan günümüz öğrencilerinin var olan tasarım teknolojilerini onların yararına kullanmak ve dönüştürmek bağlamında da önemli görülebilir.

KAYNAKÇA

1. Akçöltekin, A. (2008). İlköğretim fen Bilgisi derslerinde laboratuvarların yeri ve laboratuvar yeterlilikleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
2. Baden, T., Chagas, A. M., Gage, G., Marzullo, T., Prieto-Godino, L. L., & Euler, T. (2015). Open Labware: 3-D Printing Your Own Lab Equipment. *PLoS Biology*, 13(3), 1–18.
3. Barroso, L.R., Bicer, A., Capraro, M.M. et al. (2017). Run! Spot. Run!: vocabulary development and the evolution of STEM disciplinary language for secondary teachers. *ZDM Mathematics Education*, 49 (2), 187–201.
4. Batı, K. (2018). Türkiye’de fen eğitimi ve kimya eğitimi laboratuvar uygulamalarına genel bir bakış. *Doğu Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğilimler Dergisi*, 2(1), 45-55.
5. Bernhard, J. (2018). What matters for students’ learning in the laboratory? Do not neglect the role of experimental equipment! *Instructional Science*, 46(6), 819–846.
6. Bozkurt, E. & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89 -100.
7. Bozkurt, E. (2008). Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının öğrenci başarısına etkisi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
8. Büyüköztürk, Ş.(2007). Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
9. Casciato, D., Builes, N., Reynolds, J., & Speth, R. C. (2016). Application of 3D Printing in Bench Pharmaceutical Science Research.
10. Coştu, B., Ayas, A., Çalık, M., Ünal, S., & Karataş, F. Ö. (2005). Fen öğretmen adaylarının çözelti hazırlama ve laboratuvar malzemelerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 65-72.
11. Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 33-64.
12. Fassbinder, A. G., Moreira, D., Cruz, G., & Frantine Barbosa, E. (2014). Tools for the flipped model: an experiment in teacher education. In 2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings (1-8). IEEE.
13. Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- 14.Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- 15.Güleryüz, H., Dilber, R., & Erdoğan, İ. (2019). STEM uygulamalarında öğretmen adaylarının 3d yazıcı kullanımı hakkındaki görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 1-8.
- 16.Kahraman, M. E. (2020). Uzaktan eğitim yöntemiyle temel tasarım dersinde üç boyutlu tasarım uygulaması. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 62-73.
- 17.Kaleli Yılmaz, G. (2015). Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 103-122.
- 18.Karagöz-Mırçık, Ö. & Saka, A. Z. (2016). Fizik öğretiminde sanal laboratuvar destekli uygulamaların değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(43), 388-395.
- 19.Karataş, F. Ö. (2016). Pre-service chemistry teachers' competencies in the laboratory: A cross-grade study in solution preparation. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 100-110.
- 20.Kavak, N. & Yamak, H. (2016). Picture chem: Playing a game to identify laboratory equipment items and describe their use. *Journal of Chemical Education*, 93(7), 1253-1255.
- 21.MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- 22.Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- 23.Rotherman, A. J., & Willingham, D. T. (2010). “21st century skills” not new but a worthy challenge. *American Educator*, 34(1), 17-20.
- 24.Singer, S. R., Hilton, M. L. & Schweingruber, H. A. (2006). America's lab report: Investigations in high school science. Washington, DC: National Academy Press.
- 25.Szabadváry, F. (1986). The history of chemical laboratory equipment. *Periodica Polytechnica Chemical Engineering*, 30(1-2), 77-95.
- 26.Şahin, K. & Turan, B.O. (2018). Üç boyutlu yazıcı teknolojilerinin karşılaştırmalı analizi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 97-116.
- 27.Tepe, O., Coştu B., & Erkoç, N. E. (2010). Kimya öğretmen adaylarının laboratuvar araç gereçlerini tanıma düzeylerinin belirlenmesi. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- 28.Yaman, F. (2019). Öğrencilerin sanal kimya laboratuvarı kullanarak hazırladıkları argümantasyona dayalı yazma etkinliklerinin çoklu gösterimler açısından incelenmesi. İlköğretim Online, 18 (1), 207-225.
- 29.Yıldırım, G., Yıldırım, S., & Çelik, E. (2018). Yeni bir bakış-3 boyutlu yazıcılar ve öğretimsel kullanımı: Bir içerik analizi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(25), 163-184.
- 30.Yuran, A.F., Şimşir, E., Yavuz, İ., & Deveci, O. C. (2021) Üç boyutlu (3D) yazıcı ile otomobillerde kullanılan portbagaj tutucu üretimi. International Symposium On Automotive Science and Technology, 8-10 September, Ankara.

Etkileşimli Kitap Okumanın 60-72 Aylık Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkisinin İncelenmesi¹

Özgün UYANIK AKTULUN², Gözde İNAL³

1 Bu çalışma, 2-5 Ekim 2019 tarihleri arasında 6.Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

2 2Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gozde.inal@adu.edu.tr .
ORCID: orcid.org/0000-0002-5943-0537.

3 1Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ozgunuyanik@gmail.com,
ORCID: orcid.org/0000-0001-9456-6379.

Giriş

Okul öncesi dönemde, diğer gelişim alanları gibi dil gelişimi de kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde kitap okuma uygulamaları, dil gelişimini desteklemek için önerilen en önemli etkinliklerdendir. Dil gelişimi açısından potansiyel olarak zengin bir öğrenme deneyimi sunan kitap okuma, aynı zamanda yetişkinlerin çocuğun dil gelişimini desteklemek ve erken okuma yazma becerilerini geliştirmek için kullanabileceği en etkili ve gerekli çalışmalardan biridir (Lever ve Senechal, 2011; Kalaycıoğlu, 2012; Yazıcı ve Dereobalı 2014).

Çocukların dil gelişimini desteklemek için yürütülen müdahale programları kapsamında alan yazında, çocuğu destekleyici davranışları içeren kitap okumanı sürecinin dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Nielsen ve Friesen, 2012; Malani vd., 2010; Mol vd., 2009). Bu çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde rutin olarak bir yetişkinle beraber kitap okuma çalışmalarına dâhil olan çocukların sözel dil becerilerinde (ifade edici dil, sözcük bilgisi) yaşıtlarına oranla daha başarılı oldukları görülmektedir (Towson vd. 2017; Vallly vd.,2015). Yetişkinle birlikte kitap okuma çocuklara yeni sözcük edinmede oldukça etkili bağlantılar sağlamakta (Chow vd., 2008; Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014) ve tek okumada edinilemeyen sözcüklerin tekrarlı kitap okuma yoluyla daha kolay öğrenilmesine (Robbins ve Ehri, 1994) fırsat sunmaktadır. Bu doğrultuda, doğrudan öğretici bir yaklaşımla birleştirilen tekrarlı okumaya dayalı kitap okuma çalışmalarının çocukların dil gelişimi üzerinde daha da etkili olduğu söylenebilir (Senechal vd., 1998; Jacobs, 2016). Yalnızca sözcüğün tekrar edilerek o sözcüğe karşılık gelen resmin gösterildiği kitap okuma çalışmalarına kıyasla hedef sözcüklere yönelik sorulara yanıt verilmesini içeren kitap okuma çalışmalarında çocukların daha fazla sözcük öğrendikleri ve ürettikleri tespit edilmiştir (Senechal, Thomas ve Monker, 1995). Bu bilgiler doğrultusunda Whitehurst ve diğerleri (1988) tarafından çocuğun kitap okuma sürecine aktif katılımını içeren “*Etkileşimli Kitap Okuma (Dialogic Reading)*” yöntemi geliştirilmiştir (Akt; Whitehurst vd., 1994). Etkileşimli kitap okuma (EKO), dil ve erken okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini temel alan yetişkin ile çocuğun etkileşimli olarak kitap okudukları bir süreci tanımlamaktadır (Whitehurst vd., 1994). Standart kitap okuma davranışından farklı olarak etkileşimli kitap okuma yönteminde yetişkin ve çocuk rolleri yer değiştirir ve yetişkinin yönlendirmesi ile çocuk, öykünün okuyucusu haline gelir. Bu süreçte yetişkinin rolü aktif bir biçimde çocuğu dinleme ve öykü ile ilgili çocuğa çeşitli tekniklere dayalı sorular yöneltmedir. Bu bağlamda, yetişkin bilinmeyen sözcükleri tanımlar, öykü ve bilinmeyen sözcüklerle ilgili çocuklara sorular

sorar ve yanıtları genişleterek tekrarlar (Chow ve McBride-Chang, 2003; Ergül, Sarıca, Akoğlu, 2016; Vallly, 2012).

EKO ile çocukların katılımı teşvik edilir, çocuklara geri bildirim sağlanır ve çocukların beceri düzeylerine göre sözlü etkileşimler kurulur. Yöntemde; soru sorma, yanıtlar doğrultusunda yeniden soru sorma, ifadeleri tekrarlama, çocuğa destek olma ve olumlu geri bildirim verme stratejilerini kullanılır. Bu doğrultuda çocukların dil gelişimi; genişletme, belirli dil türlerinin kullanılmasına yönelik cesaretlendirme ve gelişen dil becerileri kapsamında giderek daha karmaşık sözcük seçimine dayanan yönlendirmeler doğrultusunda artış gösterir. Bir başka deyişle etkileşimli kitap okuma; çocukların kitap okuma etkinliğine katılım için desteklenmesi, ilgileri ve dil becerileri temelinde kitapların seçilmesi ve çocuklara konuşmalarına ilişkin geribildirim sağlanması ilkeleri çerçevesinde dil becerilerinin gelişimini destekler (Morgan ve Meier, 2008; Flynn, 2011). Çok sayıda araştırmada da EKO'nun, çocukların sözcük bilgisini, alıcı ve ifade edici dil becerilerini artırarak genel olarak çocukların dil becerisini geliştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır (Lever ve Senechal, 2011; Marken, 2008; Sargenti, 2012). Bu bilgiler; okul öncesi dönemden itibaren çocukların dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılması ve çocukların ileriki başarılarının arttırılabilmesi için dil gelişimi düzeylerinin çeşitli ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Uyanık, Kandır 2014). Bu doğrultuda çalışmada, etkileşimli kitap okumanın okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışmada karma desenli yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, tek bir metot kullanılarak elde edebilecek bakış açısının genişletilmesi ile tekli yöntem kullanımından kaynaklı sınırlılıkların en aza indirgenmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yöntem kapsamında çalışmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu desende, eş zamanlı olarak toplanan nicel ve nitel veriler ayrı olarak analiz edilir. En son aşamada da çalışmanın amacı kapsamında daha iyi bir kavrayışa ulaşılması için elde edilen bulgulardaki benzerlik ve farklılıklar yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda ise deney grubunda görev yapan öğretmenin etkileşimli kitap okuma süreci ile bu sürecin çocukların dil becerilerine (alıcı ve ifade edici dil) etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde MEB'e bağlı anaokullarına devam etmekte olan ve normal gelişim gösteren 60-72 aylık çocuklar arasından amaçlı örneklem yoluyla belirlenen iki anasınıfından oluşmaktadır. Bu kapsamda 25 çocuğun öğrenim gördüğü bir sınıf (sabah grubu) deney grubu, 25 çocuğun öğrenim gördüğü bir başka sınıf (öğleden sonra grubu) ise kontrol grubu olmak üzere toplam 50 çocuk çalışma grubunda yer almıştır. Amaçlı örneklemede anasınıflarının sosyoekonomik açıdan alt düzeyde olması, ulaşım kolaylığı ve gönüllülük esası göz önüne alınmıştır. Nitel veri çalışma grubuna ise EKO uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğretmeni dâhil edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; deney grubunda yer alan çocukların %60'nın erkek, %40'ının kız çocuk oldukları, kontrol grubundaki çocukların ise %48'nin erkek, %52'sinin ise kız olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun öğretmeni okul öncesi öğretmenliği lisans mezunudur ve 9 yıllık mesleki kıdeme sahiptir.

Etkileşimli kitap okuma uygulamasına başlamadan önce yapılan testlere göre deney ve kontrol gruplarının alıcı ve ifade edici dil düzeyleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Öntest Puanlarına Göre t Testi Sonuçları

Testler	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Alıcı Dil	Deney	25	21.1	3.5	48	-0.472	0.639
	Kontrol	25	21.5	2.4	48		
İfade Edici Dil	Deney	25	13.8	2.8	48	-1.2	0.212
	Kontrol	25	14.8	2.8	48		

p>0.05

Deney ve kontrol grubundaki çocukların alıcı dil ($t = -.472$, $p>0.05$), ve ifade edici dil ($t = -1.2$, $p> 0.05$) öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, alıcıve ifade edici dil becerileri yönünden deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, çocukların demografik özelliklerini için “*kişisel bilgi formu*”, dil beceri düzeylerini belirlemek için ise “*Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi*” kullanılmıştır. Nitel veriler toplanırken ise nicel bölümü desteklemek amacıyla konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi elde etme fırsatı

sunan ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “*yarı yapılandırılmış görüşme formundan*” yararlanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Doğum tarihi, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne-baba öğrenim düzeyi gibi demografik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formları, okullardaki çocuklara ait kişisel gelişim dosyalarındaki bilgiler doğrultusunda doldurulmuştur.

Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi (K-EADBAT): 36-83 ay arasındaki çocukların, dil ve akademik becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Kaufman ve Kaufman (1993) tarafından Amerika’da geliştirilmiştir. Ölçme aracı; Sözcük Bilgisi, Sayılar, Harfler, Sözcükler ve Telaffuz olmak üzere üç alt test ile alt testlere bağlı Alıcı Dil, İfade Edici Dil, Sayı, Harf ve Sözcük Becerileri olmak üzere dört ölçekten oluşmaktadır. Bireysel olarak sessiz ve rahat bir ortamda kitapçıktaki her bir maddenin resminin çocuğa gösterilmesi, resme ait yönergenin yüksek sesle okunması ve çocuktan yanıtların alınması şeklinde uygulana ölçek, toplam 90 maddeden oluşmaktadır (Kaufman ve Kaufman, 1993). Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Türkiye’de Uyanık ve Kandır (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Becerisi alt ölçekleri kullanılmıştır.

Alıcı Dil Becerisi alt ölçeği: Doğru görsel uyaranların işaret edilmesiyle sayısal kavramları; nesne özelliklerinin sözel tanımlarını doğrultusunda sayı, harf ve sözcüklerin işaret edilmesiyle de algısal becerileri değerlendiren bu alt ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. DFA ile tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı alt ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı .94 ve test tekrar test korelasyonu .78 olarak bulunmuştur (Uyanık ve Kandır, 2014)

İfade Edici Dil Becerisi alt ölçeği: Bu alt ölçekte çocuk; nesneler ve özelliklerini isimlendirme, resimleri tanımlama, sesli olarak sayma ve sayı problemlerine sesli olarak yanıt verme gibi ifade edici dil becerilerini kullanmaktadır. 35 maddeden oluşan alt ölçeğin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu faktör yapısı doğrulanmıştır. Alt ölçeğin KR-20 güvenirlik katsayısı .95 ve test tekrar test korelasyonu .93’tür (Uyanık ve Kandır, 2014).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Çalışmada, deney grubunda görev yapan okul öncesi öğretmeninin, EKO süreci ve bu sürecin sınıfındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil beceri düzeylerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Form hazırlandıktan sonra üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli görülen düzenlemelerin ardından forma son şekli verilmiştir.

Deneyisel İşlem

Araştırmanın amacına uygun olarak etkileşimli kitap okuma uygulamasının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle çocuk kitapları dış yapı (biçimsel) ve içyapı (içeriksel) özelliklerine göre incelenerek listelenmiştir. Belirlenen özellikler kapsamında nitelikli olarak görülen ve çocukların ilgisi ve gelişimlerine uygun olan kitaplar erken çocuklukta çocuk edebiyatı alanında çalışan beş uzmanın alan görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda uygulama için 10 kitap belirlenmiştir. Belirlenen kitaplar EKO yönteminin işlem basamakları doğrultusunda incelenerek hedef sözcükler, çocuk dostu tanımlar ve kitapla ilgili sorular belirlenmiş ve her bir kitapla ilgili ön hazırlıklar tamamlanmıştır. Bu süreçte PEER dizisi olarak bilinen “*sor*”, “*yanıtı değerlendir*”, “*genişlet*”, “*tekrar et*” döngüsü dikkate alınmıştır. Aynı zamandaher bir kitap için süreçte “*tamamlama*”, “*hatırlama*”, “*açık uçlu*”, “*ne-neden-niçin*” ve “*geliştirme soruları*” olarak tanımlanan CROWD tekniğine dayalı farklı soru stratejisinden yararlanılmıştır (Zevenbergen ve Whitehurst, 2003). Bununla birlikte çocukların sözcük dağarcıklarının zenginleştirilmesi amacıyla seçilen kitapların içeriklerine uygun olarak beşer hedef sözcük belirlenmiş ve öykü okuma sürecinde belirlenen hedef sözcüklerle ilgili çocuklarla tartışılarak çocukların seviyesine uygun “*çocuk dostu*” kavramlarla sözcükler açıklanmıştır. Hazırlanan EKO uygulamasına dair üç okul öncesi eğitimi alan uzmanının görüşü alınmış ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda programa son şekli verilmiştir.

Resmî kurum izinleri tamamlandıktan sonra çalışma grubunda yer alan çocukların aileleri ve öğretmenler ile görüşülmüş ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ailelerden gönüllü onam formunu doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya ailesi gönüllü onam formunu dolduran çocuklar dâhil edilmiştir. Ön testler aracılığı ile çocukların dil beceri düzeylerinin değerlendirildikten sonra araştırmacılarından biri tarafından 10 hafta boyunca haftada üç gün etkileşimli kitap okuma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her hafta bir kitap üzerinde çalışılmıştır. Her hafta için seçilen kitap belirlenen şekilde etkileşimli kitap okuma tekniğine uygun olarak okunmuş ve hedef sözcükler tartışılarak açıklanmıştır. Çocukların kitabı daha iyi anlamlandırması ve hedef sözcükleri kazanması amacıyla aynı kitap seviyeleri giderek artacak biçimde bir haftada üç defa okunmuştur. Her okuma ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Etkileşimli kitap okuma yönteminde küçük gruplarla çalışıldığında, çocukların sürece aktif olarak katılması ve yetişkinin yanıtları değerlendirmesi için daha etkin olabilmektedir. Bu sebeple uygulamalar esnasında deney grubundaki çocuklar gönüllülük esası doğrultusunda rastlantısal olarak en az ise 8-9 çocuk en fazla ise 12-13 çocuk olacak şekilde ikiye bölünmüştür. Bununla birlikte her hafta etkileşimli olarak okunan kitap, kitap merkezine yerleştirilmiştir. Böylece

çocukların öyküleri istedikleri gibi incelemelerine fırsat verilmiştir. 10 haftalık süreç sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri tekrar değerlendirilmiştir. Aynı zamanda deney grubunun öğretmeni ile EKO süreci ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme için öğretmenden ses kaydı için onay alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme bittikten sonra ses kaydı öğretmene tekrar dinletilerek öğretmenden onay vermesi istenmiştir. Öğretmenin sorulara verdiği yanıtlar hiçbir şekilde değiştirilmeden, doğrudan aktarım yapılarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama aracından elde edilen puanların normallik testi [Kolmo-gorov-Smirnoff (K-S)] sonucunda, normal dağılım göstermesi nedeniyle veri analizinde bağımlı ve bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla yapılan görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler anlaşılır ve mantıklı bir biçimde betimlenir, ardından yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Etkileşimli kitap okumanın 61-72 aylık çocukların dil becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları nicel ve nitel bulgular olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Nicel Bulgular

Tablo 2. Deney Grubundaki Çocukların Ön ve SonTest Puanlarına Göre Bağımlı Gruplarda t Testi Sonuçları

Testler	Test	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Alıcı Dil	Öntest	25	21.1	3.5	48	-6.9	.0001*
	Sontest	25	24.9	2.3	48		
İfade Edici Dil	Öntest	25	13.8	2.8	48	-8.5	.0001*
	Sontest	25	18.3	3.1	48		

*p<0.05

Tablo 2'ye göre; deney grubundaki çocukların alıcı dil ($t = -6.9, p < 0.05$) ve ifade edici dil ($t = -8.5, p < 0.05$) ön ve sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Gözlenen bu fark; son test puanı lehinedir. Buna göre, EKO'nun çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri gelişimine etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Kontrol Grubundaki Çocukların Ön ve SonTest Puanlarına Göre Bağımlı Gruplarda t Testi Sonuçları

Testler	Test	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Alıcı Dil	Öntest	25	21.5	2.4	48	-3.6	0.001*
	Sontest	25	23.6	2.6	48		
İfade Edici Dil	Öntest	25	14.8	2.8	48	-0.753	0.459
	Sontest	25	15.1	2.3	48		

*p<0.05

Tablo 3'te kontrol grubundaki çocukların ($t = -3.6$, $p<0.05$) ön ve sontest alıcı dil puanları arasındaki farkın anlamlı ifade edici dil ($t = -0.753$, $p>0.05$) ön ve sontest puanları arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda alıcı dil becerilerinde gözlenen bu fark son test puanı lehinedir. Deney grubundaki çocukların da alıcı dil becerilerine yönelik son test puanlarında anlamlı bir fark vardır. Bu nedenle hangi grupta farkın daha yüksek olduğunu tespit etmekteğin değişkenlerin son ve öntest puanlarına ilişkin farkları elde edilmiştir. Elde edilen fark değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının Son ve Ön Test Puan Farklarına Göre Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

Testler	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Alıcı Dil (sontest-öntest fark)	Deney	25	3.8	2.7	48	2.2	0.034*
	Kontrol	25	2.0	2.8	48		
İfade Edici Dil (sontest-öntest fark)	Deney	25	4.4	2.6	48	6.4	0.000*
	Kontrol	25	.2	1.8	48		

*p<0.05

Tablo 4'de deney grubu ile kontrol grubu arasında alıcı dil ($t= 2.2$, $p<0.05$) ve ifade edici dil ($t= 6.4$, $p<0.05$) fark değerleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubu alıcı ve ifade edici dil puanı fark değerleri kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksektir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların SonTest Puanlarına Göre Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

Testler	Grup	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Alıcı Dil	Deney	25	24.9	2.3	48	1.9	0.063
	Kontrol	25	23.6	2.6	48		
İfade Edici Dil	Deney	25	18.3	3.1	48	4.2	0.000*
	Kontrol	25	15.1	2.3	48		

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların alıcı dil ($t = 1,9$, $p>0.05$) ve ifade edici dil ($t = 4,2$ $p<0.05$) son test puanları arasında

anamlı bir farklılık olduğu gör÷lmektedir. Bu sonuca göre deney grubunda yer alan çocukların, ifade edici dil becerileri puanları kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha yüksektir.

Nitel Bulgular

EKO sürecine ilişkin görüşler

Öğretmen, etkileşimli kitap okuma sürecinin uygulanmasına yönelik olarak uygulama sürecinde sınıftaki çocuk sayısının 8-12 olmasının ve öykü okuma sürecinin alışılmışın dışında gerçekleşmesinin çocukların sürece daha aktif katılmasını sağladığını belirtmiştir. Buna bağlı olarak öykü okuma sürecinde çocukların daha çok eğlendiği ve sürecin daha verimli geçtiğini ifade etmiştir. Bu nedenle kendisinin de öykü okurken bu yöntemi kullanmak istediğini açıklamıştır.

Öğretmen: “Etkileşimli kitap okuma sürecinde sınıftaki çocuk sayısının 8-12 arasında olması çocukların etkinliğe daha aktif katılmasını sağlamıştır. Etkileşimli olarak öykülerin okunması öykü okuma saatine göre sürecin daha farklı işlenmesini çocukların eğlenerek öğrenmesini sağlamıştır. Daha sonraki zamanlarda öykü okurken bu yöntemi kullanmak isterim”.

EKO sürecinin çocukların alıcı dil becerilerine etkisi

Öğretmen, etkileşimli kitap okuma sürecinin çocukların dil gelişimini desteklemede kullanılan önemli yöntemlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Kitap okuma sürecinde yapılan çalışmaların çocukların dili iletişim amaçlı kullanma, sözcük dağarcıklarının zenginleşmesi, dinlediklerini anlama, dil bilgisi ve söz dizimi kurallarını algılama ve kullanma, okuma ve yazı farkındalığı becerilerine olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmen: “Etkileşimli öykü okumanın çocuklarda özellikle dil gelişimini desteklemek için önemli bir yöntem olduğunu gözlemledim. Kitap okuma sürecinde etkileşim ön planda olduğundan çocukların öncelikle eğitimci ve birbirleriyle iletişimini güçlendirmekte. Eğitimcinin öykü ile ilgili sorduğu sorulara karşılık aldığı yanıtlara yeni bilgiler ekleyerek dönüt vermesi, konuşma diline uygun yapılan uygulamalar ile öyküdeki bir cümleyi tanımlamalarının istenmesinin; çocukların öyküyle daha fazla ilgilenmesini, dinlediklerini anlamasını, sözcük bilgisini geliştirmesini ve dili uygun şekilde kullanma becerilerini, okuma ve yazma farkındalığını desteklediğini düşünüyorum. Çocukların yeni kazandıkları sözcükleri kullanmaları için yapılan teşvikler sayesinde günün diğer saatlerinde öğrenilen sözcükleri sohbetlerinde kullandıklarını gözlemledim”.

EKO sürecinin çocukların ifade edici dil becerilerine etkisi

Öğretmen, etkileşimli kitap okuma sürecinde çocuklara konuşma fırsatı tanınan ve konuşmayı sürdürmeleri için desteklenmesinin, açık uçlu sorularla çocukları yönlendirmenin ve düşündürmenin, geri dönütler vermenin, sürecin yönetilmesinde çocukların katkı payının yüksek olmasının çocukların kendilerini ifade etmelerini sağladığını belirtmiştir. Çocukların farklı zamanlarda öykü içeriği ve öyküde farkındalık kazandırılan sözcüklerle ilgili birbirleriyle konuştuklarını gözlemlediğini ve bu durumun da çocukların sözcük bilgisi ve ifade edici dil becerilerini arttığını ifade etmiştir.

Öğretmen: “Etkileşimli kitap okuma sürecinde eğitimci öykünün akışını bozmayacak biçimde 5N1K soruları ile çocukların öykü ile ilgili düşüncelerini ve düşündüklerini etkili bir şekilde ifade ederek tartışmalarını sağlamıştır. Öykü okuma sürecinde çocukların yarım bırakılan cümleleri tamamlamaları gibi çalışmalar, eğitiminin çocukların yanıtlarına verdiği geri dönütler ve genişletmeler çocukların sözcük bilgisinin artmasını, dilbilgisi kurallarına uygun cümle yapılarını fark etmelerini ve kullanmalarını desteklemiştir. Aynı zamanda süreç içerisinde çocukların sürekli aktif olmaları okuma farkındalığı ile ilgili becerilerini kullanmalarını sağlamaktadır. Süreçte yapılan çalışmaların çocukları kendilerini ifade etmelerini ve dili kullanmaları için cesaretlendirdiğini düşünüyorum”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

EKO'nun 60-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisinin incelendiği çalışmanın sonucunda, ifade edici dil becerileri son test puan ortalaması açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise ön ve son test puanları arasındaki farkın ifade edici dil becerileri açısından anlamlı olmadığı, ancak alıcı dil becerileri açısından farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocukların da alıcı dil ön ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olması nedeniyle deney ve kontrol gruplarına ilişkin son ve ön test puanlarına ilişkin farklar elde edilmiştir. Budoğrultuda, deney grubu fark değerlerinin kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu fark değerleri doğrultusunda deney grubundaki değişimin anlamlı, kontrol grubundaki değişimin ise rastlantısal olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte kontrol grubundaki çocukların alıcı dil puanlarında meydana gelen anlamlı artış; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki (2013) kazanım ve göstergelerin sağlanmış olması ile çocukların çalışma sürecinde dil becerilerinde oluşan gelişimden kaynaklanmış olabilir. Deney grubu öğretmeni ile yapılan görüşme neticesinde de etkileşimli öykü okuma sürecinin çocukların sözcük

dağarcıklarının zenginleşmesi ve alıcı ile ifade edici dil becerilerinin gelişmesinde katkısı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada sonuç olarak, etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma; nitelikli bir çocuk kitabına bağlı olarak yapılması, soru sorma teknikleri doğrultusunda çocukların resimler ve metinlerden çıkarımlar yaparak bunları ifade etmesini desteklemesi ve çocukların ifadelerinin uygun şekilde genişletilerek tekrarlanması gibi tekniklerin varlığıyla çocukların sözcük dağarcığıyla birlikte farklı dil becerilerini geliştirme de ideal bir yöntem olarak görülmektedir (VanKleeck, 2008). Etkileşimli kitap okumada yetişkin kullandığı tekniklerle, açık uçlu sorular aracılığıyla ne-neden-nasıl bağlamında öyküyle ilgili tahminlerde ve önermelerde bulunma fırsatı sunarak çocuğun sürece daha aktif olarak katılmasını sağlar. Bununla birlikte düşünce ile dilin genişletilerek bir bütün oluşturmasını teşvik ederek karşılıklı konuşmalar yoluyla çocukların alıcı dil gelişimini ilerletirken aynı zamanda ifade edici dil gelişimi için de zengin uyaranlar sunar (Niklas, Cohnsen ve Tayler, 2016). Bu bağlamda çalışmada uygulama süresince araştırmacıların doğru seçilmiş nitelikli kitaplarla etkileşimli kitap okuma tekniğini kurallarına uygun olarak gerçekleştirmesine önem verilmiştir. Kitap okuma süresince çocuklar iletişime geçmeleri için teşvik edilerek aktif kılınmıştır. Desteklenerek ve doğru sorularla yönlendirilerek çocukların soruları yanıtlayıcı ve öyküyü anlatan kişi rolüne geçmelerine rehberlik edilmiş ve kitap okuma sürecinde daha çok konuşmaları sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmacı kitap okuma süresince devamlı olarak çocukların söylediklerini genişleterek geri bildirimde bulunmuştur ve çocuk merkezli bir anlayış benimsemiştir. Kitap merkezine yerleştirilen kitaplar çocuklar tarafından gün içerisinde incelenmiş ve kitapla ilgili hedef kavramları yeniden kullanmalarına fırsatlar verilmiştir. Uygulama süresince çocuklara sunulan bu ortamın ve EKO yönteminin çocukların dil becerilerinin desteklenmesine etkisi olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında bu araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklediğini gösteren bulgular rapor etmiş şu çalışmalara ulaşılmıştır: Opel, Ameer ve Aboud (2009) dört hafta süreyle öğretmen tarafından kırsal bölgede yaşayan okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan EKO uygulamasının çocukların ifade edici dil becerilerinde anlamlı farklılıklar aydınlatıldığını belirlemişlerdir. Uda (2009) beşinci sınıf öğrencilerinin aynı okula devam eden okul öncesi dönemdeki çocuklara sekiz hafta boyunca haftada üç kere 30 dakika boyunca yaptıkları etkileşimli okumanın okul öncesi dönemdeki

çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde, büyük çocukların ise kitap okumaya ilişkin tutumlarının gelişmesinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Lever ve Senechal (2011) beş-altı yaş grubu çocuklarla sekiz hafta boyunca yaptığı etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların sözcük bilgisi ve ifade edici dil becerilerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Ergül vd. (2013) EKO programının okul öncesi dönemde düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların ifade edici dil, sözcük ve anlam bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Akoğlu vd. (2014) etkileşimli kitap okumanın programının korunmaya muhtaç çocukların mevcut gelişimsel performanslarını desteklediğini, erken okuryazarlık becerilerini artırdığını ve sözcük dağarcıkları üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Blewitt ve Langan (2016) çalışmalarında, etkileşimli kitap okumaya dayalı sözcük oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sözcük dağarcığını geliştirdiğini belirlemişlerdir. Tetik ve Erdoğan, (2017) 48-60 ay arasındaki çocuklarda diyaloga dayalı okumanın çocukların dil gelişim puanlarında anlamlı artışa neden olduğunu geleneksel yöntemle kitap okumanın ise çocukların dil puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığını belirlemişlerdir. Yukarıda verilen araştırmalar etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların dil becerilerinin desteklenmesinde etkili olduğunu vurgulayarak bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Erdoğan (2020) etkileşimli kitap okumanın okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirdiği çalışmada, etkileşimli kitap okuma uygulaması yapan 18 okul öncesi öğretmeni ile görüşmüştür. Görüşmeler neticesinde öğretmenlerin tamamı etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların dil, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklediğini belirttiklerini tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenler; etkileşimli kitap okumanın alıcı dil ile ifade edici dil becerilerini geliştirmesi ve sözcüklerin doğru telaffuz edilmesini sağlaması gibi katkılar açısından dil gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın nitel bulgularında da öğretmen, etkileşimli kitap okuma yönteminin sınıftaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklediğini belirtmiştir. Özetle, alan yazındaki çok sayıda çalışma EKO'nun gelişimsel olarak dil becerileri açısından çocuklara çok fazla kazanım sağladığını ortaya koymaktadır.

EKO'nun 61-72 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini desteklemede etkili olduğunun belirlendiği bu araştırmada sınırlılıklarının da göz önüne alınması gerekmektedir. Araştırma bulguları, çalışma grubundaki çocuk sayısı, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının gerçekleştirildiği kitaplar ve deney grubu öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmaya dair bir diğer

sınırlılık ise izleme testinin yapılmamış olmasıdır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ilişkin olarak şu öneriler sunulabilir.

- Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların gelişimsel süreçlerine ve özellikle dil becerilerine etkisi göz önüne alındığında öğretmenlere ve anne-babalara verilecek etkileşimli kitap okuma eğitimi ile bu yöntemle ilişkin bilgi ve becerilerinin eğitim, seminer, konferanslarla artırılması sağlanabilir. Bu amaçla etkileşimli kitap okumaya yönteminin uygulanmasını basamaklar halinde anlatan seminerler, video ve örnek metinler hazırlanarak erişimlerine açılabilir.
- Etkileşimli kitap okuma, çevresel uyaranlara ulaşmakta güçlük yaşayan sosyal dezavantajlı bölgelerde ve düşük sosyokültürel ve ekonomik özellikli çevrelerde uygulanan eğitim ve müdahale programlarının bir parçası olarak uygulandığında, çocukların dil becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.
- Etkileşimli kitap okuma yönteminin çocukların bilişsel gelişimlerine, okuryazarlık ve sosyal becerilerine olan etkileri birlikte ve boylamsal olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

1. Akoğlu, G., Ergül, C. ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
2. Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410. doi:10.1016/j.jecp.2016.06.009.
3. Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting language and literacy development through parent-child reading in Hong Kong preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. doi: 10.1207/s15566935eed1402_6.
4. Chow, B., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C. S. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233-244.
5. Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The sooner, the better: Early reading to children. *Sage Open*, 6(4), 2158244016672715. doi: 10.1177/215824401667271.
6. Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2014). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications Inc.
7. Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
8. Ergül, C., Akoğlu, G., Tufan, M. ve Kesiktaş, D. (2013). 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli kitap okuma programının etkililiğinin incelenmesi. TÜBİTAK Projesi. Ankara. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/613111>.
9. Ergül, C., Sarıca, A. D. ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307.
10. Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching exceptional children*, 44(2), 8-16. doi: 0.1177/00400599110440020.
11. Jacobs, G. M. (2016). Dialogic reading aloud to promote extensive reading. (1), 10-12.
12. Kalaycıoğlu, A. (2012). *36-72 aylık Türk ve yabancı çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinin resimli çocuk kitabı seçme ölçütlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe, Ankara.

13. Kaufman, A. S., & Kaufman N. L. (1993). *K-SEALS-Kaufman survey of early academic and language skills: Manual*. Minneapolis: Pearson Assessments.
14. Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of experimental child psychology*, 108 (1), 1-24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002.
15. Malani, M. D., Barina, A., Kludjian, K., Perkowski, J., Nye, C. & Schwartz, C. (Commentary authors) ,(2010). Added value of dialogic book reading for young children's vocabulary development. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 4(4), 178-182. doi: 10.1080/17489539.2011.567891.
16. Marken, R. S. (2008). *Effects of presentation context on preschoolers' receptive acquisition of novel vocabulary through storybook reading*. Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey.
17. MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB Basımevi.
18. Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
19. Morgan, P. L., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing school failure: alternative education for children and youth*, 52(4), 11-16. doi: 10.3200/PSFL.52.4.11-16.
20. Nielsen, D. C., & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, 33(3), 269-299.
21. Opel, A., Ameer, S. S., & Aboud, F. E. (2009). The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 12-20. doi: 10.1016/j.ijer.2009.02.008.
22. Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational psychology*, 86(1), 54.
23. Sargenti, A. (2012). *The effects of classroom joint storybook reading intervention at facilitating vocabulary acquisition at preschools for three and four-year-old children from low socioeconomic backgrounds*. Doctoral dissertation, The William Paterson University of New Jersey.

- 24.S        , M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of educational Psychology*, 87(2), 218.
- 25.S        , M., Lefevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research quarterly*, 33(1), 96-116.
- 26.Tetik, G., & Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık   ocukların dil geli imine etkisi. *Kastamonu EĞitim Dergisi*, 25(2), 535-550.
- 27.Towson, J. A., Fetting, A., Fleury, V. P. & Abarca, D. L. (2017). Dialogic reading in early childhood settings: A summary of the evidence base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 132  146. doi: 10.1177/0271121417724875.
- 28.Udaka, I. J. (2009). *Cross-age peer tutoring in dialogic reading: Effects on the language development of young children*. University of Massachusetts Amherst.
- 29.Uyanık,  . ve Kandır,A. (2014) Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Ara tırma Testi'nin 61-72 aylık Türk   ocuklarına uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada EĞitim Bilimleri*,14(2), 669-692.doi: 10.12738/estp.2014.2.1682.
- 30.Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627. doi: 10.1177/00812463120420041
- 31.Vally, Z., Murray, L., Tomlison, M. & Cooper, P. J. (2015). The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 865  873. doi:10.1111/jcpp.12352.
- 32.VanKleeck, A.. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
- 33.Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- 34.Yazıcı,Z., Dereobalı, N.(2014). S  zel dil becerisi ve erken okuryazarlık. Z.F. Temel ve A.Turla (Ed.) *Her Yönüyle Okul   ncesi EĞitim 4*. içinde (ss.35-64). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

- 35.Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 36.Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. *On reading books to children: Parents and teachers*, 177, 200.

**Türkiye’de Suriyeli Çocuk Olmak:
Eğitim Üzerine Bir Araştırma**

Hakan SARICA¹

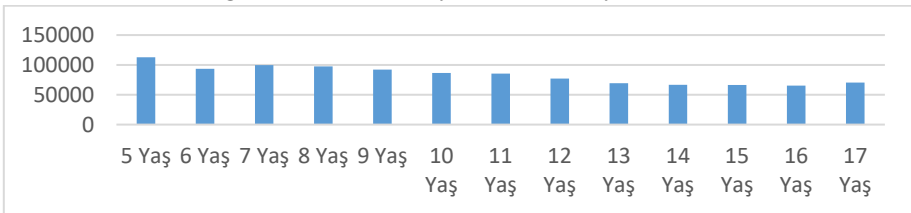
¹ MEB, ORCID: 0000-0003-3263-5601

Tarih boyunca göç, insanların yaşantılarında önemli bir yer tutmuş ve toplumları etkileyen bir olgu olmuştur. Göç, insan hayatında sadece coğrafi anlamda bir değişim değil aynı zamanda onlarda derin etkiler bırakan önemli bir kişisel ve toplumsal olaydır. Günümüz dünyasında da bazı nedenlerden dolayı insanlar isteyerek ya da zorunlu olarak göç etmektedirler. Bunun en büyük sebeplerinden birisi de savaşlardır.

Suriye’ de 2011 yılında başlayan iç savaş nedeniyle kendi ülkelerini terk eden Suriyelilerin iltica ettiği ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 14 üncü maddesinde (UNICEF, 2015), “Herkesin zulüm karşısında başka ülkelerde sığınma talebinde bulunma ve sığınma olanağından yararlanma hakkına sahip” olduğu bildirilmektedir. Ayrıca 6458 sayılı Kanunun 91. maddesi ile düzenlenen ve ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara sağlanacak korumayı düzenleyen “Geçici Koruma”ya ilişkin yönetmelik 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Ülkemize yapılan bu yoğun göç nedeniyle 2019 yılı Ekim ayı itibariyle Geçici Koruma Altındaki (GKA) Suriyeli sayısı yaklaşık 3,7 milyondur ve bu sayının 1,6 milyonu ise çocuklardan oluşmaktadır. Bu sayı 2013 yılında ise yaklaşık 225 bin kişiydi (UNICEF, 2019).Görüldüğü üzere ülkemizdeki GKA Suriyeli sayısı yıllar geçtikçe artmıştır. Türkiye’deki Suriyeli yabancıların 310.230’unun (%12,40) 0-4 yaş grubunda olduğu; 357,387’sinin (%14,30) 5-9 yaş grubunda olduğu; 268.015’inin (%10,70) 10-14 yaş grubunda olduğu görülmektedir (2015 Türkiye Göç Raporu, 2015, 86-87). Bu yoğun göç akımı başta kültürel, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik yönden sorunları beraberinde getirirken; konunun hiç kuşkusuz eğitim yönünden de ele alınması gerekmektedir.

Şekil-1: Okul Çağındaki GKA Suriyeli Çocuk Sayısı 2019



Kaynak: UNICEF,2019. Türkiye’de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu (2020-2021)

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’de okul çağı olarak kabul edilen 5-17 yaş aralığında olan GKA Suriyeli sayısı 1.082.172’dir (UNICEF, 2019). Bu sayı 2016 Türkiye Göç Raporuna Göre 2016-2017 eğitim öğretim yılı için 166.482; UNICEF (2015) raporuna göre ise yaklaşık 215.000’dir. 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye göre eğitim her çocuğun doğal hakkıdır. Hem bireylerin kendi gelecekleri için, hem kayıp bir kuşağın önüne geçmek için, hem de ülkemizin geleceği için bu çocukların eğitimleri son derece önem arz etmektedir.

Ülkemizdeki GKA Suriyelilerin, Suriye sınırına kurulan geçici barınma merkezlerinde sadece %1,7 si yaşamakta; geri kalan yaklaşık %98’i ise Türkiye geneline yayılmış durumdadır (UNICEF, 2019). GKA Suriyeli çocukların bir kısmı mülteci nüfusun yoğun olduğu illerde kurulan kamplardaki okullarda eğitim alırlarken; bir kısmı da Türkiye’nin çeşitli illerine göç etmiş ve bu illerdeki devlet okullarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu çocuklar bilmedikleri bir ülkede bilmedikleri bir kültürde bilmedikleri bir dilde eğitim sisteminin içine birden bire dâhil olmuşlardır.

Süleymanov’a (2016) göre Suriyelilerin yaşam koşullarının zorluğu ve lisan nedeniyle eğitimden faydalanmıyor olmaları uzun vadede bazı sosyal sorunlara neden olabilmektedir. Zorunlu göç dalgası nedeniyle ülkemize gelen Suriyeli çocukların eğitimlerinde en başta dil sorunu kendini göstermektedir. Bir diğer sorun ise maddi yetersizliklerdir. Bu problemler onların okula uyumları önünde bir engel durumundadır. Türkçe’yi bilmeyen ya da Türkçe’ye tam hâkim olamayan Suriyeli çocuklar okulda akranları arasında dışlanabilmekte, sosyalleşememekte, öğretmenleriyle sorunlar yaşayabilmekte ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu doğal sonuçları gözlemlemek mümkündür.

Bu çalışmada Türkiye’de sığınmacı olarak yaşayan zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları sorunlar; eğitim hayatından beklentileri ve geleceğe yönelik umutları ile ilgili olarak okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Suriyeli çocukların;

- eğitim hayatında karşılaştıkları sorunlar,
- eğitim hayatından beklentileri ve
- geleceğe yönelik umutlarına yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Bu nitel araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma Denizli-Serinhisar bölgesinde yaşayan Suriyeli sığınmacı ailelerin zorunlu eğitime devam eden çocuklarının eğitim-öğrenim gördüğü okullarda

yapılmıştır. 6 Suriyeli öğrenciyle birlikte bu öğrencilerin öğrenimlerine devam ettiği iki ilkokuldaki 3 sınıf öğretmeni, 3 anasınıfı öğretmeni ve 2 okul idarecisi ile görüşme yapılmıştır. Türkçeyi konuşamayan Suriyeliler ile yapılan görüşmeler iyi derecede Türkçe ve Arapça bilen bir tercüman aracılığı ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerine uygulanmıştır.

Görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde birinci araştırma sorusuna ilişkin sorular, üçüncü bölümde ikinci araştırma sorusuna ilişkin sorular ve dördüncü bölümde ise üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme sonucu elde edilen sonuçlar ve verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmeler kodlanarak ilgili temalara uygun olarak gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Görüşmelere katılan öğretmen ve okul yöneticilerine ait bazı kişisel bilgiler Tablo 1’ de, öğrencilere ait bazı kişisel bilgiler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo-1: Katılımcıların Kişisel Özellikleri (Öğretmen-Ö - Okul Yöneticisi-Y).

Kodu	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim Durumu	Kıdemi
Y1	Erkek	40	Lisans	18 Yıl
Y2	Erkek	45	Lisans	21 Yıl
Ö1	Kadın	30	Lisans	5 Yıl
Ö2	Kadın	35	Lisans	11 Yıl
Ö3	Erkek	38	Lisans	17 Yıl
Ö4	Erkek	42	Lisans	21 Yıl
Ö5	Kadın	40	Lisans	19 Yıl
Ö6	Kadın	26	Lisans	5 Yıl

Tablo-2: Katılımcıların Kişisel Özellikleri (Öğrenci-Ç).

Kodu	Cinsiyeti	Yaş
Ç1	Erkek	6
Ç2	Kız	7
Ç3	Kız	7
Ç4	Erkek	7
Ç5	Kız	6
Ç6	Erkek	8

ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Bu bölümde katılımcıların görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur.

Suriyeli Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Hayatında Karşılaştıkları En Önemli Sorunlar

Yapılan araştırmada öğretmen ve okul yöneticisi olan katılımcılara öncelikle Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili eğitim hayatında karşılaşılan en önemli sorunlara ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcıların tamamı dil sorunu cevabını vermişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri şöyledir:

“Suriyeli öğrencilerin en büyük problemi dil sorunudur. Bunun dışında velilerle iletişim eksikliği de bir diğer sorun.” (Y2)

“Türkçe bilmedikleri için yönergeleri anlamıyorlar. Bu nedenle gerekli kazanımları gerçekleştirilemiyorlar.” (Ö1)

“Öncelikle dil engeli ile karşılaşıldı. Arap kökenli olanlar ile iletişimde zorluklar yaşanıyor. Karşılıklı olarak okul ile ilgili derslerde anlama güçlüğü yaşıyorlar.” (Y1)

“Öncelikle dil engeli ile karşılaşıyorum. Öğrencim beni anlıyor ama kendisi konuşamıyor. Bu yüzden iletişim sıkıntısı çekiyorum.” (Ö6)

“Türkçeyi hiç bilmeyen bir öğrenci ile daha önce çalışmamıştım.” (Ö2)

Bir diğer problem ise Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerin devamsızlık sorunudur. Öğretmenler ve okul yöneticisi katılımcılar, genelde tam olarak kalıcı bir hayat sürdürmedikleri veya zaman zaman yer değiştirdikleri için devamsızlıkların olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“.....bir diğer konu okula kaydı olan öğrencilerin devamsızlık sorunu. Devamsız olan öğrencilerin adreslerine ulaşamıyor veya güçlük çekiliyor. Kalıcı bir yerlerinin olmaması nedeniyle gelmeyen öğrencilere ulaşamıyor.” (Y1)

“Öğrencilerde devamsızlık sorunu mevcut. Onların devam-takibini yapmakta zorluk yaşıyoruz.” (Y2)

Katılımcılara göre bir diğer problem uyum sorunudur. Yaş, kültür, yaşantı, yaşanan duygusal travmalar veya dışlanma gibi nedenlerden dolayı Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatında bir takım uyum sorunları görülmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticisi katılımcıların bu konudaki bazı görüşleri şöyledir:

“Sınıf içi etkinliklere katılım ve uygulamalarda sıkıntı yaşıyoruz. Etkinliklerde öğretmen ve arkadaş yardımına rağmen etkinliği ya çöpe atıyor ya da yapmak istemiyor.” (Ö5)

“Derslerde isteksizlik görülüyor.”(Y2)

“Sosyal ve duygusal açıdan çok hassas oldukları için arkadaşlarına küsüyor ya da hırçın davranıyorlar.”(Ö1)

“.....yaş farkı sebebiyle isteksizlik veya uyumsuzluk sorunları zaman zaman baş gösteriyor.”(Y1)

“Öğrencilerin yaşı büyük olduğu için diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşadık.”(Ö4)

Araştırmaya katılanlara göre diğer bir sorun ise davranış problemleridir. Öğretmenler ve okul yöneticisi katılımcıların bu konudaki bazı görüşleri şöyledir:

“Tuvalet, el-yüz temizliği gibi özbakım becerilerini gerekli şekilde yapamıyorlar.”(Ö1)

“Çocukların bazen önyargılı davranışları olabiliyor. Okulumuzda rehber öğretmenimiz olmadığı için öğrencimin ihtiyacı olan psiko-sosyal desteği tam karşılayamıyorum.”(Ö6)

“Arkadaşlarına fiziksel şiddet uyguladığı zamanlar oluyor.” (Ö5)

Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilere “Okulda karşılaştığın ve en çok zorlandığın şeyler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği bazı cevaplar ve görüşler şöyle olmuştur:

“yazma boyama, konuşmak” (Ç1)

“Birazcık okumak zor.” (Ç2)

“Konuşurken zorlanıyorum. Diğer Dünyada her şey Arapça, bu Dünyada Türkçe.” (Ç4)

“Türkçe konuşmak zor, annem bana yardım eder ama yine de zor.” (Ç5)

“Yazım bana zor. Okumak ve konuşmak zor.” (Ç6)

“Okumayı öğrenmedim, yazmayı öğrenmedim.” (Ç3)

Suriyeli Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Hayatından Beklentileri

Yapılan araştırmada Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatından beklentilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılara göre en büyük beklenti Türkçeyi ve okuma-yazmayı öğrenmek olmuştur. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri şöyledir:

“Türkçeyi öğrenmeyi istiyorlar. Sonrasında ise diğer akranı olan öğrenciler gibi başarılı olabilmeyi bekliyorlar.” (Y2)

“İlk etapta okuma-yazma öğrenmek. Anne ve babalar okuma yazma bilmedikleri için onlar da okuma yazmayı öğrenmek istiyorlar.” (Ö4)

“Eğitim hayatından beklentileri bakımından ilk öncelik Türkçeyi öğrenebilmek. Türkiye’de kaldıkları sürece hayatlarının kolay olabilmesi için buna ihtiyaçları var.” (Y1)

“.....bunun için Türkçeyi düzgün şekilde öğrenmek, okuyup yazabilmek istiyorlar.” (Ö6)

Katılımcılara göre bir diğer beklenti de başarılı olmak ve eğitim hayatını başarılı bir şekilde sürdürebilmektir. Eğitimi onların hayatlarını kolaylaştırıcı bir argüman olarak görmektedirler ve akranları ile aynı şartlar altında eğitimlerine de vâm etmek istemektedirler. Katılımcıların bu konudaki bazı görüşleri şöyledir:

“Eğitimden bekledikleri yegâne şey okumak. Burada kalacakları için hayata hazırlanmak.” (Ö3)

“Türkiye’de kalıcı olurlarsa iyi bir meslek sahibi olmayı bekliyorlar.” (Y1)

“Her çocuk gibi eğitim hayatlarında başarılı olmayı istiyorlar.” (Ö2)

Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatından bekledikleri bir diğer konu da katılımcılara göre uyum olmuştur. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

“Bence en büyük beklentileri diğer öğrencilerle kaynaşarak Türk Eğitim Sistemine uyum sağlayıp başarılı olabilmek.” (Ö1)

“Yeni geldikleri ülkede kendilerini kabul ettirmeyi ülkemizde kendi ülkelerindeymiş gibi yaşamayı beklediklerine inanıyorum.” (Ö2)

“Suriyeli öğrenciler de diğer çocuklar gibi aynı şartlar içinde eğitim almak istiyorlar.” (Ö6)

“Suriyeli öğrenciler aileler de dahil olmak üzere ilk etapta uyumla ilgili iş, dil, v.s. sorunlarını halledip eğitim-öğretimden tam verim almak istiyorlar.” (Ö5)

Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilere “Okulda nelerin olması seni mutlu ederdi? Okul ve eğitim hayatında neler olsun isterdin?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği bazı cevaplar ve görüşler şöyle olmuştur:

“Öğretmenim ve arkadaşlarımla oynamak beni mutlu ediyor.” (Ç1)

“Beni matematik mutlu eder, sayılar çok eğlenceli.” (Ç2)

“Arkadaşlarımla oynarken mutlu oluyorum.” (Ç4)

“Atatürk. (seni nasıl mutlu ediyor?) Ona bakarak mutlu oluyorum.” (Ç3)

“Öğretmenim beni mutlu ediyor.” (Ç5)

“Okul, yazma, okumak, arkadaşlarımla oynamak beni mutlu eder. Okula para vermek isterdim. (neden?) çünkü okulu seviyorum.” (Ç6)

Suriyeli Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Geleceğe Yönelik Umutları

Yapılan araştırmaya göre katılımcılara Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerin geleceğe yönelik umutlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılara göre en büyük umutları kendi ülkelerine geri dönebilmek olmuştur. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen ve yönetici görüşleri şöyledir:

“Ülkelerinde güvenlik sağlanınca evlerine dönüp eğitim-öğretim hayatına orada devam etmek istiyorlar.” (Ö4)

“Suriye’de iç savaşın bitmesini ve ülkelere dönmeyi umut ediyorlar.” (Y1)

“Aslında ne kadar Türkiye’ye uyum sağlamaya çalışmaya çabalasalar da savaş bittikten sonra ülkelere geri dönmek istiyorlar.” (Ö1)

“.....en çok istedikleri şey kendi ülkelere geri dönebilmek.” (Y2)

“Çevremizde yaşayan Suriyelilere göre umut ettikleri şeylerin başında kendi ülkelerine dönebilmek geliyor.” (Ö3)

Katılımcılara göre Suriyeli öğrencilerin geleceğe yönelik bir diğer umudu ise dışlanmadan Türkiye’deki diğer vatandaşlar gibi yaşayabilmektir. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Ülkemizde kaldıkları sürece bizden biri gibi yaşayabilmeyi umuyorlar.” (Y2)

“Her birey gibi gelecekte güzel şeyler bekledikleri ve geleceğe dair umutlarının olduğunu düşünüyorum. Yeni bir ülke onlar için yeni bir umut, yeni bir hayat demektir. Umutları olmasaydı şu anda ülkemizde olmazlardı. İyi yerlere iyi mevkilere gelip bizden biriyim gibi güzel bir yaşam sürdürmek istiyorlar.” (Ö2)

“Kendi ülkelerindeki gibi dışlanmadan, ayrımcılık yapılmadan yaşamak istiyorlar. İnsanların onlara karşı önyargıların bitmesini istiyorlar.” (Ö6)

“Türkiye’de kaldıkları sürece dışlanmamak istiyorlar.” (Y1)

Araştırmaya katılanlara göre Suriyeli öğrencilerin geleceğe yönelik umutlarından bir diğeri de eğitimlerini başarıyla tamamlayarak iyi bir iş / meslek sahibi olabilmektir. Bununla ilgili bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Türkiye’de kalmaları halinde iyi bir iş imkanı ve meslek sahibi olmak istiyorlar. Bu konuda iyi bir eğitim almak ve başarılı olmak istiyorlar.” (Y1)

“.....okuldan aldıkları eğitimde daha başarılı olabilmeyi umut ettiklerini düşünüyorum.” (Y2)

“Bu süreç içerisinde aldıkları eğitimin eksiksiz olmasını umut ediyorlar.” (Ö1)

“Okulda aldıkları eğitimle daha başarılı bir yaşam hedefliyorlar.” (Ö4)

Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilere “İleride ne olmak istiyorsun? Nereden nasıl ve kimlerle yaşamak istiyorsun? Gelecekte beklentilerin nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği bazı cevaplar ve görüşler şöyle olmuştur:

“Asker olmak isterdim. (neden?) Askerleri vuracağım. (hangi askerleri?) Suriye’de çok asker var orada. (onları neden vurmak istiyorsun?) Hepsini kötü, hiç iyi yok. Onlar Suriye’yi vuruyorlar. Suriye’yi kurtarmak gerekiyor. Hama’

da (Suriye) yaşamak, babaannemle ve anne babamla yaşamak isterdim ve bir evim olsun isterdim.” (Ç6)

“Polis olmak. Çünkü polisler Esad’ı vuruyor. Çünkü Esad’ ın askerlerini vuruyorlar. Orada babaannem var. Onları kurtaracağım. Silah alacağım ve oradakileri döveceğim. Onları kurtardıktan sonra buraya geleceğiz. Burası güzel, buraya getireceğim. Annem ve babam da olacak.” (Ç1)

“Asker olmak isterdim. (Neden?... cevap yok).” (Ç4)

“Öğretmen olmak istiyorum çünkü öğretmenimi çok seviyorum. İleride Suriye’de yaşamak isterdim.” (Ç3)

“Öğretmen olmak isterdim. Burada yaşamak güzel, burada yaşayacağım.” (Ç2)

“Öğretmen olmayı isterdim.(nerede yaşamak isterdin? Sorusuna cevap alınamadı.)” (Ç5)

SON SÖZ

Türkiye’de okullarda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerle birlikte öğretmen ve okul idarecilerinin karşılaştıkları sorunların en başında dil problemi gelmektedir. Dil ve kültür farklılığı nedeniyle öğrenciler başlangıçta öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlamakta güçlük çekmektedirler (Güngör, 2015). Bunun yanı sıra öğrencilerin okula uyumları konusunda da sorunların mevcut olduğu söylenebilir. Ayrıca Suriyeli sığınmacı ailelerin tam yerleşik hayata geçmemesi, sık sık adres değiştirmesi nedeniyle öğrencilerde bazı devamsızlık problemleri yaşanmaktadır. Bunların yanı sıra öğrencilerin ve ailelerin yaşamış olduğu psikolojik ve sosyolojik travmalar nedeniyle davranış sorunları kendini göstermektedir. Bu konuda öğretmenler, öğrencilerde bir takım davranış problemleri görmekte ve bu problemler tekrarlanabilmektedir.

Suriyeli yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim hayatından en büyük beklentileri Türkçe konuşmayı ve okuma-yazmayı öğrenerek hayatlarının bu ve bundan sonraki kesiminde diğer Türk vatandaşları gibi eğitim yaşantılarını sürdürebilmektir. Bunun yanı sıra okul-eğitim hayatlarında başarıyı hedeflemektedirler. Eğitim yaşantılarında ve okullarda başarılı olarak diğer akranları ile uyum içinde olmayı beklemektedirler.

Ülkemizdeki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin geleceğe yönelik en büyük umutları değerlendirildiğinde beklentilerinin en başında ülkelerine geri dönebilmek gelmektedir. Her ne kadar burada kaldıkları süre zarfında belli çabaları, beklentileri ve umutları olsa da bir gün gelip ülkelerinde barışın sağlanarak vatanlarına geri dönmeyi umut etmektedirler. O gün gelinceye kadar ülkemizde sürdürdükleri hayatlarında dışlanmadan yaşayabilmek ve ötekileştirilmeden bizden biriymiş gibi yaşamlarını sürdürebilmeyi umut

etmektedirler. Her alanda karşılaştıkları başta iletişim problemi olmak üzere bütün sorunların üstesinden gelmenin yolunun ise iyi bir eğitim almakla mümkün olacağını düşünmektedirler. İyi bir eğitimin sonunda iyi bir iş / meslek sahibi olmak da geleceğe umutla bakmalarına en büyük sebeplerden biridir.

Suriyeli sığınmacı öğrencilerin ve ailelerin yaşadıkları Psiko-sosyal travmaların sebep olduğu olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında uzun vadede ortaya çıkabilecek problemlerin önüne geçmek ve bu problemleri engelleyebilmek için gerek işin uzmanı kişiler gerek öğretmenler ve gerekse de toplumun diğer kesimleri üzerlerine düşeni vakit kaybetmeden yapmalıdırlar. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe dili eğitim kursları, ana-baba eğitim seminerleri verilmesi, Milli Eğitim Müdürlüğünün, iletişim ve uyum problemleri yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik rehber öğretmen görevlendirmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile Türk velilerin kaynaşmalarını sağlamak adına okullarda etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırma bir Türkiye gerçeği olan Suriyeli sığınmacıların durumu ile toplumsal beklentilerin karşılanmasında önemli bir role sahip olan eğitimin ve okulların ne derecede amaçlarının örtüştüğü ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu bakımından oldukça önemlidir.

Teşekkür

Bu araştırmada bana desteğini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Türkay Nuri TOK'a, teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Bu araştırma daha önce IVth International Eurasian Educational Research Congress EJER 2017 'de bildiri özeti olarak sunulmuş ve güncellenerek son halini almıştır.

KAYNAKÇA

1. Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
2. İçişleri Bakanlığı, Geçici Koruma Yönetmeliği. 22.10.2014 tarih ve 29153 sayılı Resmi Gazete.
3. Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25,208-229.
4. Süleymanov, A. (2016). Türkiye’de Suriyeli olmak... <http://www.karar.com/gorusler/doc-dr-abulfaz-suleymanov-yazdi-turkiyede-suriyeli-olmak-144035#>, Erişim Tarihi: 18.02.2017
5. Türkiye Göç Raporu (2015). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç idaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara
6. Türkiye Göç Raporu (2016). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç idaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara
7. UNICEF. (2015). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 21-30. https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html, Erişim Tarihi: 18.02.2017
8. UNICEF. (2015). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html, Erişim Tarihi: 18.02.2017
9. UNICEF. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. *UNICEF Türkiye Bilgi Notu*. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%A7ocuklar_Bilgi%20Notu%20Eyl%C3%BCl%202015.pdf, Erişim Tarihi: 18.02.2017
10. UNICEF. (2019). Türkiye'de Geçici Koruma Altındaki Çocukların Eğitimine İlişkin İstatistik Raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/media/10711/file/Geçici%20koruma%20altındaki%20çocukların%20eğitim%20istatistikleri.pdf>, Erişim Tarihi: 13.12.2022
11. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. 11.04.2013 tarih ve 28615 sayılı Resmi Gazete.

**2006 ve 2018 Müzik Öğretmenliği
Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme:
SWOT Analizi**

Hamza ÜSTÜN¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8084-7946

1. GİRİŞ

Müzik öğretmenliği anabilim dalları eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerine bağlı, lisans seviyesinde eğitim veren ülkemizin müzik öğretmenlerini yetiştiren kurumlardır. Bir asırlık geçmişe sahip olan bu kurumların ilki 1924 yılında açılan Musiki Muallim Mektebidir. Müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik eğitim, uzun yıllar boyunca P. Hindemith' in 1936 yılında hazırladığı programla gerçekleşmiştir (Şentürk, 2000: 135). Zaman içerisinde çeşitli revizyonlar gerçekleşse de yapılan programlar bu program taslağı üzerinden güncellenmiştir. 1982 yılında üniversitelerin yükseköğretim altında toplanması ile akademik bir yapılanma sürecine gidilmiştir (Uçan, 1994: 3).

Öğretmen eğitiminde diğer alanlarda da gerçekleştirilen program değişiklikleri, müzik öğretmenliği programlarına da yansımıştır. Ülkemizde değişen ve dönüşen sosyo-kültürel yapı eğitim alanında gerçekleştirilen değişikliklerin temelini oluşturmaktadır. Bu değişim yetiştirecek yeni bireylerden yeni niteliklerin beklentisini beraberinde getirir. Program geliştirme alanında da yapılan yenilikler tüm öğretmenlik programlarının içeriklerinde yeni bir düzenlemeye gidilmesini gerekli kılmıştır (Kalyoncu, 2004: 1). Öğretim programlarının çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda değişimi bir gerekliliktir. Çünkü hazırlandıkları dönem için geliştirilen programlar bir süre sonra bulundukları dönemin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelir (Kılıçoğlu ve Aydemir, 2022; 280). Bu bağlamda Milli eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğretim Kurumu ortak paydaşlar ile beraber öğretmenlik programlarında değişiklikleri gerçekleştirmişlerdir. 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği programları da bu kurumlar tarafından geliştirilmiş, tüm müzik öğretmenliği anabilim dallarında yürürlüğe girmiştir.

2006 müzik öğretmenliği programı, YÖK' ün MEB ve sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, konferans gibi akademik etkinliklerde, öğretmen yetiştirmeye dair sorunların tartışmalarına ve programlardaki sorunları çözmeye yönelik önerileri üzerine tasarlanmıştır. %50 alan becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir. 2018 programı ise, son on yılı aşkındır programların güncellenmemesi, alan eğitiminin gerçekleştiği dersler ile öğretmenlik meslek derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamasına daha geniş yer verilmesi ve MEB' nın yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programları ile lisans programlarının uyumlu hale getirilmesi amaçları ile değiştirilmiştir. Bu program %32 meslek bilgisi, %17 genel kültür ve %51 alan eğitiminden oluşmuştur (YÖK, 2007, 2018).

Araştırma kapsamında bu iki programın SWOT analizi yöntemi ile karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmıştır. SWOT, güçlü (Strenghts), zayıf (Weaknesses), fırsat (Opportunities) ve tehdit (Threats) sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmuştur (Özan ve ark., 2015: 4). SWOT analizi mevcut durumun belirlenmesinde önemli bir analiz yöntemidir. Durumun belirlenmesinden sonra güçlü ve zayıf yönler ile sunduğu fırsatlar ve tehditler ortaya konmaya çalışılır (Özköse ve ark., 2013; 45).

SWOT analizi daha çok işletme, maliye, yönetim gibi alanlarda kuruluşların değerlendirilmesinde kullanılmakta olan bir teknik gibi görünse de (Kılıçoğlu ve Aydemir, 2022;281) eğitim alanında da kimi çalışmalarda bu tekniğe yer verildiği görülmektedir (Emek, 2021; Ezin, 2021; Birel ve Başar, 2010; Akçöltekin ve ark., 2022).

Alan yazında yapılan incelemeler sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim müzik dersi ile ilgili çalışmaların gerçekleştiği, müzik öğretmenliği lisans programı ile ilgili ise herhangi bir çalışmanın yapılmadığı gözlemlenmiştir. Bu hususun da çalışmayı ayrıca önemli kıldığı düşünülmektedir. Araştırmanın çıktılarının 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği programlarının değerlendirilmesine yönelik ilk bulguları içerecek olması ise çalışmanın önemini göstermektedir.

Çalışmaya müzik eğitimi anabilim dallarında aktif olarak çalışmakta olan 26 öğretim elemanı katılmıştır. Her iki program ile ilgili öğretim elemanlarından alınan cevaplar neticesinde kodlar oluşturularak, çalışma grubunun programlar hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarına belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans programının güçlü yönlerine yönelik görüşler nelerdir?
2. 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans programının zayıf yönlerine yönelik görüşler nelerdir?
3. 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans programının sunduğu fırsatlara yönelik görüşler nelerdir?
4. 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans oluşturduğu/oluşturabileceği tehditlere yönelik görüşler nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) metodu kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireyin potansiyelinin farkına varması, sırlarını çözmesi ve belirlediği alan ile ilgili derinliklere inip, bu alanı

keşfetmek için kullandığı bir bilgi üretme biçimidir (Baltacı, 2019: 370). Fenomenoloji, aslında bildiğimiz, farkındalık duyduğumuz fakat detaylı bir şekilde anlamlandıramadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular, yaşamımızda geçen olaylar, tecrübeler, akımlar, fikirler, görüşler ve durumlar gibi farklı biçimlerde önümüze çıkabilir. Bireyin kendine tamamı ile yabancı olmayan ancak tam anlamı ile de kavrayamadığımız olguları çözümlemeye çalışan araştırmalar için fenomenoloji (olgubilim) uygun bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 45; Göçer, 2013: 29). Araştırmada 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans programına yönelik müzik eğitimi anabilim dallarında çalışmakta olan müzik eğitimi akademisyenlerinin algıları incelenmiş, SWOT analizinin boyutları olan güçlü yönler, zayıf yönler, sunduğu fırsatlar ve oluşturabileceği endişeler aralarında karşılaştırmalı analiz yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dallarında çalışan 26 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablo 1’ de gösterilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

		n	Toplam
Cinsiyet	Kadın	17	26
	Erkek	9	
Unvan	Prof. Dr.	4	26
	Doç. Dr.	6	
	Dr. Öğr. Üyesi	9	
	Arş. Gör. Dr.	5	
	Öğr. Gör.	2	

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunun çoğunluğunu kadın akademisyenler oluşturmaktadır (n: 17). Tüm akademik seviyelerden katılımcıların olduğu ve en çok unvana Dr. Öğretim Üyelerinin sahip olduğu görülmektedir (n: 9). Araştırmanın çalışma grubu 26 katılımcıdan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında SWOT analizinin belirlenen dört alt boyutu olan güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve endişeler (Küçük, 2022; Özan ve ark., 2015) dikkate alınarak görüşme formunun taslak biçimi oluşturulmuştur. Formun ilk hali 2 müzik eğitimi uzmanı ve 1 eğitim bilimleri uzmanı akademisyene uygulanmıştır. Belirlenen soruların anlaşılmasında sorun olup

olmadığına yönelik geri dönütler sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde forma son hali verilmiştir. SWOT analizinde yer alan ana hatlar paralelinde formda yer alan sorular aşağıda verilmiştir.

1. 2006 müzik öğretmenliği programının güçlü yönleri nelerdir?
2. 2018 müzik öğretmenliği programının güçlü yönleri nelerdir?
3. 2006 müzik öğretmenliği programının zayıf yönleri nelerdir? (geliştirilmesi gereken yönleri).
4. 2018 müzik öğretmenliği programının zayıf yönleri nelerdir? (geliştirilmesi gereken yönleri).
5. 2006 müzik öğretmenliği programının sunduğu fırsatlar nelerdir?
6. 2018 müzik öğretmenliği programının sunduğu fırsatlar nelerdir?
7. 2006 müzik öğretmenliği programının oluşturduğu ya da oluşturabileceği tehditler, endişeler nelerdir?
8. 2018 müzik öğretmenliği programının oluşturduğu ya da oluşturabileceği tehditler, endişeler nelerdir?

2.4. Verilerin Analizi

Öğretim elemanlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar neticesinde kodlar oluşturulmuş, SWOT analizinde belirlenen yönlerinde bu kodlara entegre edilmesi ile veriler kategorilere ayrılmıştır. Kod ve kategorize etme nitel araştırma yöntemlerinin merkezini oluşturmaktadır (Kılıçoğlu ve Aydemir, 2022: 283). Bu aşamada araştırmacılar, tanımlamalar oluşturma, ana temalar ve buna bağlı alt boyutlar oluşturma ile literatürdeki farklı bakış açıları ile kendi görüşlerini içeren farklı görüşleri yorumlama fırsatına erişir (Creswell, 2021: 190).

Bu çalışmada da elde edilen veriler deliteratürdeki araştırmaların incelenmesi ile uzman görüşleri neticesinde kodlara çevrilmiştir. Belirlenen kodların ilgili kategorileri içerip içermediği yine uzman görüşleri neticesinde netlik kazanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara öğretim elemanı kısaltması olan ÖE1, ÖE2, ÖE3 gibi kodlar verilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışma grubundan elde edilen veriler katagorilere ayrılarak incelenmiştir. 2006 ve 2018 yıllarında yayınlanan Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programı'na (MÖLÖP) ilişkin görüşler kapsamında oluşturulan kodlar açıklanmıştır. Kodların tekrarlanma sıklıklarına da yer verilmiştir. Programların güçlü yönleri, zayıf yönleri, fırsatları, tehditler ve endişeleri ele alınarak açıklanmıştır.

3.1.Öğretim Programlarının Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan akademisyenlerden 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans öğretim programının güçlü yönleri ile ilgili bilgiler alınmıştır. Elde edinilen bulgulara ait açıklamalar tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. MÖLÖP güçlü yönlerle ilişkin görüşler

2006 MÖLÖP Güçlü Yönler		2018 MÖLÖP Güçlü Yönler	
Kodlar	n	Kodlar	n
Beceri ve yetkinlik odaklı olması	21	Yeni derslerin eklenmesi	18
Bireysel derslere ağırlık vermesi	17	Öğretmenlik uygulamasına erken geçiş	18
Yapılandırmacılığın benimsenmesi	14	Esneklik	16
Piyano dersinin fazlalığı	13	Türk müziği eğitiminin yoğunluğu	9
Çalgı öğretimi ile ilgili dersin olması	11	Öğrenme sürecinin çok yönlü planlanması	5
Geniş kapsamlı olması	8	Bağlama dersinin fazlalaşması	4
Ses eğitiminin fazlalığı	6	Geniş kapsamlı olması	4
Armoni eğitiminin sayısı	5	Gitar eşikleme yeniliği	3
Eşlik becerisi dersinin olması	4	Yapılandırmacılığın benimsenmesi	1
Özel öğretim yöntemleri	2		

Görüldüğü gibi öğretim elemanları 2006 öğretim programı için en çok beceri ve yetkinlik odaklı olması (n=21) ile bireysel derslere ağırlık verilmesi (n=17) alanlarını programın güçlü yönleri olarak tanımlamışlardır. 2018 programında güçlü yönler olarak ise yeni derslerin eklenmesi (n=18) ve öğretmenlik uygulamasına erken geçiş (n=18) olduğu görülmektedir. Belirlenen bu kodların yanı sıra öğretim elemanların görüşlerine de yer verilmiştir.

ÖE3, “2006 öğretim programı bireyselliği ön plana çıkartan bir programdır. Bireysel derslerin fazlalığından da anlaşılacağı gibi, alan derslerinin büyük bir çoğunluğuna doğrudan etki etmektedir. Piyano eğitiminin tüm dönemlere yayılması ise iyi bir eşlik çalgısı kullanabilme yeterliği kazandırır”

ÖE7, “...İyi bir müzisyen yetiştirmek için tasarlanmış bir program 2006. Ancak bazı meslektaşlarımda bu görüşüme karşı çıkıyor. Biz müzik öğretmeni yetiştiriyoruz müzisyen değil diyerek. Bu programın en güçlü yönü iyi müzisyen yetiştirmektir. Buna bağlı olarak da iyi müzik öğretmeni yetişir...”

ÖE18, “2018 müzik öğretmenliği programında hem yeni derslerin eklenmesi hem de seçmeli ders havuzunun oluşturulması güçlü yönleri olarak belirir. Programın çıktılarını henüz bu sene göreceğ olsak da bu çeşitlikte bence iyi bir müzik öğretmeni profili oluşturulabilecek.”

ÖE19, “...öğrenciler açısından yarattığı esneklik bence güçlü yönü 2018 öğretim programının. Öğretmenlik uygulaması önceki programda bir dönem

sadece dinleme olarak geçiyordu. Bu programın bir diğer güçlü yönü de iki dönemde aktif olarak öğretmenlik uygulamasının yapılıyor olması...”

3.2. Öğretim Programlarının Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

2006 ve 2018 müzik dersi öğretim programlarının öğretim elemanları görüşlerine göre zayıf yönleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. MÖLÖP zayıf yönlerle ilişkin bulgular

2006 MÖLÖP Zayıf Yönler		2018 MÖLÖP Zayıf Yönler	
Kodlar	n	Kodlar	n
Yoğunluk	19	Piyano dersi sürelerinin azlığı	23
Öğretmenlik uygulamasının yetersizliği	12	Müziksel işitme okuma dersinin azaltılması	19
Okul çalgıları yetersiz	9	Bireysel derslerin azalması	14
Zayıf yönü olduğunu düşünmüyorum	8	Alan eğitimi eksikliği	7
Türk müziği derslerinin yetersizliği	6	Eşlik çalmanın olmaması	3
Seçmeli derslerin azlığı	4	Ses eğitimi ile ilgili eksiklikler	2
Müzik teknolojileri ile ilgili yetersizlik	3	Öğretmenlik uygulaması yetersizliği	2
		Müzik teknolojileri ile ilgili yetersizlik	1
		İşlevsel olmaması	1

2006 müzik öğretmenliği programında yoğunluk (n=19) ve öğretmenlik uygulamasının yetersizliği(n=12) programın en belirgin zayıf yönleri olarak belirlenmiştir. 2018 programında ise, katılımcıların neredeyse tamamı (n=23) piyano derslerinin sürelerinin azlığını programın zayıf yönü olarak belirlemiştir. Bir diğer zayıf yön olarak müziksel işitme okuma derslerinin azlığı (n=19) belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak öğretim elemanlarının görüşleri de şu şekildedir.

ÖE1, “2006 öğretim programı bence uygulanan en etkili programdı. Bu programdan mezun olmuş olup şimdide öğretim üyesi olan biri olarak söylüyorum bence bu programın zayıf yönü bulunmamakta.”

ÖE9, “...2006 programında dersler o kadar yoğunki öğrenciler nereye yetişeceklerini şaşıyorlar. Bu durum programın en zayıf yönüdür. Dersler biraz daha seyreltilebilir. Ders yoğunluğu beraberinde öğrencilerde bir yılmışlık ve bitkinlik getiriyor. Ödevlendirmeler de keza artıyor...”

ÖE10, “2018 ders programı alışık olduğumuz birçok alışkanlığı da yok etti maalesef. Net olarak söylemeliyim ki programın en zayıf bulduğum yönü piyano derslerinin azaltılmasıdır. Bir müzik öğretmenin ikinci ustalaşması gereken çalgının piyano olması gerektiğini düşünüyorum. Bu programda piyano dersi bir yıla düşürülüyor. Eşlik yapmayı bilemeden öğrenciler mezun oluyor. Bu çocuklar nasıl öğretecek çocuk şarkılarını, marşları, türküleri...”

ÖE17, “Batı müziği teorisi ve işitme eğitimi bir yıl ile sınırlandırılmıştır. 2018 programının en zayıf yönü budur. Bir yılda müzik eğitiminin tüm temellerinin verildiği, öğrencinin müziksel kimliğini oluşturan en önemli dersi vermeniz mümkün değil. Bu dersin tam olarak öğrenilememesi ya da eksik öğrenilmesi, alan derslerinin tümüne olumsuz olarak yansımaktadır. Çünkü diğer alan derslerinin tamamı bu ders ile ilgilidir.”

ÖE26, “Her iki programda da öğretmenlik uygulaması dersinin zayıf yön olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik uygulaması için daha erken davranılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciler üçüncü sınıfa geçtiklerinde bence uygulama okullarına giderek gözlem yapmaya başlamalıdır.”

3.3. Öğretim Programlarının Sundukları Fırsatlara İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarından 2006 ve 2018 müzik öğretmenliği lisans öğretim programının sundukları fırsatlar ile ilgili bilgiler alınmıştır. Elde edinilen bulgulara ait açıklamalar tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. MÖLÖP sunduğu fırsatlara ilişkin bulgular

2006 MÖLÖP Sunduğu Fırsatlar		2018 MÖLÖP Sunduğu Fırsatlar	
Kodlar	n	Kodlar	n
Bireysel performansa önem vermesi	13	Seçmeli derslerin getirdiği esneklik	16
Alan dersleri bazında yeterlilik	9	Ders sayılarının az olması	15
Gözlem yapabilme fırsatı tanınması	8	Fırsat sunduğunu düşünüyorum	9
İşbirlikli öğretim anlayışını benimsemesi	5	4. sınıf derslerinin azlığı	7
Çalgı derslerinin öğretimine de yer vermesi	3	Öğretmenlik uygulamasında getirdiği yenilikler	6
Lisansüstü eğitime hazırlık	1	Temel yeterliliklere odaklanıyor olması	6
		Çağdaş eğitim anlayışını benimsemesi	3
		KPSS hazırlı için fırsat tanınması	3

Görüldüğü gibi 2006 öğretim programının sunduğu fırsatlar arasında en çok bireysel performansa önem vermesi (n=13) ile alan dersleri bazında yeterlilik (n=9) olduğu görülmektedir. 2018 müzik öğretmenliği öğretim programında ise seçmeli derslerin getirdiği esneklik (n=16) ve ders sayısının az olması (n=15) programın sunduğu fırsatlar olarak belirlenmiştir. Bu programın herhangi bir fırsat sunduğunu düşünmeyenlerin sayısı da dikkat çekici seviyededir (n=9). Bu bulgulara ek olarak öğretim elemanlarının da görüşlerine yer verilmiştir.

ÖE2, “2006 öğretim programı tamamı ile bireysel derslere önem veren bir programdı. Bu yönü ile müzik öğretmenliği için büyük bir fırsat sunmaktadır. Bireysel dersler öğrenci ile birebir gerçekleştiği için etkileşimin yoğun sağlandığı ve öğrencinin de ilerlemesinde önemli bir etkini yaratıldığı derslerdir. Bu bağlamda kesinlikle programın fırsat sunduğu yönüdür.”

ÖE15, “Müzik alanı ile ilgili derslerin etkin ve fazla olması bizlere fırsat sunmaktadır. Öğrenciler bu program ile çalgılarına daha hakim, piyanoda belirli seviyeye gelmiş, armoni bilgisi yeterli, eşlik yapabilen öğrenciler olarak mezun oldular. Bu durumda da özellikle lisansüstü eğitime daha hazır bir şekilde lisans öğrenimlerini tamamladılar. 2006 programı bu bağlamda öğrencilere fırsat sunmaktaydı.”

ÖE20, “2018 programı seçmeli ders havuzu sistemini geliştirerek öğrencilere ve öğretim elemanlarına fırsatlar sunmaktadır. Özellikle öğrencilerin gelişmek istedikleri alanlara yönelmeleri konusunda bu uygulama çok faydalı olmaktadır.”

ÖE24, “Geçmiş programlara göre 2018 öğretim programında ders sayılarının azaltılması bir fırsat sunmaktadır. Özellikle son sınıfa gelen öğrenciler KPSS sınavına hazırlanma telaşı ile boğuşurken biryanda da ders programının yoğunluğu ile uğraşmak zorunda kalmaktaydı. Bu açıdan derslerin özellikle 4. Sınıf ta azaltılması nın öğrencilere faydalı fırsatlar sunduğunu söylemek mümkündür.”

ÖE25, “...Açıkçası 2006 programının birçok fırsatı getirdiğini, 2018 programının ise bir fırsat getirmediğini düşünüyorum. Gayet güzel olan bir programı bırakıp, 2018 programına geçiş bence yanlış bir karardı.”

3.4. Öğretim Programlarının Oluşturduğu/Oluşturabileceği Tehditlere İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarından alınan görüşler neticesinde öğretim programlarının oluşturabileceği tehditlere ait bulgular tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. MÖLÖP tehditlerine ait bulgular

2006 MÖLÖP Tehditler		2018 MÖLÖP Tehditler	
Kodlar	n	Kodlar	n
Programın zorluğu	15	Alan derslerinde yetersizlik	18
Herhangi bir tehdit	13	Piyano’ ya hâkim olamama	16
oluşturmamaktadır			
Müfredatın yetiştirilememesi	6	Batı müziği teori ve uygulamalarındaki yetersizlik	15
Türk müziği alan bilgisi yetersizliği	4	Eşlik çalışmalarının olmaması	9
Okul çalgıları öğretiminde yetersizlik	2		

Tablo 5’ e bakıldığında, 2006 programında oluşan/oluşabilecek tehditlerle ilgili en çok görüşün programın zorluğu (n=15) ve herhangi bir tehdit olmadığı (n=13) yönünde olduğu görülmektedir. 2018 programında ise, alan derslerinde

yetersizlik (n=18) ile piyano algısına hakim olamama (n=16) programda tehdit oluşturan temalar olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara ek olarak ğretim elemanlarının görüşlerine de yer verilmiştir.

E5, “...Dersler özelinde baktığımızda 2006 programı zor bir programdı. Mesela bireysel çalgı dersi haftada bir saat ve bir kredi olarak planlanmıştır. Ancak bu desin devi ve hazırlık süresi nice -dört saatin hazırlık süresine bedeldir. şahsen ders sayılarını azaltacaksa bu çalgı dersi olamamalı ama programın diğer derslerinin yoğunluğu bir tehdit olarak karşımıza çıkmaktadır.”

E11, “2018 programı şahsen başlıca bir tehdit oluşturuyor. Alan derslerinin etkinliği ve sayısı azaltıldı. Nitelikli olan ne kadar ders varsa ya yok edildi ya da etkinliği azaldı. Türk müziği derslerinin arttığını görüyoruz bu programda. Sanki önceden hiç Türk müziği ğretimi gerekleşmiyormuş gibi bu kadar abartılmasını ben şahsen tehdit olarak görüyorum. Çocuklarımız donanımsal olarak çok ama çok yetersiz mezun oluyorlar.”

4. SONUÇ ve TARTIşMA

Müzik ğretmenliği ğretim programlarından 2006 ve 2018 programlarının swot analizinin yapıldığı bu çalışmada toplam 26 akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Verilen cevaplar çeşitli kategorize işlemlerine tabii tutularak kodlaştırılmış ve bu kodlar ilgili alanlara eklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmadan elde edinilen sonuçlara göre, 2006 ğretim programının daha çok bireysellik içerdiği ve bu nedenle de öğrencilerin gelişimine olumlu katkılarının sunulduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu husus aynı zamanda programın en güçlü olduğu yönü temsil etmektedir. 2018 programının güçlü yönü ise daha önceki programlarda olmayan derslerin bu programda yer almasıdır.

Programlara ait zayıf ynlerin sonuçlarına bakıldığında, 2006 programının çok yoğun bir içeriğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının birçoğu bu durumun işlevsel olarak bağı alanlarda sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir. Yine ğretim elemanlarının 2018 programı ile ilgili zayıf yön olarak tanımladıkları husus piyano derslerinin sayısının az olmasıdır. Dersin sadece bir yıl olarak okutulmasının, müzik ğretmeni profili oluştırmada yetersiz olduğu görüşü yaygındır.

Programların sunduğu fırsatlar ile ilgili en önemli sonuç, 2006 programında bireysel derslerin fazlalığı olmuştur. 2018 programında ise, seçmeli derslerin fazlalığı ve öğrencilerin istedikleri alanda kendilerini geliştirebilecekleri bir alan sağlaması bakımından bu programın fırsatı olarak belirlenmiştir.

Öğretim programlarının oluşturduğu/oluşturabileceği tehditlere ait sonuçlara bakıldığında, 2006 programının zor olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu programın herhangi bir tehdit oluştırmadığını savunan ğretim elemanlarının

sayısı ise oldukça fazladır. Bu sonuçtan hareketle, öğretim elemanlarının bu programdan memnun oldukları sonucunu çıkartabilir. 2018 öğretim programı ile ilgili ise alan derslerinde olan yetersizlik sonucuna ulaşmak mümkündür.

Literatürde gerçekleşen çalışmalara bakıldığında her iki programla da ilgili bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlkokul, ortaokul ve liselerde uygulanmakta olan müzik dersi öğretim programları ile ilgili çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir (Gök ve Tufan, 2016; Güven ve Çelenk, 2020; Doğanyigit ve Afacan, 2020; Köroğlu, 2013; Albuz ve Demirci, 2018; Albuz ve Demirel, 2019)

Swot analizi ile gerçekleşen farklı alanlarda öğretim programlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur. Kılıçoğlu ve Aydemir (2022) sosyal bilgiler öğretim programına yönelik bir analiz gerçekleştirmiştir. Çalışmada akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları yer almaktadır. Yine swot analizinin kullanıldığı fen bilgisi (Koçulu ve ark.), Türkçe öğretimi (Yaman ve Dağtaş, 2015), uzaktan eğitim (Emek, 2021; Özköse ve ark.), İngilizce eğitimi (Bozok, 2019), yurt dışı okullar (Aköz, 2019), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (Çobanoğlu ve ark., 2016), turizm eğitimi (Kozak, 2009) ve pedagojik formasyon eğitimi (Tekin ve Yelken, 2022) alanında çalışmaların olduğu görülmektedir. İlgili çalışmaların sonuçları ile araştırmanın sonuçları örtüşür niteliktedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar neticesinde 2006 ile 2018 müzik öğretmenliği lisans programlarının daha önce karşılaştırmalı analizle çalışılmadığını göstermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde çalışmanın çıktılarının müzik öğretmenliği programları için önemli olduğu düşünülebilir.

KAYNAKÇA

1. Akçöltekin, A., Özdemir, B., Genç, S. Z. & Şevgin, H. (2022). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Covid 19 Pandemi Dönemi Fen Bilimleri Dersi Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İhtiyaçlarının SWOT Analizi İle Belirlenmesi, *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6 (1), 50-62.
2. Albuz, A. & Demirci, B. (2018).2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 İlkokul Ve Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi, *Güzel sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 41, 86-95.
3. Albuz, A. & Demirel, S. (2019). 2009 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı İle 2018 Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Kuramsal Çerçeve Analizi, *Güzel sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 42, 146-156.
4. Aköz, Ö. (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Yurt Dışı Okulların Swot Analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
5. Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? , *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
6. Birel, F. K. & Başar, H. (2010). Bismil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü SWOT Analizi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-15.
7. Bozok, Ö. (2019). *Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okullarında İngilizce Dersine Yönelik SWOT Analizi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
8. Creswell, J. W. (2021). *Veri Analizi ve Sunumu*, Ankara: Siyasal.
9. Çobanoğlu, A. A., Kışla, T., Sarsar, F. & Dönmez, O. (2016). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisans Programını Geliştirmeye Yönelik Bir Swot Analizi*, 3. Uluslararası eğitimde Yeni Yönelimler Konferansı.
10. Doğanıyığıt, S. & Afacan, Ş. (2020). Müzik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3), 517-528.
11. Emek, M. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Uygulanan Türkçe Öğretmenliği Acil Uzaktan Öğretim Programının SWOT Analizi, *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 308-324.

- 12.Ezin, Y. (2021). COVID 19 sürecinde üniversitelerde uzaktan muhasebe eğitiminin SWOT analiz tekniği ile değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 92, 73-90.
- 13.Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 25-38.
- 14.Gök, M. & Tufan, E. (2016). Müzik Öğretmenlerinin 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri (Ankara Örneği), *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1385-1402.
- 15.Güven, A. K. & Çelenk, K. (2020). Müzik Öğretmeni Görüşleri Doğrultusunda 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 447-469.
- 16.Kalyoncu, N. (2004). *Müzik Öğretmeni Yeterlikleri ve Güncel Müzik Öğretmenliği Lisans Programı*, 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, 7-10 Nisan SDÜ, Isparta.
- 17.Kılıçoğlu, G. ve Aydemir, A. (2022). Türkiye'deki 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme: SWOT Analizi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (5), 275-296.
- 18.Koçulu, A., Girgin, Ş. & Coştu, B. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 2018 Fen Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerin İncelenmesi: SWOT Analizi*, 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi, 26-27 Ekim İstanbul.
- 19.Kozak, M. A. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 1-20.
- 20.Koroğlu, G. N. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- 21.Küçük, O. (2022). *İşletme Bilgisi ve Yönetimi*, Ankara: Seçkin.
- 22.Özhan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S. ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim Kurumlarında SWOT Analizi, *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (1), 1-28.
- 23.Özköse, H., Arı, S. & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan Eğitim Süreci İçin SWOT Analizi, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 41-55.
- 24.Şahin, S. & Güven, E. (2022). Müzik Öğretmeni Adaylarının 2006 ve 2018 Lisans Programlarında Bulunan Piyano Derslerine Yönelik Tutum

- ve Görüşlerinin İncelenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 518-539.
- 25.Şentürk, N. (2000). Türkiye’de Musiki Muallimden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Süreci, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (3), 133-145.
- 26.Tekin, M. M. & Yelken, Y. T. (2022). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına Yönelik Swot Analizi, *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (32), 517-542.
- 27.Uçan, A. (1994). Kuruluşunun Yetmişinci Yılında ve İkibinli Yılların Eşiğinde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü ve Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Eğitimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 1-32.
- 28.Yaman, H. & Dağtaş, A. (2015). İngiltere’deki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğreten Öğretmenlerin İhtiyaç Analizi: SWOT Analizi Örneği, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 47-82.
- 29.Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı), Ankara: Seçkin.
- 30.YÖK (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.
- 31.YÖK (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.

Çocuk Edebiyatı Türlerinin İlkokul Öğrencilerine Öğretimine Yönelik Etkinlikler

İhsan Seyit ERTEM¹

¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ORCID: 0000-0002-1583-5591

Giriş

Edebiyat, insanoğlunun duygu, düşünce ve hayallerinin, estetik endişeler dikkate alınarak yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edilmesidir. Çocuk edebiyatı ise çocukluk çağında bulunan bireylerin hayal, duygu ve düşüncelerine hitap eden sözlü ve yazılı eserlerin bütününe denir (Uludağ, 2009; s. 11). Çocuk edebiyatı 16. Yüzyıldan itibaren tüm dünyada kullanılmaya başlanan bir terimdir. Bu alanla ilgili Çehov yetişkin edebiyatından farklı düşünülmemelidir demiştir. Günümüzde çocuk edebiyatıyla ilgili festivaller ve çalışmalar yapılmakta, çocuk edebiyatının çocukların yaş, yeti, yetenek, öğrenme durumları dikkate alınarak nitelikli eserler verilmeye çalışılmaktadır.

Öğrencilerin Çocuk edebiyatı ile tanışmaları iyi örnek ve etkinliklerle olursa bu alanda beklenen değişim gerçekleşecektir. Ulusoy ve Bostancı'nın (2014) yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre çocukların % 42'si 4 saat ve üstü; %43'ü, 1-3 saat arası internette vakit geçirmektedir. Acaba aynı çocuklar aynı miktarda saati kitapla ve araştırmayla geçiriyor mu? İnternet kullanımının bu kadar üst düzey kullanıma sahip olduğu bir ortamda çocuklar tembelliğe ve hazırcılığa itilmiş olmaz mı? Çocukları harekete geçirmek için en uygun ortam okuldur. Onları düşünen üreten bireyler haline geleceği yer yine okuldur. Çocuk edebiyatı, üniversitede öğretmen adaylarına verilecek eğitim ve devamında da bu eğitimi alan öğretmenler sayesinde öğrencilere birçok fayda sağlayacaktır. Çünkü çocuk edebiyatı çocukların:

- Duyarlı bireyler olmaları için duygularını harekete geçirir.
- Beğenme düzeylerini yükseltir.
- Düşünmeleri için fırsat sunar.
- Çocukların okuyan bireyler olması için yeni bir alan açar (Sever, 2006, s.41-57).
- Somut dünyalarının içine soyut dünyayı katmalarına olanak tanır.
- Kendilerini ifade etmede yeni kavramlar kullanmalarını sağlar (Yılar ve Turan, 2011, s.35).

Çocuk edebiyatı çocukları üreten, düşünen, sorgulayan bireyler olması yönünde güdülemektedir. Verilen çocuk edebiyatı eğitimi başta öğretmen adaylarına devamında da buna en çok ihtiyaç duyan çocuklara yeni pencereler açacaktır. Çocuklar kendi dünyası içerisinde yaşayan, hisseden, düşünen, kural koyan daha ileriki yaşlarda yine o dünyada sorgulayan, kararlar veren varlıklardır. O dünyayı ne kadar çok genişletir, farklı karakter sokarsak çocuklar gelecekte; o kadar geniş düşünen, doğru sorgulayıp, doğru sonuca ulaşan bireyler olarak karşımıza çıkacaktır. Bunu da ancak ve ancak onların hayal dünyalarını besleyen masallar, karakterler, kitaplar, resimler ile

yapabiliriz. Bu anlamda çocuk edebiyatı bize, çocukta farklı düşünsel algılar yaratarak fikir ve duygu anlamında çocuğu birebir eğitebileceğimiz sınırsız bir alan sunar. Çocukları edebiyatla/yazıyla tanıştırmak aslında onların zaten ihtiyacı olan bir durumu onlara yaşatmaktır. Bunu çok farklı şekillerde yapabiliriz.

- Müzik eşliğinde yazdırmak.
- Yeni bir ortama sokarak o ortamla ilgili düşüncelerini yazılı olarak almak.
- Bir olayı yazılı olarak anlattırmak.
- Bir olaya farklı açılardan bakarak anlattırmak.
- Doğa gözlemi yaptırarak, doğa ile ilgili yazdırmak.
- Duyguların karşı tarafa aktarımı şeklinde yazılar yazdırmak.
- Çizdikleri bir resim ya da kendi ürettikleri bir nesnenin özelliklerini tanıtmak.
- Birisinin onlara yaşattığı bir duygu sırasında nasıl hissettiklerini yazdırmak.
- Bir olay içerisindeki karakterlere ayrı ayrı bürünerek karakterlerin düşüncelerini yazdırmak.
- Ailelerini ve ailelerindeki kişilerin özellikleri yazmalarını istemek.
- Olağanüstü durumlar ya da doğal afet gibi hep hayatlarının içinde olamayan bir durumla karşılaştıklarında nasıl tepki vereceklerini yazdırmak.
- Bir kişi veya durumları ilgili merak ettikleri şeyleri soru olarak yazdırmak (Oral, 2002).

Yukarıda belirtildiği gibi çocukları farklı edebi türlerde yazma becerisiyle tanıştırmak için birçok alternatif yöntem ve teknik bulunmaktadır. Aşağıda ise çocuk edebiyatı türlerinin öğretiminde kullanılabilecek etkinlik örnekleri verilmiştir.

Anı Yazma

Bir kimsenin kendi başından geçen veya şahit olduğu olayları ve durumları anlatan yazılara anı denir. Çocuklar anıları severek ve ilgiyle okurlar. Bilimde, sanatta devlet hayatında askerlikte ve daha başka uğraşı alanlarında başarı gösteren bireylerin başlarından geçen olaylar çocukların ilgisini çekmektedir (Oğuzkan, 2021, s. 184). Anı yazımı ile: çocukların geçmişte yaşadıklarını hatırlamaları, geçmişte yaşadıkları üzerine düşünceleri ve yaşadıklarından yeni bir ders almalarını sağlanabilir. Anıları yazıya dökmek çocuklarda tarih bilinci oluşması, olayların üzerinden zaman geçtiği deneyimler arttığı için daha tarafsız

değerlendirilmesi açısından yararlı olabilir. Anı anlattırmayı normal bir düzen içerisinde ‘Bir anısını anlatmak isteyen var mı?’ sorunun dışına çıkarak yaptırmak, aslında anının bizim kendi geçmişimiz olduğunu, bize ait bizden bir parça olduğunu daha iyi kavratılabilir.

Örnek Etkinlik:

- Sınıfta iki kişilik gruplar oluşturulur. Gruplardakiler birbirlerine bir anısını anlatır. Daha sonra herkes dinlediği anıdaki: kişi, yer, zaman, renk, sayı, olay akışı, olaydaki nesneler gibi anının temelini oluşturan unsurları değiştirerek tekrar kurgular.
- Başlangıçta bu unsurlardan sadece bir ya da bir kaçının değiştirilmesi istenebilir. Bir unsur sabit tutulup diğer unsurların değiştirilmesi de istenebilir.
- Anıların değiştirilmiş şekli ve anının orijinali peş peşe anlatılır. Tüm anıların orijinal ve değiştirilmiş hali anlatıldıktan sonra en yaratıcı değişimleri yapan ödüllendirilir.

Aşağıda orijinal anı ve bu anının değiştirilmiş hali verilmiştir.

Orijinal anı:

Ben geçen hafta Salı günü bakkala giderken yolun ortasında bir kedi yavrusu gördüm. Yolu kontrol ettim. Kedi yavrusunu alıp kaldırıma bıraktım. Kafası beyazdı gözünün bir kenarında siyah leke vardı. Vücudunun geri kalanı da siyahtı. Kediyi biraz sevdim. O da mır mır sesler çıkardı. Sonra bakkala gittim. Kendime gerekli olan şeyleri aldım. Tam parayı ödeyip çıkarken bakkal amca bana:

Aferin, İyi yaptın, sen kediyi oradan almasan belki araba çarpacaktı dedi. Ben de mutlu bir şekilde evin yolunu tuttum.

Anının kişi unsuru sabit tutulup: renk, yer ve olaylarda değişiklik yapılmış hali:

Ben geçen ay bir perşembe günü uzaya giderken ayın ortasında bir kedi yavrusu gördüm. Uzay boşluğunu kontrol ettim. Kedi yavrusunu alıp dünyaya bıraktım. Kafası turuncuydu (ne de olsa uzay kedisi) gözünün bir kenarında mavi leke vardı. Vücudunun geri kalanı da yeşildi. Kediyi biraz sevdim. O da bana teşekkür etti. Sonra Marsa gittim. Kendime gerekli olan şeyleri aldım. Birkaç parça taş ve kum topladım. Dönüşte araştırma yapacaktık ondan taş ve kum toplamam gerekliydi. Tam topladıklarımın parasını uzay yönetimine ödeyecektim oradaki amca bana:

Aferin, İyi yaptın, sen kediyi oradan almasan belki uzay gemisi çarpacaktı, senin borcun yok dedi. Ben de mutlu bir şekilde evin yolunu tuttum.

Bilmece Oluşturma

Bilmeceler, çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde, duygu ve hayal dünyalarını zenginleştirmede önemli bir yeri vardır. Bilmecelerin kendine özgü soru sorma ve cevaplama geleneği vardır. Özellikle bilmeceleri cevaplayan çocukların, bilmece sorulması ve cevaplanması kısmında merakları en üst düzeye çıkar. Bilmecelerin cevaplarını düşünerek zihin jimnastiği yaparlar, verilen ipuçlarını düşünerek sonuca ulaşmaya çalışırlar. Bunları yaparken de çocuklara keyifli öğrenme fırsatı verilmiş olur (Kılıçarslan, 2015, s. 115). Bilmece çocukların nesnelere farklı bakış açılarıyla bakmalarını ve nesnelerin farklı özelliklerini fark etmeleri için yardımcı olur. Etkinliklerle, bilmece konusunu çocuklara daha iyi kavratılabiliriz.

Örnek Etkinlik:

- Uygulama grupta veya bireysel yapılabilir. Kişi/grup bir nesne belirler ve adını gizler. Gizlenen nesnenin özellikleri kişi/grup tarafından belirlenir ve not alınır. Daha sonra o özellikler kişi/grup tarafından sınıfa sunulur. Sınıftakiler nesnenin özelliklerinden yola çıkarak adını bulmaya çalışır. Etkinlikte öğrenciler gizledikleri nesne ile ilgili olabildiğince farklı özellikleri bulup sınıfa sunmaları için yönlendirilir.

- kişi/grup ‘saat’ nesnesini gizler ve gizledikleri nesne ile ilgili sınıfa şu özellikleri sayar:

İçinde sayılar var

Çölde yaşayan bir hayvana sahip

İki çubuğu var

Hiç durmadan çalışabilir

Hayatımıza yön veren bir şeye sahiptir.

- Sınıftaki öğrenciler gizlenen nesneyi bulmak için tahminde bulunurlar. Söylenen özelliklere sahip nesneleri sıralarlar. Sınıftaki öğrenciler, gizlenen nesneyi bulmak için gerekirse ek özellik sayılmasını ve ipucu verilmesini isterler. Kişi/grup gizledikleri nesnenin olabildiğince farklı özelliklerini bulup, sınıfa sunmaları adına şu tür sorularla yönlendirilebilir.

O olmasaydı yaşayabilir miydin?

Bir farenin işine yarar mı?

Günlük hayatta nerelerde kullanılmaz?

- Bu etkinliğin devamında (öğrenciler gizlenen nesnenin ne olduğunu bulduktan sonra) gizlenen nesnenin farklı özelliklerinden oluşan bilmeceler yazılması istenir. Başlangıçta ortaya çıkan ve sınıfa sunulan özellikler:

İçinde sayılar var

Çölde yaşayan bir hayvana sahip

Hayatımıza yön veren bir şeye sahiptir.

- Cümleleri daha uyumlu ve bilmece formatında bir araya getirildiğinde ortaya çıkan bilmece:

Akrep yaşar içinde.

Sayılar var peşinde.

Zaman ondan sorulur.

Bozulmaz ama yorulur.

(saat)

Uyumlu hale getirilen cümleler öğretmen tarafından kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapılır. Oluşturulan yeni bilmeceler ile okul çapında bilmece yarışması düzenlenebilir.

Öykü Yazma

Öykü, belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya bir takım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan kısa yazılardır. Bu yazılar bir tasarlama ürünü olabileceği gibi gözleme de dayanabilir. Yapısal yönden öykü, olaylar, kişiler, çevre ve fikirler olmak üzere 4 ana bölümden oluşur (Oğuzkan, 2021, s. 98).

Öğretmen bir anahtar sözcük söyler. Bu anahtar sözcüğün üzerine öğrenciler: bu kelimenin kendilerinde çağrıştırdığı kelimeleri söylerler. Bu kelimeler tahtaya yazılır. Daha sonra bu kelimelerden de yararlanarak öğrencilerin bir öykü yazmaları istenir.

Örnek Etkinlik:

Örnek kelime: Gökyüzü

- Kelimenin öğrencilerde çağrıştırdığı kelimeler:

Kuş

Bulut

Özgürlük

Uçmak

Gezegenler

- Yazılan öyküler gruplar oluşturularak sıralanır ve değerlendirilir. Öykülerin eksik sıkıcı gereksiz bulunan kısımlarının düzenlenmesine yönelik öğrenciler birbirlerine fikir verilir.

Öğrencilere ders öncesinde öykü ile ilgili gerekli teknik bilgiler verilmelidir. İyi örnekler ile öykü tanıtılmalıdır.

Deneme Yazma

Deneme, bir yazarın, bir konu üzerinde kesin sonuçlara gitmeden, iddiasız ve ispatsız şahsi görüş ve düşüncelerini, samimiyetle ortaya koyduğu yazılardır (Kantemir, 1991; akt. Şahbaz, 2008, s. 192). Deneme türünde yazarın şahsi duyguları, düşünceleri, inançları, tutkuları, beğenileri ön plandadır. Bu nedenle bu tür yazılarda gerçeklik, doğruluk, genellemeler, kural ve yöntemlere uymak gibi konular söz konusu değildir. Bir edebî tür olarak deneme, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, kendilerini anlatma yollarını geliştirmede, yaratıcılıklarını ve bakış açılarını genişletmede, özgür düşünebilmesinde, kendi haklarını savunma alışkanlığı kazanmasında çok önemli işleve sahiptir (Şahbaz, 2008, s. 192-193).

Örnek Etkinlik:

Öğrencilere farklı ve ünlü ressamalara ait resimler gösterilir. Bu resimler imkânlar dâhilinde renkli çıktılar alınarak sınıfta da sergilenebilir. Öğrenciler bu resimlerde neler anlatılmak isteniyor? Ressam bunu neden yapmış olmalı? Soruları sorularak konuşturulur. Varsa sergilenen resimlerle ilgili hikâyeler anlatılır. Daha sonra öğrencilerden resimlerin kendilerinde oluşturduğu duyguları yazıya aktarmaları istenir. Öğrencilere bir olay örgüsü içinde yazmak zorunda olmadıkları hatırlatılır.

- Resimler öğrencilere en uygun şekilde gösterilir (imkânlar dâhilinde sunum, müze gezisi, çıktısı alınan resimlerin sergilenmesi yolu ile olabilir).

Örnek Uygulama: (resimler sunu yoluyla, renkli çıktı alıp sergilemeyle, müze gezisiyle öğrencilere gösterilebilir.)

- Öğrencilere Ahmet Hamdi Bey'in Kaplumbağa Terbiyecisi ve Picasso'nun Guernica tablosu gösterilir, tabloların hikâyeleri anlatılır. Bu iki ressamın yanında birçok ressamın tablosu da gösterilir. Öğrenciler resimlerin kendilerinde oluşturduğu duyguları yazıya aktarır. *(Bu bir örnek uygulamadır, ressamlar ve tablolar uygulayıcının isteğine, öğrencilerin öğrenme durumlarına göre seçilmelidir.)*

Resimlerin Hissettirdikleri

En başta o mavi resmi görünce çok mutlu oldum. Maviyi çok severim. Sonra o savaş olan tablo çok karışıktı. Savaş olan tablo çok şey anlatmak istiyordu ama anlamadım. Kaplumbağa terbiye eden adam üzgün gibi duruyordu. Ben de üzüldüm. Kaplumbağalar güzel görünüyordu. İçimden acaba ben de bir kaplumbağa eğitebilir miyim diye düşündüm. Renkleri karışık tablolar da vardı. Ağzı burnu yamuk insanlar çizmişler ben daha güzel çizerim ondan. Her şeye rağmen resimler çok güzeldi. Karmaşık olanları bile görünce insan farklı hissediyor.

Deyiş Oluşturma

Öğretmen öğrencilere tamamlanmasını istediği cümleleri söyler. Bu cümleler birbiriyle yakın ilgisi bulunmayan iki kavramı içerir. Öğrenciler bu cümleleri en ilginç şekilde tamamlamaya çalışır. Öğrencilere örnekteki gibi cümleler verilir.

Kalem kılıç gibidir:

Kitaplar kalkan gibidir:

Okul yuva gibidir:.....

Verilen cümlelerin ikinci kısmı öğrenciler tarafından doldurulur.

Kalem kılıç gibidir: Cahilliği kesip atar.

Kitaplar kalkan gibidir: Yanlış bilgilerden bizi korur.

Okul yuva gibidir:.....

Verilen cümlelerin ikinci kısmı öğrenciler tarafından doldurulur. Verilen cümleler öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır. Olabildiğince ilginç cümle tamamlamalar desteklenmelidir (Oral, 2002).

Mektuplaşma

Mektup içtenliği ve özneliliği ifade eden bir iletişim aracı olmasının yanında kişiler arasında haber getirip götürün bir edebi ürün ve diplomatik metinlerdir. Mektup çocuk edebiyatında çok tercih edilen bir tür değildir. Aslında mektup türü içten ve kişisel bir anlatım içerdiğinden çocuğun dünyasına oldukça uygun bir edebiyat ürünüdür. Çocuklar kendini dünya karşısında tanımlama döneminde olduğundan bu amaca uygun bir tür olan mektubu da severek yazabilecek yaşlardadır (Karataş, 2020, s.1028).

Örnek Etkinlik:

- Okula: il ismi, sınıfa: ilçe ismi, tahta önüne: cadde ismi, sıra aralarına: sokak ismi, sıralara: apartman ismi(her sıraya ayrı ayrı), sıradaki kişinin yerine: daire numarası verilir (her kişi için ayrı ayrı). Okul(il), sınıf(ilçe) ve tahta önünün(cadde) adı kartonlara yazılıp tahtaya asılır. Sıra aralarının (sokak) adı kartona yazılıp, sıra aralarında herkesin görebileceği ve karışıklık çıkarmayacak duvar ya da uygun yere asılır. Sıraların(apartman) adı ve kişilerin yer(bulundukları daire) numaraları kartonlara yazılıp sıraların uygun yerlerine asılır.
- Bir öğrenci postacı olarak belirlenir (bu öğrenci zamanla değiştirilebilir).
- Öğrenciler birbirilerine mektup formatına uygun olarak mektuplar yazar, zarfa koyar, zarf üzerine adresleri ekler ve postacı aracılığıyla mektupları yollar.
- Mektup içeriklerini öğrenciler yazacakları kişiye göre belirlerler, adresi ise yapılan isimlendirmeleri dikkate olarak yazarlar.

Adres örneği:

Selanik Caddesi (tahta önü)

Çıkmaz Sokak (sıra aralarındaki sokak adı)

Sevgi apartmanı (sıra adı)

No:2 (kişinin yeri)

Ereğli (ilçe/semt adı: sınıfın adı)

Zonguldak (il adı: okul adı)

En başta adres için gerekli isimlendirmeler yapılırken öğrencilerden yaratıcı ve farklı isimlendirmeler yapabilecekleri söylenir.

Tekerleme Yazma

Çocuklara tekerleme yazdırmak için önceden bilinen tekerlemelerin şablonları çıkartılıp, öğrencilere dağıtılabilir. Çocuklardan şablonları uygun şekilde doldurmaları istenir.

Aşağıda bilinen ve sıkça telaffuz edilen bir tekerleme verilmiştir.

Hakkı Hakkı'dan hakkını istemiş

Hakkı Hakkı'ya hakkını vermemiş

Hakkı Hakkı'ya hakkını vermeyince

Hakkı Hakkı'nın hakkından gelmiş.

Bu tekerlemenin şablonu çıkartılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler uygun şekilde doldurur.

Tablo 1: Tekerleme şablonu

X	x'ten	x'i	istemiş
X	x'e	.x'i	vermemiş
X	x'e	x'i	vermeyince
X	x'i	x'lemiş.	

Şablona uygun yazılan tekerleme örneği:

Cem Cuma'dan camı istemiş
 Cem Cuma'ya camı vermemiş
 Cem Cuma'ya camı vermeyince
 Cem Cuma'nın camını kırmış

Tablo 2: Aynı harfle başlayan sayı, renk, nesne ve fiiller; yan yana, anlamlı ve dördlük şeklinde yazdırılır.

Sayı	Renk	Nesne	Fiil
S.....	S.....	S.....	S.....
Y.....	Y.....	Y.....	Y.....
K.....	K.....	K.....	K.....
B.....	B.....	B.....	B.....

Tablo 3: Şablona uygun tekerleme örneği

Sayı	Renk	Nesne	Fiil
Sekiz	Sarı	Saz	Sarılmış
Yedi	Yeşil	Yatak	Yanmış
Kırk	Kırmızı	Kutu	Kalmış
Beş	Beyaz	Bulut	Bulmuş

Aşağıda aynı harfle başlayan renk ve sayılara örnekler verilmiştir.

Sarı: sekiz, seksen

Siyah: sekiz seksen

Kahverengi: kırk

Kırmızı: kırk

Yeşil: yedi, yirmi, yüz, yetmiş

Beyaz: bir, beş, bin

Şiir Yazma

Şiir sesleri, ritimlerin, uyumların kaynaşması ile en güçlü duyguları, coşkuları canlandırma ve etkileme sanatı olarak tanımlanır. Şiir düz yazıya

göre, daha çok estetik değerler taşıyan ve daha yoğun dikkat gerektiren bir edebi türdür. Genel olarak şiirde hayal gücü, duygusallık, uyum ve ölçü gibi içerik, anlatım ve biçim özellikleri ön plandadır. Çocuklar, şiire karşı olumlu bir tepki gösterirler, kısa ve ahenkçe zengin şiirlerden hoşlanırlar (Oğuzkan, 2021). Çocuklar tarafından yazılan şiirlerin sınıf/okul gazetesinde yayınlanması tavsiye edilir.

Örnek Etkinlik:

Öğrenciler okul bahçesine çıkartılır. Elllerinde kalem ve kâğıt hazır bulunan öğrenciler, sırasıyla şu aşamaları izler:

Oluşturma

Öğrencilerden sırasıyla şu sorulara cevap vermeleri istenir.

Her sorunun cevabını ayrı bir satıra yazarlar. Cevaplar soru sırasına göre, satırlar numaralandırılarak yazılır.

1.satıra: Bahçe sizin için ne ifade ediyor?

2.satıra: Dışarıda gördüklerinizin size göre tanımı nedir?

3.satıra: Size göre bahçedeki en önemli olan ne o nesne size ne ifade ediyor?

4.satıra: Bahçedeki renk ve sesleri tanımlayın?

5.satıra: Gördüğünüz nesnelerin tadını ve kokusunu yazın?

6.satıra: bahçedeki nesnelerin sizde oluşturduğu ilgili genel duygular nelerdir?

Cevap 1: Bahçedekiler benim için özgürlük demek.

Cevap 2: nefes alıp gezebildiğim bir ortam. Her şey bildiğim gibi, değişim yok.

Cevap 3: çimenler oturup muhabbet edebiliyoruz.

Cevap 4: çimenler ve gökyüzü çok uyumlu görünüyor.

Cevap 5: acı bir tat geliyor dilime koku çiçek kokusu

Cevap 6: buraya gelince özgür hissediyorum.

Parçalama

Öğrencilerin alt alta yazdıkları cümleler bir şiir oluşturmuştur. Şiirin her satırı kesilir. Kesilen satırlar satırların numaralarına dikkat edilerek, aynı sayı olan satırlar aynı gruba gelecek şekilde 6 gruba ayrılır. Sonra öğrenciler gruplara ayrılır. Ayrılan her grup, farklı grup cümlelerden birde fazla sayıda alıp daha uzun şiirler oluştururlar. Uyak anlam bakımından gerekli görülen düzenlemeler yapılır.

Anlam Verme

Oluşturulan şiirler okunur. Gerekli görölen son düzenlemeler yapılır. şiirlere son hali verilir.

Özgürlük
Özgürlük bahçemde sınır yok.
Nefes almak için belki,
Muhabbet ederim çimenlerle
Gökyüzü ve ağaçlar üst üste durur.
Çiçek kokusu var dallarda.
Bankta acı bir tebessüm var,
Ayşe ağlamıştı orada.
Özgürlük bahçesinde insan
Hem ağlar hem güler zaten.

Kaynakça

1. Karataş, E. (2020). Çocuk edebiyatında bir anlatı türü olarak mektup. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1028-1040.
2. Kılıçarslan, R. (2015). Çocuk edebiyatında bilmececin yeri ve bir bilmece derleme çalışması. *International Journal of Language Academy*, 9, 115-128.
3. Oğuzkan, F. (2021). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Oral, G. (2002). *Yine Yazı Yazıyoruz Okulda/İşyerinde/Evde*. Ankara: Pegem Akademi.
5. Sever, S. (2006). “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM). 04-06 Ekim 2006. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
6. Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203.
7. Uludağ, E. (2009). Çocuk edebiyatı ve klasik dönem örneğinde Nabi'nin Hayriyye'si. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*. 4(7), 774-795..
8. Ulusoy, A. Bostancı, M. (2014). Çocuklarda sosyal medya kullanımı ve ebeveyn rolü. *Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 559-572.
9. Yılar, Ö. ve Turan, L. (2011). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Yeni Yüzyılda Yükseköğretimde Kalite ve Akreditasyon

İsmail EROL¹

¹ Öğr. Gör. Dr. Namık Kemal Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-8531-6001

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi; paydaş disiplinlerin de inovasyon süreçlerine dâhil olmasına(eğitim, ekonomi, sağlık, spor, vb.), toplumlardaki kültürel farklılıkların çeşitlenmesine, hizmet alanlarının genişlemesine sebebiyet vermiş, artan üretim ve tüketimgereksinimleri ile beraber bu alanlarda kalitenin sağlanması ve korunması elzem hale gelmiştir.

Kalite, insanlık tarihi boyunca varlığını devam ettiren, üretim faaliyetlerinden ticaret faaliyetlerine varana kadar farklı alanlarda kullanılan ve gelişime açık bir kavramdır (Topçu ve Özdem, 2022). Kalite kavramı Türk toplumunda çok sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat çok az kişi tarafından anlamı ve içeriği bilinmekte ve analiz edilmektedir. Fransızca kökenli bir kelime olan kalite,(TDK) Türk Dil Kurumu (2022)tanımı ile “nitelik” anlamına gelmektedir. Amerikan Kalite Derneğinin(ASQ, 2022) tanımına göre kalite; her sektörde kendine ait bir anlama sahip olan öznel bir yapıdır. Amerikan Kalite Derneği aynı zamanda kaliteyi; “bir ürünün ya da hizmetin ima edilen ya da belirlenen ihtiyaçlara cevap verme kabiliyetlerine dayanan nitelikleri”, “eksiksiz hizmet ya da ürün” olarak tanımlamaktadır.

Kalite, genel bir ifade ile bir hizmet ya da üründe “istenilen özelliklere uygun olma” ya da bir otoritenin belirlediği “standartlara uygunluk” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 2002).Kaliteyitüm bu tanımlardan yola çıkarak nitelendirecek olursak; yenilikleri, gelişmeleri ve günceli sürekli takip ederek, hizmet alanında niteliklerin en üst seviyede sağlanıp, hizmeti alan bireylere verimli bir süreç ve ürün sunulmasıdır.Kalite; bir ürünün özelliği, alana sağladığı değer, hizmet dalındaki fayda olarak da tanımlanabilir. Bu sebeple her hizmet alanının kalite tanımlandırması farklıdır.

Kalite, gelişen ve değişen ekonomik sistemlerdehizmet ve mal üreten işletmelerin yanındakamu kurum ve kuruluşları adına da sağlanması zorunlu olmuştur. Çünkü günümüz rekabet şartlarında işletmelerin piyasada var olmaları eskiye göre çok daha zorlaşmış, piyasadaki rakipleri de eskisine oranla daha güçlü konuma gelmiştir. Bu durum sadece özel sektörde görülen bir durum değildir. Kamu sektörü içinde aynı süreçler geçerlidir. Özellikle yarı kamusal statüde olan sağlık ve eğitim gibi sektörlerde kalite, tüketicilerin kurumları tercih etme sebeplerinden birisidir(Özçiçek ve Karaca, 2019).Bir kuruluşta kaliteyi elde etmek ve onu yükseltmek adına, kurumda görev yapan tüm çalışanların kaliteyi içselleştirmesi gerekmektedir. Bu bakımdan kurumu ve sistemi başarıya götüren ilkelerin başında “kalite” geldiği tüm çalışanlar tarafından kabullenilmelidir. Kurumdagörev dağılımları yapılmalı ve tüm çalışanlar kalite kültürünün oluşturulması için çaba sarf etmelidir (Özdemir, 2002).

Eğitimde uygulanan öğretim programları, yöntemleri, eğitimin kalıcılığı ve sürekliliğini arttırmak adına kullanılan materyaller ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen eğitim sistemleri sayesinde insanlar, kalite sözcüğünün önemini daha fazla içselleştirmeye başlamışlardır. Kaliteli bir eğitim ile verilen bilgi ve beceriler doğru yerde ve zamanda kullanan; gelişime, değişime ve yeniliğe açık, ekip çalışmalarına uygun, ulusal ve uluslararası kültürel donanıma sahip, ihtiyaçlara cevap veren nitelikli vatandaşlar yetiştirme adına gerekli görülen standartların oluşturulmasında akreditasyonun önemli bir etkisi bulunmaktadır. Küreselleşen dünyamızda eğitim-öğretim alanında başarılı olmanın yolu; kalite, kalitenin yönetimi ve akreditasyon alanında kabul görülen standartlara bağlılıktan geçmektedir (Parlıyan, 2022).

Akreditasyon ise; Türk Akreditasyon Kurumunun (TURKAK, 2022) tanımına göre; “uygunluk değerlendirme kuruluşlarınca gerçekleştirilen çalışmaların ve dolayısıyla bu çalışmalar sonucunda düzenledikleri uygunluk teyit belgelerinin (deney ve muayene raporları, kalibrasyon sertifikaları, yönetim sistemi belgeleri, ürün belgelendirme belgeleri, personel belgelendirme belgeleri vb.) güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir kalite altyapısıdır.”

Akreditasyon, genel olarak topluma sunulmuş olan hizmet ve malların belirlenmiş mükemmeliyet standartlarına uygun sunulduğunu güvencede tutmaya yönelik olan sistemin adıdır. Her geçen gün giderek artış gösteren hizmet ve mal çeşitliliği ile beraber kalite özelliklerinin (eğitim, sağlık, spor, emniyet vb.) güvenceye alınması kaçınılmaz olmuştur. Bir hizmetin ya da ürünün üretim aşaması öncesinde muayene, test ve analizlere tabi tutulması ve kullanıma açısından uygun olup olmadığının belgelendirilmesi önem arz etmektedir. Günümüz dünyasında hizmet ve malda kalite unsurlarını güvenceye almak adına uygunluk değerlendirme çalışmaları “standardizasyon”, “belgelendirme” veya “akreditasyon” olarak ifade edilmektedir (Aktan ve Gencel, 2010).

Küreselleşen dünyada her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe, özellikle de eğitimin yüksek öğretim basamağında; ulusal hatta evrensel seviyede kalite zincirinin sağlanması elzem bir duruma gelmiştir. Verimli olabilme ve kalite unsurlarının önemli olduğu bütün alanlarda olduğu üzere, yüksek öğretim kurumları içerisinde de rantabilite ve kalite güvencesini elde etme adına kullanılan araçlardan birisi akreditasyon olmuştur. Bu nedenle ülkelerdeki birçok eğitim kurumunda kaliteyi yakalama adına farklı akreditasyon uygulamaları yapılmaktadır (Özçiçek ve Karaca, 2019).

Eğitimde Kalite

Amerika Birleşik Devletleri'nde akreditasyon süreçlerini yürütmekte olan otoritelerden birisikonumundaki Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi kalitenin tanımını; “amaçlara uygunluk” olarak ifade etmektedir (Oblinger, Barone ve Hawkins, 2001).

Eğitimde kalite; hedeflerin gerçekleştirilme seviyesi, başarı durumlarının değerlendirilmesi ve bu başarı durumlarının hak edilip edilmediğinin belirlenmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda çıktılar ve faaliyetlerin bazı norm, ölçüt ya da hedeflere göre istenilen özellikleresahip olup olmadığı konusunda bir değerlendirmedir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

Eğitim alanında kalite; öğretim sistemini tamamlama, öğrencilerin performansları ve öğrenim deneyimlerinin değerlendirilmesi biçimindeki nicel boyuttaki unsurlar ile beraber; öğretimdeki yöntem, öğrenme durumları, materyaller, öğrenme/öğretme süreci, gerçekleştirilen içerikler, etkinlik ve öğrencilere sunulan imkanlar gibi nitel boyuttaki bileşenleri ne şekilde etkin ve verim alarak uygulanabileceğini gösteren göstergelerin bütünüdür (Cavanaugh, 2002).

Kalitenin artırılması adına kurum ve kuruluşlarda toplam kalite yönetimi uygulamaları gerçekleştirmektedir. Kalitenin eğitim sisteminde kullanımının ilk sebebi, kalitenin bir gereksinim olarak hissedilmesidir. Bu gereksinim ile birlikte eğitim materyallerinde kalite unsurlarının artırılması, eğitimde kaliteyi gerçekleştirir. Bu unsurlar genel olarak; öğrenci, öğretmen, bilgi kaynağı, materyal, tesisler ve yönetimolarak aktarılabilir (Büyüksahin ve Şahin, 2017).

Türk eğitim sisteminde kalitenin iyileştirilmesi adına temel hareket noktalarını şöyle sıralanmaktadır (Tan, 1989);

1. Sadece kuru bilgilerin aktarılması yerine, edinilen bilgileri gündelik hayatın içerisinde kullanabilmeyi, düşünebilmeyi öğrenebilmeyi, problem çözmede ustalık kazanabilmeyi, sağlıklı kararlar alabilme alışkanlıkları edinebilmeyi, araştırmayı, kaynaklara erişebilmeyi ve değerlendirebilmeyi, yaratıcı ve pratik zekada olabilmeyi sağlayacak eğitici alışkanlıklar kazandırılmalıdır.
2. Öğrenilen bilgilerin yaşam ile bağlantısı, öğrenilenlerin yaşamın içerisine transferi; okullarda uygulanacak çalışmalar ile gerçekleştirilmelidir.
3. Beceri-bilgi duygu ve davranış hedeflerinde öncelikler belirlenmelive bunlar arasında denge oluşturulmalıdır.
4. Birden fazladers yerine, daha az temel derslerin etrafında, çocukların ilgileri, yetenekleri ve imkânları ölçüsünde seçmeli dersler aldırılarak kapsamlı bireğitim programı ayarlanmalıdır.

5. Aynı derslerin farklı sınıf düzeylerinde tekrardan okutulması yerine; uygunsınıf ve yaş seviyelerinde bu derslerin yoğun bir biçimde okutulması gerekmektedir.
6. Sınıflarda televizyon, film, radyo, internet ve bilgisayar gibi modern eğitim teknolojilerinden yararlanılarak derslerin daha çekici ve etkin hale getirilmesi gerekmektedir.
7. Aynı eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek çok amaçlı sınıflar oluşturulmalı ve bu tür okullar yaygınlaştırılmalıdır.
8. Merkeziyetçi eğitim yapısından mahalli eğitim yapısına yönelinmesi gerekmektedir.
9. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri okullarda etkili bir biçimde gerçekleştirilmelidir.
10. Öğretmen yetiştiren kurumların programları, materyalleri ve öğrenciye sundukları hizmetler bakımından iyileştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.
11. Öğretmenliğe uygun öğretmen adaylarının bilimsel yöntemler ile seçiminin ve istihdamının sağlanması; hizmet içi eğitimler ile sürekli kendilerini geliştirmeleri yönünde adımlar atılmalıdır.
12. Öğretmen adaylarının, ana branşlarından farklı olarak iki branşta daha yetki ile öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir.
13. İyi yetiştirilen ve nitelikli öğretmenlerin kültürel ve sosyal refahları sağlanmalı; öğretmenlik mesleğinin toplum içerisindeki itibarı artırılmalıdır.
14. Yabancı diller dersleri öğretmenlerinin yaz tatili dönemlerinde okuttukları dili konuşabilen ülkelere gönderilip tatillerini o ülkelerde geçirmeleri sağlanmalı ve desteklenmelidir.
15. Okulların tümü çift öğretimden kurtulmalıdır.
16. Sınıflardaki öğrenci sayıları normleştirilmelidir. Optimum seviyelere indirilmelidir.
17. Yabancı dil derslerinin 20 ve 25 kişi sayısındaki sınıflarda gruplar şeklinde öğretilmesi sağlanmalıdır.
18. Uzun süreli tatillerin yerine belli alanlar içerisinde kısa süreli tatiller planlanarak eğitimin süresi uzatılmalıdır.
19. Öğrencilerin yaz tatili planlaması düzenlenerek; bu tatiller izcilik, eğitici kamplar ve beceri eğitimleri veren kurslara dönüştürülmelidir.
20. Okullar çalışan kütüphaneler, laboratuvarlar, konferans salonları, faaliyet odaları, spor alanları gibi imkânlarla sahip olmalıdır.

- 21.Eğitim faaliyetleri ve yatırımlar için gerekli mali kaynakları yaratmak adına, veli ve vatandaşların yardımları belli ölçülerde yasallaştırılmalıdır.

Eğitimde Akreditasyon

Akreditasyon, bir kurumun bağımsız uzmanlarca, belirlenen kriterler ve standartlar ölçüsünde kalitesinin araştırıldığı ve resmi bir şekilde onaylanıverildiği bir değerlendirme sistemidir (Ülker, 2015). Farklı bir tanımda ise akreditasyon, eğitim programlarının tanılandırılması ya da uygun standartların oluşturulduğuna dair belgelendirilmesi; niteliğin tescillenmesi olarak ifade edilmektedir(Bakioğlu ve Baltacı, 2017).

Alan yazında iki türde akreditasyondan bahsedilmektedir. Bunlardan birincisi “kurumların akreditasyonu”dur.Bu süreç; eğitim kurumlarının mali, idari ve akademik yönden altyapısını değerlendiren bir süreçtir. İkinci akreditasyon türü ise “eğitim programlarının akreditasyonu”dur. Bu akreditasyon türü ise öncelikli olarak eğitim alan bireylerin/öğrencilerin donanımı ve yetkinliklerini değerlendiren bir süreci ifade eder... Eğitimde akreditasyon, akademik boyuttaki kalitenin iyi bir konuma getirilmesi, eğitim programlarının kalite güvencesi kapsamına alınması, hesapverebilirlik ve şeffaflık ile açıklanabilir (Öztuna, 2014).

Eğitimde akreditasyon çalışmalarında değerlendirmeye alınan birkaç önemli başlık bulunmaktadır. Akreditasyon süreçlerinde değerlendirilmeye alınan önemli başlıkları şöyle sıralayabiliriz (Aktan ve Gencel,2010);

1. Öğrenciye yönelikstandartlar.
2. Eğitim ve öğretimin amaçlarına yönelikstandartlar.
3. Eğitim programlarının hedefleri.
4. Eğitim programlarının çıktıları ve değerlendirme sistemine yönelikstandartlar.
5. Eğitim kadrolarının kalitesine yönelikstandartlar.
6. Eğitim kurumunun eğitimini ilgilendiren altyapısına yönelikstandartlar.

Eğitimde akreditasyon çalışmaları ile okullar ve eğitim örgütleri tarafından gerçekleştirilmek istenen amaçlar ise şöyle özetlenebilir (Bakioğlu ve Baltacı, 2017):

- Bir eğitim programının ya da bir okulun önceden belirlenen kalite standartlarına ulaştığını belgelemek,
- Öğrencilerin kalitesini belirleyerek tanınmış kurumlara erişebilmelerini sağlamak,
- Hedeflere ulaşmayı başarabilen ve standartları sağlayan eğitim programlarını ve eğitim kurumlarını tespit etmek,
- Farklı türlerdeki okullar arası transferler adına kabulkriterlerini belirlemek,

- Eğitim örgütlerini, yanlış eğitimler vermeye teşvik eden iç ve dış baskılar, gruplar ya da bireylere karşı korumak,
- Eğitim programve kurumlarının kendilerini geliştirmeleri adına amaçlar yaratmak, bu vesile ile eğitim kurumlarının genelinde standart değerlerin yükselmesi yönünde bir eğilim yaratmak,
- Eğitim programve kurumlarının performanslarını değerlendirmede kullanılabilecek araçların geliştirilmesini sağlamak,
- Eğitim örgütlerinin kendi amaç ve ilkelerine ulaşmada kaynakları verimli kullanabilme derecelerini belirlemek,
- Akreditasyon süreçlerinde gerçekleşen geniş katılımlar aracılığı ile kurum, birey ve akademik programlar arasında iletişim bağı yaratmak.

Akreditasyon; kurumların tanınırlığını artırarak, kurumlardaki sorumluluk duygusunu da geliştirir. Kurumların hedef kitlesine ulaşmasında kolaylıksağlar. Bunun dışında hedef kitle bakımından güven ortamı tesis eder. Kurumlarda görev yapan tüm çalışanların sürece dâhil olabilmesine imkân sağladığından sorunların çözümü de kolaylaşır. Kurumlardaki kendini geliştirme, planlama ve kendini yenileme kapasitelerini arttırarak, ulusal ve uluslararası düzeyde etkileşimi kolaylaştırır (Buyuran, 2019).

Eğitim sistemlerinde yer alan akreditasyonun “kurumsal”ve “uzmanlık/program akreditasyonu” olmak üzere iki ana başlığı bulunmaktadır (Bakioğlu ve Baltacı, 2017):

Kurumsal akreditasyon: Bir kurumda hem akademik hem de idari tüm birimlerin katkısı ile kurumun bütünüünün akredite olması anlamına gelmektedir. İncelenmekte olan kurumun ifade ettiği misyonu ne kadar gerçekleştirebildiğini ölçmeye çalışan kurumsal akreditasyon kuruluşlarının incelediği kriterler, eğitim kurumlarına ne kadar başarılı olursa olsunöz değerlendirme ilebelirlediği güçlü ve zayıf yönlerine yönelik çalışmasına imkân tanır. Bu sayede her kurum kendini geliştirme şansına sahip olur.

Uzmanlık/program akreditasyonu: Program, bölüm ya da daha büyük bir kurumun parçası olan okullarda uygulanmaktadır. Akredite edilecek birim; üniversitenin içerisinde bir enstitü ya da fakülte olabileceği gibi bu disiplinlerde yer alan bir eğitim programı da olabilmektedir. Bu sebeple genellikle öğrencilerin profesyonel boyutta mesleki hazırlıklarına odaklanılmaktadır.

Yükseköğretimde Kalite

Kalite, tarihsel süreç boyunca örgütlerin ve insanların değer verdiği konulardan biri olmakla beraber günümüz rekabet piyasasında, kaliteyi ve kalite standartlarını geliştirebilmek kamu ya da özel fark etmeksizin bütün örgütlerde önemli ve öncelikli hedefler haline gelmiştir (Mencet, 2019).

Yükseköğretimde kalite, öğrencilerin şu an ve gelecekteki okullarına ve yaşadıkları topluma bağlılıklarını arttıracak psikolojik, sosyal, bilimsel ve ahlaki değerlerini geliştiren sistemlerin sürekli olarak iyileştirilmesini ifade eder (Eroğlu, 2004).

Yükseköğretim basamağında hizmetsağlayan en etkin kurum, eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının kalitesini ortaya koyan paydaş unsurlar bulunmaktadır. Paydaş unsurların da sağlanan hizmetlere katkısı değişebilmektedir. Yükseköğretimde 4 dört ana paydaşbulunmaktadır. Bu paydaş unsurlar; vakıf/devlet, YÖK, üniversiteler ve akademisyenlerdir. Bu paydaşların tamamı eğitim kalitesinin ortaya çıkarılmasında etki sahibidir ve verilen hizmetlerin kalitesinde belli paylarıvardır(Bengisu, 2007).

Farklı kaynaklarda yükseköğretim sisteminde birden çok paydaşın bulunduğu ifade edilmektedir.Bu paydaşlar; akademik personeller, öğrenciler, veliler, idari personeller, kaynak sağlayan kurumlar, devlet, akredite eden kuruluşlar, denetmenler, kurum sahipleri vb. olarak sıralanmaktadır. Yükseköğretimde paydaşların etkin ve verim bir şekilde çalışabilmesi; üniversitelerden en yüksek düzeyde fayda sağlanması adına yükseköğretim kalite politikalarının oluşturulması gerekmektedir. Yükseköğretim kurumlarında kalite politikalarının oluşturulması ve incelenmesi için4 temel unsura sahip olması gerekir. Bunlar (Doğan vd, 2006):

- Programların kalitesi,
- Eğitim yönetimi unsurlarının kalitesi,
- Öğretim unsurlarının kalitesi,
- Araştırmaların kalitesidir.

Kaliteli bir yükseköğretim sistemi oluşturmak için;eğitime erişimdeki tüm engellerin ortadan kaldırılması ve eğitimleri tamamlamanın kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu sebeple, öğrencilereyeterli destek hizmetleri sunmak; öğrencileri adaletli yöntemler ile değerlendirme ve öğrenmeye yönelik öğrencileri merkeze alan yaklaşımlar geliştirmek; araştırma, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde ilişkiler kurmak; aktif ve sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek adına sosyal, bireysel ve sivil eğitimler vermek; hareketlilik faaliyeti fırsatları sağlamak; akademiközgürlüklere ortam sağlamak ve öğrencilerin akademik yapıların tam üyesi, yetkin ve yapıcı ortakları olarak kabul görmesini sağlamak yükseköğretim basamağında kalite yönetiminin gereksinimlerindendir (Galan Palomares vd., 2013)

Yükseköğretimde kalite, devlet tarafından sağlandığında daha ölçülebilir ve somut ilkelerin seçildiği söylenebilir. Bu sebeple birçok ülkede yükseköğretimin doğrudan finans kaynağı olan devlet adına kalite; genellikle akreditasyon, dış denetim, ölçme ve değerlendirme gibi standart ve

düzenlemelere uyum sağlama olarak düşünülebilir. Yükseköğretimindiğer bir paydaşı olan işverenler kalite kavramını daha farklı bir biçimdeçıkıtların kalitesi olarak anlamlandırabilir. İşverenlerin kalite tanımı aynı zamanda sektöre, kurumların büyüklüğüne göre farklılık gösterebilmektedir (Jungblut vd., 2015).

Eğitim kurumlarımızın en üst basamaklarından biri olan ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi adına en yüksek oranda çaba sarf edilenyükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi; eğitimintüm alanlarında ve her aşamasında sağlanır isenitelikli insan gücünü yetiştirebilmek daha kolay olacaktır.Bu kriterler şunlar olabilir (Hacıfazlıoğlu, 2006):

- Fiziki altyapı (binalar, spor alanları, açık alanlar vb.),
- Ders programları,
- Değerlendirme ve sınav sistemi,
- İdari ve akademik personeli temin ve geliştirmeye yönelik sistemler,
- Araştırmada ve yayınlardakurumsal gelişim planı,
- Üniversite, toplum ve sanayi ilişkileri gibi kriterlerdir.

Yükseköğretimde kaliteyi sağlama veiyileştirme çalışmalarında üniversite üst yönetimlerinin etkisi bir hayli fazladır. Kaliteyi sağlama çalışmalarındahangi yöntem ve araçların kullanılabileceği üniversitelerde yer alan üst yönetimler tarafından şu hususlara göre belirlenir (Özakça, 2007):

- Yükseköğretim kurumunun gelişim hedefleri,
- Seçilen yöntemlerin maliyeti,
- Yükseköğretim kurumunun mevcut olan fiziki ve akademik alt yapısı,
- Yükseköğretim kurumunun kurumsal kültür yapısı,
- Kalite çalışmalarından beklenti düzeyleri,
- Kalite çalışmalarının içeriği (program, üniversite vb.)

Özellikle son zamanlarda üniversitelerde kalite ve akreditasyon çalışmalarının önem kazanması ile beraber; yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenler, yöneticiler, bölüm başkanlarıve diğerkalışan akademik ve idari paydaşlar tarafından şu sorular sorulmaya başlamıştır:

- Kalite nedir ve anlama gelmektedir?
- Yükseköğretimde kalite neden bu kadar önemlidir?

Eğitimde kalite oluşturulmak isteniyorsa aşağıdan yukarı doğru bir model oluşturulmalıve tüm paydaşlar şu sebeplerden dolayı program, eğitimve örgütlerin kalitesi adına çalışması gerektiğinin bilincine varmalıdır (Mishra, 2006, akt: Atatekin, 2017):

Rekabet: Rekabet edebilme tüm dünyadaki eğitim örgütlerinde, öğrenciler ve fonlar adına önemlidir. Bu rekabet yarışında hayatta kalabilme adına eğitim örgütlerinin kalite ve akreditasyona odaklanması gerekmektedir.

Müşteri (hizmeti alan) memnuniyeti: Yükseköğretim kurumlarında müşteriler olarak adlandırılan dış paydaşlar, öğrenciler ve toplum artık verdikleri parave harcadıkları zamanın karşılığında ne aldıkları ile ilgili daha fazla bilince sahiptirler. Müşteri artık daha kaliteli bir eğitim ve sonrasında alanda istihdamistemektedir. Bu sebeple yükseköğretim kurumları sürekli olarak derslerini, programlarını ve müfredatını iş piyasalarının ihtiyaçlarına cevap verip veremediği hususunda denetlemelidir.

Kurum standartları koruma: Yükseköğretim kurumları düzenli bir biçimde her yıl kurumsal standartlarını ortaya koymalıdır. Kurum standartlarını koruma adına; eğitim koşullarını, eğitim işlemlerini ve eğitim olanaklarının kalitesini geliştirme düşüncesini bir kurum kültürü haline getirmelidir.

Hesapverebilirlik ve şeffaflık: Her yükseköğretim kurumu paydaşlarını, fonları (özel ya da kamu) nerelerde kullandığı hakkında bilgilendirebilecek konumda olmalıdır. Kalite kavramı; yükseköğretim fonlarının kullanımı hususunda hesap verebilmeyi sağlamak ve tüm paydaşları bu kararları alma sürecinde bilgilendirmektir. Böylece kalite kavramı, şeffaflığı içeren bir değerlendirme ve izleme mekanizması şeklinde de düşünülebilmektedir.

Moral ve motivasyon (Çalışan kesim): Yükseköğretim kurumları olarak kalite ile ilgili sorumluluk ve görevleri yerine getirirken aynı zamanda çalışanların moral ve motivasyonlarını iyileştirmek adına çaba sarf etmek gerekmektedir.

Görünürlük ve imaj: Kalite uygulamaları yükseköğretim kurumlarının daha fazla paydaş desteği sağlamasına ve toplumdaki bireylerindaha çok ilgisinin çekebilmesini sağlamaktadır.

Yükseköğretimde Akreditasyon

Akreditasyon; bir eğitim kurumu bünyesinde yürütülen temel süreçler ve öğretim niteliğinin artırılması ile sürekli olarak iyileştirmeye hizmet edebilecek bir güvence sisteminin meydana getirilmesidir. Yükseköğretim kurumları tarafından bakıldığında akreditasyon uygulamalarının en temel amaçları tanınırlığı hızlandırmak; diplomaların ve unvanların karşılaştırılmasını kolaylaştırmak, akademik alanda değişim örneklerisağlamak, öğretmenlik mesleği adına temel standartları belirlemek ve en iyi standartlara sahip olmayı garanti etmek adına gerçekleştirilen çalışmalardır (Aktan ve Gencel, 2007).

Öğretmen yetiştirmedeki yükseköğretim standartlarına değinilmişken, YÖK'ün öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının akreditasyonunda, kaliteli hizmet öncesi eğitim programlarının oluşturulması ve sistemin gereksinimlerini belirleyen ilkelerin 7 standartta ele alınmasını

gerektiğini aktardığına değinmekte fayda vardır. Bu alanlar şu şekil verilmiştir (YÖK, 1999):

- Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik standartlar,
- Öğretim elemanlarına yönelik standartlar,
- Öğrencilere yönelik standartlar,
- Fakülte ve okul iş birliğine yönelik standartlar,
- Tesisler, kütüphane ve donanımına yönelik standartlar,
- Yönetime ilişkin standartlar,
- Kalite güvencesine ilişkin standartlar.

Bu standartların sağlanması ile Yükseköğretim Kurulu, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullarda iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının yapılmasını; öğretmen yetiştirme uygulamalarında belirli alanlarda standartların oluşturulmasını hedeflemiştir.

Yükseköğretimde akreditasyon, herhangi bir üniversitedeki bir programın, ulusal ya da uluslararası kıstaslar ile belli başlı standartlara haiz olduğuna dair güven sağlamasıdır. Özetle; akademik anlamda kalitenin sağlanması, hesap verilebilirlik ve şeffaflık yükseköğretim sisteminde akreditasyonun göstergesidir (Eldem, 2011).Yükseköğretim kurumlarının nitelikli ve verimli olabilmesi için; akreditasyon sürecinin modern, kaliteli sürekli kendini geliştiren bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu sebeple, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim programlarının belirli süreler ile incelenmesi gerekmektedir. Akreditasyon süreçleri ile mezun edilen öğrenci sayıları, atanan öğrenci sayıları, başarı seviyeleri gibi sistemin ürünleri karşılaştırılarak alınacak geri bildirimler ile kurumların gelişimi sağlanabilmektedir (Yılmaz, 2016).

Aktan ve Gencel (2007) günümüz eğitim dünyasında yükseköğretimde ortaya çıkan özelleştirme, serbestleşme uluslararası eğitim, akademik hareketlilikler ve buna benzer birçok farklı unsurların yükseköğretimde akreditasyon çalışmalarını gerekli kıldığını aktarmaktadır. YÖK ise (2022)akreditasyonu; Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından belli bir alanda önceden belirlenen alana özgü ve akademik standartların bir yükseköğretim kurumu ve yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ortaya koyan dış kalite ve değerlendirme güvence süreci olarak tanımlamakta ve yükseköğretimde akreditasyon sisteminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yükseköğretim kurumlarının karşılıklı birbirlerini tanıma sürecini kolaylaştırmak ve hızlandırmak,
2. Diploma ve unvanların karşılaştırılabilmesine yardımcı olmak.

Yükseköğretim sisteminde akreditasyon; akademik alanda kalite, hesap verilebilirlik ve şeffaflığın bir aracıdır (YÖK, 2022).

Tanımlardan da anlaşıldığı üzere akreditasyon; yükseköğretim sisteminde kalitenin sağlanması ve sürdürülebilirliğinin tesis edilmesi sürecinde kullanılabilen bir yöntem olması ile beraber aşağıdaki bazı özellikleri de bünyesinde barındırmaktadır. Bu göre Yükseköğretimde Akreditasyon (Aktan ve Gencel, 2007):

- Yükseköğretim sistemindeki program ya da kurumların kendi performanslarını kendilerinin değerlendirebilmesine fırsat veren bir yapıdır.
- Uygulandığı program ya da kuruma karşı vatandaşların güven duymasını ve birim ya da programın tanınırlığını sağlayan bir sistemdir.
- Uygulama durumunda uzun bir süreci kapsaması ile beraber sistemli ve disiplinli değerlendirmeleri içermektedir.
- Uygulandığı yükseköğretim programı ya da kurumundaki etik ilkeleribir düzene sokmayı hedeflemektedir.
- Gönüllülük esasına dayalı ve zorunlu olmayan bir sistemdir.
- Akredite edilmiş programların ve kurumların önceden belirlenen standartları sağlayabilmesini ve bustandartları sürdürülebilmesini içermektedir.
- Akredite edilmiş programlar ya da kurumlar önceden belirlenen standartları sağlayacağını kabul etmiş sayılmaktadır.

SONUÇ

Yeni yüzyılda yükseköğretimde kalite ve akreditasyon çalışmaları üniversiteler için bir iş yükü olmaktan ziyade bir gereksinim haline dönüşmüştür. Üniversiteler tüketim çağındaki küresel dünyada hem ulusal hem uluslararası alanda diğer kurumlar ile rekabet edebilmek ve tanınırlığını sağlayabilmek adına kalite ve akreditasyon çalışmalarına önem vermekte ve kurumlarını belgelendirmek adına çaba sarf etmektedir.

Bu belgelendirme süreci; daha önce kalite ve akreditasyon ile ilgili lisansüstü eğitim almış, alanında uzman akademisyenlerin kontrolü ve denetiminde; kurumsal aidiyet duygusu ile içselleştirilerek gerçekleştirilmelidir. Bu süreçte özellikle akademisyenlerin, öğrencilerin, idari personelin, yükseköğretim yöneticilerinin ve diğer tüm içpaydaşların eğitilmesi, bilgilendirilmesi ve konu ile ilgili süreç boyunca denetlenmesi; sonraki basamakta ise akredite edilmek istenen yükseköğretim kurumu ya da programı

dışından bir denetim mekanizması (kalite ve akreditasyon birimleri/kurumları) tarafından denetlenmesi gerekmektedir.

Kalite ve akreditasyon çalışmaları, yükseköğretim programları ya da kurumlarının sadece görünürlüğünü, niteliğini, saygınlığını arttırmakla kalmaz; aynı zamanda hizmet sundukları topluma karşı adil, hesap verebilir ve şeffaf olabilme sorumluluğunu da gerçekleştirmeye yardımcı olur. Yükseköğretim kurumları bu çalışmalar beraber günümüz eğitim sistemlerinin en çok arzuladığı “güncellik” ilkesini de yerine getirmiş olur. Özellikle; fiziki ve sosyal ve ekonomik şartların iyileştirilmesi, eğitim materyallerinin gereksinimler ölçüsünde temini ve öğrencilerin hizmetine sunulması, eğitim müfredatlarının güncellenmesi, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, mezun öğrencilerin kaydedilmesi, istihdam süreçlerinin takibi ve dönütlerin alınması yükseköğretim kurumların sürdürülebilirliğinin sağlanması adına önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

1. Aktan, C. C., & Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon, içinde: C. Can Aktan, *Değişim Çağında Yüksek Öğretim*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
2. Aktan, C. C., & Gencel, U. (2010). Yükseköğretimde akreditasyon. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 137-146.
3. American Society for Quality. (2022). *Kalitenin tanımı*. Erişim Linki: <https://asq.org/quality-resources/quality-glossary>. Erişim Tarihi: 26 Ekim 2022.
4. Atatekin, E. (2017). *Türkiye’de Yükseköğretimde Kalite: Öğrenci Algısı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
5. Bakioğlu, A., & Baltacı, R. (2017). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel Yayınları.
6. Bengisu, M. (2007). Yüksek eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 739-749.
7. Buyuran, N. (2019). *Öğretmen Eğitiminde Standartlaşma ve Eğitim Fakültelerinin Akreditasyon Sürecine Hazır Olma Durumu*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
8. Büyükşahin, Y., & Şahin, A. E. (2017). Öğretmenlerin gözünden eğitimde kalite sorunsalı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1134-1152.
9. Cavanaugh, C. (2002). *Distance education quality: Success factors for resources, practice and results*. Jacksonville, FL: Ideal Group.
10. Doğan, E. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Academyplus Yayınevi.
11. Eldem Y. (2011), *Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme (ADEK) Kapsamında Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
12. Eroğlu, E. (2004). *Yükseköğretimde hizmet kalitesi*. Ankara: Nobel Yayın.
13. Galán Palomares, F. M., Todorovski, B., Kažoka, A., & Saarela, H. (2013). QUEST for Quality for Students: A Student Quality Concept. Volume 3. *European Students' Union*.
14. Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği Yükseköğretim Kalite Göstergeleri ve Türkiye Örneği*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- 15.Jungblut, J., Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180.
- 16.Mencet, S. D. (2019). *Yükseköğretimde Kalite, Kalite Güvence ve Sürdürülebilir Kaliteye İlişkin Nitel Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- 17.Oblinger, G. D., Barone, A. C., & Hawkins, L. B. (2001). *Distributed education: Challenges, choices, and a new environment for the American Council On Education*. USA: American Council on Education.
- 18.Özakça, V. S. (2007). *Yükseköğretimde kalite geliştirme: İktisadi ve idari bilimler fakülteleri için bir özdeğerlendirme model önerisi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- 19.Özçiçek, Y., & Karaca, A. (2019). Yükseköğretim kurumlarında kalite ve akreditasyon: mühendislik eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 114-149.
- 20.Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2) 253-270.
- 21.Öztuna, V. (2014). Eğitimde akreditasyonun önemi. *Türk Ortopedi ve Travmatoloji Birliği Derneği Dergisi*, (13) 478-480.
- 22.Parlıyan, B. M. (2022). Eğitimde kalite ve akreditasyon. *Kalite ve Strateji Yönetimi Dergisi*, 2(1), 93-95.
- 23.Tan, H. (1989). Türk eğitiminde kalite sorunu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 129-139.
- 24.Topçu, E., & Özdem, G. (2022). Üniversite personelinin kalite süreçleri algısının incelenmesi: Giresun Üniversitesi örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1750-1767.
- 25.Türk Dil Kurumu. (2022). *Kalite nedir?* Erişim Linki: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 24 Ekim 2022.
- 26.Türkiye Akreditasyon Kurumu. (2022). *Akreditasyon Nedir?* Erişim Linki: <https://www.turkak.org.tr/akreditasyon/akreditasyon-nedir.html> Erişim Tarihi: 25.10.2022.
- 27.Ülker, N. (2015). *Yabancı Dil Hazırlık Programlarının Akreditasyonunun Akademik Kaliteye Etkisi Üzerine Uluslararası Bir Araştırma*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- 28.Yıldırım, H. (2002). Toplam kalite yönetimin temel kavramları, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(5). 191-202.

- 29.Yılmaz, A. (2016). Approaches towards to higher education quality and accreditation: A meta-analysis application made up until 2016. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 1(1), 33-54.
- 30.Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Yükseköğretimde Akreditasyon*. Tanılama ve Denklik Hizmetleri Daire Başkanlığı. Erişim Linki: <https://denklik.yok.gov.tr/akreditasyon-tanima-denklik-nedir> Erişim Tarihi: 10.11.2022.

**İlhan Baran'ın 'Çocuk Parçaları'
Eserinin Öğrenilmesinde Kullanılabilecek
Anlamlandırma Stratejileri¹**

Oğuzhan ACIYAN², Mehtap AYDINER UYGUN³

1 Bu bölüm, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı'nda tamamlandığı yüksek lisans tezinin bir kısım verilerinden türetilmiştir.

2 Müzik Öğretmeni, Aksaray Milli Eğitim Müdürlüğü, oguzhan_aciyan@hotmail.com

3 Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi,
mehtapaydineruygun@yahoo.com.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9870-7335>

1. Giriş

Piyano öğrenimi gören öğrencilerin zengin çeşitlilikteki piyano repertuarını öğrenmeleri sırasında karşılarına çıkan güçlükleri aşabilmede kendi kendilerine keşfettikleri ya da öğretmenlerinden öğrendikleri stratejiler vardır. Bu süreçte, özellikle yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin bu stratejileri sistemli bir şekilde kullanabildikleri gözlenmektedir. Bu gözlemin desteklediği Nielsen'in çalışmasında (1999); üst düzey başarı sergileyen iki org öğrencisinin bir esere çalışma süreçleri gözlenmiş ve öğrencilerin eserlerinde karşılaştıkları zorlukları aşmak ve bütünlüğü sağlamak için kendiliğinden öğrenme stratejilerini planlı ve sistemli bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öyle görünmektedir ki başarılı öğrenenler aynı zamanda stratejiktir. Stratejilerin bilinçli bir şekilde kullanımı öğrencilerin enstrümanları ile ilgili bilgi ve performans düzeyleri üzerinde önemli etkilere sahiptir. Nitekim Yokuş (2009); programlı şekilde uygulanan öğrenme stratejilerine yönelik etkinliklerin, öğrencilerin piyano dersindeki bilgi ve performans düzeylerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Enstrümanlarındaki yeni eserler üzerinde öğrenme stratejilerini sistemli bir şekilde kullanan öğrenciler, günümüzün olmazsa olmazı “öğrenmeyi öğrenme” yetisinin müzik öğrenimindeki karşılığını yakalamış demektir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerine yönelik uygulamaları önemli hale getirmektedir.

Piyano öğrenimi gören öğrencilerin piyano çalışma süreçleri gözlemlendiğinde, kullandıkları stratejilerin kısıtlı olduğu ve eserlerin bir bölümünün ya da tamamının çok sayıda yinelenmesine dayanan yineleme stratejileri dışındaki stratejileri kullanmadıkları ya da kısıtlı olarak kullandıkları fark edilmektedir. Bu gözlem; ilgili çalışmaların öğrencilerin enstrüman çalışma süreçlerinde çoğunlukla “yineleme stratejilerini” diğer öğrenme stratejilerine göre daha yüksek düzeyde kullandıklarına dair sonuçlarıyla doğrulanmaktadır (Örneğin; Aydın-Uygun & Kılınçer, 2012a, b; 2017a, b, c; 2018a; Gruson, 1988; Kılınçer & Aydın-Uygun; 2013; 2017; Leon-Guerrero, 2008; Santos & Gerling, 2011). Elbette ki yineleme stratejileri müzisyenlerin vazgeçemeyecekleri stratejilerdir. Ancak sadece yineleme stratejilerinin kullanımına dayalı olarak sürdürülen piyano çalışma süreci, öğrenmeyi hedeflenen düzeye getirmede yetersiz kalmaktadır. Hedeflenen öğrenme düzeyine ulaşılabilmesi, eserlerdeki teknik/müzikal yapılar arasında derinlemesine bağlar kurmayı sağlayabilecek farklı stratejilerin işe koşulmasını gerektirir. Bu stratejilerden ilk akla geleni anlamlandırma stratejileridir.

Anlamlandırma stratejilerinin kullanımı, eserlerin derinlemesine analiz edilerek benzer/farklı yapılarının ayırt edilmesini sağlar. Pek çok piyano eğitimcisi, piyanist ve bestecinin sözleri, anlamlandırma stratejilerinin önemini

ortaya koyar. Örneğin piyano eğitimcisi Ercan (2008) anlamlandırma stratejilerinin kullanımıyla ilgili olarak; öğrencinin yeni öğrenilecek bir eseri çalışmaya başlamadan önce analizini yapmasının ve önemli noktaları not etmesinin öğrenme süreci üzerindeki faydasını belirtmiştir. Ünlü besteci Robert Schumann'ın genç müzisyenlere öğütlerinde geçen *“Armoni kurallarını erken öğreniniz”, “Müzik teorisi, şifreli bas, kontrpuan gibi şeylerden ürkmeyiniz. Onlarla dost olunuz, karşılığında dostluk göreceksiniz”* ve *“Bir eserin ruhunu ancak onun formunu anladıktan sonra kavrayacaksınız”* (Fenmen, 1947, ss. 128-133; Say, 2010, ss. 280-281) gibi sözleri piyano repertuvarını öğrenmede anlamlandırma stratejilerinin kullanımına vurgu yapmaktadır.

Anlamlandırma stratejileri kullanımının öğrencilerin zihinlerinde somutluk kazanabilmesi, piyano repertuvarında yer alan eserler üzerinde örneklendirmelerin yapılmasıyla mümkün olabilir. Mevcut çalışma kapsamında bu örneklendirmelerin İlhan Baran'ın ‘Çocuk Parçaları’ (1970) isimli eseri üzerinde yapılması amaçlanmıştır. İlhan Baran, önemli çağcıl bestecimiz ve çok yönlü müzik eğitimcimizdir. Geleneksel müziklerdeki Anadolu ruhunu çokseslilik ile soyutlayarak özgün bir senteze ulaşmış ve bu yönlü pek çok beste yapmıştır. Bu çalışmaya konu olan ‘Çocuk Parçaları’ isimli eserini ise 1956 yılında bestelemiştir. Eser, piyano eğitiminin başlangıcından orta düzeylerine kadar faydalanılabilecek 9 özgün parçadan oluşmuştur. Bu eserin CD kaydı ünlü sanatçı Fazıl Say'ın yorumuyla ve onun *Çocuklar İçin Türk Bestecileri Serisi 1* projesiyle 2016 yılından itibaren Ada Müzik aracılığıyla dinleyicilerle buluşmuştur (Say, 2016). Çalışmada anlamlandırma stratejileri çerçevesinde ‘Çocuk Parçaları’ eserinde yer alan *“Parçaların modu/makamı ve müzik cümleleri nasıldır? Parçaların teknik ve müzikal özellikleri nasıldır? Parçaların ritmik ve melodik yapıları nasıldır?”* sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmanın verileri, İlhan Baran'ın ‘Çocuk Parçaları’ isimli eserinin Aydiner-Uygun ve Kılınçer tarafından geliştirilen (2017d; 2018b) *“Enstrümantal Müziği Çalışırken ve Öğrenirken Kullanılan Stratejiler Ölçeğindeki”* anlamlandırma stratejilerine ilişkin maddelerine göre incelenmesiyle toplanmıştır. Enstrümantal Müziği Çalışırken ve Öğrenirken Kullanılan Stratejiler” ölçeğinin anlamlandırma stratejileri boyutunu en fazla etkileyen madde 0.95’lik yükü *“Enstrümantal müzikte yer alan ritmik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum enstrümantal müziklerde yer alan ritmik özellikler arasında benzerlik ilişkileri kurarım”* maddesidir. Bu maddeyi 0.94’lük yükü *“Enstrümantal müzikte yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum enstrümantal müziklerde yer alan teknikler arasında farklılık ilişkileri kurarım”* ve 0.93’lük yükü *“Enstrümantal*

müzikte yer alan ritmik özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum enstrümantal müziklerde yer alan ritmik özellikler arasında farklılık ilişkileri kurarım” maddeleri takip etmektedir. Anlamlandırma stratejileri boyutundaki *“Enstrümantal müzikte yer alan tonal/modal özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum enstrümantal müziklerde yer alan tonal/modal özellikler arasında benzerlik ilişkileri kurarım”* maddesi 0.89 faktör yüküne, *“Etütte/eserde yer alan tonal/modal özelliklerle önceden öğrenmiş olduğum etütlerde/eserlerde yer alan tonal/modal özellikler arasında farklılık ilişkileri kurarım”* maddesi ise 0.88 faktör yüküne sahiptir. Yine bu boyuttaki *“Enstrümantal müzikte yer alan tekniklerle önceden öğrenmiş olduğum enstrümantal müziklerde yer alan teknikler arasında benzerlik ilişkileri kurarım”* maddesi de 0.83’lük faktör yükündedir (Aydiner-Uygun & Kılınçer, 2017d; 2018b). Çalışmada anlamlandırma stratejileri kapsamında öncelikle parçaların modal/makamsal özellikleri incelenmiş, bunun için parçaların notaları müzik cümleleri verilerek sunulmuştur. Sonraki aşamada parçaların müzikal öğeleri tablolar halinde verilerek yorumlanmış, bu tabloları takiben parçaların piyano teknikleri ve anlatımsal özelliklerine ilişkin incelemelere dair açıklamalar sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; İlhan Baran’ın ‘Çocuk Parçaları’ isimli solo piyano eseri içerisinde bulunan parçalar anlamlandırma stratejilerine göre incelenmiş, elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Anlamlandırma stratejileri eserin modal/makamsal özelliklerinin bilinmesini, eserde bulunan müzikal öğeler ile piyano tekniklerinin anlaşılmasını, eserin melodik ve ritmik yapısının genel olarak öğrenilmesini sağlayabilecek stratejilerdir. ‘Çocuk Parçaları’ isimli solo piyano eserinin içerisinde bulunan her bir parça bu ölçütlere göre incelenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

3.1. “Sessiz Sabah” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.1.1. “Sessiz Sabah” İsimli Parçanın Makamı:

Affettuoso (♩=c.50) **Sessiz Sabah** İlhan Baran

a1.....

b1.....

Nota 1. “Sessiz Sabah” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 1’de verilen “Sessiz Sabah” isimli parçada; cümlelerin 5. dereceden başladıkları, cümle içerisinde ezginin 5. dereceye sıkça gittiği ve yedenin tam sesli olduğu görülmektedir. Bahsedilenlerden; parçanın la hüseyini dizisinde bestelendiği söylenebilir. Ayrıca hüseyini makamının geleneksel kullanımında inici bölgelerde eviç (fa diyez) yerine acem (fa natürel) kullanılması ve “Sessiz Sabah” adlı parçada da benzer şekilde fa natürel kullanılması, parçanın bu makamın etkisinde olduğunu düşündürmektedir.

3.1.2. “Sessiz Sabah” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyo Teknikleri:

Tablo 1. Sessiz Sabah İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü Sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/İfade	Ölçü Gösterge
a1	4	mf	Ezgi-Ezgi	la3-mi5	50 bpm Sevecen, tatlı	2/2
b1	4			mi3-re5		
b2	4			re3-mi5		
a2	5			la2-mi5		

Tablo 1’de; parçanın 17 ölçüden oluştuğu, 2/2’lik ölçü göstergesine sahip olduğu, *mezzoforte* nüansı içerisinde ve tatlı bir karakterde (affettuoso)

performansının istendiği, ezgiye ezgi yazı tekniği ile bestelendiği görülmektedir. Piyano teknikleri açısından incelendiğinde; parçanın tamamına *legato (bağlı)* çalış tekniğinin hâkim olduğu, her iki elde beş parmak tekniğiyle elin durağan kullanılmasına karşın; kimi zaman elin başparmak üzerinden aşırıldığı kimi zaman da başparmak geçidinin yapıldığı başparmak/dizi tekniğini de içerdği söylenebilir.

3.1.3. “Sessiz Sabah” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: Parçanın çoğunlukla birlik, ikilik ve dörtlük notalarla oluşturulduğu, bu bakımdan da basit ritmik yapıya sahip olduğu söylenebilir. Parçanın sadece b2 cümlesinde sekizlik notalar görülmekte, tamamında ise kendini tekrarlayan bir ritmik yapı bulunmaktadır. a1’in sağ eldeki ilk 2 ölçüsü; a1 içerisinde 2 defa ve a2 içerisinde 2 defa olmak üzere 4 kere yinelenmiştir. Parça melodik açıdan incelendiğinde; kendini tekrar eden motiflere sıkça rastlanmıştır. a1 cümlesinin sağ elle performans edilen ikişer ölçülü 2 motifi tamamen aynıdır. Bu durum, a2 için de geçerlidir ve a2’de de bu motif iki defa görülmektedir. a2’de -a1’den farklı olarak- ikinci motifin sonunda çalınan “mi” notasını cümle 5. ölçüsüne geciktirebilmek için 4. ölçü sonunda “fa” notası kullanılmıştır. Parçanın b1 ve b2 cümlelerinin birer ölçülü sekvens halkalarından oluştuğu fark edilmektedir. b1’in ilk ölçüsündeki ana sekvens kalıbı; 2 ve 3. ölçüde aşağı yönde sekvenslenmiş, 4. ölçüde de la notasında karar vermiştir. b2’de ise aynı yapı, bir oktav tizdeki noktalı dörtlük ile sekizlik notalar kullanılarak -küçük bir ritmik varyasyon dışında aynı b1’de olduğu gibi- aşağı yönde sekvenslenmiş ve 4. ölçüde yine la notasında karar vermiştir.

3.2. “Kırda Oyun” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.2.1. “Kırda Oyun” İsimli Parçanın Makamı:

Kırda Oyun İlhan Baran

Scherzando (♩ = c. 200)

Giriş...

Nota 2. “Kırda Oyun” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 2’de verilen parça incelendiğinde; parçanın dizi özelliği bakımından ve işitsel olarak “mi kürdi dizisi” ile bestelendiği söylenebilir.

3.2.2. “Kırda Oyun” İsimli Parçada Bulunan Müzikal Öğeler ve Piyano Teknikleri:

Tablo 2. “Kırda Oyun” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü Sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/İfade	Ölçü gösterge
Giriş	2	-	Pedal ses	mi4-fa4	Eğlenceli 200bpm	9+11/8
a1	4	<i>p-mf-dim</i>	Pedal ses- Ezgi	mi4-mi5		9+11+9+9/8
a2	4	<i>f-dim.</i>	Pedal ses - Ezgi	mi4-mi6		9+11+9+9/8
Köprü1	6	<i>p-f piuf-cres.</i>	Tek sesli	si1-re4		9/8

Köprü2	2	<i>p</i>	Pedal ses	mi4-fa4	9+11/8
a1	4	<i>mf-dim.</i>	Pedal ses - Ezgi	mi4-mi5	9+11+9+9/8
a2	4	<i>f-dim.</i>	Pedal ses- Ezgi	mi4-mi6	9+11+9+9/8

Tablo 2’de; parçanın 28 ölçüden oluştuğu, 9/8’lik ve 11/8’lik ölçülerde yazıldığı görülmektedir. Parçanın *piano*, *mezzo forte*, *forte*, *diminuendo* ve *crescendo* nüanslarıyla zengin bir anlatımı içerdiği, ezgiye ezgi, pedal sese ezgi yazım teknikleriyle bestelendiği ve eğlenceli (*scherzando*) bir anlatımla performans edilmesinin istendiği söylenebilir. Parça piyano teknikleri ve anlatım özellikleri açısından incelendiğinde; staccato çalış tekniğinin hâkim olduğu görülmektedir. Parçanın ilk cümlesi olan a1’de, sol elin dörtlük ve noktalı dörtlük sürelerdeki tüm notalarının staccato çalışıldığı; sağ elde ise önce beş parmak tekniğinin, ardından da eli başparmağın üzerinden aşırma tekniğinin bulunduğu söylenebilir. Parçanın ikinci cümlesi a2’de, iki elde birden divisi yazım tekniği görülmektedir. Buna göre; parça iki elde ikişer partisyona bölünmüş, ezgi ve eşliği iki el birden çalmaktadır. Bu cümlede bazen aynı elde aynı anda hem *staccato* hem de *legato* notalar bir arada yazılmıştır. Bu bakımdan parçanın bu bölümlerinin ayrıca çalışılmasının öğrenci kazanımları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Parçanın köprü kısmında oktav atlamalar ve dizi tekniği görülmektedir. Bitirmelik kısmında ise diğer kısımlardan farklı olarak *tenuto* çalış tekniği görülüp, *diminuendo* nüansı içerisinde performansının istendiği anlaşılmaktadır.

3.2.3. “Kırda Oyun” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: Parçanın ritmik yapısı incelenirken 9/8’lik ölçülerin aralarında zaman zaman görülen 11/8’lik ölçüler dikkat çekmektedir. Parçada sadece üç süre değeri kullanılmıştır. Bunlar; noktalı dörtlük, dörtlük ve sekizlik süre değerleridir. Noktalı dörtlük notaların tamamı ölçülerin son zamanlarında kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle bu süre değerleri 9/8’lik ölçülerin 4. zamanlarında, 11/8’lik ölçülerin ise 5. zamanlarında yer almaktadır. Girişte karşılaşılan ritmik yapı, a1 ve a2’nin ilk 2 ölçülerinde ve köprünün son 2 ölçüsünde aynı şekilde görülmektedir. a1’de iki elde ölçü boyunca görülen ritmik yapının, a2’de de aynı şekilde yazılmış olduğu fark edilmektedir. Parçanın ana teması; a1 cümlesi boyunca sağ elde, a2 cümlesi boyunca da iki elde birden duyulmaktadır. Bu temaya eşlik eden sesler, girişte görülen pedal seslerdir. a1 ve a2 cümleleri boyunca pedal sesler yalnızca cümle sonlarında tek sesli yapıya bürünüp, eserin karar sesi olan “mi” notasına çözülür. Köprünün ilk 6 ölçüsünün oktav ile

katlanmış iki ölçülü tek sesli bir yapıda olduğu ve birinci ölçüsünün çıkıcı, ikinci ölçüsünün ise inici yapıda olduğu görülmektedir. Köprü'nün 3. ölçüsünden itibaren kendinden hemen önceki iki ölçü gibi oktav ile katlanmış iki elde ortak olarak yürüyen bir ezgisel yapısı bulunmaktadır. Köprü'nün 3. ölçüsünden 6. ölçüsüne kadar olan yapının genel itibariyle inici olduğu ve 6. ölçünün sonunda parçanın en pes notası olan sub kontra oktav si notasının bu kısmın sonunda yer aldığı görülmektedir. Köprü2 olarak belirtilen kısım ise eserin giriş kısmının aynısıdır. Köprü2'nin ardından A (a1+a2) bölümü hiçbir değişiklik olmadan tekrarlanıp, bölümün son notaları uzatma bağı ile 2 ölçülü bitirmeliğe bağlanmıştır. Bitirmelikte ezginin A bölümünün sonunda uzatma bağı ile bağlanan ikinci oktav “mi” sesinin, 2 ölçü boyunca (son ölçünün son vuruşu hariç) uzadığı görülmektedir.

3.3. “Ağır Zeybek” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.3.1. “Ağır Zeybek” İsimli Parçanın Makamı:

Ağır Zeybek İlhan Baran

Maestoso (♩ = c. 60)

Nota 3. “Ağır Zeybek” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 3’te verilmiş olan “Ağır Zeybek” isimli parçanın genel yapı itibariyle ve işitsel olarak re kararlı acem’li hüseyini dizisinde bestelendiği söylenebilir.

3.3.2. “Ağır Zeybek” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyoano Teknikleri:

Tablo 3. Ağır Zeybek İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü Sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/ İfade	Ölçü Gösterge
a1	4	<i>f</i>	Ezgi-Ezgi	re2-sol4	60 bpm Heybetli	2/4, 2/4, 2/4, 3/4
a2	4	<i>f</i>		mib2-sol4		
b1	4	<i>ff-f-ff</i>		do2-re5		
b2	4	<i>ff-f</i>		re2-re5		
Bitirmelik	4	<i>f</i>		re1-la4		

Tablo 3’te; parçanın 20 ölçüden oluştuğu, 2/4lük ve 3/4lük ölçüleri içerdığı, *forte* ve *fortissimo* nüanslarının kullanıldığı, tüm cümlelerin ezgiye ezgi yazı tekniği ile bestelendiği ve heybetli (*maestoso*) bir performansının istendiği anlaşılmaktadır. Parça, piyano tekniği açısından incelendiğinde; cümlelerinin *legato*, *staccato* ve *non legato* çalım tekniklerini içerdığı söylenebilir. Bestecinin Çocuk Parçaları eserinde yer alan “Sessiz Sabah” isimli ilk parçada *legato* çalımını benimsediği, ikinci parça olan “Kırda Oyun” isimli parçanın ise bunun zıttı şekilde *staccato* çalımının yoğun olduğu bir yapıda yazıldığı göz önüne alındığında, “Ağır Zeybek” isimli parçanın *staccato* ve *legato* çalım teknikleri arasında bir denge oluşturduğu düşünülmektedir. Nitekim parçanın çoğu ölçüsü, bu iki tekniği birden barındırmaktadır.

3.3.3. “Ağır Zeybek” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: “Ağır Zeybek” isimli parçanın ritmik yapısı incelenirken parçanın adı üzerine düşünmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Türk halk müziğinde yer alan zeybek dansı düşünüldüğünde, parçanın ölçüsünün aslında 9/4’lük olması gerekmektedir. Ancak bestecinin parçada, 9/4’lük yapının 4 zamanını birbirinden ayırarak 2/4, 2/4, 2/4, 3/4’lük şekilde bir yazım şeklini tercih ettiği görülmektedir. Bu yazım şekli sayesinde müziğe ve piyanoya yeni başlamış öğrencilerin alışık oldukları 2/4’lük ve 3/4’lük basit ölçü yapılarını çalarken, aslında 9/4’lük ölçüye de farkında olmadan alışmaya başlayacağı düşünülmektedir. Parçanın a1 ve a2 cümleleri incelendiğinde, iki cümlede de sağ ellerinde bulunan en üst melodi çizgisinin ilk 3 ölçülerinin tamamen aynı olduğu görülmektedir. b1 ve b2 cümlelerinin ilk 3 ölçüleri de a1 ve a2 gibi birbirinin aynısıdır. İki cümle de 4. ölçülerinde karar sesine varmaktadır. Hatta parçanın tüm cümlelerinin 4. ölçülerinde karar sesine vardıkları söylenebilir. b1’in sonunda duyulan do–sol, b2’nin başında re-la notalarına çözülürken; b2’nin son vuruşunda sekizlik değerde yazılmış olan re-mi notaları son cümlede fa notasına çıkıcı olarak çözülmemektedir. Parçanın cümle sonlarında yer alan nota

grupları, bir sonraki cümleye hazırlayıcı niteliktedir. Son cümlelerin ise melodik olarak diğer cümlelerle aynı olmadığı, ancak notalarının hareket yönü ve ritmik anlamda diğer cümlelerle benzerlik taşıdığı söylenebilir. Bu cümlelerin sonundaki en pes nota olan kontra oktav re notasının iki defa çalınması ile parça sonlanmaktadır.

3.4. “Anadolu Çocuk Ezgisi” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.4.1. “Anadolu Çocuk Ezgisi” İsimli Parçanın Makamı:

Anadolu Çocuk Ezgisi

İlhan BARAN

Giacoso ♩=160

giriş

mf

f marcato

mf

Nota 4. “Anadolu Çocuk Ezgisi” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 4’te verilen “Anadolu Çocuk Ezgisi” isimli parça re kararlı olup, temasındaki ilk atlaması dizinin 5’lisine olması sebebi ve işitsel olarak hüseyini makamı etkisinde olduğundan, parçanın re kararlı hüseyini dizisi ile bestelendiği söylenebilir.

3.4.2. “Anadolu Çocuk Ezgisi” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyano Teknikleri:

Tablo 4. *Anadolu Çocuk Ezgisi İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri*

Form	Ölçü	Nüans	Yazı	Ses Alanı	Tempo/ İfade	Ölçü
Giriş	2	<i>mf</i>		re2-la2		
a1	6	<i>mf-f marcato</i>		re2-la3	160 bpm	
Köprü	4	<i>dim.</i>	Ezgi-	re2-la3	Neşeli-	2/2
a2	6	<i>p-cres.</i>	Eşlik	lab2-la4	Şakacı	
a3	6	<i>ff-marcato</i>		re2-si4		
Bitirmelik	1	<i>ff</i>		re0-re1		

Tablo 4’te; parçanın 25 ölçüden oluştuğu, 2/2’lik ölçü göstergesinde yazıldığı, *piano*, *mezzoforte*, *forte*, *fortissimo*, *diminuendo*, *crescendo* ve *marcato* gibi nüans terimlerinin zengince kullanıldığı, ezgiye eşlik yaklaşımıyla bestelendiği ve neşeli, şakacı (*giocososo*) bir karakterde performansının istendiği anlaşılmaktadır. Parça, piyano tekniği açısından önceki parçalardan farklı olarak *non legato* -a3 cümlesinin sağ el partiyonu hariç- yazılmıştır. Bu bakımdan, parçanın öğrenciye *non legato* çalım tekniğini öğretmek açısından veya bu tekniğin geliştirilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Parçanın temasının *marcato* tekniği ile çalınması istenmekte, bunun için temaların ayrıca çalışılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu temalar ayrı şekilde çalışılarak, parça içerisinde duyumsal olarak daha belirgin bir şekilde ifade edilmeleri sağlanabilir.

3.4.3. “Anadolu Çocuk Ezgisi” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı:

Parça, 2/2’lik ölçü göstergesinde ve birlik, ikilik, dörtlük süre değerleriyle bestelenmiştir. Parçada -sekizlik değerdeki sesli ve sessiz süreleri tanıyan öğrenciler için- karmaşık bir ritmik yapı bulunmamaktadır. Parçanın melodik yapısının a1’in sağ el partisinde duyulan 6 ölçülü tema üzerine yazıldığı, bu temanın 2’şer ölçülü 3 motiften oluştuğu, 2 ve 3. motifinin tamamen aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu ana temanın bestelenmesinde dörtlük ve sekizlik süre değerlerinin kullanıldığı, bu temanın parçada 3 defa (a1, a2, a3) görüldüğü, a2’deki temanın a1’deki temanın 1 oktav tizinden; a3’teki temanın ise a1’in 1 oktav pesinden bestelendiği belirlenmiştir. Parçada ayrıca daha önce “Kırda Oyun” isimli parçada da kullanılmış olan divisi yazım tekniği görülmektedir. a2 cümlesinin tamamında, 4 sesli yapısı ile divisi yazım tekniği kullanılmıştır.

3.5. “Uzun Hava ve Kırık Hava” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.5.1. “Uzun Hava ve Kırık Hava” İsimli Parçanın Makamı:

Uzun Hava ve Kırık Hava

Serioso ♩ = 50
al.
p
expressivo
bl.
Pesante ♩ = 100
f
marcato

Nota 5. “Uzun Hava ve Kırık Hava” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 5’te görülen “Uzun Hava ve Kırık Hava” isimli parçanın dizi bakımından ve işitsel olarak hüseyini dizisi etkisinde olduğu söylenebilir.

3.5.2. “Uzun Hava ve Kırık Hava” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Pişano Teknikleri:

Tablo 5. Uzun Hava ve Kırık Hava İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü Sayı	Nüans	Yazı	Ses Alanı	Tempo/İfade	Ölçü
a1+b1	5	p		si2-si4	50 bpm Ciddi, ağır başlı	
c1+c2	4	f	Ezgi-	si1-mi3	100 bpm Katı bir deyişle	
a2+b2	5	p	Eşlik	la2-si4	50 bpm Ciddi, ağır başlı	
c3+c4	4	f-ff		la0-do4	100 bpm Katı bir deyişle	4/4

Tablo 5’te; parçanın 4/4’lük ölçü göstergeli 18 ölçüden oluştuğu, *piano*, *forte* ve *fortissimo* gibi nüans terimlerini içerdiği ve ezgiye eşlik yaklaşımıyla yazıldığı, a cümlelerinin ciddi, ağırbaşlı (*serioso*), b cümlelerinin ise katı bir

deyişle (pesante) performansının istendiği anlaşılmaktadır. “Uzun Hava ve Kırık Hava” isimli parçanın piyano tekniği açısından önceki parçalarla benzer olduğu söylenebilir. “a” cümlelerinin yoğun bir şekilde *legatolu* bir çalımı olup, cümle sonlarında iki elde dışa doğru oktav atlamalar görülmektedir. “b” cümlelerinde ise metronomun iki katına çıkması ve nüansın aniden *forte* olması ile *non legatolu*, keskin bir çalımın gerekli olduğu söylenebilir.

3.5.3. “Uzun Hava ve Kırık Hava” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: “Uzun Hava ve Kırık Hava” isimli parça kendisinden önceki parçalara nazaran daha keskin bir ritim anlayışına sahiptir. Parçayı oluşturan iki ana temada da en çok kullanılan ritmik kalıplar ortaktır. Eşlik partisyonlarında çoğunlukla uzun notalara -özellikle ikilik süre değerlerine- sıkça rastlanmaktadır. Parçanın iki ana temasının da ses çevreleri dar bir alanı kapsamaktadır. Sadece a cümleleri, cümle sonlarındaki atlama ile bir oktav tize gitmektedir. Bu durum, ellerin az pozisyon kullanmaları anlamına gelir. Dolayısıyla öğrenci için bir kolaylık oluşturabilir. Parçanın iki temasının nüans, tempo ve anlatım açısından birbirinden oldukça farklı olmasının, öğrencinin tempo ve nüanslardaki zıtlıkları kavraması bakımından fırsat niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

3.6. “Ege Şarkısı” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.6.1. “Ege Şarkısı” İsimli Parçanın Makamı:

Ege Şarkısı

İlhan BARAN

The musical score for "Ege Şarkısı" is presented in three systems. The first system begins with a "giriş" (introduction) marked "mf" and "p". The second system is marked "a2". The third system is marked "b1" and "poco a poco crescendo". The score is written for piano with treble and bass staves.

Nota 6. “Ege Şarkısı” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 6’da verilmiş olan “Ege Şarkısı” isimli parçanın dizi bakımından ve işitsel olarak la hüseyini dizisinin etkisinde olduğu söylenebilir.

3.6.2. “Ege Şarkısı” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyano Teknikleri:

Tablo 6. Ege Şarkısı İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/ İfade	Ölçü gösterge
Giriş	2	<i>p</i>	Ezgi- Eşlik	la2-mi3	192 bpm Sade, doğal	9/8
a1	4	<i>p-mf</i>		la2-mi4		
a2	3	<i>p-mf</i>		sol2-mi4		
b1	3	<i>cres.</i>		re2-do4		
b2	3	<i>ff-dim.</i>		sol1-do4		
a3	4	<i>mf</i>		la1-mi3		
Bitirmelik	1	<i>p</i>		la1-mi3		

Tablo 6’da; parçanın 20 ölçüden oluştuğu, 9/8’lik ölçü göstergesinde yazıldığı, *piano*, *mezzoforte* ve *fortissimo* nüansları içerisinde performansının istendiği görülmektedir. Ayrıca parçanın ezgiye eşlik yazı tekniği ile bestelendiği ve sevecen, sade, doğal (*semplice*) bir karaktere sahip olduğu söylenebilir. Piyano tekniği açısından her iki elde de kullanılan teknikler farklılık göstermektedir. Ezgi; parçanın bütününde sağ elde duyulmakta olup, *legato* ve *non legato* çalım tekniklerinin hâkim olduğu söylenebilir. Eşlik partiyonu ise parça boyunca sol elde yazılmış olup, *tenuto* çalım tekniğiyle performansı istenmektedir.

3.6.3. “Ege Şarkısı” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: “Ege Şarkısı” isimli parça, ritmik ve melodik açıdan eserde bulunan kendisinden önceki parçalara göre farklı ya da karmaşık değildir. Çoğunlukla dörtlük ve sekizlik süre değerlerinin kullanılması, 9/8’lik ölçü göstergesi, *tenuto*, *legato* ve *non legato* çalım teknikleri önceki parçalarda zaten mevcuttur. Anlamlandırma stratejilerinin kullanımı açısından bakıldığında, öğrenci eserde bulunan önceki parçaları doğru ve yeterli şekilde çalıştırsa bu parçadaki ritmik ve melodik her türlü yapıyı kolayca anlayacak ve böylece parçayı kolaylıkla performans edebilecektir.

3.7. “Kedinin Oyunu” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.7.1. “Kedinin Oyunu” İsimli Parçanın Makamı:



Nota 7. “Kedinin Oyunu” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 7’de verilmiş olan “Kedinin Oyunu” isimli parçanın sol notasında karar vermesi, pes tarafta dizinin 5’lisine sıkça gitmesi, yarım sesli yedene sahip olması ve 5. ölçüde si üzerinde sanki rast makamında görülen segâhta çeşni gibi duyulan motifinin bulunması gibi sebeplerle sol rast dizisi ile bestelendiği söylenebilir.

3.7.2. “Kedinin Oyunu” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyano Teknikleri:

Tablo 7. Kedinin Oyunu İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/ İfade	Ölçü gösterge
a1	4	<i>p</i>	Ezgi- Eşlik	do1-do4	152 bpm,	9/8
Köprü	2	<i>subito f</i>		fa1-do4	kuru, yalın,	
a2	4	<i>f-subito p</i>		re1-do5	pedalsız	

Tablo 7’de; parçanın 10 ölçüden oluştuğu, 9/8’lik ölçü göstergesinde yazıldığı, *piano*, *forte*, *subito piano* ve *subito forte* gibi nüans terimlerinin kullanıldığı, ezgiye eşlik yaklaşımıyla bestelendiği ve kuru, yalın, pedalsız (*secco*) bir karakterde performansının istendiği anlaşılmaktadır. Parça, piyano tekniği açısından “Ege Şarkısı” isimli parçayla büyük benzerlik taşımakta; genel olarak keskin bir yapıya sahip olup en çok kullanılan artikülasyon teriminin *staccato* olduğu görülmektedir. Bu parçada; incelenen önceki parçalarda

görülmemiş, aniden gürlük değişimine sebep olan *subito forte* ve *subito piano* terimleri bulunmaktadır. Bu terimlerin parçanın son cümlesi olan a2'ye geçişte ve a2 ortasında aniden güçlenme ve aniden hafiflemeye neden olarak parçanın sonlarında bir heyecan yarattığı düşünülmektedir.

3.7.3. “Kedinin Oyunu” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı:

“Kedinin Oyunu” isimli parça, “Çocuk Parçaları” eserinin en kısa iki parçasından biridir. Parça, iki motif üzerine kuruludur. Ancak bu motifler çokça ritmik varyasyon ile yazılmıştır. Ayrıca eserde şimdiye kadar yer alan 9/8’lik parçaların, 3 sekizlikten oluşan uzun zamanları (2+2+2+3) hep sonda görülmüştür. Bu parçada ise 3 sekizlikten oluşan uzun zaman ölçünün ikinci zamanına (2+3+2+2) denk gelmektedir. Parçada motiflerin çokça ritmik varyasyonla yazılmış olmaları ve ölçünün zaman dizilimlerindeki farklılık, öğrenci açısından zorluk oluşturabilir. Bu bakımdan parçanın doğru performansının sağlanmasında destekleyici ritmik çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

3.8. “Ninni” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.8.1. “Ninni” İsimli Parçanın Makamı:

Calmato (♩ = 76) Ninni

giriş a1.

Nota 8. “Ninni” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 8’de verilmiş olan “Ninni” isimli parçanın dizi bakımından ve işitsel olarak la kürdi dizisinde bestelendiği söylenebilir.

3.8.2. “Ninni” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyano Teknikleri:

Tablo 8. Ninni İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/ İfade	Ölçü gösterge
Giriş	1	<i>pp</i>		la3-do4	76 bpm,	
a1	4	<i>pp- ppp</i>	Ezgi-	re2-sol4	sakin,	12/8
a2	4	<i>p-pp-ppp</i>	Eşlik	re2-la4	dingin	
Bitirmelik	1	<i>ppp</i>		re2-la3		

Tablo 8’de; parçanın 10 ölçüden oluştuğu, 12/8’lik ölçü göstergesinde yazıldığı, *piano*, *pianissimo* ve *molto pianissimo* gibi nüans terimlerinin kullanıldığı, ezgiye eşlik yaklaşımı ile bestelendiği ve sakın, dingin bir karakterde performansının istendiği anlaşılmaktadır. “Ninni” isimli parça piyano tekniği açısından ele alındığında; ‘Çocuk Parçaları’ eserindeki önceki parçalardan yoğun pedal kullanımıyla farklılaştığı ve bunun dışında bir yenilik görülmediği söylenebilir. Dört eşit zamana bölünmüş 12/8’lik ölçülerin her zamanında uzatma pedalının (sağ pedal) basılması istenmiştir. Bu durum haricinde parçada görülen *molto pianissimo* (*ppp*) nüansı da öğrenciyi zorlayabilir. Ama parçanın nüansları genel olarak incelendiğinde; nüansların aşamalı (*p*, *pp*, *ppp*) şekilde kullanımı sayesinde öğrencinin becerebildiği en hafif tuşeyi *molto pianissimo* (*ppp*) kabul ederek bu zorluğu aşabileceği düşünülmektedir.

3.8.3. “Ninni” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: Parça, ritmik açıdan sağ elde baştan sona toplamda 3 sekizlik süreyi kapsayan bir ritmik yapı verilerek yazılmıştır. Sol elde ise yine toplamda 3 sekizlik süreyi kapsayan 1 sekizlik nota ve 1 dördümlük sustan oluşan bir ritmik yapı ile bestelenmiştir. Parça, melodik yapısı itibarıyla 4 ölçüyü kapsayan bir tema üzerine kurulmuştur. Bu tema parçada iki kez kullanılmış olup, ikinci kullanılışında sadece bir notada değişiklik görülmektedir. Temanın son iki vuruşları, giriş bölümündeki melodik yapı ile tamamen aynıdır. Parçanın melodik yapısı genel olarak incelendiğinde, sağ elde divisi yazım tekniğinin çok basit bir ostinato yapı eşliğinde kullanıldığı görülmektedir. Eşlik partisinin verildiği sol elde de dokuzlu ve yedili atlamalarla re ve mi notaları ile ayrı bir ostinato yapının bulunduğu söylenebilir.

3.9. “Bağlamacı” İsimli Parçanın Öğrenilmesinde Kullanılabilecek Anlamlandırma Stratejileri

3.9.1. “Bağlamacı” İsimli Parçanın Makamı:

Fuoco (♩=150)

Bağlamacı

Nota 9. “Bağlamacı” İsimli Parçadan Bir Kesit

Nota 9’da verilen “Bağlamacı” isimli parçanın donanımında herhangi bir değiştirici işaretin bulunmadığı görülmektedir. Ancak parça içerisinde birçok değiştirici işaret mevcuttur. Parçanın 4’lü armoni ile yazıldığı göz önüne alındığında, cümlelerde en çok kullanılan değiştirici işaretin fa# notası olması ve bitişte bu duruma uygun temel akorun (la-re-mi) çevrimi (re-mi-la) görülmesi sebebi ile parçanın la kararlı hüseyini dizisinde bestelendiği söylenebilir.

3.9.2. “Bağlamacı” İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri ve Piyano Teknikleri:

Tablo 9. Bağlamacı İsimli Parçanın Müzikal Öğeleri

Form	Ölçü sayı	Nüans	Yazı Tekniği	Ses Alanı	Tempo/ İfade	Ölçü
a	4	<i>f</i>		sol2-mi4		9/8
b1	4	<i>mf</i>		do3-mi4		5/8
b2	4	<i>p</i>		do4-mi5		5/8
Köprü	15	<i>subito ff</i> <i>subito p</i> <i>sf-sff</i>	Ezgi-Ezgi/ Ezgi-Eşlik	fa0-fa5	160 bpm Ateşli, hararetili/ tatlı	5/8
a	4	<i>f</i>		sol2-mi4		9/8
b1	4	<i>mf</i>		do3-mi4		5/8
b2	4	<i>p</i>		do4-mi5		5/8
Bitirmelik	1	<i>ff-sff</i>		la2-si4		9/8

Tablo 9’da; “Bağlamacı” isimli parçanın 40 ölçüden oluştuğu, a cümlelerinin 9/8’lik b cümleleri ve köprünün ise 5/8’lik ölçü göstergesinde yazıldığı

görülmektedir. Parçada *piano*, *mezzoforte*, *forte* ve *fortissimo* gibi nüans terimlerinin kullanıldığı, a cümleleri ve köprü kısmının ezgiye ezgi yaklaşımı ile b cümleleri ve bitirmelik kısımlarının ise ezgiye eşlik yaklaşımı ile yazıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca a cümleleri ve köprünün ateşli, hararetili (*fuocosu*) bir karakterde, b cümlelerinin ise tatlı (*dolce*) bir ifade ile performansının istendiği görülmektedir. “Bağlamacı” isimli parça, piyano tekniği açısından neredeyse ‘Çocuk Parçaları’ eserindeki ilk 8 parçanın içerdiği her şeyi içermektedir. Ölçü göstergesinde değişiklikler, anlatımdaki değişiklikler ile *legato*, *staccato*, vurgu işareti, *subito piano* ve *subito fortissimo* vb. artikülasyon terimlerinin zengin bir şekilde kullanıldığı fark edilmektedir.

3.9.3. “Bağlamacı” İsimli Parçanın Ritmik ve Melodik Yapısı: Bestecinin bu parçada çok fazla ritmik varyasyon yerine, daha bütünlüklü bir ritmik anlayışı benimsediği görülmektedir. Ölçü göstergesi değişse de ritmik bütünlük sayesinde öğrencinin parçada ritmik bir zorlukla karşılaşmayacağı düşünülmektedir. Parçanın melodik yapısı ile ilgili olarak a cümlelerinin ayrıca önemli olduğu söylenebilir. Nedeni ise bu cümlelerde divisi yazım tekniğinin görülmesidir. a cümlelerinin ilk üç ölçülerinin son zamanlarında yoğun olarak bulunan bu yapıların ayrıca çalışılmalarının, parçayı öğrenmede olumlu etkisi olacağı düşünülmektedir. b cümlelerine geçişte değişen anlatıma ve köprü bölümünde tekrar ateşli, hararetili anlatıma geçilmesine de ayrıca çalışılması, müzikal ifadenin tam olarak anlaşılması açısından faydalı olabilir. Parçanın a cümlelerinin, bağlama çalgısını en çok hissettiren bölüm olduğu söylenebilir. Bu cümlelerde bestecinin bağlamadaki zaman zaman bütün tellere vurma hareketini blok olarak yazdığı akorlarla taklit ettiği fark edilmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde; İlhan Baran’ın ‘Çocuk Parçaları’ isimli solo piyano eseri içerisinde bulunan 9 parça anlamlandırma stratejilerine göre incelenmiştir. Çalışmada anlamlandırma stratejilerine yönelik olarak öncelikle parçaların modal/makamsal özellikleri incelenmiş ve bütün parçaların işitsel olarak makam dizilerinin etkisinde olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre; *Sessiz Sabah*, *Ağır Zeybek*, *Anadolu Çocuk Ezgisi*, *Uzun Hava* ve *Kırık Hava*, *Ege Şarkısı* ve *Bağlamacı* isimli parçaların hüseyini makamı etkisinde olduğu tespit edilmiştir. *Kırda Oyun* ve *Ninni* isimli parçaların kürdi makamının etkisinde oldukları, *Kedinin Oyunu* isimli parçanın ise rast makamının etkisinde olduğu görülmüştür. *Bağlamacı* isimli parçanın en fazla ölçüden oluşan parça olduğu, en az ölçüden oluşan parçaların ise *Kedinin Oyunu* ve *Ninni* isimli parçalar oldukları belirlenmiştir. Parçalarda bulunan müzik cümlelerinin kendi içlerinde

benzer müzik c mlerinden oluştukları tespit edilmiştir. İki parçanın 2/2'lik ölçü göstergesinde, bir parçanın 4/4'l k bir parçanın 12/8'lik, bir parçanın 9/8 ve 11/8'lik, bir parçanın da 9/8 ve 5/8'lik ölçü göstergelerinde olduğu, diğer parçalarda ise 9 zamanlı aksak ölçülerin kullanıldığı belirlenmiştir. Eserde bulunan parçaların ezgiye ezgi ve ezgiye eşlik yazı stillerinden ya sadece birinin ya da her ikisinin birden kullanıldığı yazı stillerinde bestelendikleri görülmüştür. Ayrıca 4 parçada divisi yazım tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Parçaların isimleri ile karakter terimlerinin birbirlerini çağrıştırdığı fark edilmiştir. Eserin pianosimo'dan fortissimo'ya uzanan nüans çeşitlilikleriyle geniş bir anlatım zenginliğine sahip olduğu, *legato*, *staccato*, *non legato* gibi artikülasyonlar ile beş parmak, dizi, akor gibi alım tekniklerini içerdiği belirlenmiştir.

Öğrenciler anlamlandırma stratejilerine yönelik olarak tespit edilen benzer ya da farklı bölümleri yineleme stratejileriyle eşleştirerek kullanabilir. Piyano eğitimcileri öğrencilerine ders kapsamında çalışacakları eserleri verdiklerinde, öğrencilerinden öncelikle eserde kullanabilecekleri stratejileri kendiliklerinden keşfetmelerini isteyebilir, daha sonra  ğrenci tarafından oluşturulan bu stratejiler ders kapsamında incelenerek tartışılabilir. Bu çalışmada öğrenme stratejileri içerisinden anlamlandırma stratejilerine dikkat çekilmiştir. Ancak alışma kapsamında örneklendirilen stratejilerin etkililiği, öğrenciler üzerinde gerçekleştirilebilecek uygulamalarla test edilmemiştir. Bu bakımdan stratejilerin etkililiklerinin sınıandığı yeni çalışmaların yapılmasının, bu çalışmada elde edilen sonuçları destekleyeceğinden önemli olduğu düşünülmektedir.

5. Kaynakça

1. Acıyan, O. (2019). İlhan Baran'ın 'Çocuk Parçaları' eserinin öğrenilmesinde kullanılabilecek anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
2. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2012a). Pişano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *International Journal of Human Sciences*, 9(1), 965-992.
3. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2012b). Pişano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 199-213.
4. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2017a). Examination of strategies fine arts high school students use during the practice and learning of instrumental music. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 178-189.
5. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2017b). Strategies musicians use while practicing and learning instrumental music, In I. Koleva & G. Duman, Educational Research and Practice, (pp.400-408), St. Kliment Ohridski University Press, Sofia.
6. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2017c). Orkestra sanatçılarının enstrümanlarındaki müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu kitabı içinde, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
7. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2017d). Developing a scale for strategies used during the practice and learning of instrumental music. *Educational Research and Reviews*, 12(8), 518-530.
8. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2018a). Mesleki müzik eğitimi öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 317-339.
9. Aydın-Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2018b). Enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullanılan stratejiler ölçeğinin yapı geçerliğinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1373-1387.
10. Baran, İ. (1970). *Çocuk parçaları*. Ankara: Devlet Konservatuvarı Yayınları, No: 54.
11. Ercan, N. (2008). *Pişano eğitiminde ilke ve yöntemler*. Sözkeseñ Matbaası.

- 12.Fenmen, M. (1947). *Piyanistin kitabı*. Akba Kitapevi.
- 13.Gruson, L. M. (1988). Rehearsal skill and musical competence: Does practice make perfect? In Sloboda J. A. (Ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance Improvisation and Composition*. Oxford University Press.
- 14.Kılınçer, Ö. & Aydınır-Uygun, M. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 206-237.
- 15.Kılınçer, Ö. & Aydınır-Uygun, M. (2017). Amatör ile profesyonel müzisyenlerin enstrümanlarındaki müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Social Sciences*, 8(28), DXXIII-DXXXVI.
- 16.Leon-Guerrero, A. (2008). Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, 10(1), 91-106.
- 17.Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291.
- 18.Santos, R. A. T. & Gerling, C. C. (2011). Piano repertoire preparation from a praxial perspective. *International Symposium on Performance Science* (pp. 342-346).
- 19.Say, A. (2010). *Müzik ansiklopedisi: H-Ö*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- 20.Say, F. (2016). *Çocuklar için (Türk bestecileri serisi Vol. 1), CD kaydındaki sunuş yazısı*. Ada Müzik, İstanbul.
- 21.Yokuş, H. (2009). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.

Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Modeline Göre Yapılan Program Değerlendirme Çalışmalarının Analizi¹

Menderes ÜNAL², Öğretmen Murat ÇOKYAMAN³

1 Çalışmanın bir bölümü III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresinde (16-18.06.2021, Kırşehir) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, menderesunal@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9439-3308

3 Öğretmen, Murat ÇOKYAMAN, Milli Eğitim Bakanlığı
m.cokyaman@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9682-5036

1. Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel çerçevesi eğitim programları ile belirlenmektedir. Eğitim programları program geliştirme çabalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Program geliştirme, eğitim programının öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir (Demirel, 2003:5). Program geliştirme sonucu ortaya çıkan eğitim programlarının ihtiyaçları ne kadar karşılayabildiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle programdaki eksiklikler tespit edilip, programların güncellenmesi veya tamamen değiştirilmesiyle eğitim programları yenilenmektedir. Eğitim programlarındaki yenilenme program değerlendirme sayesinde gerçekleşmektedir. Alanyazında program değerlendirmenin birçok tanımı bulunmaktadır. Alanyazındaki bazı tanımlara göre program değerlendirme;

Gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretleri olan ölçütler karşılaştırıp yorumlama ve programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1993:9).

Yetişek (program) geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir (Ertürk, 1975: 107).

Değerlendirme eğitimcilerin bir programın kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da bitirilmesi için karar vermesine imkân sağlayan verilerin toplanması için insanların çalıştığı bir süreçtir. (Ornstein & Hunkins, 2017:294).

Program değerlendirme karar vericilerin program sonuçlarını politik ve yönetsel kararlarda kullanmaları için belirli bilgiyi sağlayıcı sistematik ölçümler ve karşılaştırma sürecidir (Milakovich ve Gordon, 2009:452).

Değerlendirme ölçütlerinin belirlenip programın ölçütlere uygunluğuncelenerek programın etkinlik, değer ve kalitesinin belirlenmesi sürecidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2010:7).

Özetle program değerlendirme bir programın etkililiğinin belirli ölçütlere göre tespit edilerek kısmen düzeltilmesi veya bütünüyle değiştirilmesine olanak sağlayan sistematik bir karar verme sürecidir. Bu bağlamda program geliştirme ve program değerlendirme kavramlarını birbirinden ayrı tutmak yerine birbirinin tamamlayıcısı olarak görmek gerekmektedir. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir. Değerlendirme, program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasıdır ve bu süreçte alınan sonuçlar programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır (Varış, 1996: 186). Program değerlendirmenin program geliştirmeye yön veren bir kavram olduğu söylenebilir. Öte yandan Ertürk (1975:107) program değerlendirmenin, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olduğunu vurgulamaktadır çünkü eğitim-öğretim

faaliyetleri sonucunda istendik davranışların yanı sıra istenmedik davranışlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu durum sistemin kontrolünü zorunlu kılmaktadır (Uşun, 2012:11). Bu bağlamda değerlendirme program geliştirme sürecine sürekli dönüt sağlayan, yön veren, sistematik ve dinamik bir süreçtir.

Program değerlendirme çalışmaları, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır (Yüksel 2010:23). Planlama kısmında çalışma deseni, evren-örneklem, veri toplama yöntem ve araçları belirlenir, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılır, ölçme işlemin hangi amaçla nasıl, ne zaman ve kaç kez yapılacağı kararlaştırılır. Uygulama kısmında, planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda veriler toplanır, ulaşılan sonuçlar yorumlanarak değerlendirme raporu hazırlanır. Değerlendirme aşamasında ise değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu süreç meta değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007).

Meta değerlendirme kavramı ilk olarak 1969 yılında Scriver tarafından ortaya atılmıştır. Scriver meta değerlendirmeyi, bir değerlendirmenin, değerlendirme sisteminin veya değerlendirme aracının değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır (Stufflebeam, 2001:185). Stufflebeam (2001:186) meta değerlendirmeyi, değerlendirmeyi yönlendirmek ve/veya güçlü ya da zayıf yönlerini açıklamak için betimsel ve yargısal bilgilerin (değerlendirmenin faydası, uygulanabilirliği, uygunluğu, doğruluğu, sistemik yapısı vb.) açıklanması, elde edilmesi, uygulanması süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda meta değerlendirme, değerlendirme sürecinde yaşanan eksikleri ya da değerlendirme ölçütlerine sadık kalınarak yapılan bir çalışmanın etkililiğini ortaya koyabilir.

Alanyazın incelendiğinde farklı program değerlendirme modelleriyle yapılan çeşitli değerlendirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar herhangi bir konudaki programları belirlenen değerlendirme modelinin ölçütlerine göre değerlendirerek programın değerini ortaya koymaktadır. Öte yandan bu değerlendirmenin, değerlendirme ölçütlerine uygun, değerlendirme modelinin aşamalarına, ilkelerine uygun yapıp yapılmadığının belirlenmesi önem arz etmektedir. Yapılan değerlendirme çalışmasının niteliksel kontrolüyle, değerlendirilen programla ilgili olumlu veya olumsuz anlamda yanlış bir hüküm verilmesinin önüne geçilebilir. Bu bağlamda Scriver'in (1993:290) belirttiği üzere değerlendirme faaliyetleri için kalite kontrolü sağlayan meta değerlendirme giderek önemi artan bir konu haline gelmiştir. Benzer şekilde Stufflebeam (2011:100) son on yılda, eğitimin tüm seviyelerinde değerlendirme faaliyetlerinde büyük bir artış olması sebebiyle değerlendiricilerin çalışmalarını değerlendirmek için meta değerlendirmeye

gittikçe daha fazla gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Stufflebeam (2000:99, akt. Sağlam ve Yüksel, 2007) geçerli ve güvenilir bir meta değerlendirme çalışmanın adımlarını şöyle sıralamaktadır:

1. Değerlendirme paydaşlarının belirlenmesi
2. Değerlendiricilerin belirlenmesi
3. Meta değerlendirme sorularının belirlenmesi
4. İlgili araştırmaların toplanması ve gözden geçirilmesi
5. Bulguların analiz edilmesi
6. Bulguların standartlarla karşılaştırılması:
7. Raporun hazırlanması

Meta değerlendirmenin tanımından anlaşılacağı üzere değerlendirmenin yönlendirilmesi ve güçlü/zayıf yönlerinin belirlenmesi olmak üzere iki işlevi vardır. Stufflebeam(1978:18;2011:105) bu iki işlevi biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) meta değerlendirme olarak ifade etmektedir. Biçimlendirici meta değerlendirmeler, değerlendiricilere çalışmalarını nasıl tasarlayacakları, planlayacakları, uygulayacakları, yorumlayacakları ve raporlayacakları konusunda karar vermelerine yardımcı olurken (Stufflebeam, 1978:23), düzey belirleyici meta değerlendirmede ise yapılmış bir değerlendirmenin amaçların, tasarımların, uygulamaların ve sonuçları tek bir çalışmayla ortaya konulmaktadır (Stufflebeam 2011:147) ve bir değerlendirmenin genel değerini özetlediği için meta değerlendirmenin temel rolünü üstlenmektedir (Stufflebeam 1978:23). Bu bağlamda bu çalışmada Kirkpatrick Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli uygulanarak yapılan değerlendirme çalışmalarının düzey belirleyici meta değerlendirilmesi yapılmıştır.

Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli (KPDM) dört aşamalı bir modeldir. Bu modelde, her aşama önemlidir ve bir sonraki aşama üzerinde etkisi vardır. Bir aşamadan diğerine geçtikçe, süreç daha zor ve zaman alıcı hale gelir, ancak daha değerli bilgiler elde edilir. Eğiticinin daha önemli gördüğü aşamaya ulaşmak için aşamaların hiçbiri atlanmamalıdır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008:21). Bu modelin aşamaları sırasıyla “Tepki”, “Öğrenme”, “Davranış” ve “Sonuç”tur.

Aşamaların isimlerinden anlaşılacağı üzere bu modelde etkili bir eğitim için katılımcıların öğretim programına karşı olumlu tepki geliştirmeleri, program içeriğindeki bilgiler öğrenilmeli, öğrenilen bilgiler de davranışa yansıtılarak olumlu sonuçların ortaya çıkması gerekmektedir. İlk iki aşama (tepki ve öğrenme) yetiştirme ve geliştirmeye yönelik olup eğitim faaliyetleri sırasında gerçekleştiği için bu aşamalara ilişkin veriler eğitimin yapıldığı ortamda toplanır. Diğer iki aşama davranış değişiklikleri ile örgütsel sonuçların

değişimini ölçme ise eğitimlerden sonra gerçekleşmektedir. Yıldırım (2007) bu özelliği sebebiyle Kirkpatrick modelinin çok fazla eleştirildiğini belirtmektedir. Cömert (2015) bu modelinin alt düzey çıktılarda olumlu değişiklikler meydana gelmedikçe üst düzey çıktılarda ölçülmemesi gerektiğini ileri sürmesi nedeniyle eleştirildiğini ifade etmektedir. Ancak bu eleştirilere rağmen Kirkpatrick modelinin program değerlendirme çalışmalarında pratik ve uygulanabilirliğinin kolay olması sebebiyle yaygın olarak kullanılan modellerden bir tanesidir (Hayes, 2008; Günay, Kaya ve Damgacı, 2015; Paull, Whitsed ve Girardi, 2016; İlhan ve Kalaycı, 2019).

Kirkpatrick modelinin birinci aşaması olan tepki boyutunda katılımcıların programa nasıl tepki verdiği ölçülür ve Kirkpatrick bu durumu müşteri memnuniyeti olarak tanımlar (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008:21). Alliger ve Janak (1989:331) bu aşamayı katılımcıların bir eğitim programını "beğenmesi" ve "duyguları" olarak tanımlamakta ve davranışlardan ziyade tutumlara odaklanılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Katılımcıların programa karşı olumlu tepkiler geliştirmesi (her ne kadar öğrenmenin gerçekleşmesini garanti etmese de olumsuz tepkiler öğrenmenin gerçekleşme ihtimalini azaltacağı için) bu aşamada önemlidir. Katılımcıların eğitim, eğitici, eğitim ortamı, materyaller, program yapısı ve içeriğinden ne derece memnun oldukları tespit edilir. Eğitimler süresince ve eğitimlerden sonra katılımcıların programa ilişkin tutumlarını belirlemek likert tipi anketler, odak grup görüşmeleri veya tepki formları kullanılır (Altıntaş ve Alimoğlu, 2013; Çam, 2018; Eroğlu, 2006; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008).

Kirkpatrick modelinin ikinci aşaması olan öğrenme boyutunda katılımcıların program sonunda bilgi, tutum ve becerilerini ne ölçüde artırdığına bakılarak öğrenme hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediği tespit edilir. Eğer bilgi, beceri ve tutum düzeylerinin en az birinde gelişim sağlanırsa öğrenme gerçekleşir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008:22). Öğrenme durumlarının tespiti için eğitimden önce ve sonra ölçümler yapılmalıdır. Yazılı test, performans testi veya anket kullanılabilir. Öğrenme durumundaki değişimin etkin ve objektif bir şekilde ortaya konulması için mümkünse kontrol grubunun kullanılması, öntest ve sontestlerin yapılması gerekmektedir (Eroğlu, 2006; Barutçugil, 2002; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008:22). Bu aşamadaki ölçme işlemleriyle katılımcıların bilgi, beceri ve tutum düzeylerini arttırmak ve gelişimlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Öğretimin değerlendirilmesi bir önceki tepkinin ölçülmesi aşamasından daha zor ve zaman alıcı olmasına rağmen programın işlerliği hakkında daha çok veri sunmaktadır.

Kirkpatrick modelinin üçüncü aşaması olan davranış boyutunda program sonunda katılımcılarda ne ölçüde davranış değişikliğinin meydana geldiği ölçülür (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008:22). Alliger ve Janak (1989:331) bu aşamayı program boyunca öğrenilen ilke ve tekniklerin kullanılması olarak ifade etmektedir. Davranış değişikliğini sağlıklı bir şekilde tespit etmek için kesinlikle birinci ve ikinci aşamanın atlanmaması gerekmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta davranış değişikliğini gerçekleşmesinin zaman alabileceğidir dolayısıyla eğitimden belli bir süre sonra ve uygun zaman aralıklarıyla tekrarlanacak şekilde davranışlardaki değişim değerlendirilmelidir. Katılımcıların isteklilik durumu, neyi nasıl yapacağını bilmesi, iş ortamı ve ödüllendirme davranış değişikliğini etkileyen diğer faktörlerdir. Eroğlu (2006) görüşme, soru formları, anket, odak grup çalışması, katılımcılara ödev verilmesi, hareket planları, kontrol listeleri, performans sözleşmeleri ve performans değerlendirme formları ile davranış değişikliklerini tespit edilebileceğini belirtmektedir.

Kirkpatrick modelinin dördüncü aşaması katılımcılar programa katıldıkları için ortaya çıkan nihai sonuçlar olarak tanımlanabilir. Nihai sonuçlar arasında üretim ve kalite artışı, düşük maliyet, azaltılmış kaza sıklığı artan satışlar, yüksek kârlılık sayılabilir. (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008:25). Alliger ve Janak (1989:331) bu aşamayı maliyetin, devamsızlığın ve şikâyetlerin azaltılması, ürünün nitelik ve niceliğindeki artışı ve moral artışı gibi program amaçları doğrultusunda ulaşılmak istenen sonucun değerlendirilmesi olarak tanımlar. Eroğlu (2006) bu aşamada organizasyonel sonuçları etkileyen birçok faktör olduğunu ve bu faktörlerin etkilerinin ayrıştırılmasının çok zor olduğu için, sonuçların değerlendirilmesi, dört aşama içerisinde ölçümü en zor aşama olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Kirkpatrick Yetiştirme Değerlendirme Modeli ile yapılan değerlendirme çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda Kirkpatrick modelini oluşturan dört aşamadaki ilkelerin ve bilimsel araştırma sürecinin bu model ile yapılan değerlendirme çalışmalarında ne derece uygulandığı araştırılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kirkpatrick modeli uygulanan çalışmalarda modelin dört aşamasının değerlendirme durumu nedir?
2. Kirkpatrick modeli uygulanan çalışmalarda her bir aşamanın ilkeleri işe koşulmuş mudur?

3. Kirkpatrick modeli uygulanan çalışmalarda bilimsel araştırma basamakları ne derece işe koşulmuştur?

1.2. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de program değerlendirmeyeyle ilgili birçok çalışma olmasına rağmen meta değerlendirme çalışmalarının sayısının az olduğu görülmektedir. Yağan (2019:189) meta değerlendirme çalışmalarına uluslararası alanyazında özellikle tezlerde rastlanırken Türkiye’de ise araştırma sayısının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın hem ilgili alanyazına katkı sağlayacağı hem de ileride yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılan bir meta değerlendirme çalışmasıdır. Durum çalışmalarında amaç bir veya birkaç durum kendi sınırları içinde derinlemesine incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Meta değerlendirme ise bir konu üzerinde daha önce yapılan çalışmaların belirli standartlara göre detaylı bir şekilde incelenmesine imkân sağlayarak, yapılan çalışmaların değerini ortaya koyar.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni herhangi bir öğretim programını, hizmet içi programı ya da eğitim sistemini Kirkpatrick modeline göre değerlendiren tez ve makalelerden oluşmaktadır. Örneklemi belirlemek için amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler, ya da durumlardan oluştuğunda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016:92). Bu araştırmanın örneklemi için “Kirkpatrick” anahtar kelimesi özet kısmında arandığında Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Dergipark veri tabanlarında ulaşılabilir olması ölçütü kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezinde bu ölçüte uyan toplam 26 tez bulunmuştur. İlgili tezlerden 6 tanesinin tam metin erişimi bulunmadığı, 7 çalışma özetinde Kirkpatrick kelimesi olmasına rağmen program değerlendirme çalışması olmadığı ve 1 çalışmada farklı bir ülkeye ait olduğu için 14 çalışma kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 12 çalışma alan farkı olmaksızın çalışma örnekleme dâhil edilmiştir. Dergipark veri tabanında ve Google Akademik veri tabanında ise elde edilen çalışmalarda Kirkpatrick program değerlendirme modelinin uygulandığı tespit edilen 3 çalışma

araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle elde edilen çalışmanın örneklemini 2006 ve 2019 yılları arasında yayınlanmış 3 makale, 6 yüksek lisans, 6 doktora tezi oluşturmuştur. Çalışmada Yüksek lisans tezleri “YLT1, YLT2, ...”, doktora tezleri ise “DRT1, DRT2, ...” ve makaleler “MKL1, MKL2 ...” olarak kodlanmıştır. Tezler ait bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelenen çalışmanın tez özelliklerine göre dağılımı

Tez Özellikleri	Grup	f
Yayın Türü	Makale	3
	Yüksek Lisans	6
	Doktora	6
Yayın Yılı	2006-2010 arası	4
	2011-2015 arası	4
	2016 ve sonrası	7
Yayın Alanı	Eğitim Bilimleri	11
	Sağlık Bilimleri	2
	Savunma Bilimleri	1
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	1

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan meta değerlendirme kontrol listesi (MDKL) ve bilimsel araştırma süreci değerlendirme kontrol listesi (BADKL) kullanılmıştır. MDKL’nin hazırlanmasında ilgili alanyazın ile Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2008) belirtmiş olduğu Kirkpatrick modeli aşamalarının değerlendirilmesindeki yönergeler dikkate alınmıştır. Benzer şekilde BADKL içinde ilgili alanyazın taranmıştır. Alanyazın taramasından sonra hazırlanan kontrol listeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından MDKL için toplamda 24 ölçüt, BADKL içinde 16 ölçüt nihai kontrol listesinde yer almıştır. MDKL 4 boyuttan oluşmaktadır, ilk boyutta 8, ikinci boyutta 5, üçüncü boyutta 6 ve son boyutta 5 ölçüt bulunmaktadır. BADKL de 4 boyuttan oluşmakta ilk boyutta 4, ikinci boyutta 5, üçüncü boyutta 3 ve son boyutta 4 ölçüt bulunmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmalar, meta değerlendirme kontrol listesi kullanılarak doküman inceleme tekniği ile değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016;189).

3. Bulgular

3.1. Kirkpatrick Modelinin Aşamalara Göre Uygulanma Durumu

Araştırmada incelenen çalışmaların Kirkpatrick modelinin aşamalarını uygulama durumları tablo 2’de sunulmuştur. Tabloda değerlendirme yapılan aşamalar “1” değerlendirme yapılmayan aşamalar “0” olarak kodlanmıştır.

Tablo 2. *Çalışmaların KM’nin aşamalarını değerlendirme durumları*

Çalışma	Tepki	Öğrenme	Davranış	Sonuç	Toplam Değerlendirilen Aşama
MKL1	1	1	1	0	3
MKL2	1	1	1	1	4
MKL3	1	1	1	1	4
YLT1	0	1	0	0	1
YLT2	1	1	1	1	4
YLT3	1	1	0	0	2
YLT4	1	1	1	1	4
YLT5	1	1	1	1	4
YLT6	1	1	0	0	2
DRT1	1	1	1	1	4
DRT2	1	1	1	1	4
DRT3	1	1	1	1	4
DRT4	1	1	1	0	3
DRT5	1	1	1	1	4
DRT6	1	1	1	1	4
Toplam	14	15	12	10	

Tablo incelendiğinde 5’i doktora 3’ü yüksek lisans tezi, 2’si makale olmak üzere toplam 10 çalışmada KPDM’nin tüm aşamaları değerlendirilmiştir. Çalışmaların çoğunluğunda (10) Kirkpatrick’in altını çizdiği tüm aşamaların değerlendirilmesi gerekliliği karşılanmıştır. İkişer çalışma (MKL1-DRT4) üç aşamada, (YLT3-YLT6) iki aşamada değerlendirme yapmışlardır. 1 çalışmada (YLT1) ise sadece öğrenme aşaması değerlendirilmiş diğer üç aşama değerlendirilmemiştir. Bu çalışma diğer çalışmalardan olumsuz olarak farklılaşmaktadır çünkü bu modelde hem tüm aşamalar değerlendirilmeli hem de bir önceki aşama değerlendirilmeden sonraki aşamalara geçilmemesi gerekmektedir. Bu çalışmada her iki prensibin de ihlal edildiği görülmektedir. Tabloda dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğrenme aşamasından sonra son aşamaya doğru değerlendirme durumu kademeli olarak azalmasıdır.

3.2. Kirkpatrick Modelinin Aşamalara Göre Detaylı Değerlendirilmesi

Kirkpatrick modelinin aşamalarını içeren ölçütlerin değerlendirmede uygulanma durumları bu bölümde yer almaktadır. İlgili aşamanın değerlendirilmediği çalışmalar “x”, ölçütlerin karşılanmadığı çalışmalar “0” ve tam olarak karşılandığı durumlar ise “1” ile belirtilmiştir.

3.2.1. Tepki aşamasının değerlendirilme durumu

Kirkpatrick modelinin ilk aşaması olan tepki düzeyini içeren ölçütlerin değerlendirmede uygulanma durumları tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Tepki aşamasındaki ölçütlerin karşılanma durumu

Ölçütler	MKL1	MKL2	MKL3	YLT1	YLT2	YLT3	YLT4	YLT5	YLT6	DRT1	DRT2	DRT3	DRT4	DRT5	DRT6
Katılımcıların hangi konu hakkında tepkisinin ölçüleceği belirlenmiştir.	1	1	1	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Katılımcıların tepkilerini ölçmek için geri bildirim formları, yetiştirme sonrası anket vb. formlar kullanılmıştır	1	1	1	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Formlarda açık uçlu sorular bulunmaktadır	1	1	0	x	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Tüm katılımcıların görüşleri alınmıştır	1	1	1	x	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
Katılımcıların dürüst yanıtlar vermeleri sağlanmıştır. (formlarda kimlik bilgisini açık edecek bilgilerin istenmemesi)	1	1	1	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Formların değerlendirilmesinde kabul edilebilir standart sağlanmıştır	1	1	1	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Belirlenen standartlar çerçevesinde tepkiler ölçülmüştür.	1	1	1	x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Sonuçların paydaşlara aktarıldığı belirtilmiştir	0	0	0	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bu aşamayı değerlendiren 14 çalışma ve aşamayı oluşturan 8 ölçüt bulunmaktadır. Bu aşamayı değerlendirmeyen 1 çalışma bulunmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde 5 ölçütün tüm çalışmalarda, 1’er ölçütün ise 14 ve 13 çalışmada işe koşulduğu görülmektedir. 1 ölçütün ise hiçbir çalışmada uygulanmadığı görülmektedir.

Tablo 3 çalışma bazında incelendiğinde ise 11 çalışmada 1 ölçütün, 3 çalışmada ise 2 ölçütün uygulanmadığı görülmektedir. Tabloda her iki boyuttan elde edilen bulgulara göre modelin tepki aşamasındaki ölçütlerin çoğunlukla işe koşulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2.2. Öğrenme aşamasının değerlendirilme durumu

Kirkpatrick modelinin ikinci aşaması olan öğrenimi düzeyini içeren ölçütlerin değerlendirmede uygulanma durumları tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrenme aşamasındaki ölçütlerin karşılanma durumu

Ölçütler	MKL1	MKL2	MKL3	YLT1	YLT2	YLT3	YLT4	YLT5	YLT6	DRT1	DRT2	DRT3	DRT4	DRT5	DRT6
Katılımcıların özelliklerine denk bir kontrol grubu kullanılmıştır.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
Programdan önce ve sonra katılımcıların bilgi, beceri ve /veya tutumları değerlendirilmiştir.	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Bilgi, beceri ve tutumları ölçmek için yazılı testler veya performans testi kullanılmıştır.	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Katılımcıların tamamının dağıtılan form ve ölçme araçlarına cevap vermeleri sağlanmıştır.	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1
Değerlendirme sonuçlarına göre uygun önlemler alınmıştır.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Beş ölçütün bulunduğu öğrenme aşamasının değerlendirmesi tüm çalışmalarda yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde sadece bir ölçüt tüm çalışmalarda uygulanırken, bir ölçüt ise sadece iki çalışmada uygulanmıştır. Geriye kalan ölçütlerden bir tanesi 12 çalışmada, diğer ikisi ise 13 çalışmada işe koşulmuştur.

Çalışma bazında tablo 3 incelendiğinde ise bir tanesi yüksek lisans bir tanesi doktora olmak üzere 2 çalışma tüm ölçütleri işe koşarken, incelenen çalışmaların yarısından fazlası (8) dört ölçütü işe koşturmuştur. 3 çalışma ise bu aşamada yer alan ölçütlerin yarıdan fazlasını (3) karşılarlarken, 2 çalışmada ise sadece iki ölçütü uygulamıştır. Bu çalışmanın ise bir tanesinin makale diğerinin ise yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Bu iki çalışmada öğrenme aşaması görüşme ve gözlem yoluyla değerlendirildiği için ölçütlerin karşılanma durumu eksik kalmıştır.

Tablo 4’te her iki boyuttan elde edilen bulgulara göre öğrenme aşamasındaki ölçütlerin ilk aşama olan tepki düzeyine göre uygulanma durumu azalmasına rağmen büyük oranda işe koşulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Kirkpatrick modeli ile yapılan çalışmalarda kontrol grubu kullanılması gerekliliğinin çalışmaların büyük çoğunluğunda (13) karşılanmadığı dikkat çekmektedir.

3.2.3. Davranış aşamasının değerlendirilme durumu

Kirkpatrick modelinin üçüncü aşaması olan davranış düzeyini içeren ölçütlerin değerlendirmede uygulanma durumları tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Davranış aşamasındaki ölçütlerin karşılanma durumu

Ölçütler	MKL1	MKL2	MKL3	YLT1	YLT2	YLT3	YLT4	YLT5	YLT6	DRT1	DRT2	DRT3	DRT4	DRT5	DRT6
Katılımcıların özelliklerine denk bir kontrol grubu kullanılmıştır.	0	0	0	x	0	x	0	1	x	0	0	0	1	0	0
Davranış değişikliğinin gerçekleşmesi için katılımcılara uygun süre tanınmıştır	1	1	0	x	0	x	0	0	x	1	1	1	1	1	0
Programdan önce ve sonra katılımcıların bilgi, beceri ve/veya tutumları değerlendirilmiştir.	1	1	1	x	0	x	1	1	x	0	1	1	1	1	0
Katılımcılar, üst ve astlarından en az biri ile anket çalışması veya görüşme yapılmıştır.	1	1	1	x	1	x	1	1	x	1	1	1	1	1	1
Katılımcıların tamamından dönüt alınmıştır.	1	1	1	x	1	x	0	1	x	1	1	1	1	1	1
Değerlendirme uygun zamanlarda tekrarlanmıştır.	1	0	0	x	0	x	1	0	x	0	0	0	0	1	1

Bu aşamada 6 ölçüt bulunmakta ve 12 çalışma bu aşamada değerlendirme yapmıştır. Bu aşamada değerlendirme yapan çalışmaların sayısındaki azalma dikkat çekmektedir. Bir ölçüt bu aşamayı değerlendiren tüm çalışmalarda işe koşulurken, dört ölçüt bu aşamada değerlendirme yapan çalışmaların çoğunluğunda bir ölçüt ise sadeceiki çalışmada işe koşulmuştur.

Tablo 5 çalışma bazında incelendiğinde en az ölçütün (2) işe koşulduğu bir çalışma, en çok ölçütün işe koşulduğu (5) üç çalışma bulunmaktadır. 4’er çalışma ise ölçütlerin yarısı (3) ve yarısından fazlasını (4) işe koşturmuştur. Tabloda her iki boyuttan elde edilen bulgulara göre Kirkpatrick modeli öğrenme aşamasındaki ölçütlerin ilk iki aşamaya göre uygulanma durumunun azalmasına rağmen büyük oranda işe koşulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2.4. Sonuç aşamasının değerlendirilme durumu

Kirkpatrick modelinin son aşaması olan sonuç düzeyini içeren ölçütlerin değerlendirmede uygulanma durumları tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 6. Sonuç aşamasındaki ölçütlerin karşılanma durumu

Ölçütler	MKL1	MKL2	MKL3	YLT1	YLT2	YLT3	YLT4	YLT5	YLT6	DRT1	DRT2	DRT3	DRT4	DRT5	DRT6
Katılımcıların özelliklerine denk bir kontrol grubu kullanılmıştır.	x	0	0	x	0	x	0	1	x	0	0	0	x	0	0
Örgütsel sonuçların gerçekleşmesi için katılımcılara uygun süre tanınmıştır	x	0	1	x	0	x	1	0	x	1	1	1	x	1	0
Programdan önce ve sonra katılımcıların bilgi, beceri ve/veya tutumları değerlendirilmiştir.	x	1	1	x	0	x	1	1	x	0	1	0	x	1	0
Değerlendirme uygun zamanlarda tekrar edilmiştir	x	0	1	x	0	x	0	0	x	0	0	0	x	1	1
Kanıt mümkün değilse elde edilen sonuçlarla yetinilmiştir.	x	1	1	x	1	x	1	1	x	1	1	1	x	1	1

Bu aşamada 5 ölçüt bulunmaktadır ve 10 çalışma bu aşamada değerlendirme yapmıştır. Bu aşamada değerlendirme yapan çalışmaların bir önceki aşamalara göre sayısındaki azalma dikkat çekmektedir. Bu aşamayı değerlendiren çalışmaların sayısındaki azalma gibi, aşamadaki ölçütlerin değerlendirme durumunun da önceki aşamalara göre azalma olduğu görülmektedir. Bir ölçüt bu aşamayı değerlendiren tüm çalışmalarda işe koşulurken, iki ölçüt altı çalışmada, bir ölçüt dört çalışmada, bir ölçüt üç çalışmada, bir ölçüt ise sadece iki çalışmada işe koşulmuştur. Tablo çalışma bazında incelendiğinde ise en az (1) ölçütün işe koşulduğu bir ve en çok (4) ölçütün işe koşulduğu iki çalışma bulunmaktadır.

3.3. Bilimsel araştırma sürecinin değerlendirilme durumu

Bu bölümde incelenen çalışmalar bilimsel araştırma basamaklarının giriş, yöntem, bulgular, sonuç ve tartışma boyutları göz önüne alınarak belirlenen 15 ölçüte göre değerlendirilmiştir.

İncelenen çalışmaların bilimsel araştırma süreci değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilme durumu tablo 7’de gösterilmiştir. Tabloda değerlendirilme kolaylığı sağlaması açısından “Uygun”, “Kısmen Uygun” ve “Uygun Değil” şeklinde boyutlara göre değerlendirilme yapılmıştır. Ayrıca tablo çalışma makale, yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere türlerine göre

sayısallaştırılmıştır. İlgili boyutlardaki ölçütler tam veya sadece bir eksikle uygulanmışsa “Uygun”; ilgili boyuttaki ölçütlerin tamamı uygulanmamış ancak yarısından daha fazlası uygulanmışsa “Kısmen Uygun” ve ilgili boyuttaki ölçütlerin yarısından daha fazlası uygulanmamışsa “Uygun Değil” şeklinde değerlendirilmiştir. Çalışmalardaki boyutlar değerlendirilirken ilgili ölçütlere sadece araştırmada yer verilmesi değil aynı zamanda okuyucunun anlayabileceği şekilde detaylandırarak ve atıflarla zenginleştirilerek yeterince açıklanması göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 7. Çalışmalardaki bilimsel araştırma sürecinin değerlendirilme durumları

Boyut	Ölçüt	Durum	f(mkl)	f(ylt)	f(drt)
Giriş	Problem durumunun açıklanması	<i>Uygun</i>	3	6	6
		<i>Kısmen Uygun</i>	-	-	-
	Araştırma amacı				
	Alt problemler veya hipotez	<i>Uygun Değil</i>	-	-	-
	Araştırmanın sınırlılıkları				
Yöntem	Yöntem ve desen	<i>Uygun</i>	1	5	6
	Evren ve örneklem	<i>Kısmen Uygun</i>	-	1	-
	Veri toplama araçları				
	Veri analizi				
	Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları	<i>Uygun Değil</i>	2	-	-
Bulgular	Bulguların araştırma sorularıyla tutarlığı	<i>Uygun</i>	2	6	6
		<i>Kısmen Uygun</i>	-	-	-
	Veri analizi ile bulgular arası tutarlılık	<i>Uygun Değil</i>	1	-	-
	Bulguların yapılandırılması				
Sonuç ve Tartışma	Sonuçların sunulması	<i>Uygun</i>	3	5	6
	Sonuçların alanyazın ile tartışılması	<i>Kısmen Uygun</i>	-	-	-
	Benzer araştırmalar için öneriler	<i>Uygun Değil</i>	-	1	-

Tablo 7 incelendiğinde giriş boyutunda tüm çalışmaların ölçütleri karşıladığı görülmektedir. Ayrıca çalışma türlerine göre bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmaların çoğu (12) yöntem boyutunu uygun şekilde uygulamıştır. Kısmen uygun şekilde değerlendirilen 1 çalışmanın yüksek lisans tezidir (YLT6). Uygun değil şeklinde değerlendirilen 2 çalışma ise makaledir (MKL1-MKL2). Bulgular boyunda çalışmaların tamamına yakını (14) uygun şekilde değerlendirilirken 1 makale çalışması (MKL1) uygun değil şeklinde değerlendirilmiştir. Sonuç ve tartışma boyutunda çalışmaların tamamına yakını

(14) uygun şekilde değerlendirilirken 1 yüksek lisans tezi (YLT1) uygun değil şeklinde değerlendirilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çalışma türü boyunda değerlendirme yapıldığında doktora tezlerinin tamamın, yüksek lisans tezlerinin 4'ünün, makalelerin ise sadece 1 tanesinin tüm boyutlarda uygun şekilde değerlendirildiği görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

4.1. Kirkpatrick Modeli Aşamalarının Uygulanmasına İlişkin Sonuçlar

Kirkpatrick değerlendirme modelinde 4 aşamanın hem eksiksiz olarak değerlendirilmesi hem de sonraki aşamalarda değerlendirme yapmak için önceki aşamaların atlanmaması gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde çalışmaların çoğu modelin bu ilkesi tam olarak karşıladığı söylenebilir. Tüm aşamalarda değerlendirme yapmayan beş çalışma incelendiğinde bir çalışma diğer 4 çalışmadan farklılaşmaktadır. Söz konusu çalışmada (YLT1) hem tüm aşamalar değerlendirilmeli hem de bir önceki aşama değerlendirilmeden sonraki aşamalara geçilmemesi gerekliliği yerine getirilmemiştir. İlgili çalışmada sadece ikinci aşama olan “öğrenme” düzeyi değerlendirilmiştir. Diğer 4 çalışmadan ikisi ilk iki aşamayı değerlendirirken son iki aşamayı değerlendirmemiş; diğer ikisinde ise ilk üç aşamada değerlendirme yapıp son aşamada değerlendirme yapılmamıştır. Bu bağlamda son aşamalara doğru değerlendirme durumu kademeli olarak azalmaktadır. Bu azalışın sebebi olarak değerlendirmenin aşamalar ilerledikçe çeşitli sebepler dolayısıyla güçleşmesi ve zaman alması olabilir. Kauffman ve Keller (1994) davranış ve sonuç aşamasının önemi ve niteliği ile alanyazında çok fazla bilgi olmasına rağmen uygulamada kullanım sıklığı az olduğunu belirtmektedir. Son 2 aşamada değerlendirme yapmayan dört çalışmada gerekçe olarak bu aşamanın değerlendirilebilmesi için katılımcılara tanınmaması gereken süreyi verecek imkân olmaması ve eğitim alan katılımcıların çeşitli sebeplerle eğitim alınan yerden uzaklaşmaları (tayin, görevlendirme vb.) gösterilmiştir. Bu sonuca paralel olarak eğitim programı ve programı geliştirme konusundaki birçok uzmanın bu modelinin ilk iki aşamasını kolaylıkla kullandıklarını ama son iki aşamanın kendilerinin uzmanlık alanları olmadığını, gerçekleştirilmesinin maliyetli ve zor olduğu, eğitimden sonra katılımcılara ulaşamamaları gibi nedenlerle bu aşamaları kullanmaktan kaçındıkları belirtilmektedir (Günay, Kaya ve Damgacı, 2015). Bu sonuçlar Kirkpatrick'in (2007) belirttiği “aşamaların ilerledikçe değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olması” öngörüsü ile uyushmaktadır. Ancak her ne kadar zor ve zaman alıcı olsa da değerlendirilen programlarla ilgili daha zengin ve detaylı sonuçlara ulaşmak için bu modelde tüm aşamaların değerlendirilmesi gerekliliği unutulmamalıdır.

4.2. Tepki Aşamasının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

İncelenen çalışmaların bir tanesi (YLT1) hariç tamamında bu aşamada değerlendirme yapılmıştır. Bu aşamada değerlendirme yapan 14 çalışmada, tepkinin değerlendirilmesi için uygulanan formlarda açık uçlu soruların bulunması ölçütü iki çalışmada (MKL1-YLT5) işe koşulmamıştır. Bu aşamada sadece tepkilerin olumlu veya olumsuz olarak belirlenmesi kadar tepkilerin nasıl oluştuğu ve katılımcıların oluşan tepkilerin sebebinin öğrenilmesi de önemlidir. Bu nedenle bu ölçütün yerine getirilebilmesi için ilgili ölçek veya anketlerde tek cevaplı soruların yanı sıra açık uçlu soruların da yer alması önerilmektedir. Tepkilerin ölçülmesinde kısa cevaplı sorular, cümle tamamlama veya odak grup görüşmeleri aracılığıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılabilir (Dailey, 1999). Bu ölçütü işe koşturmayan çalışmaların tepki ölçme formlarında açık uçlu sorular yer almaması ölçülen tepkilerle ilgili zengin ve derinlemesine bilgi elde edilememesine yol açarak değerlendirmenin etkililiğine azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İşe koşturmayan bir diğer ölçüt ise katılımcıların tamamının görüşleri alınması hususudur. Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2008) eğitimden hemen sonra tüm katılımcılardan tepki formları aracılığıyla dönüt alınması gerektiğini aksi takdirde değerlendirmenin değerinin azalacağını belirtmektedir. Günay, Kaya ve Damgacı (2015) tepki formlarının eğitimin hemen sonrasında uygulanması ve katılımcıların ulaşılabilir durumda olmasının kolay ve etkili bir değerlendirme için önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Aksi takdirde bazı katılımcılar dağıtılan formları doldurmayabilir, formları doldurup ancak geri iade etmeyebilir. Dolayısıyla toplanılan formların sayı ve içeriğindeki eksikler sebebiyle grubun tepkisinin bir bütün olarak ortaya konulması zorlaşabilir. Bu ölçütü karşılayamayan çalışmada (YLT4) öğrenci devamsızlığı sebebiyle tüm katılımcılardan görüş alınamadığı belirtilmiştir.

Bu aşamada dikkat çeken bir diğer sonuç ise sonuçların paydaşlara aktarılması ölçütünde görülmektedir. İncelenen hiçbir çalışmada bu ölçüt işe koşturmamıştır ya da çalışmalarda belirtilmemiştir. Tepki formlarından elde edilen sonuçlar onları görmek isteyen paydaşlarla uygun şekilde paylaşılması gerekmektedir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008).

4.3. Öğrenme Aşamasının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Bu aşamada tüm çalışmalar değerlendirme yapmışlardır. Öğrenme aşamasında yer ölçütlerden en az uygulananı sadece 2 çalışmada işe koşturulan kontrol grubu kullanılması gerekliliği ölçütüdür. Öğrenme aşamasında kontrol grubu kullanımıyla değişimin gerçekleştiğine dair daha iyi kanıtlar sağlanır ve kontrol grubu ile deney grubu arasındaki herhangi bir fark eğitim programı

nedeniyle gerçekleşen öğrenme düzeyini ortaya konulmaktadır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008). Dolayısıyla bu aşamada yapılacak değerlendirmede kontrol grubu en önemli özelliklerinden bir tanesidir. Ancak verilecek olan eğitimin özelliğine göre (az sayıda kişi, tüm personele eğitim verilme durumu vb.) deney ve kontrol grubu oluşturulmasının zor olduğu durumlar olabilmektedir bu sebeple Kirkpatrick ve Kirtpatrick (2008) eğer mümkünse veya imkânlar dâhilinde ise kontrol grubu kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Özetle bu aşamada kontrol grubu kullanılan değerlendirme çalışmalarının daha güvenilir sonuçlar ortaya koyacağı söylenebilir.

Bu aşamanın değerlendirilmesinde öntest ve sonteste dayalı değerlendirme yapmayan iki çalışma (MKL2-YLT2) bulunmaktadır. Katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası öğrenme düzeyleri arasındaki fark, uygulanan eğitimin veya programın etkililiğini ortaya koyduğu için bu ölçüt de en az kontrol grubu kullanılması kadar önemlidir. Rajeev, Madan ve Jayarajan (2009) öğrenme aşamasının değerlendirilmesi için yapılacak sınavın ancak öntest ve sontest şeklinde uygulandığında geçerli sonuçlar ortaya koyabileceğini ancak bu şekilde katılımcıların eğitimden önce hali hazırda bildikleri ile eğitim programı sonrasında öğrendikleri arasında fark öğrenilebileceğini vurgulamaktadır. İki çalışmada bu ölçütün karşılanamaması öğrenme aşamasından elde edilen sonuçların geçerliğini azaltmaktadır.

Bu aşamada öğrenme düzeyini belirlemek için uygulanması gereken ölçütlerden bir diğeri de yazılı testler veya performans testi kullanılması gerekliliğidir. Kirkpatrick (1996) bir eğitim programıyla öğretilebilecek olan bilgi, beceri ve tutumlardan en az bir veya daha fazlası öğrenilmeden davranış değişikliğinin meydana gelmesinin mümkün olamayacağını ifade etmektedir. Bilgi, beceri tutumların ölçülmesinde ise yazılı testler, performans testleri ve anketler gibi uygun bir test veya sınav kullanılır (Eroğlu, 2006; Rajeev, Madan & Jayarajan, 2009). Bu ölçüte uymayan üç çalışmanın (MKL2, YLT2 ve DRT3) ikisinde görüşme diğeri ise gözlem formu kullanılarak değerlendirme yapılmıştır.

Bu aşamada iki çalışma (YLT4-YLT6) katılımcıların tümü üzerinde öğrenme düzeyini ölçmemiştir. Bir önceki aşamada belirtildiği üzere bu durum ölçme değerlendirme yapılan gün öğrencinin veya eğitim alan personelin okula/işe gelmemesinden kaynaklanmaktadır.

4.4. Davranış Aşamasının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

İncelenen 15 çalışmadan 12 tanesi davranış aşamasında değerlendirme yapmıştır. İlk iki aşamaya göre bu aşamada değerlendirme yapmayan çalışmaların sayısındaki artış dikkat çekicidir.

Bir önceki aşamada olduğu gibi davranış aşamasının değerlendirilmesi sadece iki çalışmada kontrol grubu kullanılmıştır. Benzer şekilde öğrenme aşamasının değerlendirilmesinde öntest ve sontest kullanmayan aynı iki çalışma bu aşamada da bu ölçütü işe koşmamışlardır. Bu aşamada bir önceki aşamadan farklı olarak DRT6 kodlu çalışma bu aşamada öntest ve sontest yöntemini kullanmamıştır. Ayrıca katılımcıların tamamından dönüt alamayan bir çalışma bulunmaktadır.

Davranış aşamasında değerlendirme yapan tüm çalışmaların karşıladığı tek ölçüt ise “katılımcılar, üst ve astlarından en az biri ile anket çalışması veya görüşme yapılması” gerekliliğidir. Davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediği farklı kişilerden öğrenilebilir. Davranış değişikliğinin tespitinde katılımcılar, ast veya üstlerinden bilgi alınabilir. Eğitimcilerin değerlendirmeleri yanında katılımcıların kendi değerlendirmelerine, akranlarının değerlendirmelere ve diğer paydaşlar tarafından yapılan değerlendirmelere de yer vermekte fayda vardır (Ginay, Kaya ve Damgacı, 2015). Bazen katılımcılar kendilerinde gerçekleşen davranış değişikliğinin farkında olamayabilirken çevresindekiler bu durumu fark edebilir. Katılımcılarla birlikte akranların ve diğer paydaşlar tarafından değerlendirilmeye dâhil edilmeleri gözlemlenen olumlu davranış değişikliklerinin veya eksiklerin geçerliliğini arttırmaktadır (Naugle, Naugle ve Naugle, 2000). Bu durumda hem en güvenilir ve hem de en kolay ulaşılabilecek gruptan en az biri imkân varsa daha fazlasından (katılımcı, ast veya üst) veri toplanması gerekmektedir. Bu bağlamda incelenen çalışmalarda bu ölçüt uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu aşamadaki önemli ölçütlerden bir diğeri de katılımcılara davranış değişikliğinin gerçekleşebilmesi için uygun süre verilmesi gerekliliğidir. Eroğlu (2006) bu sürenin en az üç hafta olması gerektiğini belirtmektedir. Bu aşamada değerlendirme yapan 12 çalışmanın beş tanesinde bu ölçüt yerine getirilememiştir. İlgili çalışmalarda araştırma süresinin kısıtlı olması sebebiyle bu ölçütün yerine getirilemediği belirtilmektedir. Bir program veya eğitim sonucu katılımcılarda davranış değişikliğinin gerçekleşme süresi kişiden kişiye göre değişebilmektedir. Davranış değişikliğinin tespitinde tek bir ölçümle yetinmek, ileride gerçekleşebilecek davranış değişikliklerinin tespit edilememesi anlamına gelir ki bu durum verilen eğitim veya uygulanan programın gerçek etkisinin ortaya konulmasını kısıtlayabilir. Öte yandan meydana gelen davranış değişikliği kadar davranış değişikliğinin kalıcı olması

da önemlidir. Kirkpatrick (2008) bu sebeplerden dolayı uygun zamanlarda değerlendirmenin tekrarlanması önemli olduğunu belirtmektedir. Uygun zaman aralığı eldeki imkânlarla bağlı olarak ikinci değerlendirme için ilk değerlendirmeden iki veya üç ay sonrasını, üçüncü değerlendirme için de üç veya altı ay sonrasını önermektedir. Bu aşamanın değerlendirildiği çalışmalardan sekiz tanesinin bu ölçütü uygulayamadığı; dört tanesinin ise bu ölçütü uygulayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Sonuç Aşamasının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Sonuç aşamasında değerlendirme yapan 10 çalışma bulunmaktadır. Bu aşamadaki beş ölçütten dört tanesi öğrenme aşamasındaki ölçütlerle benzerdir. Dolayısıyla ölçütlerin işe koşulma durumu da büyük oranda bir benzerlik göstermektedir. Bu aşamada kontrol grubu kullanmayan dokuz çalışma, öntest sontest yöntemiyle değerlendirme yapmayan dört çalışma, değerlendirmeyi uygun zamanlarda tekrarlamayan yedi çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim veya uygulanan program dolayısıyla amaçlanan örgütsel yapıdaki değişimlerin (kâr oranı, üretim artışı, maliyetlerin azaltılması, devamsızlığın azaltılması vb.) gerçekleşmesi için katılımcılara yeteri kadar süre tanımayan dört çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple ilgili ölçütleri karşılayamayan çalışma sonuçlarının niteliğinin bu ölçütü karşılayan değerlendirme çalışmalarına göre daha az olduğu söylenebilir. Öte yandan bu değerlendirme modelinde kesin verilerin elde edilmesinin çok maliyetli olduğu durumlarda imkânlar ölçüsünde elde edilebilen verilerle de yetinilebileceği belirtilmektedir (Özaydın, Günbatır, Önal & Çakır, 2012). Bu bağlamda bu aşamada yer alan eksikliklerin fayda-maliyet analizi doğrultusunda ortaya çıktığı düşünülmektedir.

4.6. Bilimsel Araştırma Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

İncelenen çalışmaların bilimsel araştırma sürecine uygunluğu çalışma türü bakımından incelendiğinde doktora tezlerinin tüm boyutlarda uygun olduğu anlaşılmaktadır. Yüksek lisans tezlerinin ise iki boyutta birer çalışmada “uygun değil” ve “kısmen uygun” şeklinde değerlendirilmiştir. Yöntem boyutunda “kısmen uygun” şeklinde değerlendirilen çalışmada araştırma yöntemi detaylı şekilde açıklanmamış ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmemiştir. Sonuç ve tartışma boyutunda “uygun değil” şeklinde değerlendirilen çalışmada ise sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılarak araştırma sonuçları desteklenmemiş ve araştırma sonucuna ilişkin öneriler sunulmamıştır.

İncelenen çalışmalar boyutlara göre değerlendirildiğinde tüm çalışmaların giriş kısmındaki ölçütleri karşılayarak “uygun” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlardaki ölçütlerin işe koşulma sayıları göz önüne alındığında uygunluk oranının en yüksekte en aza doğru sonuç ve tartışma, bulgular ve yöntem olarak sıralandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla incelenen çalışmaların özellikle yöntem kısmında eksiklik olduğu söylenebilir.

4.7. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre KPDM ile değerlendirme çalışması yapılan araştırmaların bazılarında Kirkpatrick tarafından önerilen modelin esaslarına çeşitli sebepler dolayı bağlı kalınmadığı tespit edilmiştir. Bu durum değerlendirme kalitesini ve niteliğini düşüren etmenlerden bir tanesidir. Bu bağlamda araştırmacılar bir değerlendirme çalışması yapmadan önce değerlendirme modeline karar verirken modeli en ince ayrıntısına kadar araştırmaları gerekmektedir. Seçilen modelin uygulanabilirliği ve uygunluğu göz önüne alınarak ileride oluşabilecek modelin ilke ve esaslarını uygulayamama durumlarının önüne geçilebilir.

Bu çalışma süresince yapılan alanyazın taramalarında KPDM ile ilgili bir meta değerlendirme ölçeğine rastlanamamış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan bir kontrol listesi kullanılmıştır. Bu bağlamda alanyazında bir boşluk bulunmaktadır. KPDM’ye ilişkin bir meta değerlendirme ölçeği hazırlanarak özgün bir çalışma ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

1. Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342. doi:10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x
2. Altıntaş, L., & Alimoğlu, M. K. (2013). Eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik programların üç farklı model ile bir arada değerlendirilmesi: Logic-Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün ve Kirkpatrick Modelleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 36, 19-30.
3. Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
4. Büyüköztük Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
5. Cömert, B. (2015). *Kirkpatrick'in Eğitim Değerlendirme Modeline göre orta düzey liderlik hizmet içi eğitiminin etkinliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Kara Harp Okulu, Ankara.
6. Çam, Ş.S. (2018). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi için bir mesleki gelişim program önerisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
7. Dailey, B. (1999). *Four steps for evaluating recognition programs*. Workforce, February 1999, Vol. 78, No. 2, pp. 74-78. <https://www.workforce.com/news/four-steps-for-evaluating-recognition-programs> adresinden 29.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
8. Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
9. Eroğlu, U. (2006). İşletmelerde eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin ölçümüne ilişkin bir model önerisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 111-132.
10. Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken-tepe.
11. Fitzpatrick, J.L, Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2010). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. 4 edition
12. Hayes, A. (2008). *An interview with Donald Kirkpatrick: The father of evaluation*. TrainingZone. <http://www.trainingzone.co.uk/topic/training-cycle/interview-donaldkirkpatrick-father-evaluation>. Erişim: 22.04.2020.
13. İlhan E., & Kalaycı N., (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 349-362. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.337>

- 14.Kaya Y., Günay, R. & Damgacı F.K. (2015). Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli. *The Journal of International Educational Sciences* 2(5), 89-97.doi: <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.180>
- 15.Kirkpatrick, D. (January, 1996). Great Ideas Revisited. *Training & Development*, 50(1), 54-59.
- 16.Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the four levels:practical guide for effective evaluation of training programs* (1st ed.). San Francisco: Berrett-KoehlerPublishers.
- 17.Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2008). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-KoehlerPublishers.
- 18.M. S. Scriven. (1993) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (10th ed.) In G. F. Madaus & D. L. Stufflebeam (Eds.),Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing
- 19.Naagle, K. A., Naagle, L. B., & Naagle, R. J. (2000). Kirkpatrick's Evaluation Model as a Means of Evaluating Teacher Performance. *Education*, 121(1), 135.
- 20.Ornstein, A. and Hunkins, F. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues* (7. Basım). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- 21.Özaydın, B. , Günbatar, M. S. , Önal, N., & Çakır, H. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının Sistemik Ve Sistematik Değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram veUygulama*. 2(1), 54-71.
- 22.Paul, M., Whitsed, C. & Girardi, A. (2016). Applying the Kirkpatrick model: Evaluating Interaction for Learning Framework Curriculum Interventions.*Issues in Educational Research*, 26(3), 490-507.
- 23.Rajeev, P., Madan, M. S., & Jayarajan, K. (2009). Revisiting Kirkpatrick's Model –An Evaluation Of An Academic Training Course. *Current Science*, 96(2), 272-276.
- 24.Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (18), 175-187.
- 25.Stufflebeam, D. (2000). The Methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14(1), 95–125.
- 26.Stufflebeam, D. L. (2001). The meta evaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 183-209. doi: 10.1177/109821400102200204.
- 27.Stufflebeam, D. L. (2011). Meta evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 99-158.

- 28.Stufflebeam, D.. (1978). Meta-evaluation: An overview. *Evaluation and Health Profession*. 1(1), 17–43.
- 29.Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- 30.Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler, teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- 31.Yağan, S.A. (2019). Program Değerlendirme Alanında Yayımlanmış Doktora Tezlerinin Meta Değerlendirmesi (2015-2018). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 8(16), 188-208.
- 32.Yıldırım A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı)*.Ankara: Seçkin Yayınları.
- 33.Yıldırım, O. (2007). *İşletmelerde eğitimin etkinliğine etki eden faktörler ve bir araştırma*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- 34.Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çabası*, (Yayımlanmamış Doktora tezi).Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ebeveyn Olma Ehliyeti İçin Anne-Baba Öz Değerlendirme Uygulamaları

Miray ÖZÖZEN DANACI¹

¹ Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim, İzmir.
ORCID: 0000-0002-6993-9038

Giriş

Her çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, dilsel ve ruhsal açıdan sağlıklı gelişim göstermesinde aileleri önemli bir yere sahiptir. Çocuğun doğumdan sonra ilk etkileşim, iletişim ve öğrenmelerinin aile ortamında gerçekleşmesi, aile eğitiminin ve çocuk yetiştirmenin önemini ortaya koymaktadır (Cavkaytar, 1999; Tavil, 2005). Bu sebeple çocukların olumlu gelişim göstermesi için ebeveynlerin çocuk yetiştirmede ve eğitmede bazı becerilere sahip olması gerekmektedir (Bolat, Gürsoy, Strom, 2016). Nitekim ebeveynlerin bu konuya ilişkin bilgi ve becerileri öğrenmeleri ve geliştirmeleri için desteğe ihtiyaç duymaları nedeniyle özellikle son yüzyılda birçok ülkede aile eğitimi hususunda yeni programlar geliştirilmeye başlanmıştır (Barlow & Stewart-Brown, 2000). Günümüzde yaşanan bir takım dinamikler sebebiyle de bu programların giderek daha sistematik ve zorunlu hale gelmesi gerekmektedir.

Çocuk Eğitiminin Önemi ve Çocuk Yetiştirmede Ailenin Rolü

Toplumsal yapıyı oluşturan bireylerin sağlıklı yetiştirilmesinde aile oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Aile kurumunun bu işlevlerini sürdürebilmesi için öncelikli olarak yapısal açıdan sağlıklı olması, donanımlı ve bilinçli olması gerekmektedir. Bu donanımların eksikliğinde yeni nesillerin yetiştirilmesinde telafisi mümkün olmayan çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ailelerin, çocuk yetiştirilmesine ilişkin tüm hususlarda, resmi nitelik kazanmış yapılandırılmış programlar içerisinde eğitilmesi ve desteklenmesi yeni bir fikir olarak gündeme gelmelidir.

Günümüzde insan yaşamını etkileyebilecek önemli özellikteki bir takım durumlarda, yetki sahibi olabilmek için uzmanlık veya yeterlik belgesi istenmektedir. Araba, uçak, tren başta olmak üzere çeşitli ulaşım araçlarını kullanmak için, bazı önemli okulları bitirmek için, spesifik bir konuda uzmanlığın teminatı olarak ehliyet niteliğinde bir belgenin bulunması gerekmektedir. Ancak özel bir bilgi, birikim ve beceri gerektiren çocuk yetiştirme konusunda ise ebeveynler hiçbir bilgi sahibi olmadan tamamen doğaçlama bir şekilde süreci yürütmektedirler.

İnsan yaşamı söz konusu olan bebek ve çocuk bakımında, eğitiminde ve doğumdan 18 yaşa kadar çocuğun yetiştirilmesinde herhangi bir uzmanlık bilgisi elde etmeden sadece biyolojik gereklilikleri sağlayarak bireyler anne-baba olabilmektedir. Oysaki çocuk yetiştirmek A'dan Z'ye çok sayıda detay içeren ve her detayın uzmanlık gerektirdiği, tesadüflere asla bırakılmayacak bir süreçtir. Alanyazında da ebeveyn eğitiminin önemli olduğu ve toplum ruh sağlığı açısından toplumsal gelişime katkı sunduğu pek çok araştırma ile sürekli

olarak vurgulanmaktadır (Kılıççı, 2006; Arıcıoğlu & Tagay, 2008; Grindal, Bonnes Brown, Yoshikawa, Schindler, Duncan, Magnuson & Shonkoff, 2016).

Yıllar boyu, aile çalışmaları üzerine yapılan araştırmalarda da davranışsal sorunlar başta olmak üzere bireyin pek çok karakteristik ve yaşamsal durumu ile ebeveynlerinin yetiştirme stilleri arasında ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Bogels & Brechman-Toussaint, 2006; Caster, Inderbitzen & Hope, 1999).

Anne-Baba Ehliyeti Nedir?

Bir bilimsel terim olarak ehliyet kavramı öncelikle temel hukuk sistemi içerisinde kişiler hukuku kapsamında yetki sahibi olmak anlamında ele alınmaktadır. Hak ehliyeti, fiil ehliyeti, ceza ehliyeti gibi alt kavramlar, kişilerin çeşitli özelliklerine göre tam ehliyetliler/ehliyetsizler, sınırlı ehliyetliler/ehliyetsizler şeklinde kategorilendirilmiştir (Soysal, 2012; Oğuzman, Seliçi & Oktay-Özdemir, 2015; Uzun, 2016). Çalışmada ele alınan ehliyet kavramı ise bir anne baba okulundan/egitim programından mezun olup diploma alınmasına eşdeğer bir yapıyı içerisinde barındırmaktadır. Anne-baba tutumları ve etkileri içerisinde, çocuk yetiştirilmesinde ebeveyn rolünün önemini ortaya koyan pek çok çalışma da göz önünde bulundurulduğunda, anne-baba olma ehliyetinin hukuksal bir zemine de oturtulması gerektiği düşünülebilmektedir.

Bunların yanı sıra konuya ilişkin yapılan eleştiriler, canlıların üreme hakkına müdahale edilmemesi gerektiği yönünde bir girişim göstermiştir. Oysaki canlılar içerisinde, insan yavrusu için durum farklı olabilmektedir. Canlıların üreme sistemi içerisinde ‘bebek canlılar’ detaylı incelendiğinde, insan haricindeki tüm canlıların bebek büyütme sürecinin görece kolay olduğu ancak insan yavrusu söz konusu olduğunda bakımın diğer canlı yavrularına göre oldukça zor olduğu ve emek gerektirdiği görülmektedir. Söz gelimi atın yavrusu (tay) doğduğu anda ayağa kalkar yürür, tavuk yavrusu (civciv) doğar doğmaz ayağa kalkar ve beslenir, balık yavruları doğar doğmaz yüzebilir ve kendisi beslenebilir. Ancak insan yavrusunun bu becerileri elde etmesi için en az 2 yıllık bir süreç gerekmektedir. İnsan yavrusunun ebeveyne olan bu bağılılığı ve uzun soluklu özel bakım gerektirme durumu, ebeveyn olma ehliyeti yaklaşımı ile doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda yaşadıkları sorunların dünya genelinde kronik hal alması, durumu doğrular niteliktedir. Sözgelimi bebeğini çok kalın giydiren ve naylon çamaşır kullanan anne yanık derecesinde pişik oluşmasına sebep olabilmekte, çocuk psikolojisi hususunda bilgi sahibi olmayan anne baba saldırgan çocuğuna şiddet uygulayarak daha da saldırgan olmasına yol açabilmekte, bebek ve küçük çocukların yerçekimi, yükseklik gibi kavramları henüz bilmediğini göz ardı

eden veya kavrayamayan empati ve bilgi düzeyi düşük anne baba evde pencere, kapı gibi bölümleri açık bırakarak bebeklerinin düşerek ölümüne sebep olabilmektedir. Anne baba ihmali sebebiyle bebek ve çocukların başına gelen sakat kalma ve ölüm sonuçlu kazalar, hiç de azımsanmayacak rakamlarla kayıtlara geçmektedir. (Bertan & Güler, 1995; Erkal, 2011; Karatepe & Ekerbiçer, 2017). Çocuklar ve bebeklerin kendilerini kazalardan koruyamamaları sebebiyle, ev ve dış çevrede gerekli koruyucu önlemlerin alınması ve yaşam alanlarında güvenliğin sağlanması ebeveynlerin sorumluluğundadır. Tüm bunların yanı sıra çocuk yetiştirme hususu bireylerin iş, sağlık, barınma, gibi temel yaşam fonksiyonlarının ek olarak yetiştirilen bireyler ölçüsünde topyekün toplumu da etkilemektedir. Yetiştirilen çocuklar, toplumun çekirdeğini oluşturarak bu çekirdeğin niteliği kitleler ölçüsünde bölge ve ülkeleri, dolayısıyla evrensel açıdan insanlığı etkilemektedir.

Yöntem

Tarama modeli olarak yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından proje kapsamında hazırlanan 'Çocuk Yetiştirmede Ebeveyn Öz Değerlendirme Anketi' ve araştırmacı tarafından oluşturulan 'Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu' kullanılmıştır. Veri işleme sürecinde ise betimsel istatistik sonuçları ile demografik özellikler açısından ilişkisel bulgular değerlendirilmiştir.

Araştırma Modeli

Betimsel araştırma türlerinden tarama modeli olarak planlanan araştırmada anne babalara ebeveyn olma ehliyetinin içerik bilgisi sunularak konuya ilişkin öz değerlendirmelerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ilindeki okul öncesi eğitim almış 6 yaş çocuğa sahip anne ve babalar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda okul öncesi eğitimini tamamlamış 6 yaş çocukların anne ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmada random örnekleme yoluyla elde edilen veri toplama grubuna, her bir çocuğa ait anne ve baba dahil edilmiştir. Toplam 150 çocuğun ebeveyni olarak 150 anne ve 150 baba elde edilerek çalışma grubu sayısı elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan 'Ebeveyn Olma Ehliyeti' nin içerik bilgisinin temel prensipleri çerçevesinde bilgi toplanmasını sağlayan 'Çocuk Yetiştirmede Ebeveyn Öz Değerlendirme Anketi' ile 'Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu' kullanılmıştır.

Çocuk Yetiştirmede Ebeveyn Öz Değerlendirme Anketi ve Çocuk ve Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara sunulan Demografik Bilgi Formu, ebeveynlere ait çocuk sayısı, cinsiyet, yaş, doğum yeri, eğitim durumu bilgilerini, çocuklarına ait ise cinsiyet, yaş ve okul bilgilerini içermektedir. Ankette ise anne babaların çocuk yetiştirme süreçlerinde zorlandıkları konular, yaptıkları hatalar, bilmedikleri hususlar gibi konulara ilişkin bilgi toplanması amacıyla çeşitli ön başlıkları içeren 8 alt kategoriye dayalı 40 madde uygulanmıştır. Maddelerin kendi aralarındaki tutarlılıkları ve katsayıları hesaplanmıştır.

Ebeveyn Olma Ehliyeti İçerik Bilgileri

'Çocuk Yetiştirmede Ebeveyn Öz Değerlendirme Anketi'nin içerik yapısı, adı geçen ehliyetinamacına göre oluşturulmuştur. Ebeveyn Olma Ehliyeti içerisinde; aile planlaması, bakabilecek kadar çocuk sahibi olma, bebek ve çocuk bakımına ilişkin detaylar, sağlık, eğitim, çocuk psikolojisi, günlük yaşam, özbakım, çocukları güvenlik ve tehlikelerden koruma, çocuk hakları (beslenme, barınma, yaşama, korunma, eğitim alma vb. temel haklar) ve çocuk hukuku, çocuk ruh sağlığı, bebek ve çocukların aylara ve yaşlara göre gelişim özellikleri ve dönemsel görevler, yapılması gerekenler, doğru yaklaşım ve tutumlar bulunmaktadır. Ehliyet için yapılandırılan programda her bir konu modüllere ayrılarak, örnek olay üzerinden ortaya konmuştur. Programın uygulanması süreci proje kapsamında gerçekleştirilecek olup uygun uzmanlar aracılığıyla yapılandırılmış ve planlanmış ünite ve modüller halinde verilecektir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen değerlendirme sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Anne Babaların Çocuk Yetiştirmede Öz Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Toplam Betimleyici İstatistik Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$
Anneler	150	1,34
Babalar	150	7,17
Toplam	300	29,13 (5,826)ort

Tablo 1 'de anne babaların çocuk yetiştirmede ebeveyn öz değerlendirme sonuçlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları yer almaktadır. Elde edilen veriler detaylı incelendiğinde babaların çocuk yetiştirmede kendilerini annelere oranla daha yetersiz buldukları görülmektedir.

Tablo 2. Anne Babaların 0-6 Yaş Arası Çocuk Yetiştirirken Zorlandığı Konulara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Konular	N (%)
Uyku Düzeni	83 (%27,6)
Beslenme	71 (%23,6)
Teknoloji Bağımlılığı	43 (%14,3)
Davranış Problemleri	38 (%12,6)
Sağlıklı Problemleri	29 (%9,6)
İletişim	27 (%9,0)
Bebek Bakımı ve Güvenliği	21 (%7,0)
Tuvalet Eğitimi	18 (%6,0)

Tablo 2'de anne babaların çocuk yetiştirme konusunda sıklıkla zorlandıkları konulara ait sayısal veriler görülmektedir. Buna göre ebeveynlerin en zorlandığı konunun 'Sleep Patterns (n:83)' olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra ile sırasıyla 'Beslenme(n:71)', 'Teknoloji Bağımlılığı(n:43)', 'Davranış Problemleri(n:38)', 'Sağlık Problemleri(n:29)', 'İletişim(n:27)', 'Bebek Bakımı ve Güvenliği(n:21)', 'Tuvalet eğitimi (n:18)' konularında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Anne Babaların Çocuk Yetiştirmede Öz Değerlendirme Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	N	X	SS	T	Sd	P
Gruplar						
Anneler	150	1,34	0,67	2,66	301	,000
Babalar	150	7,17	1,21			

Tablo 3'te yer alan verilere göre ebeveynler çocuk yetiştirme konusundaki öz değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığa ilişkin veriler detaylı incelendiğinde annelerin babalara oranla kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilmektedir.

Tablo 4. Descriptive Statistics Results of Parental Self-Assessment Scores of Parents in Raising Children in Terms of Education Level Variable

Education Levels	N	$\bar{x}$
İlköğretim	28	2,34
Lise	46	3,56
Önlisans	35	4,89
Lisans	37	8,71
Lisansüstü	4	9,63

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan anne babalardan ilköğretim mezunu 28 kişinin 2,34 aritmetik ortalamaya, lise mezunu 46 kişinin 3,56 aritmetik ortalamaya, önlisans mezunu 35 kişinin 4,89 aritmetik ortalamaya, lisans mezunu olan 37 kişinin 8,71 aritmetik ortalamaya, lisansüstü mezun olan 4 kişinin 9,63 aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Yani aritmetik ortalama değerlerinin her kategoride eğitim düzeyi yükseldikçe arttığı görülmektedir. Bu değerler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Konusunda Anne-Baba Öz Değerlendirme Puanlarındaki Farklılıklar

	KT	Sd	KO	F	P
Gruplararası	,678	16	,092	,1012	,004
Within Groups	25,45	76	,128		
Toplam	29,13	98			

Tablo 5’te yer alan ANOVA Testi sonuçlarına göre, anne babaların çocuk yetiştirmede öz değerlendirme sonuçları eğitim düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermektedir. ($P=,004$). Buna göre eğitim düzeyi azaldıkça ebeveynlerin çocuk yetiştirme hususunda daha az sorun yaşadıklarını düşündükleri görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe ise anne babaların çocuklarını yetiştirme hususunda yetersiz olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveyn ehliyetinin içeriği ve uygulama süreci etkilerinin, detaylı proje çalışmalarının planlanması ve değerlendirilmesi aşamaları sonucunda ortaya konması gerekmektedir. Çalışma bu amacın gerçekleştirilmesi öncesinde yol haritasının oluşturulması için görüş alma şeklinde yürütülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular, ebeveynlerin yardım almaları gereken konuların başında, uyku düzeni, beslenme, teknoloji bağımlılığı, davranış problemleri, sağlık problemleri, iletişim, bebek bakımı ve güvenliği, tuvalet eğitimi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda ebeveynlere anne-baba olma ehliyeti kapsamında sunulacak temel eğitim konularının içeriğinin anne- baba tutumları, çocuk sağlığı, çocuk psikolojisi ve çocuk davranış bozuklukları, bebek bakımı ve eğitimi, uyku, beslenme, güvenlik gibi temel yaşamsal gereklilikler, iletişim üzerine olması gerektiği söylenebilmektedir. Alanyazında da bu çalışmayla benzer bulguların elde edildiği, özellikle aile içi roller, iletişim sorunları ve çocuk davranış problemlerine ilişkin ebeveynlerin desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür (Devolin, Phelps, Duhaney, Benzies, Hildebrandt, Rikhy & Churchill, 2012; Gür & Kurt, 2011; Öztop, Pekmezci&Ünal, 2015; Worcester, Nesman, Mendez&Keller, 2008; Koç, Koçtürk & Zencir, 2021).

Aile eğitimi ve anne baba eğitimi hususunda alanyazında yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da benzer şekilde, ebeveynlerin çocuk yetiştirme ve eğitimi başarıyla yürütme hususunda en ihtiyaç duydukları konuların sıklıkla, çocuk psikolojisi, uyku, beslenme, çocuk hastalıkları olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Turner, Jensen-Doss & Heffer, 2015).

Anne babalar içerisinde öz değerlendirme sonuçlarına yönelik cinsiyet konusunda ortaya çıkan bulgular, hayatın olağan akışında beklenen sonuçlardır. Annelerin yavruyu dünyaya getiren kişi olarak birincil derecede öncelikli öneme sahip olup, (emzirme, besleme, sevgi ihtiyacı vb.) içgüdüsel olarak bu donanımına sahip olarak dünyaya geldikleri kabul görmektedir. Bu bağlamda annelik duygusu ile sorunları çözmede ve çocuk yetiştirmede babalardan daha başarılı olduklarını düşünmeleri olağandır. Cinsiyet açısından ortaya konan pek çok çalışmada da annelerin çocuk yetiştirme hususunda daha ön planda olduğu bildirilmiştir (Waters, 2004; Wei, Vogel& Ku, 2006).

Anne babaların eğitim durumu değişkeni açısından öz değerlendirme sonuçlarının eğitim düzeyi arttıkça çocuk yetiştirme hususunda kendilerini daha yetersiz ve desteğe muhtaç görmeleri durumu bir çok açıdan değerlendirilmiştir. Öncelikle bu husus bilgi ve ego yaklaşımı olarak bir çok çalışmada dolaylı olarak ele alınmıştır. Bireylerin bilgilerinin azaldıkça egolarını ve kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu pek çok ruhsal bilimsel çalışmalarda ortaya

konmuştur. Bu sonuç az bilenin daha özgüvenli olması fenomenini desteklemektedir (Hick, 1963; Ryle, 2011).

Elde edilen sonuçlar, alanyazın ile paralel olarak değerlendirildiğinde, çocuklardaki davranış problemlerinin ve yetiştirilmelerine ilişkin diğer konuların çocukluğun ilk yıllarında çözülememesi durumunda, bu çocukların ileriki yıllarda da saldırgan, uyumsuz ve sorunlu davranışlar sergilemeye devam edebilecekleri, sosyal çevreleri tarafından kabul görmelerinin zorlaşabileceği, iş ve yaşamlarında, toplumsal ve özel hayatlarında asosyal hale gelebilecekleri söylenebilmektedir (Guryan, Hurts & Kearney, 2008; Durmuşoğlu-Saltalı & Arslan, 2012; Grindal, Bonnes Brown, Yoshikawa, Schindler, Duncan, Magnuson & Shonkoff, 2016).

Dünya Sağlık Örgütü ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonunun raporuna göre (2008), bir günde 2000'den fazla çocuk kasıtsız ya da kazayla yaralanmalar sonucunda ölmekte ve dünyada her yıl milyonlarca çocuk bu kazalar sonucu engelli kalmaktadır. Yıldız-Çiçekler, Konuk-Er, Alakoç-Pirpir, Büyükbayraktar (2012), 0-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin ev kazaları ve güvenlik tedbirlerine ilişkin yaptıkları çalışmada önlemler ve müdahaleler konusunda anne babalara eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda ebeveynlerden elde edilen sonuçlar da alanyazındaki araştırmalar sonucu öngörülen bu gerekliliğin bizzat anne babalar tarafından kabul gördüğünü göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda sunulan öneriler, anne babaların zorlandıkları konuların tek tek ele alınmasından ziyade topyekün bir etkililiğin değerlendirilmesi ile ortaya konmuştur. Ebeveynlerin çocuk eğitiminde zorlandıkları konuların, çocukların yaşam boyu deneyimlerini, mesleki gelişimlerini, yaşam standartlarını, sağlıklarını, kaliteli yaşama sahip olup olmama durumlarını etkileyebilecek durumlar olması sebebiyle bu konularda mutlaka ebeveynlerin desteklenmesi gerekmektedir. Zorlanan konuların telafisi ve desteklenmesi amacıyla ebeveynlere eğitim verilmesi öncelikli hedef olmaktadır. Özellikle uzman kişiler tarafından sağlanacak bu eğitimin teşvik edilmesi ve eğitimlere katılım sağlanması bu yoldaki engellerden bazıları olabilir. Bu bağlamda ebeveyn olma ehliyeti biçimindeki yaklaşım etkililiği artırmada çözüm olabilir.

KAYNAKÇA

1. Arıcıoğlu, A., & Tagay, O. (2008). Mental health services in schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1 (2), 76-83.
2. Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2000). Behavior problems and group-based parent education programs. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21 (5), 356-370.
3. Bertan, M., & Çağatay, G. (1995). *Halk sağlığı temel bilgiler*. Ankara: Güneş Kitabevi.
4. Bogels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical psychology review*, 26 (7), 834-856.
5. Bolat, E. Y., Gürsoy, F., & Strom, R. (2016). Parent inventory as teachers: Validity and reliability study. *Journal of Mersin University Faculty of Education*, 12 (3), 961-970.
6. Caster, J. B., Inderbitzen, H. M., & Hope, D. (1999). Relationship between youth and parent perceptions of family environment and social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 13 (3), 237-251.
7. Cavkaytar, A. (1999). The effectiveness of a family education program in teaching self-care and domestic skills to the mentally handicapped. *Journal of Ankara University Faculty of Educational Sciences Special Education*, 2 (3), 40-50.
8. Devolin, M., Phelps, D., Duhaney, T., Benzie, K., Hildebrandt, C., Rikhy, S., & Churchill, J. (2012). Information and support needs among parents of young children in a region of Canada: A cross-sectional survey. *Public Health Nursing*, 30(3), 193-201.
9. Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Arslan, E. (2012). Prediction of parental attitudes towards social competence and introversion behavior of children attending kindergarten. *Elementary Education Online*, 11 (3), 729-737.
10. Erkal, S. (2011). *Ev kazaları*. Ankara: Detay Yayınları.
11. Grindal, T., Bonnes Brown, J., Yoshikawa, H., Schindler, H. C., Duncan, G. J., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A metaanalysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249.
12. Guryan, J., Hurts, E., & Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives*, 22 (3), 23-46.
13. Gür, Y., & Kurt, A. (2011). Educational needs of families in Turkey. *Journal of Social Policy Studies*, 27 (27), 33-62.

- 14.Hick, J. (1963). *Philosophy of religion*. 2. Edition, Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- 15.Karatepe, T., &Ulaş-Akış, N. (2013). 0-6 yaş çocuklarda ev kazası geçirme sıklığı ve ilişkili faktörler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 39(3),165-168.
- 16.Kılıççı, Y. (2006). *Mental health at school*. 5. Edition, Ankara: Ani Publishing.
- 17.Koç, M., Koçtürk, N., & Zencir, T. (2021). Parental education: The educational experience and needs of parents. *Journal of Social Sciences*, 32 (1) 111-120.
- 18.Oğuzman, M.K., Seliçi, Ö., &Oktay-Özdemir, S.(2015). *Kişiler hukuku*. 15. Baskı, İstanbul, Filiz Kitabevi.
- 19.Öztop, H., Pekmezci, P., &Ünal, O. (2015). An analysis of parents' needs for parent education in child rearing. *Sociological Research E-Journal*, 1-12.
- 20.Ryle, G. (2011). *Mind concept*. 1. bs. İstanbul: Doruk Publishing.
- 21.Soyşal H. (2012). *Adli psikiyatri*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- 22.Tavil, Y. Z. (2005). The effect of the behavior control family education program on the mothers' acquisition of behavioral processing processes (presented with the direct teaching approach). Unpublished PhD Thesis, Gazi University: Ankara.
- 23.Turner, E. A., Jensen-Doss, A., & Heffer, R. W. (2015). Ethnicity as a moderator of how parents' attitudes and perceived stigma influence intentions to seek child mental health services. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21 (4), 613-618.
- 24.Uzun, F.B. (2016). Gerçek kişilerin hak ehliyeti ve hak ehliyetine uygulanacak hukukun tespiti. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-48.
- 25.Waters, T. (2004). *Learning to love: From your mother's arms to your lover's arms*. Voice of the University of Toronto.
- 26.Worcester, J. A., Nesman, T. M., Mendez, L. M. R., & Keller, H. R. (2008). Giving voice to parents of young children with challenging behavior. *Exceptional Children*, 74(4), 509-525.
- 27.World Health Organization. (2008). News release,10 December 2008 | Geneva/Hanoi/NewYork Preventable injuries kill 2000children every day Erişim adresi:<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2008/pr46/en/print.html>Erişim tarihi: 12.10.2022.

28. Yıldız-Çiçekler, C., Konuk-Er, R., Alakoç-Pirpir, D, & Büyükbayraktar, Ç. (2012). 0-6 yaş grubunda çocuğu olan annelerin ev kazalarına yönelik güvenlik önlemlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 157-174.

Yükseköğretim Kurumları Sınavında Sorulan Kimya Sorularının Analizi (2018-2022)

Nuray ZAN¹

¹ Doç. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
ORCID: 0000-0001-7138-1451

Yükseköğretim kurumlarına giriş isteğinin sürekli olarak arttığı sınava müracaat eden öğrenci sayılarından anlaşılmakta olup, bu artışın nedenleri arasında hayat standardının yükselmesi ile birlikte bilimsel ilerleme sonucunda ilk ve orta öğretim mezuniyet belgesinin yeterli olmaması, ekonomik olarak yükseköğretimden mezun olan bireylerin daha iyi gelir seviyesine sahip olma olasılığı olarak kabul edilebilir. Gelişmiş ülkelerde akademik niteliklerin ve eğitim boyunca kazanılan becerilerin başarı için gerekli olduğunun farkına varan ortaöğretimden sonra eğitimine bir süre ara vermiş bireylerin, yükseköğretim kurumlarına ilgisi ve talebi artmaktadır. Bu duruma binaen yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin sayısı da artmaktadır. Yükseköğretim Kurulunun verilerine göre, üniversitelerdeki öğrenci sayısı 2020-2021 öğretim yılında 8 milyon 240 bin 997 olarak verilmiştir (<https://istatistik.yok.gov.tr>). Yükseköğretimde bulunan öğrencilerin 1/3'ü araştırma üniversitelerinde, diğer kısmı ise meslek yüksekokullarına kayıtlı bulunmaktadır (Doğramacı, 2007:40). Bireylerin ilgi istidat ve kabiliyetleri oranında eğitim, öğretimini devletin sağlaması eğitimin en temel ilkelerinden biri olsa da öğrenci sayısının fazla olması ve kurumların bunu karşılayamaması yükseköğretim kurumlarına giriş için farklı yöntemler geliştirilmesini gerektirmiştir. Dünyada ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ile ilgili farklı uygulamalar bulunmakta olup üniversiteye girişteki seçme ve eleme işlemleri beş farklı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bunlar, (1) lise bitirme sınavları, (2) üniversiteye giriş sınavları, (3) standart yetenek sınavları, (4) çoklu sınavlar ve (5) sınavsız sistem olarak belirlenmiştir (Gölpek, Uğurlugelen, 2013). Ülkemizde öğrencilerin sınanarak yükseköğretim kurumlarına seçilmesi bir sınav sistemi olarak tercih edilmiştir. Bireyleri derinlemesine değerlendirmenin bir yolu, soru sormak ve soruya cevap bulmalarını sağlamaktır. Öğrenme ve öğretme sürecinde soru-cevap yöntemi düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenme başarısını değerlendirmede en temel yöntem olarak kullanılmaktadır (Dindar ve Metin, 2006; Koç, Sönmez ve Çiftçi, 2013). Soru; araştırma, öğrenme, girişimcilik, problem çözme, analitik düşünme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, karar verme, kişisel ve sosyal değerleri önemseme, kendini yenileyebilme, iletişim ve dili etkili kullanma gibi 21. yüzyılda öne çıkan birçok zihinsel ve duyuşsal beceri kullanımını gerektiren geniş ve derin etki alanına sahip işlevsel bir araçtır (Göçer, 2022). Aynı zamanda bireyler arasındaki bilişsel farklılıkları ortaya çıkarmak için soru sorularak gelen cevapların değerlendirilmesi yaygın olarak tercih edilen bir yöntemdir. Dolayısıyla yüksek öğretime geçiş aşamasında öğrenciler sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları puanlar çerçevesinde sıralamaya tabi tutulmaktadır.

Tarihsel süreç içinde Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze gelinceye kadar üniversiteye giriş sisteminde ihtiyaçlar doğrultusunda birçok değişiklik yapılmıştır. Tablo 1’de Cumhuriyet döneminden 2022 yılına kadar uygulanan sınavların genel uygulamasını sunmaktadır.

Tablo 1 Cumhuriyet döneminden bugüne Yükseköğretim Kurumlarına giriş sınavları

Yıl	Sınav	Açıklama
1923-60	Sınavsız öğrenci alınmaktadır.	Yükseköğretime devam etmek isteyen lise mezunlarının sayısı az olduğundan sınavsız olarak sisteme öğrenci kabul edilmiştir.
1960-74	Üniversitelerin bazıları giriş sınavı düzenlemiştir.	Fakültelerde verilen eğitimin niteliği dikkate alınarak liselerde mezun oldukları (fen/sosyal bilimler alanı) alana göre öğrenci kabulü gerçekleştirmişlerdir.
1974	Üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılması planlanmıştır.	Üniversite Seçme Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. Yükseköğretim programlarıyla ilgili tercihleri alınan adaylar, puanları ve tercihlerine göre programlara merkezi olarak yerleştirilmiştir.
1974-1975	İki oturumda sınav yapılmıştır.	Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÜSS) aynı gün içerisinde sabah ve öğleden sonra olmak üzere uygulanmıştır.
1976-1980	Tek oturumda sınav yapılmıştır.	Sınavda, Genel Yetenek, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil olmak üzere 4 alanda soru sorulmuştur.
1981-1986	İki basamaklı sınav yapılmıştır. Orta Öğretim Başarı Puanı eklenmiştir.	İlk sınav Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nisan ayında, İkinci sınav Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) haziran ayında yapılmıştır
1987-1998	İki basamaklı sınav yapılmıştır.	Adaylara tercihlerine göre, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama olanağı tanınmıştır. Sınav adı değişmemiştir.
1999-2006	Tek basamaklı sınav yapılmıştır.	Sınav ÖSS adı altında yapılmıştır.

2006-2010	Tek basamaklı sınav yapılmıştır.	ÖSS'de yapılan değişiklikle soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutularak hazırlanmıştır
2010-2017	İki aşamalı yeni bir sisteme geçilmiştir.	Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS) yapılmıştır. LYS;, Matematik, Geometri Sınavı (LYS 1), Fen Bilimleri Sınavı (Fizik, Kimya, Biyoloji) (LYS 2), Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı (LYS 3), Sosyal Bilimler Sınavı (Tarih, Coğrafya 2, Felsefe grubu) (LYS 4), Yabancı Dil Sınavı (LYS 5) olmak üzere beş alanda, haziran ayında iki hafta sonunda ve ayrı ayrı oturumlarda gerçekleştirilmiştir.
2018-2022	İki aşamalı sisteme geçilmiştir	İlk aşama Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve ikinci aşama Alan Yeterlilik Testi (AYT) olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. Haziran ayında TYT Cumartesi, AYT Pazar günü yapılmaktadır.

Bu araştırmada yükseköğretime geçiş sınavının son değişiklik yapıldığı 2018 yılından itibaren 2022'ye kadar geçen sürede Kimya soruları temel alınmış ve incelenmiştir. Genel olarak süreç değerlendirildiğinde ortaöğretim sınavlarında yapılan değişiklik üniversite giriş sınavlarına da yansımıştır. Türkiye'de, öğrencilerin yaşamında bir dönüm noktası olan ÖSYM sınavlarında sorulan soruların çoğu, analitik düşünme ve kavramların çapraz incelenmesini gerektirdiğini Tezbaşaran 1994 yılında yapmış olduğu çalışmasında belirtmiştir. 2018-2019 eğitim yılında yapılan sınavın adı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) adı altında iki aşamalı sınav uygulanmıştır. İlk sınav Temel Yeterlilik Testi (TYT) İkinci sınav Alan Yeterlilik Testi (AYT) olarak adlandırılmıştır. Sınavın her iki basamağında çoktan seçmeli sorular yer almaktadır. Sorular beş (5) seçenekli olarak düzenlenmektedir. Çoktan seçmeli soru; bir soru kökü ve sorunun doğru cevabının yanında dört çeldirici cevap seçeneğinin bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Bu sınavın soru türü ve yapısını gösteren örnek bir soru aşağıda verilmektedir.

Örnek:

Soru Kökü: Sistematik adı azot trihidrür olan bileşiğin yaygın adı aşağıdakilerden hangisidir? (2021 - TYT)

Seçenekler

A- Amonyak B. Kezzap C- Tuz ruhu D- Potas kostik E- Sönmüş kireç
Doğru cevap : A Çeldiriciler, B; C; D; E

Literatür Değerlendirme

Literatür değerlendirmesi yapıldığında ÖSYM sorularının pek çok disiplinde analiz edilmiş olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bu kısmında genel olarak sadece kimya alanında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Tarihsel olarak değerlendirildiğinde, ÖSYM Sınavında sorulan kimya sorularını inceleyen ilk çalışmanın Morgil ve arkadaşları tarafından yapıldığı görülmektedir (Morgil, vd.1995). Bu çalışmada ÖSYM tarafından 1974-1994 yılları arasında sorulan kimya sorularının değerlendirilmesi yapılmıştır. 1990-2005 ÖSS sınavlarındaki kimya sorularının Özmen tarafından 2005 yılında yapılan çalışmada incelenmiş olduğu tespit edilmiştir. Özmen, bu çalışmada sorulan kimya sorularını konu alanlarına ve Bloom Taksonomisine göre sınıflandırmış ve karşılaştırmıştır. Bu amaçla toplam 223 ÖSS sorusu doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiş ve çalışma sonunda, soruların lise programına uygun olduğu ve %72 oranında Bloom taksonomisinin ilk üç seviyesine, %28 oranında ise son üç seviyesine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yine bu çalışmada, lise kimya programı esas alınarak soruların konu dağılımı açısından analizi yapılmıştır.

ÖSYM’de çıkan soruların analizini farklı açıdan değerlendiren çalışmaların varlığı da dikkat çekmektedir. Yıldırım 2020’de ÖSYM soruları ile kimya dersinde sorulan yazılı sınav sorularının karşılaştırmasını yapmıştır. Ayrıca matematik ve fizik gibi farklı disiplinler için benzer çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Köğce ve Baki; 2009; Kocakaya ve Gönen; 2010).

Üniversite sınavlarında kimya konularında çıkan soruların kapsam geçerliğine yönelik değerlendirmelerin 1995 yılından itibaren araştırılmaya başlandığı görülmektedir (Gacanoğlu, Nakiboğlu; 2022). Kapsam geçerliği ile ilgili yürütülen bu çalışmalarda, soruların konulara göre veya bilişsel alan basamaklarına göre dağılımının yapıldığı dikkat çekmektedir. Literatür değerlendirmesinde kapsam geçerliği alanında yapılan son çalışmanın Gacanoğlu ve Nakiboğlu’na ait olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, 2022 yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavında yer alan kimya sorularının 2018 Yılı Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımlarına göre analizi yapıldığı görülmektedir. İlgili alanda literatür değerlendirildiğinde, YKS’nin aşamaları olan TYT ve AYT sınavlarında sorulan kimya sorularının yapısal analizinin ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunun incelendiği bir çalışmanın bulunmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmamızın amacı ve araştırma soruları aşağıda verilmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Çalışmamızın temel amacı YKS'nin uygulanmaya başladığı 2018 yılından 2022 yılı da dahil olmak üzere sorulan tüm kimya sorularının konu/sınıf düzeyini belirlemek- yapısal özelliklerine göre sınıflandırmak, soruları yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyerek alana katkı sağlamak amaçlamıştır.

Bu doğrultuda araştırmamızın soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- 2018 – 2022 arasında yapılan TYT ve AYT sınavlarında sorulan soruların konuları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2018 – 2022 arasında yapılan TYT ve AYT sınavlarında sorulan soruların sınıf düzeyi nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2018 – 2022 arasında yapılan TYT ve AYT sınavlarında sorulan sorular kavramsal, işlevsel ve grafiksel olma özelliklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Yüksek Öğretim Kurumlarına Giriş sınavını oluşturan birinci basamağı TYT ve ikinci basamağı AYT sınav türlerinde yer alan kimya sorularının Yenilenmiş Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi nasıl bir dağılım göstermektedir?

BLOOM TAKSONOMİSİ VE BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU

Bloom Taksonomisi; soruların seviyelerini oluşturmada kullanılan bir yaklaşımdır (Kempa 1986, Aktaran; Sarı, 2007:37). Bloom Taksonominin bilişsel süreç boyutu, anlamlı öğrenmeyi amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Güncellenmiş taksonomide isim ve fiil öğelerinden iki boyut oluşturulmuş, bilgi boyutunun temeli isim, bilişsel süreç boyutunun temeli ise fiildir (Krathwohl, 2002).

Bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlevsel ve üst-bilişsel bilgi kategorisi olmak üzere dört kategoriden oluşur.

Olgusal bilgi, öğrencilerin belirli bir konu hakkında bilgi sahibi olmaları için bilmesi gereken terminoloji, ayrıntılar ve unsurlardan oluşur. Bir şeye ne ad verileceğini bilmek, olgusal bilginin bir örneğidir (Anderson, 2005). Terimler bilgisi ve özel ayrı ve öğelerin bilgisi olmak üzere iki alt gruba sahiptir.

Kavramsal bilgi, daha karmaşık ve organize edilmiş bilgi yapılarıdır (Bümen, 2006). Daha büyük bir yapı içindeki temel öğeler arasında bulunan ve birlikte hareket etmelerini sağlayan karşılıklı ilişkilerdir (Krathwohl, 2002). Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi, ilkeler ve genellemelerin bilgisi olarak açıklanabilir (Akyürek, 2019).

İşlevsel bilgi; nasıl yapılacağı, sorgulama yöntemleri ve becerileri, algoritmaları, teknikleri ve yöntemleri kullanma kriterlerine ilişkin bilgilerdir

(Krathwohl, 2002). Bu becerilerden, algoritmadan, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına dair ölçütlerdir (Anderson ve diğerleri, 2018).

Üst bilişsel bilgi ise, bilişle ilgili bilgileri kapsar ve bireyin kendi bilişleri hakkındaki farkındalığı ve onunla ilgili bilgi sahibi olması durumudur. Örneğin, stratejik bilgi, kendisi hakkındaki bilgi, bilişsel görevlerle ilgili bilgiler vb. gibi (Anderson & Krathwohl, 2010)

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutu ise altı kategoriden oluşmaktadır.

1. Hatırlama: Bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir.
 - 1.1 Tanıma
 - 1.2 Anımsama
2. Anlama: Sözlü veya yazılı eğitim iletilerinin öğrenci tarafından yeniden yapılandırılarak kendi cümleleri ile ifade edilmesidir.
 - 2.1 Yorumlama
 - 2.2 Örnek gösterme
 - 2.3 Sınıflama
 - 2.4 Özetleme
 - 2.5 Sonuç çıkarma
 - 2.6 Karşılaştırma
 - 2.7 Açıklama
3. Uygulama: Bireyin öğrendiği bilgilerle ilgili problem çözmesi, uygulama ve alıştırmayı yapması işlemidir.
 - 3.1 Yapma
 - 3.2 Tamamlama
4. Analiz etme (Çözümleme): Parça-bütün ve bütün-parça ilişkisinin nasıl olduğunu belirleme işlemidir.
 - 4.1 Ayırt etme
 - 4.2 Organize etme
 - 4.3 İlişkilendirme/ Dayandırma
5. Değerlendirme: Belirli ölçütlere göre yargıya ulaşma işlemidir.
 - 5.1 Kontrol etme
 - 5.2 Kritik etme
6. Yaratma: Anlamlı ve işlevsel yeni bir ürün oluşturmak amacıyla parçaları birleştirme işlemidir.
 - 6.1 Oluşturma
 - 6.2 Planlama
 - 6.3 Üretme (Zorluoğlu, Şahintürk, Bağrıyanık, 2017; Anderson, 2005; Çepni ve Ayvacı, 2006; Krathwohl 2002)

YÖNTEM

Bu çalışma; Türkiye'de ÖSYM tarafından 30 Haziran-1 Temmuz 2018 de ilk uygulaması yapılan ve çalışmanın yapıldığı tarihte son uygulama dönemi 18-19 Haziran 2022 olan YKS sınavının kimya sorularını incelemeyi amaçlamıştır. Bu incelemenin ilk basamağı sınıf düzeyi, konu analizi ikinci basamağı yapısal inceleme olup işlevsel, grafiksel veya kavramsal olarak sınıflandırma yapmayı amaç edinirken son basamakta yapılan inceleme Bloom taksonomisine göre hangi bilişsel düzeyde ve hangi bilgi boyutunda gerçekleştiğini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar; bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen çalışmalardır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006; Çepni, 2007). Betimsel araştırmalarla var olan bir durumun, müdahaleye ve değişikliğe uğramadan detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılması, olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması temel alınmıştır (Kaptan,1998). Veri toplamak amacıyla betimsel yöntemle bağlı olarak doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi amaçlanan olgu ve olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Yapılan çalışma ile ilgili mevcut belgelerin derlenip, belirli norm ve sisteme göre kodlanarak inceleme işlemine doküman analizi denir. Doküman analizinde araştırmacı mevcut kaynakları elde eder, her bir kaynağı dikkatlice okur, gerekli verileri not alır ve bu verilerden yola çıkarak değerlendirme yapar (Karasar, 2005; Çepni, 2012).

VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmanın verilerini, 2018-2022 TYT ve AYT sınavlarında sorulan kimya soruları oluşturmaktadır. Aşağıda belirtilen tarihlerde yapılan sınavların soruları çalışmada kullanılmıştır.

30 Haziran- 1 Temmuz 2018 TYT/AYT,

15-16 Haziran 2019 TYT/AYT,

27-28 Haziran 2020 TYT-AYT,

26-27 Haziran 2021 TYT/AYT,

18-19 Haziran 2022 TYT/ AYT

Yukarıda verilen test türlerinde yer alan kimya sınav sorularını içeren yazılı dokümanlar analiz edilmiştir. Sınav soruları; ÖSYM sayfasından alınmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi, üç alan uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere 5 uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Kimya soruları konu/ sınıf düzeyi ile yapısal açıdan ve Bloom taksonomisinin bilişsel boyutu kullanılarak analiz

edilmiştir. Öncelikle her bir sınav sorusu sınıf ve konu düzeyi bakımından incelenmiş sonrasında kavramsal, işlevsel ve grafiksel olarak sınıflandırılmıştır. Bu işlem için aşağıda örnek olarak verilen Tablo 2 kullanılmıştır.

Tablo 2 Yapısal Analiz Sınıflandırma

Yıl	Adı	Soru no	Sınıf/	Konu	Kavramsal(K)	İşlevsel(İ)	Grafiksel (G)
2018	TYT	1					
		2					
		3					

Sorular öncelikle Kimya Dersi Öğretim Programı çerçevesinde sınıf seviyesi ve konu temelli incelemeye alınmıştır. Daha sonra soruların yapısal özelliklerine göre kavramsal, işlevsel ve grafiksel oluşları aşağıda verilen ölçütlere göre belirlenmiştir.

Kavramsal sorular; Kavramlar arası ilişkilerin kurulmasının ya da kavramların tanımlanmasının, açıklanmasının, yorumlanmasının vb. beklenildiği sorulardır.

İşlevsel sorular; formül, bağıntı ve matematiksel işlemlerin sonuca ulaştırdığı soru türleridir.

Grafiksel sorular; grafik okuma, yorumlama veya grafikteki verilerin değerlendirilmesinin ya da verilerin grafiğe dönüştürülmesinin sonuca götürdüğü soru türleridir (Erkoç, 2011, Bakır,2018).

Sorular üzerinde yapılan son analiz, Bloom taksonomisinin bilişsel alanda yenilenmiş şekline göre yapılmıştır. Bu işlem için aşağıda örnek olarak verilen Tablo kullanılmıştır. Analizin nasıl yapıldığına dair örnek sorular verilmiş ve bu soruların bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu irdelenerek Tablo 3'e yerleştirilmiştir.

Tablo 3 Örnek sorulara göre doldurulmuş analiz tablosu

Yıl	Sınav türü	Bilgi Boyutu						
		No			Olgusal	Kavramsal	İşlemsel	Üst bilişsel
2018	TYT	1	Bilişsel Süreç Boyutu	Hatırlamak		Soru 1		
				Anlamak	Soru 4	Soru 7	Soru 3	
				Uygulamak			Soru 2 Soru 5	
				Analiz etmek		Soru 6		
				Değerlendirmek				
				Yaratmak				

Analiz edilen sınav sorularının her birinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin, bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının hangi basamaklarında yer aldığı belirlenirken araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla ayrıca bir uzman görüşü de alınmıştır. Analizin yapılışı ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi için soruların nasıl analiz edildiğine dair birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

Soru 1- Sistematik adı azot trihidrür olan bileşiğin yaygın adı aşağıdakilerden hangisidir?

A) Amonyak B) Kezzap C) Tuz ruhu D) Potas kostik E) Sönmüş kireç

Bileşiğin ad ifadesi bilgi boyutunun kavramlar bilgisi kategorisine, yaygın adını bulması istendiğinden bilişsel süreç boyutunun hatırlama düzeyine karşılık gelmektedir.

Soru 2- Yeterince $MgSO_4$ içeren sulu çözelti 5 A'lık bir akım kullanılarak 9,65 saat elektroliz edildiğinde katotta kaç gram Mg metali birikir?

A) 5,4 B) 10,8 C) 21,6 D) 43,2 E) 86,4

Soruda ki ifade işlemler becerisi gerektirdiğinden işlemler kategorisine, “kaç gram Mg metali birikir” fiil ifadesi hesaplama yapma gerektirdiğinden uygulama düzeyine karşılık gelmektedir.

Soru 3- Monoprotik bir kuvvetli asidin 50 mL'lik sulu çözeltisi, 0,1 M NaOH sulu çözeltisiyle titre ediliyor. 25 C'de yapılan titrasyon deneyinde aşağıdaki veriler elde ediliyor.

<i>Eklenen NaOH çözeltisi hacmi (mL)</i>	<i>pH</i>	<i>NaOH çözeltisi hacmi (mL)</i>	<i>pH</i>
0	1,30	25	7,00
10	1,60	26	11,12
20	2,15	28	11,58
22	2,38	30	11,80
24	2,87	40	12,22
25	7,00	50	12,40

Buna göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

Bilgi boyutu açısından işlemler bilgisi kategorisine, sorunun içeriğinde bulunan tablo, iletişimi içeren öğretici bir mesaj içerdiğinden ve bu tablodan anlam çıkarmak gerektiğinden bilişsel süreç açısından anlama düzeyine karşılık gelmektedir.

Soru 4- Aşağıda verilen madde ve maddedeki kimyasal türler arasındaki etkileşim sınıfı eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

	<u>Madde</u>	<u>Etkileşim Sınıfı</u>
A-	CaF_2	İyonik bağ
B-	HF	İyonik bağ
C-	H_2O	Metalik bağ
D-	Na metali	Kovalent bağ
E-	C (grafit)	Metalik bağ

Bilgi boyutu açısından olgusal, bilişsel süreç açısından anlama düzeyinde yer alan sorudur.

Soru 5- Belirli bir sıcaklıkta etanolün ($\text{C}_2\text{H}_5\text{OH}$) kütlece % 50'lik sulu çözeltisinin yoğunluğu 0,92 g/ml olduğuna göre bu çözeltide etanolün molaritesi kaç mol/L'dir?

A- 1 B) 2 C) 4 D) 5 E) 10

Bilgi boyutu açısından işlemler becerisi gerektirdiğinden işlemler kategorisine, “molaritesi kaç mol/L'dir?” sorusu hesaplama yapma gerektirdiğinden uygulama düzeyine karşılık gelen bir soru olarak yer almaktadır.

Soru 6-

${}^8\text{O}^{2-}$, ${}^9\text{F}^-$ ve ${}^{11}\text{Na}^+$ iyonlarının küçükten büyüğe doğru sıralanışı aşağıdakilerden hangisidir?

- A- ${}^{11}\text{Na}^+ < {}^9\text{F}^- < {}^8\text{O}^{2-}$
B- ${}^9\text{F}^- < {}^8\text{O}^{2-} < {}^{11}\text{Na}^+$
C- ${}^8\text{O}^{2-} < {}^{11}\text{Na}^+ < {}^9\text{F}^-$
D- ${}^8\text{O}^{2-} < {}^9\text{F}^- < {}^{11}\text{Na}^+$
E- ${}^9\text{F}^- < {}^{11}\text{Na}^+ < {}^8\text{O}^{2-}$

Bilgi boyutu açısından kavramsal, bilişsel süreç açısından analiz etme (çözümleme) düzeyinde yer almaktadır.

Soru 7- Standart şartlarda $Al(NO_3)_3$ çözeltisine daldırılmış Al metali ve $Sn(NO_3)_2$ çözeltisine daldırılmış Sn metalinden oluşan iki yarı hücre tuz köprüsüyle birleştirilerek bir elektrokimyasal hücre oluşturuluyor. Kendiliğinden olan elektrokimyasal hücre tepkimesi sonucu Al elektrodun kütlesinin azaldığı ve Sn elektrodun kütlesinin arttığı gözleniyor.

Bu elektrokimyasal hücreyle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A- Çözeltideki Sn^{+2} iyonları indirgenmiştir.
- B- Al elektrodu katot olarak adlandırılır.
- C- Hücre potansiyelinin değeri sıfırdan küçüktür.
- D- Al^{+3} nın standart indirgeme potansiyeli Sn^{+2} nınkinden büyüktür.
- E- Elektronlar dış devreye Sn elektrottan verilir.

Sorusundaki “elektrokimyasal hücreyle ilgili” ad ifadesi kavramlar bilgisi kategorisine, “hangileri doğrudur” fiil ifadesi anlama düzeyine karşılık gelmektedir.

Soru 8- 0,2 mol organik bir bileşiğin benzen içerisinde moleküler olarak tamamen çözünmesiyle bir çözelti hazırlanıyor. Bu çözeltinin kaynamaya başladığı sıcaklık saf benzeninkinden $10,4^\circ C$ daha yüksek olarak ölçülüyor.

Buna göre organik bileşik kaç gram benzende çözünmüştür?

(Organik bileşiğin uçucu olmadığı ve benzenin kütlesinin azalmadığı varsayılacaktır.)

Benzen için molal kaynama noktası yükselmesi sabiti $K_b 2,6^\circ C /m$

- A) 40 B) 50 C) 76 D) 80 E) 104

Soruda “0,2 mol organik bir bileşiğin benzen içerisinde moleküler olarak tamamen çözünmesiyle bir çözelti hazırlanıyor” ifadesi işlemler becerisi gerektirdiğinden işlemler kategorisine, “kaç gram benzende çözünmüştür” fiil ifadesi hesaplama yapma gerektirdiğinden uygulama düzeyine karşılık gelmektedir.

Üniversite giriş sınav basamakları olan TYT ve AYT içeriğindeki kimya sorularının analiz sonuçları frekans ve yüzde şeklinde tablo olarak verilmektedir. Çalışmada soruları analiz eden uzmanlar soru hakkında bilişsel süreç boyutunda karar birliğine vardıkları basamağın doğru olduğu varsayılmaktadır. Tabloda sunulan sonuçlar Yenilenmiş Bloom Taksonomisindeki boyutlar açısından grafik halinde verilmiştir Yapılan analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacı ile araştırmacı 45 gün ara ile analizi ikinci kez yapmıştır. İki analiz arasında %96 düzeyinde uyum olduğu görülmüş ve güvenilir olduğu raporlanmıştır.

BULGULAR

YKS’de sorulan Temel Yeterlilik Testinde 7, Alan Yeterlilik Testinde ise 13 kimya alanı ile ilgili soru bulunmaktadır. Bu sorular üç basamakta incelenmiş ve elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. İlk olarak TYT ve AYT sorularının sınıf seviyesi ve hangi konu alanına ait olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak yapısal analiz incelemesi için soruların kavramsal, işlemsel veya grafiksel olduğu belirlenmiştir. İlk iki basamak tamamlandıktan sonra bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Yukarıda belirtilen basamaklar uzmanlar tarafından bireysel olarak yapılmış, daha sonra birlikte değerlendirme yapılarak görüş birliğine varılmıştır.

1.1 TYT ve AYT çıkan Kimya Sorularının Analizi

TYT (2018-2022) Kimya Sorularının Sınıf düzeyi, Konu Alanı ve Yapısal Açısından Analizi

Temel Yeterlilik Testinde çıkan 35 soru incelendiğinde %82,87 (29 soru) oranında kavramsal özellik gösterdiği, %17,14 (6 soru) oranında işlemsel özellik gösterdiği grafiksel yapıda sorunun bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. 2018-2019 yılında tüm sorular kavramsal özellik göstermekte iken 2020 yılından itibaren işlemsel sorulara yer verilmiştir. Sorular yapısal özellikleri açısından değerlendirildiğinde kavramsal soruların fazla olduğu işlemsel soruların az olduğu grafiksel soruların bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tüm yılların soruları konu ve sınıf düzeyinde incelenmiştir. 2018 Kimya Dersi Öğretim programına göre sınavda sorulan soruların konu seviyesi belirlenmiştir. Programa göre sınav sorularının % 57,14’ü 9. Sınıf seviyesinde; % 40’ı 10. Sınıf seviyesinde, %2,86’sı (1 soru) 12. Sınıf seviyesinde olan konulardan hazırlanmıştır. 2018-2022 arasında sorulan 35 TYT sorusu konu temelinde incelendiğinde Atom ve Periyodik Sistem, Kimyasal Türler Arası Etkileşimler konularının her birinden (7 soru) % 20, Maddenin Halleri, Kimyanın Temel Kanunları, Asit, Baz ve Tuz, Karışımlar konularının her birinden (4 soru) %11,43 , Kimyanın sembolik dili ve Kimya Bilimi Konularından (3 soru) %8,57 Kimya Her Yerde konusundan (1 soru) %2,86 oranında soru sınavda yer almıştır.

Tablo 4 TYT Kimya Sorularının Sınıf Düzeyi/ Konu ve Yapısal Analizi

2018 TYT		2019 TYT		2020TYT		2021 TYT		2022 TYT			
	Konu	Yapısal	Sınıf	Konu	Yapısal	Sınıf	Konu	Yapısal	Sınıf	Konu	Yapısal
1	9 Atom&Periyodik Sistem/Atom mod.	K	9	Kimyanın Sembolik Dili	K	9	Kimyasal Türler Arası Etkileşim	K	9	Kimya Bilimi	K
2	9 Atom&Periyodik Sistem/Periyodik Öz	K	9	Atom&Periyodik Sistem /Atomun Yapı	K	9	Atom&Periyodik Sistem	K	9	Atom&Periyodik Sistem	K
3	9 Kimyasal Türler Arası Etkileşim	K	9	Kimyasal Türler Arası Etkileşim	K	9	Kimyasal Türler Arası Etkileşim	K	9	Kimyasal Türler Arası Etkileşim	K
4	9 Maddenin Halleri/Sıvılar	K	9	Atom ve Periyodik Sistem	K	9	Maddenin Halleri	K	9	Maddenin Halleri	K
5	1 Kimya Her Yerde	K	10	Asitler Bazlar ve Tuzlar	K	10	Asitler Bazlar ve Tuzlar	K	10	Kimyanın Temel Kanunları&Kim. Hesap	İ
6	1 Kimyanın Temel Kanunları/ Çöz.	K	10	Karışımlar	K	10	Kimyanın Temel Kanunları	İ	10	Karışımlar	İ
7	1 Hidrokarbon	K	10	Kimyasal Türler Arası Etkileşim	K	10	Karışımlar	İ	10	Asitler Bazlar ve Tuzlar	K
2	Türleri										

K*= Kavramsal soru

I**= İşlemsel soru

G***= Grafiksel soru

G*** = Grafiksel soru

İ**= İşlemsel soru

K*= Kavramsal soru

AYT (2018-2022) Kimya Sorularının Sınıf düzeyi, Konu Alanı ve Yapısal Açıdan Analizi

Alan Yeterlilik Testinde kimya alanında 13 soru sorulmaktadır. 2018-2022 yılları arasında Alan Yeterlilik Testinde çıkan 65 soru incelendiğinde soruların, %60 (39 soru) oranında işlemsel özellik gösterdiği, %38,46 (25 soru) oranında kavramsal özellik gösterdiği (1 soru) %1,54 oranında grafiksel özellik gösterdiği tespit edilmiştir. 2018-2019 yılında tüm sorular kavramsal ve işlemsel özellik gösteren soru sayıları birbirine yakinken, 2020 yılından itibaren işlemsel özellik gösteren soru sayısının arttığı rapor edilmiştir. Sorular yapısal özellikleri açısından değerlendirildiğinde sırasıyla işlemsel sorular ve kavramsal soruların olduğu grafiksel soruların nadir olarak sorulduğu belirlenmiştir.

Tüm yılların soruları konu ve sınıf düzeyinde incelenmiştir. 2018 Kimya Dersi Öğretim programına göre sınavda sorulan soruların konu seviyesi belirlenmiştir, programa göre sınav soruları % 58,46 oranında 11. Sınıf seviyesinde, % 40 oranında 12. Sınıf seviyesinde, %1,54 (1 soru) oranında 10. Sınıf seviyesinde olan konulardan hazırlanmıştır. Sorular konu temelinde incelendiğinde % 21,54 oranında Organik kimya konusu (14 soru), % 18,46 oranında Kimya ve Elektrik konusu (12 soru), % 12,31 oranında Sıvı çözeltiler ve çözünürlük konusu (8 soru), % 10,77 oranında Kimyasal tepkimelerde enerji ve kimyasal tepkimelerde denge konularının her birinden (7 soru), %9,23 oranında Gazlar konusunda (6 soru), % 7,69 oranında Kimyasal Tepkimelerde hız ve Modern Atom Teorisi konularının her birinden (5 soru) Kimyanın Temel Kanunları konusunda %1,54 oranında soru sınavlarda yer almıştır.

Tablo 5 AYT Kimya Sorularının Sınıf Düzeyi/ Konu ve Yapısal Analizi

	2018 AYT		2019 AYT		2020AYT		2021 AYT		2022 AYT	
	Sınıf	Konu	Yapı	Sınıf	Konu	Yapı	Sınıf	Konu	Yapı	Sınıf
1	11	Modern Atom Te	K	11	Modern Atom Teo	K	12	Kimya ve Elektrik	K	11
2	10	Kim. Temel K	İ**	11	Modern Atom Teo.	K	11	Gazlar	İ	11
3	11	Gazlar	İ	11	Gazlar	K	11	Sıvı Çözeltiler&Çöz	İ	11
4	11	Sıvı Çözeltiler &Çözünür	K	11	Sıvı Çözeltiler &Çözünür	İ	11	Sıvı Çözeltiler &Çözünür	İ	11
5	11	Kimyasal Tep. Enerji	İ	11	Kimyasal Tep. Enerji	İ	11	Kimyasal Tep Enerji	İ	11
6	11	Kimy. Tep. Hız	İ	11	Kimyasal Tep Ener	İ	11	Kimyasal Tep. Denge	İ	11
7	11	Kimyasal Tep. Denge	İ	11	Kimyasal Tep. Denge	İ	11	Kimyasal Tepkimelerde Hız	İ	11
8	12	Kimya&Elektrik	İ	11	Kimyasal Tep. Denge	İ	11	Kimyasal Tep. Denge	İ	11
9	12	Kimya&Elektrik	İ	12	Kimya&Elektrik	İ	12	Kimya ve Elektrik	K	12
10	12	Organik Kimya	K.	12	Kimya& Elektrik	İ	12	Kimya ve Elektrik	İ	12
11	12	Organik Kimya	K.	12	Organik Kimya	K	12	Organik Kimya	K	12
12	12	Organik Kimya	K.	12	Organik Kimya	K	12	Organik Kimya	K	12
13	12	Organik Kimya	K.	12	Organik Kimya	K	12	Organik Kimya	K	12
K**=Kavramsal İ**= İşlemsel soru			G***=Grafikse							

1.2 2018-2022 TYT ve AYT Kimya Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Bilişsel Analizi

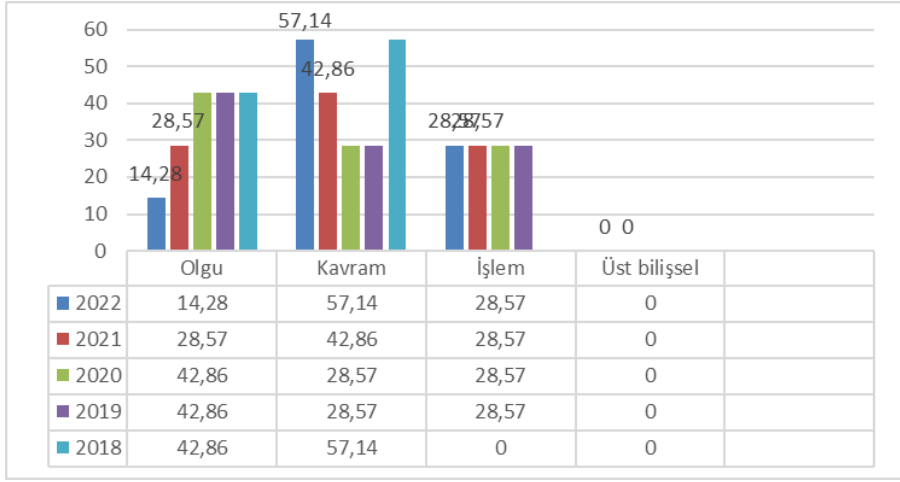
Bu çalışmada 2018-2019-2020-2021 ve 2022 yıllarında Üniversiteye giriş sınavlarında sorulan kimya sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi dikkate alınarak bilişsel analizi yapılmıştır.

2018-2022 eğitim öğretim yılında uygulanan Yükseköğretim Kurumları Giriş Sınavı ilk basamağı Temel Yeterlilik Testinde sorulan 35 soru Yapılandırılmış Bloom Taksonomisi boyutlarına göre incelenmiş ve yıllara göre frekans ve % dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6 TYT kimya sorularının analizi

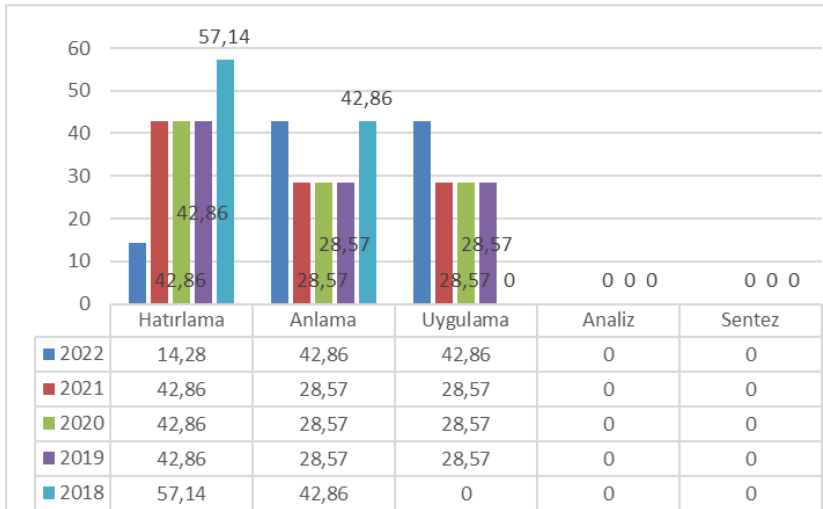
2022 TYT	Bilgi Boyutu											
	Bilişsel Süreç Boyutu		Olgu		Kavram		İşlem		Üst		Toplam	
	Alt düzey bilişsel seviye		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Hatırlama	11	31,43	3	8,57	-	-	-	-	14	40
		Anlama	2	5,71	9	25,71	1	2,86	-	-	12	34,29
		Uygulama	-	-	3	8,57	6	17,14	-	-	9	25,71
	Üst düzey bilişsel	Analiz	-	-		-	-	-	-	-	0	0
		Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
		Yaratma	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
		13	37,14	15	42,86	7	20	-	-	35	100	

Tablo 2’de 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 TYT soruları bilgi boyutu açısından incelendiğinde soruların çoğunluğunun kavramsal düzeyde (% 42,86) olduğu ve sırasıyla olgular bilgisi (%37,14) ve işlemler bilgisi (%20) türünde soruların yer aldığı görülmektedir. Ancak üstbilişsel bilgi kategorisinde hiçbir sorunun sorulmamış olması özellikle dikkat çekmektedir. Bilişsel süreç boyutu açısından en çok hatırlama düzeyinde (%40), daha sonra anlama (%34,29) uygulama (%25,71) düzeyinde sorular yer almaktadır. Alt düzey bilişsel süreç becerisi gerektiren soruların aksine üst düzey bilişsel süreç becerisi gerektiren analiz (çözümleme), değerlendirme ve yaratma düzeyinde ise soru bulunmadığı incelemeler sonucunda tespit edilmiştir. TYT sınavının içeriğinde bilgi boyutunda, Olgusal; bilişsel süreç boyutunda hatırlama basamağında soruların yer aldığı görülmektedir. Aşağıda Grafik 2’de TYT’de sorulan kimya sorularının bilgi boyutu açısından yıllar bazında grafiği sunulmaktadır.



Grafik 1 Yükseköğretim Kurumları Sınavı TYT Kimya Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutuna Göre Dağılım Grafiği (2018-2022)

Grafik 1’de bilgi boyutu açısından TYT sınav soruları incelendiğinde 2018 yılında işlemsel bilgi kategorisinde soru bulunmazken 2019 yılından itibaren işlemsel bilgi türünde sorulara yer verilmektedir. Üst bilişsel bilgi türünde soru sorulmamıştır. Son yıllarda olgusal bilgi türünde soru sayısında olan azalma görülmektedir. 2019 yılından itibaren işlemsel bilgi basamağında soruların oranında olan eşitlik görülmektedir



Grafik 2 Yükseköğretim Kurumları Sınavı TYT Kimya Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılım Grafiği (2018-2022)

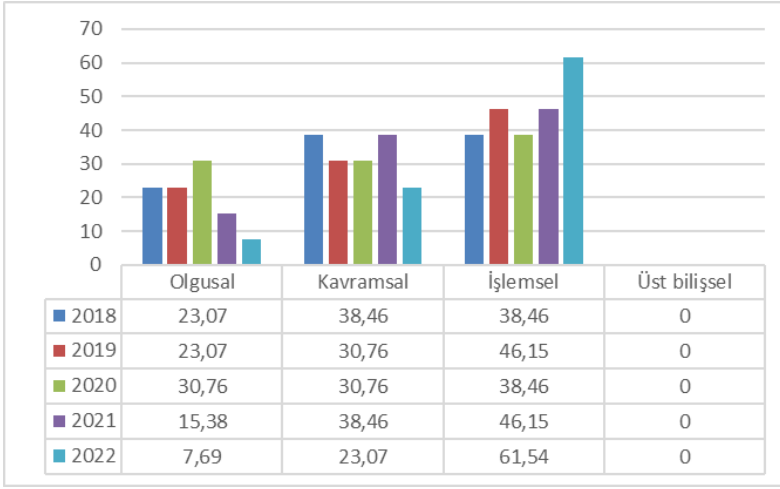
TYT sınav sorularının bilişsel süreç boyutuna göre hazırlanan grafik incelendiğinde üst düzey bilişsel seviyeyi ölçmek için analiz (çözümleme), sentez, değerlendirme düzeyinde sorulara yer verilmemektedir. 2019, 2020, 2021 yıllarında yapılan sınavlarda hatırlama kategorisinde (3 soru) sorulduğu ve %42,86 oranında olduğu görülmektedir. 2022 yılında hatırlama basamağında %14,28 oranı ile bir (1) soru sorulduğu, anlama basamağında soru sayısının artarak %42,86 olduğu ve uygulama basamağında %42,86 oranla diğer yıllara göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. TYT sınav soruları arasında üst bilişsel seviye olan analiz, sentez ve değerlendirme boyutunda sorular yer almamaktadır.

Alan Yeterlilik Testi Sorularının Analizi

Tablo 7 Yükseköğretim Kurumları Sınavı AYT Kimya Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı (2022-2018)

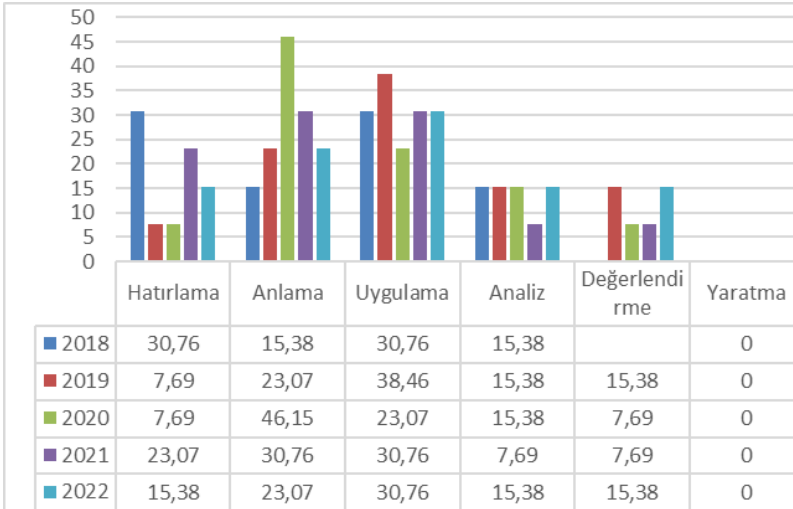
AYT	Bilgi Boyutu											
	Bilişsel Süreç Boyutu		Olgu		Kavram		İşlem		Üst		Toplam	
	Alt düzey bilişsel seviye		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
		Hatırlama	8	12,30	3	4,61	0	-	-	-	11	16,92
		Anlama	3	4,61	8	12,30	7	10,77	-	-	18	27,69
		Uygulama	-	-	1		19	29,23	-	-	20	30,77
	Üst düzey bilişsel seviye	Analiz	-	-	6	9,23	3	4,61	-	-	9	13,85
		Değerlendirme	-	-	4	6,15	3	4,61	-	-	7	10,77
Yaratma		-	-	-	-	-	--	-	-	0	0	
			11	16,9	22	33,8	32	49,2	-	--	65	100

Tablo incelendiğinde bilgi boyutu açısından üniversite giriş sınav sorularının AYT’de büyük çoğunluğunun işlemler düzeyinde (%49,2) olduğu, daha sonra bunu kavramsal bilgi (%33,8) ve olgular bilgisi (%16,9) düzeylerinde soruların takip ettiği görülmektedir. Üstbilişsel bilgi kategorisinde hiçbir soru bulunmamaktadır. Bilişsel süreç boyutu açısından en çok uygulama düzeyinde (%30,77) sorunun sorulduğu, daha sonra anlama (%27,69) düzeyinde, %13,85 oranında analiz (çözümleme) düzeyinde, %10,77 oranında değerlendirme düzeyinde soruların sorulduğu görülmektedir. Yaratma düzeyinde ise hiç soru sorulmadığı görülmektedir.



Grafik 3 Yükseköğretim Kurumları Sınavı AYT Kimya Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilgi Boyutuna Göre Dağılım Grafiği (2018-2022)

Grafik 3’de 2018- 2022 yılları arasında bilgi boyutu açısından AYT sınav soruları incelendiğinde 2022 yılında en fazla işlemsel bilgi kategorisinde sorulara yer verildiği görülmektedir. 2020 yılından sonra olgusal bilgi türünde soru sayısında azalma görülmektedir. Üst bilişsel bilgi türünde soru sorulmamıştır



Grafik 4 Yükseköğretim Kurumları Sınavı TYT Kimya Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılım Grafiği (2018-2022)

AYT sınav sorularının bilişsel süreç boyutuna göre hazırlanan grafik incelendiğinde yaratma düzeyi hariç bilişsel süreç boyutunun her basamağında soru sorulmaktadır. Son yıllarda her basamakta sorulan soruların oranının daha yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA

Bu çalışma, 2018 yılında uygulanmaya başlanan Yükseköğretim Kurumlarına Giriş Sınavında kimya sorularını konu, sınıf düzeyi ve yapısal bakımdan irdelemek ve bu soruların Yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında hangi bilgi düzeyini ve hangi bilişsel süreçleri ölçtüğünü ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada 2018 ve 2022 yıllarını kapsayan toplam 100 soru incelenmiştir. Bu soruların 35'i TYT; 65'i ise AYT kapsamında sorulan sorulardan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları verilirken öncelikle TYT sorularının inceleme sonuçları, sonra AYT sorularının sonuçlarına değinilecektir.

Araştırmanın sonucunda TYT kimya sorularının %57,14'ü 9. sınıf, %40'ı 10. sınıf öğretim programında olan konulardan oluştuğu saptanmıştır. TYT sorularının %40'ı Atom ve Periyodik Sistem, Kimyasal Türler Arası Etkileşimler konularından oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapısal özellikleri açısından TYT soruları incelendiğinde en çoktan en aza doğru sırasıyla kavramsal sorular ve işlemsel soruların olduğu görülmektedir, grafiksel soru türü TYT kapsamında sorulan kimya soruları arasında yer almamaktadır.

2008 ve 2022 yılları arasında TYT sınavında sorulan kimya soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç boyutunda incelendiğinde; hatırlama, anlama ve uygulama basamağında sorulara yoğunlaştığı, tespit edilmiş genel anlamda soruların alt düzey bilişsel seviyeyi (hatırlama, anlama ve uygulama) ölçtüğü, üst düzey bilişsel seviyede analiz, değerlendirme ve yaratma seviyesini sorgulayan soru olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kimya öğretim programı kazanımlarını Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre 2016 yılında inceleyen Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir çalışmanın sonuçlarında kazanımların hatırlama, anlama ve uygulama gerektiren alt düzey bilişsel süreç gerektirdiğini rapor etmişlerdir. Kimya ders programında hedeflenen kazanımlar ile bağlantılı olarak çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir. Sınav sorularının içeriği alt düzey bilişsel süreç becerilerini değerlendirme amaçlı hazırlanması öğretim programı ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Gacanoğlu ve Nakiboğlu tarafından 2022 yılında Yükseköğretim Kurumları Sınavında yer alan kimya sorularının 2018 Yılı Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımlarına göre analizini yapmış. TYT sınav sorularının 9 ve 10. sınıf düzeyinde AYT sınav sorularının 11 ve 12. sınıf düzeyinde olduğu çalışmamızda elde edilen sonuçlar ile paraleldir.

Son olarak araştırmada yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavında Temel Yeterlilik Testinde kimya sorularının bilgi düzeyi açısından olgusal ve kavramsal bilgi düzeyinde yoğunlaştığı ve işlemsel bilgi düzeyinde daha az sayıda soru olduğu üst bilişsel bilgi düzeyinde soru olmadığı rapor edilmiştir. Karaman ve

Bindak (2017) ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile Temel Eğitimden Ortaöğretim Okullarına Geçiş (TEOG) matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırmışlardır. Sonuç olarak üst bilişsel bilgi türünü ölçen soru bulamamışlar ve soruların ağırlıklı olarak alt bilişsel düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ulaştıkları sonuç bu araştırmanın sonuçları ile benzerdir. TEOG sınavının bir alt düzey sınav olması karşılaştırma yapmamıza engel olmayacaktır. Eğitim seviyelerinin alt kademelerinden itibaren üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi (analiz, değerlendirme, yaratma) bireyin üst kademelerde bu tür sorulara cevap verme potansiyelini artıracığı düşünülmektedir. Çalışmamızda elde edilen bu sonuçlar Yıldırım'ın 2020'de ÖSYM soruları ile kimya dersi yazılı sınav sorularının karşılaştırmasını yapmış olduğu çalışma ile benzer sonuçları göstermektedir.

AYT kimya sorularının %58,46'sının 11. sınıf, %40'ının 12 sınıf öğretim programında olan konulardan oluştuğu ve bu konular içerisinde Organik Kimya (%21,54) ve Kimya ve Elektrik (% 18,46), ünitesinden soruların önemli bir yeri olduğu sonucuna varılmıştır. Yapısal özellikleri açısından AYT soruları incelendiğinde en çoktan en aza doğru sırasıyla işlemsel sorular ve kavramsal özellik gösteren sorular ve çok az sayıda grafiksel özellik gösteren soruların olduğu görülmektedir.

2008 ve 2022 yılları arasında sorulan AYT kimya soruları incelendiğinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç boyutunda %30,77 oran ile uygulama boyutunda, %27,69 oranında anlama boyutunda sorulara yoğunlaştığı, üst düzey bilişsel seviyede analiz ve değerlendirme basamağına yönelik soruların varlığı dikkat çekmektedir. İlgili yıl aralıkları değerlendirildiğinde AYT'de olan soruların alt bilişsel seviye ve üst bilişsel seviyeyi içerdiği görülmektedir. Ancak üst düzey bilişsel seviyede değerlendirme basamağında az sayıda soru, yaratma basamağında ise soru yer almamaktadır. Genel anlamda AYT alt düzey bilişsel seviye sorularının oranı %74, üst düzey bilişsel seviyeyi ölçen soruların %24 seviyelerinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, incelenen TYT sınavında yer alan soruların ağırlıklı olarak bilgi boyutunun; olgusal ve kavramsal bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunun ise; hatırlama ve anlama basamağında, AYT sınavında bilgi boyutunun; işlemsel bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunun ise anlama ve uygulama basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer yandan, incelenen sınavlarda bilgi boyutunun;

üst bilişsel bilgi basamağında, bilişsel süreç boyutunun ise; yaratma basamağında soru bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kimya dersi öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan çoktan seçmeli soruların üstbilişsel stratejilere yönelik olarak planlanması önerilmektedir.

Soru yapısı incelendiğinde grafiksel soruların çok az sayıda olduğu dikkat çekmektedir, grafiksel sorulara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. ÖSYM. (2013). Tarihsel Gelişme. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel.gelisme.html> (Erişim tarihi 24.11.2022)
2. 2022-YKS (TYT, AYT ve YDT) Temel Soru Kitapçıkları ve Cevap Anahtarları (osym.gov.tr) yks_2022_tyt.pdf (osym.gov.tr) (Erişim tarihi 25.11. 2022)
3. 2021-YKS (TYT, AYT ve YDT) Temel Soru Kitapçıkları ve Cevap Anahtarları (osym.gov.tr)
4. 2020-YKS (TYT, AYT ve YDT) Temel Soru Kitapçıkları ve Cevap Anahtarları (osym.gov.tr)
5. 2019-YKS (TYT, AYT, YDT) Temel Soru Kitapçıkları ve Cevap Anahtarları (osym.gov.tr)
6. 2018-YKS (TYT, AYT, YDT) Temel Soru Kitapçıkları ve Cevap Anahtarları (osym.gov.tr)
7. <https://istatistik.yok.gov.tr>
8. Çepni, S. (2007). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
9. Dalak, O. (2015). TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
10. Dindar, H. ve Demir, M. (2006). “Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (3), 87-96
11. Doğramacı, İ. (2007). Türkiye’de ve Dünya’da Yükseköğretim Yönetimi. Ankara: Meteksan AŞ.
12. Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
13. Gölpek, F. & Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de yükseköğretime giriş sistemleri. Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2 (5) , 64-77 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/duibfd/issue/32251/357901>
14. Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
15. Karaman, M., Bindak, R. (2017). ilköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile teog matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi, Curr Res Educ (2017), 3(2) 51-65

- 16.Kocakaya, S., & Gönen, S. (2010, June). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's taxonomy. In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11(1), 1-14.
- 17.Koç, H., Sönmez, Ö.M. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. Karadeniz Araştırmaları, 36, s.257-275.
- 18.Köğce, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26), 70-80.
- 19.Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview, Theory into practice, 41(4), 212-218.
- 20.Millî Eğitim Bakanlığı. MEB. (2018). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20181210295519019.01.2018%20Kimya%20Dersi%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1.pdf>
- 21.Morgil, F. İ., Yılmaz, F., Seçken, N., Yılmaz, A., & Yücel, S. (1995). ÖSYM ve 1974-1994 Yıllarında Sorulan Kimya Sorularının Değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(11),15-19.
- 22.Özmen, H. (2005). 1990-2005 ÖSS sınavlarındaki kimya sorularının konu alanlarına ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (21), 26-38.
- 23.Sarıkaya Gacanoğlu, Ş. & Nakiboğlu, C. (2022). Yükseköğretim Kurumları Sınavında Yer Alan Kimya Sorularının 2018 Yılı Kimya Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Göre Analizi Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi , 7 (2) , 217-242 . DOI: 10.37995/jotesc.1165863
- 24.Tezbaşaran, A. A. (1994). ÖSYS testlerinde yoklanmak istenen bilişsel davranışlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 79-84.
- 25.Yıldırım, T. (2020). Kimya öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve ÖSYM soruları ile karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,50, 449-467. doi: 10.9779/pauefd. 585602
- 26.Zorluoğlu L., Kızılaslan A. & Sözbilir M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi 10(1), 260-279.

Özel Yetenekli Çocuklar İçin Etkinlik Önerisi: Gazların Genleşmesi

Ramazan ÇEKEN¹

¹ Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3584-7132

Gazların Basıncı ve Genleşme

Bir yüzeyin üzerine etki eden dik kuvvetin birim alana düşen miktarına basınç denir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). Gazlar da katı ve sıvılar gibi üzerinde bulundukları ortama bu kurala göre basınç uygular. Açık havada, deniz seviyesinden yükseklerle çıkıldıkça gaz basıncının azalması, deniz seviyesinden daha alt düzeylere inildikçe de artması bu durumun bir sonucudur. Atmosferdeki gaz kütesinin bu özelliği, sıcaklık değişimi ile birlikte alçak ve yüksek basıncın oluşmasını ve buna bağlı olarak da rüzgarların meydana gelmesini sağlar. Bu nedenle açık hava basıncı, gazların genleşmesi, alçak basınç, yüksek basınç ve rüzgar, birbiri ile ilişkili kavramlardır.

Isınan maddenin genleşmesi prensibine göre gazlar da ısındıkça, moleküller arasındaki mesafenin artması ve yoğunluğunun azalması nedeni ile daha geniş bir bölgeye yayılır. Böylece ısınan havanın bulunduğu bir açık hava ortamı, ısınmadan önceki durumda mevcut olan molekül sayısı ile kıyaslandığında daha az taneciğe sahip olduğu ifade edilebilir. Bu durum gazların daha az molekül taneciğinin bulunduğu ortama daha az basınç uygulamasına, daha çok molekül taneciğinin bulunduğu ortama da daha yüksek basınç uygulamasına neden olur. Buna bağlı olarak gaz taneciklerinin yoğun olarak bulunduğu ortamdan daha az yoğunlukta olan ortama gaz akışı gerçekleşir. Böyle bir gaz akımı, ortamın açık hava basıncının değişmesine ve yeni basınç dengesinin kurulmasına yol açar. Bu sırada rüzgar oluşumu gözlemlenir.

Coğrafi bir olay olarak rüzgâr, yüksek basınç bölgeleri ile alçak basınç bölgeleri arasında, hava akımı yolu ile gazların yer değiştirmesi olarak açıklanmaktadır. Rüzgar, her zaman yüksek basıncın olduğu bölgeden alçak basıncın olduğu bölgeye doğru olacak şekilde ilerler. Bu şekilde iki farklı basınç bölgesi arasındaki basıncın farkı ne denli büyük olursa, hava kütlelerinin hareket hızı da o kadar fazladır (Açık Önkaş, 2014). Diğer bir anlatımla rüzgar, yüksek basınç ortamından, alçak basınç ortamına doğru gerçekleşen yatay bir hava hareketidir (Çelik, 2008).

Havanın ısınası ile gerçekleşen değişim atmosferde bu tür bir hava olayına neden olurken, kapalı kaplarda da basıncın değişmesi sonucunda birim hacimde yer alabilen tanecik sayısı bakımından bazı değişikliklere yol açabilmektedir. Kapalı kaplardaki gazların bulunduğu kabın çeperine denge hali ile kıyaslandığında daha az veya daha çok basınç uygulaması, gazın kabın genleşmesi veya büzülmesi şeklinde hızlı ve etkili bir şekilde gözlemlenebilmektedir.

Genleşmenin Öğrenilmesi

Günümüzde, öğrenme sürecinin genel olarak öğrenci merkezli olması gerektiği kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre öğrenme, öğrenenlerin aktif katılımını gerektiren etkin, sürekli ve gelişimsel bir yönü olan faaliyettir. Öğrenci merkezli uygulamalara gönderme yapan bu yaklaşımda, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve sosyal çevrenin öğrenme-öğretme sürecine dahil edilmesini söz konusudur. Doğa bilimlerinin öğrenilmesi süreci de benzer bir bakış açısı ile ele alındığında, öğrenen kişinin bireysel özellikleri ile bu sürecin aktif bir unsuru olması gerektiği ortadadır. Bilim eğitiminde bireysel özellikler ile doğal ve sosyal çevrenin bu sürece dahil edilmesini pratik olarak sağlayabilecek uygulamalardan biri de basit fen etkinlikleridir.

Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin merakları geliştirilir, onların çevrelerinde fark ettikleri fen bilgileri ve bu bilgileri edinme süreçleri ile tanışmalarına olanak sağlanır (Kaptan, 1999). Bu nedenle derslerde ele alınabilecek fen konularının güncel yaşamı içeren bir bakış açısı ile düzenlenmesi gerekir. Bu sürecin temel hedeflerinden biri de bireyin doğal ve sosyal çevresi ile birlikte uygulamalara bir bütün olarak katılabilmesini sağlamaktır. Çocukların içinde yaşadıkları çevreden temin edebilecekleri basit, ucuz, güvenli ve kolay bir şekilde ulaşabilecekleri araç ve gereçler ile gerçekleştirecekleri etkinlikler, onların etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine destek olabilir.

Doğal çevreden kolayca sağlanabilen malzemeler ile düzenlenebilen basit fen etkinlikleri geleneksel bakış açısı ile bilgi yükleme odaklı ders işlenen sınıflar ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Bu bakış açısı aynı zamanda geliştirilen materyaller ile ilgili uygulamaların daha ilgi çekici ve eğlenceli hale gelmesine olanak sağlamaktadır. Açık hava basıncı, gazların genleşmesi ve hacim değişikliğin açıkça ve etkili bir şekilde gözlemlenmesi, kolay temin edilebilecek malzemelerle etkinlik düzenlemeye uygun fen konularıdır. Belirtilen konuların fiziki coğrafya, fizik, kimya, matematik ve mühendislik tasarımları ile ilgili bazı içerikleri taşıması, disiplinlerarası niteliklere sahip olduğu anlamını taşımaktadır. Bu bakımdan etkinliklerin öğrenme sürecinde bütüncül bir yaklaşım ile gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir.

Makro ve mikro evrene ait içerikler, öğrenme sürecinde somut yaşantıların oluşturulması gerektiğine ilişkin bakış açısı ile değerlendirildiğinde, öğrenilmesinin oldukça zor olduğu açıktır. Basınç ve gazların genleşmesi gibi atmosferik düzeyde içerikleri taşıması yönünden makroevren, atomik ve moleküler düzeyde tanecikleri ilgilendirmesi yönünden de mikroevrene ilişkin konular olarak değerlendirilmelidir. Söz konusu bilimsel içeriklerin farklı disiplinleri içine alacak şekilde etkinlikler yolu ile ele alınması, öğrenme sürecini

daha etkin hale getirebilir. Bu tür uygulamalar günümüzde sıklıkla üzerinde durulan bilimin matematik, mühendislik ve teknoloji ile birlikte ele alınması anlayışına da gönderme yapmaktadır.

Bireyin yaşadığı sosyal ve doğal çevrenin gazların öğrenilmesi sürecine dahil edilmesi, fen ile ilgili içeriklere yukarıda sözü edilen disiplinlerin yanı sıra sanat, edebiyat, toplum ve değer yargılarının da yansıtılmasını gerektirmektedir. Önceleri fen okur-yazarlığı olarak fen programlarında yer edinmiş olan bu yaklaşım, probleme dayalı olarak öğrenme ve projelerle öğrenme gibi güncel yaşam ile ilgili hususların sıklıkla ve olabildiğince farklı bağlantılarının ortaya çıkarılmasına odaklanılan süreçler olarak günümüzde kullanılmakta olan eğitim ve öğretim programlarda yerini almıştır. Günümüzde eğitimciler arasında oldukça kabul gören bu bütüncül bakış açısı, son yıllarda üzerinde yaygın olarak çalışılan STEM ve STEAM eğitimi uygulamaları için önemli deneyimlerin oluşmasına katkı sunabilecektir. Gazların basit fen etkinlikleri yolu ile öğrenilmesi süreçlerinin, özel yetenekli çocukların eğitim bakımından yeniden değerlendirilmesi, gerçekleştirilecek etkinliklerin daha da zenginleştirilmesine katkı sunabilecektir.

Özel Yetenekli Çocukların Akranları ile Birlikte Öğrenmeleri

Geleneksel açıdan bakıldığında toplumda özel yetenekli bireylerin oranının % 2,5-3 dolayında olduğu (Marland, 1972; Enç, 1979) ileri sürülebilir. Söz konusu bakış açısından hareketle herhangi bir sınıfta öğretmenlerin bir veya birkaç üstün yetenekli çocuk ile karşılaşması muhtemeldir. Bu tür özelliklere sahip çocuklar, normal yetenek düzeyinin altındaki akranlarında olduğu gibi, özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Marland, 1972; Renzulli, 1999). Bu nedenle bu tür yeteneğe sahip çocukların özellikleri ile çok iyi tanınması gerekmektedir. Günümüzde ise sözü edilen yaklaşım daha geniş bir çerçevede ele alınmakta, bu nedenle farklı alanlarda bu tür özellikler gösterebilen birey oranının daha fazla olabileceğine yönelik bakış açıları ileri sürülmektedir.

Özel yetenekli çocuklar, öğretmenlerin özel çalışma imkanları sunmalarını gerektiren kritik kişilik özelliklerine sahiptir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007a). Dikkatini bir konuya odaklayamama, ilgisiz kalma, yaramazlık olarak algılanabilen bazı davranışlar sergileme gibi bireysel davranış bozuklukları, akranları ile gerçekleştirilen etkinliklerin uygulaması sürecinde bazı engellerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Onların bu tür davranışları ise genellikle eğitimciler tarafından baskıcı ve emredici bir yaklaşımla bastırılmaktadır.

Çocukların öğrenme süreçlerinin nasıl ilerlediği ile ilgili olarak Piaget, onların büyüklerin bir kopyası veya minyatürü olmadığını, bilişsel gelişimin sırası ile bütün çocuklar için önem taşıdığını, fakat geçiş dönemlerinin bireye göre farklı

olabileceğini belirtmiştir (Cahrles, 2003). Bu bakış açısı, ortalama bir sınıfta biyolojik, duygusal ve bilişsel farklılıklar nedeni ile uyum sorunu olabilecek bazı öğrencilerin bulunabileceği anlamına da gelmektedir (Saban, 2005). Özel yetenekli çocukların da bilgi düzeyi diğerleri gibi uygun bir seviyeye, sosyal çevrelerini algılama ve kabul etme bakımından yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilir. Ancak onlar akranlarına göre daha çabuk bedensel ve ruhsal gelişim sergileyebilmektedir (Cutts & Moseley, 2001).

Özel yetenekli çocuklardan bazıları, sahip oldukları becerileri bağlamında bir veya daha çok yetenek alanı bakımından akranlarından daha ileri düzeyde gelişim gösterebilmesi mümkündür. Onların özgün düşünce ve tasarımlar geliştirebilmeleri, kavramları zihinde yapılandırma becerileri ile öğrenme stilleri bakımından diğer öğrencilerden farklı oluşu, öğretim programlarının esnek bir şekilde hazırlanıp uygulanmasını ve bu tür çocuklara uygun uyarlamaların yapılmasını gerektirir. Bu uyarlamalar onların kendi sınırlarını zorlamasına ve yeteneklerini geliştirici yeni öğrenme etkinliklerine katılımına olanak sağlar; zihinsel yeteneklerinin kendi öğrenme hızlarına uygun olabilecek şekilde geliştirmelerine imkan tanınmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Tam öğrenme olarak ifade edilen “bütün öğrenciler öğrenebilir” anlayışı, her yetenek düzeyinden çocuklar için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin uyarlanması süreçlerini de etkilemiştir (Aydın, 2006). Bu bakış açısı, yapılandırmacı öğrenme sürecinin bir özelliği olan “bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmayı öğrenmeye özendirme” anlayışı ile de örtüşen bir durumdur (Brooks & Brooks, 1999). Bireysel özelliklere gönderme yapan bu görüş, özel yetenekli bireylerin de farklı yetenek alanlarının geliştirilmesine olanak sağlayabilecek bir nitelik taşımaktadır.

Günümüzde öne çıkan öğrenci merkezli eğitim anlayışı, çocukların farklı düzeydeki yeteneklerinin dikkate almasını gerektirir (Karamustafaoğlu & Yaman, 2006). Kalabalık ve geleneksel sınıflarda çok fazla önemsenmeyen bireysel farklılıklar ve bireyin kendi içindeki farklılıkları, öğrenci odaklı süreçlerde daha çok önem taşımaktadır. Çocuklar sekiz farklı yetenek alanından hepsinde gelişim gösterebileceği gibi, bazı yetenek alanları yönünden akranlarından daha ileri bir düzeye sahip olabilir (Ford & Gardner, 1991). Bilimin eğitimi süreci de birçok alt yeteneği içermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Eylül- 2003’te yayımlanan 2552 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yönlendirme yönergesinde fen bilgisi öğretmenlerinden, öğrencilerin görsel-uzamsal, mantık-matematik ve doğa yeteneği ile ilgili gelişim özelliklerini bilmeleri ve tanımları istenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003). Bu yönerge her ne kadar daha sonra uygulanmamış olsa da, öğrencilerin tanınması ve

yeteneklerine uygun gelişim süreçlerine dahil edilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Temel eğitim çağındaki çocukların Piaget'in ifade etmiş olduğu dört farklı ve aşamalı zihinsel gelişim döneminin özelliklerine sahip olmaları, gerçekleştirilmesi hedeflenen öğrenme uygulamalarının da bu dönemlerin özelliklerine yönelik olmasını gerektirmektedir. Bu düzeyde 11 yaşlarında bireyler somut işlemler basamağından soyut işlemler dönemine doğru gelişim gösterirler (Ülgen & Fidan, 2003). Bu sürecin özel yetenekli çocuklarda daha önce başlaması beklenebilir. Bu bakımdan, uygulanmakta olan her bir disipline ait öğretim programındaki içeriklere uygun uyarlamaların nasıl yapılabileceğinin ortaya konulması gerekir.

Türkiye'de buna uygun deneyimler yeni sayılsa da özel yetenekli çocukların eğitilmesinden sorumlu ilk eğitim kurumu olan Enderun Mekteplerinden (Enç, 1979), 1964 yılında açılan fen liselerine (Ünlü, 2009), bazı tecrübeleri dikkate almak gerekir. Günümüzde ise bu alana özgü olarak kurumsal anlamda yapılanma son 30 yıllık zaman diliminde "Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM)" açılması ile gerçekleşmiştir. BİLSEM'lerde, özel yetenekleri ile tanınmış olan çocuklara çok farklı disiplinlerde eğitim verilmektedir. Hedef kitle, okul öncesi eğitim çağından lise son sınıf düzeyine kadar değişmektedir. BİLSEM'e kaydolun öğrenci uyum ve destek eğitimi sürecinden sonra kendilerine özel yetenek alanına göre yönlendirilmekte ve eğitilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007b). Özel yetenekli çocukların eğitimine yönelik yaygın kurumsal ağına sahip BİLSEM'ler, bu noktada önemli görevleri üstlenmiş olmakla birlikte, bireylerin yetenek alanlarını keşfetmede uygulanabilecek programların yeterli olmaması nedeni ile (Türkiye I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Politika Önerileri Ön Raporu, 2004) bu tür özelliklere sahip çocukların farklı seviyelerde uygulamalar geliştirilerek desteklenmesi gerekmektedir. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar nicelik ve nitelik olarak artmasına rağmen, özel yetenekli çocuklara sunulabilecek hizmetlerden hedef kitlenin tamamının istifade ettiği söylenemez. Bu noktada bu önemli görev ve sorumluluğa diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin de dahil edilmesi gerekmektedir. Onların hedef kitleye özgü gerçekleştirecekleri uyarlamalar, bu alanda bazı açıkların kapatılmasına destek olabilecektir.

Bu çalışmada beşinci düzeyine uygun olabileceği düşünülen gazların genişmesi etkinliklerinin, aşamalı bir şekilde nasıl düzenlenebileceği üzerinde durulmaktadır. Belirtilen konu içeriği, günümüzde kullanılan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında 5. sınıf düzeyinde ele alınmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) Söz konusu etkinlik ile özel yetenekli bireyler, aynı yaşta oldukları akranları ile birlikte öğrenim görürken gazların genişmesi ile ilgili

olarak yapılabilecek, plastik şişe ve balonun kullanıldığı etkinliklerin tanıtımı yapılmıştır. Etkinlik ile hem özel yetenekli çocukların ilgili konu içeriğini belirtilen etkinlikler ile öğrenme süreçlerinde dahil edilebileceği hem de akranları ile bu tür etkinlikleri birlikte gerçekleştirebileceklerine vurgu yapılmaktadır. Bu tür uygulamalar ile özel yetenekli çocuklar ile akranları grup arasındaki benzerlik ve farklılıkların anlaşılabilmesi de daha kolay ve anlamlı olabilir.

Gazların Genleşmesi Etkinlikleri

Aşağıda adımları açıklanan gazların genleşmesi ile ilgili etkinlikler, yalnız özel yetenekli çocuklara yönelik olarak değil, diğer akranları için de önerilmektedir. Etkinliği ileri düzey olarak kabul edilebilecek adımları özel yetenekli çocuklar için daha çok ilgi ile takip edilebilir. Bu noktada öğretmenlerin etkinliğin daha ilk aşamalarından itibaren tüm öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlayıp uygulayabilmelerine destek olmaları önerilmektedir. Geleneksel bir yaklaşımla öğretim odaklı olarak gerçekleştirildiğinde, etkinliklerin kısa zamanda ve ayrıntılarına inilmeden yapılması problemi ile karşılaşılabilir. Bu nedenle öğrenenlerin kendi bilgilerini üretmelerine odaklanılan süreçler ile etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen daha önceden öğrencilere o gün ele alacakları konu içeriği ile ilgili olarak herhangi bir açıklama yapmaz. Grup sınıfta hazır olduğunda, “Gazların Genleşmesi” ile ilgili etkinliğe başlanır. Öğretmenin elinde 2,5 litrelik içi boş plastik şişe ile bu şişenin ağzına takılmış bir balon bulunmaktadır. Ortam laboratuvar veya sınıf ortamıdır ve öğrenci grubuna etkinliğe başlama sorusu yöneltilir. “Şişenin ağzında takılı olan balonu çıkarmadan, balonu şişirmek istiyoruz, kaç farklı yolla balonu şişirebiliriz?” Sorunun sorulması anından itibaren cevaplar alınmaya başlanır. Bu nokta öğretmenler tarafından zenginleştirilebilir. Her bir öğrenciden veya gruptan özgün yanıtlarını yazmaları ve saklamaları istenebilir.

Öğrencilerden gelen yanıtlar arasında “öncesinde şişenin içine gaz çıkışı olan bir düzenek yerleştiririz”, “şişeyi ortasından sıkıdırız”, “şişenin etrafını siyah poşet ya da kağıt ile kaplar, güneş ışığı altına bırakırız”, “ortamdan daha sıcak bir miktar su ile şişenin dışını yıkayabiliriz” önerileri yer alabilir. Bazı öğrenciler “şişeyi vakum oluşturabilecekleri bir ortama koymayı” önerebilir.

Öğrencilerden gelen yanıtların alınması süreci sona erdikten sonra uygulama aşamasına geçilir. Bu süreçte öğrenciler özgün yanıtlarının uygulamasını gerçekleştirirler. Bu amaçla özellikle şişenin etrafına siyah poşet geçirerek şişeyi güneş ışığına bırakabilirler ve balondaki değişmeyi gözlemleyebilirler. Benzer şekilde şişenin etrafının sıcak ve soğuk su banyosundan geçirilmesini içeren öneri de ilgilerini çekebilir ve bu öneriyi de uygulamaya geçirmeye çalışabilirler. Şişenin içine gaz çıkışı olan bir düzenek yerleştirme önerisi, sınır ortamında uygulanabilir bir öneri

olarak değerlendirilmeyebilir. Bu amaçla HCl çözeltisi ile Zn metalinin gaz çıkışına yol açacağı ve bu gazın balonda toplanabileceği ifade edilebilir. Aynı şekilde kapağı yeni açılmış olan kola veya gazozdan çıkan gazın ve şişe içinde mayalanmakta olan hamurun da gaz çıkışı, etkinlik talepleri arasında yer alabilir. Etkinlik önerilerinin tamamının sınıf veya laboratuvar ortamında gerçekleştirilmesine gerek yoktur.

Önerilen etkinliklerin uygulama aşaması tamamlandığında, “şişenin ağzına takılı olan balonun daha hızlı nasıl şişirilebileceği” sorusu gündeme getirilir. Bu defa çocuklardan sadece “ısınan havanın genleşmesi” gerçeğini kavramaları beklenmemekte aynı zamanda onların bu duruma özgün bir açıklama yapabilmelerine odaklanılmaktadır. Özel yetenekli çocuklara bu noktada fırsatlar tanınmalıdır. Çünkü akranlarının yanıtlarında ve uygulamalarından farklı farklı öneriler getirebilenlerin fikirleri bu aşamada birlikte değerlendirilip karara bağlanabilir. Örneğin, öğrencilerden bir veya birkaçı “gözlük veya mercek ile güneş ışığını şişenin üzerine odaklamayı” önerebilir. Işığın mercek yardımı ile toplanıp şişe üzerine odaklanması, mercek ile kağıdın yakılabilmesi, ormanlarda kırık camların ışığı kuru yaprak gibi yanıcı nesnelerin üzerine odaklayabileceği ve buradan yola çıkarak orman yangınlarının sebepleri bu noktada önemli açıklamalar olarak kabul edilmelidir.

Öğretmen etkinliğe ders öncesinde iyi hazırlanmalı ve daha önce genel eğitim verilen okullara devam eden öğrenciler ile gerçekleştirdiği benzer etkinliklerin süresine yönelik olarak notlarını almalıdır. Çünkü özel yetenekli çocukların düşünme ve etkinlik geliştirme hızları akranlarından farklı düzeyde olabilir. Etkinlik süresince çocuklar, sıcaklık ölçümleri ve karşılaştırmalar için termometre kullanıp hesaplamalar yapabilirler. Aynı zamanda bu süreçte hem güncel yaşamdan temin edebilecekleri hem de laboratuvar malzemelerini kullanabilirler ve böylece teknolojiyi fen eğitimine dahil edebilirler.

Fen bilgilerini teknolojik cihazlar ile yeni tasarımlar geliştirme sürecinde kullanma ve matematiksel beceriler ile bu süreci destekleme, STEM eğitimi uygulamaları ile benzer bir nitelik taşır. Çünkü STEM eğitimi uygulamaları, yukarıda sözü edilen fen bilgilerinin matematik, mühendislik ve teknoloji dalları ile birlikte ele alınmasına olanak sağlar (White, 2014). Bu süreç, sanat, sosyal ve kültürel değerlerin farklı disiplinlerin birlikte ele alınmasına olanak sağlayan uygulamalarına destek olması ile daha da etkili bir düzeye gelebilir. Tasarım temelli süreçlere farklı disiplinlerin dahil edilmesi, gelecekte fen eğitime yön verecek yaklaşımlardan biri olarak gündemde olmaya devam edecektir.

Bu etkinlik önerisinde gazların ısınması ile genleşmesinin bağlantısının nasıl kurulabileceğine ilişkin olarak beşinci sınıf düzeyinde eğitim almakta olan özel yetenekli öğrenciler ve akranlarının gerçekleştirebileceği plastik şişe ve balonun

etkinlikleri üzerinde durulmaktadır. Tanıtımı yapılan etkinlik ile ilgili olarak gerçekleştirilen ön uygulamalara ilişkin resimler, aşağıda görülmektedir.



Resim 1. *Gazların Genleşmesi Etkinliği İçin Gerekli Malzemeler*

Resim 1’de gazların genleşmesi etkinliğinde kullanılabilecek malzemeler yer almaktadır. 2,5 litrelik plastik şişe, balon ve siyah renkli naylon poşetin kullanıldığı etkinlik ile gazların genleşmesine ışığın etkisi kolayca tespit edilebilmektedir. Etkinlik düzeneği Resim 2’de görülmektedir.



Resim 2. *Gazların Genleşmesi Etkinliği Malzemeleri İle Düzenenin Kurulması*

Resim 2’de yer alan balon şişirilmeden, içi boş olan (hava dolu) plastik şişenin ağzına takılır. Siyah naylon poşet, plastik şişenin etrafına sıkıca sarılır. Düzenek bu şekilde güneş ışığına konulur. Kontrol için aynı özellikte (eşdeğer) başka bir düzenek naylon poşetsiz olarak güneş ışığına konulursa, karşılaştırma yapma olanağı doğar ve uygulama bir deney dizaynı sürecine yakın bir etkinliğe dönüştürülebilir. Bu şekilde güneş ışığı altında kalan şişenin ağzında bulunan balonun geçirdiği değişim Resim 3’te görülmektedir.



Resim 3. Genleşme Aşaması

Resim-3’te görüldüğü gibi, güneş ışığının siyah naylon poşet ile soğurulması sonucunda, plastik şişe içindeki gaz genleşmektedir. Sıkışan gazın oluşturduğu basınç nedeni ile balon şişmekte ve Resim 3’teki gibi bir görüntü oluşmaktadır. Bu durum şişe içinde sıkışan gazın hacminin arttığı şeklinde de yorumlanabilir. Gaz tanecikleri, şişenin duvarına daha çok basınç uygulamadan daha kolay gaz akışının gerçekleşebileceği balonun içine dolmakta ve balonu şişirmektedir. Ters durumda, yani gazın ısı kaybetmesi ve şişe içindeki havanın soğuması halinde ise balonun şişe içine doğru çökmesi gözlemlenebilir. Resim 4’te gazların soğuması halinde balonun şeklinin nasıl değiştiği görülmektedir.



Resim 4 Şişe İçinde Soğuyan Gazının Balona Etkisi

Yukarıdaki resimlerde yer alan etkinlik süreçleri ile ilgili olarak, ihtiyaç duyulursa ön bilgi vermek için öğrencilere tanıtım sunumu yapılabilir. Bu süreç boyunca ısı alınması ve verilmesi, gazların genleşmesi ve basıncı ile ilgili olan bilgi içeriği ele alınabilir. Etkinlikler gerçekleştirildikten sonra açık hava (atmosfer) basıncı, yüksek ve alçak basınç kavramlarına girilebilir. Çalışmanın amacının bu tür etkinlikler ile açık hava basıncının bağlantısının kurulabilmesi olduğundan, yüksek ve alçak basınç ile tanıtımı yapılan bu etkinliğin birleştirilmesinin, öğrencilerin bilişsel becerileri neticesinde şekillenmesi beklenmektedir. Ancak açık hava basıncının iyi anlaşılması için, kapalı kaplardaki gazların basıncının iyi anlaşılması önem taşımaktadır.

Öneriler

Doğal çevreden kolay bulunabilecek araç-gereçler ile düzenlenmiş basit fen aktiviteleri (Hadns On) öğrencilerin ilgi düzeyini artırmakta, geleneksel bilgi yükleme ağırlıklı ders işlenen sınıflar ile kıyaslandığında başarı düzeyinde anlamlı bir ilerleme sağlamaktadır. Basit malzemelerle fen etkinlikleri ile öğrenme akademik, sosyal ve duygusal becerilere olan olumlu etkisi nedeni ile giderek çok daha önemli hale gelmektedir. Etkinliklerle öğrenmeyi ilgi çekici hale getiren, uygulayıcının bakış açısı, tekniği ve kullandığı araç-gereçlerdir. Fen öğretiminde araç-gereç geliştirme bu bakımdan daha çok ilgi çekmektedir. Özellikle basit ve kolayca erişilebilen malzemelerin kullanıldığı basit fen etkinlikleri, zor ve sıkıcı olarak kabul edilebilen fen konularının daha dikkat çekici hale getirmektedir.

İnsanlar, gelişim bakımından öne çıkan zihinsel yetenek potansiyelleri dikkate alındığında iyi öğrenebilir (Çepni & Çil, 2009). Bireysel yeteneklere yönelik olan öğrenme ortamları ile dengeli kişilik gelişimi gerçekleşebilir. Çocuklar içinde yaşadığı dünyanın edilgen bir alıcısı değil, aktif bir şekilde yorumlayıcısı ve kullanıcısıdır. Bireyin çevresi ile etkileşimi, etkili öğrenmeler ile sağlanabilirse, öğrenilenlerin kalıcı ve anlamlı olması mümkün olabilir. Öğrenmenin kalıcı izli olmasına destek olabilecek nitelik taşıyan basit fen etkinliği özelliğindeki plastik şişe ve balonun kullanıldığı gazların genleşmesini konu edinen bu uygulamanın, özel yetenekli çocukların eğitimi sürecinde kullanılması mümkün olabilir. Üstelik bu tür etkinliklerin, hangi sınıf düzeyine yönelik olduğunun tespit edilmesi, bu çocuklar ile birlikte akranlarına ve özellikle özel eğitim kapsamında değerlendirilen bütünleştirme eğitimi almakta olan çocukların eğitime de katkısı olabilir.

Özel yetenekli çocukların karşılaştıkları sorunlardan biri de onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek deney, etkinlik, model, uygulamalar ve uyarlamaların yeterince üretilmemiş olmasıdır. Bu konuda Türkiye I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi politika önerileri ön raporunda, maliyeti az olan ve

kolay yapılabilen etkinliklerin önemine değinilmektedir (Türkiye I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Politika Önerileri Ön Raporu, 2004). Yani üstün yeteneklilerin eğitiminde materyal eksikliğinden çok, kolay bulunabilen malzemelerle özgün etkinliklerin tasarlanması önerilmektedir.

Aktivitelerin bireyin yaş düzeyine uygun olacak şekilde geliştirilerek öğrenme ve öğretme sürecine kazandırılması, BİLSEM’de öğrenim gören öğrenciler için kullanışlı olabilir. Bununla birlikte diğer eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de ilgili etkinlikleri özel yetenekli, akranları ve bütünleştirme eğitimi alan çocuklar için de uyarlayabilmelerine olanak sağlar. Benzer şekilde makro veya mikro evrene ait, öğrenilmesi somut ve gözlemlenebilir durumlar ile kıyaslandığında diğer kavramların da özel yetenekliler ile birlikte gerçekleştirilen uygulamalara konu olması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ve fen eğitimi ile ilgili olan herkesin, zaman kaybına yol açmadan, bireyin ilgisine ve yaş düzeyine hitap eden doğru etkinlikleri kullanması, fen eğitiminde bu doğru doğru uyarlamaların yapılmasına katkı sunar.

Özel yetenekli çocuklar ile birlikte gerçekleştirilebilecek bu tür bütünleştirilmiş etkinliklerin yukarıda sözü edilen bazı engellerin ortadan kaldırılmasına katkısı olabilir. Bu bakımdan ilgili etkinliklerin klasik deney yapımı uygulamaları olarak değil, problemin gerekçesinin oluşturulmasından sonucun paylaşılması sürecine kadar çocukların sürecin her aşamasında odak noktada olması ve gerçek deneyimler yolu ile etkinlikler gerçekleştirmeleri yararlı olabilir. Bu süreçler ile kendi özgün tasarımlarını geliştiren çocuklar daha küçük yaşlarda üretmenin, sosyal ve doğa bilimlerinin odağında olan güncel problemlere çözüm bulmanın mutluluğunu yaşayabilirler.

Unutmamak gerekir ki onlar henüz çocukluk çağını yaşamaktadırlar. Bu günden tasarımcı bir anlayışla üreten bir bireyin gelecekte önemli buluşlar gerçekleştirmesi kuvvetle muhtemeldir. Bu nedenle onların ürettiklerini küçümsememeli, onlara ve eserlerine değer verildiği her zaman hissettirilmelidir. Onlar yaşları gereği bugün oyuncak üretebilirler veya çocukça öneriler getirebilirler, çözüm yolları önerebilirler ve basit ürünler geliştirebilirler. Ancak, bugün oyuncaklarını kendisi yapabilen çocukların gelecekte gerçeğini yapmaları olasılığının yüksek olduğu unutulmamalıdır.

Kaynaklar

1. Açık-Önkaş, N. (2014). *Türkçe ders kitaplarında coğrafik unsurlar*. Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi.
2. Aydın, İ. (2006). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
3. Brooks J. G. & Brooks M. G. (1999). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA. Association for Supervision & Curriculum Development.
4. Charles, C. M. (2003). *Öğretmenler için Piaget ilkeleri* (4. Baskı). (Çev: G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
5. Cutts N. E. & Moseley, N. (2001). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi*. (Çev: İ. Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları, no: 142.
6. Çelik, S. (2008). *İlköğretim öğrencileri için meteoroloji*. Ankara: Telekomünikasyon Şube Müdürlüğü.
7. Çepni, S. & Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
8. Enç, M., (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Ankara Üniv. Yayınları.
9. Ford, R.V. & Gardner, H. (1991). Teachers of gifted students' suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23, 235-239.
10. Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
11. Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Marland, (1972). *Education of gifted and Talented*, Washington D.C: US Office of Education.
13. Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). İlköğretimde yöneltme yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2552, 538-567.
14. Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
15. Milli Eğitim Bakanlığı. (2007a). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Pasifik Yayıncılık.
16. Milli Eğitim Bakanlığı B. (2007b). Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 70(2593), 70-89.
17. Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). İtfaiyecilik ve Yangın Güvenliği. Ankara.
18. Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
19. Renzulli, J. S., (1999). What is thing called giftedness and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.

- 20.Saban, A. (2005). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim* (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 21.Türkiye I. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Politika Önerileri Ön Raporu. (2004). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, No: 68.
- 22.Ülgen, G. & Fidan E. (2003). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 23.Ünlü, P. (2009). A measurement of progress of gifted students' physical abilities. *Hacettepe University Journal of Education*, 36(1), 294-305.
- 24.White, D. (2014). What is STEM education and why is it important?*Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.

Çocuklara Felsefe Eğitiminin Değerlendirilmesi: Örnek Bir Çalışma

Betül ÇOLAK¹, Saadet Kuru Çetin²

1 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

2 Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, skuru@mu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4847-5796

1. Giriş

Çocukluk dönemi, bilişsel ve fiziksel gelişimin en üst seviyede olduğu bir dönemdir. Bu dönem düşünme, sorgulama, akıl yürütme ve yaşama becerilerinin kazanıldığı bir dönem olmakla birlikte çocuklar bu dönemde hayata ilişkin izlenimler oluştururlar. Çocuklar, filozoflar gibi yaşadıkları dünyayı merak eder ve çevrelerini keşfetmek için durmadan sorular sorarlar. Wartenberg (2009), “Big Ideas For Little Kids” adlı kitabında çocukların çevrelerine sorduğu sorulardan yola çıkarak, çocukların doğal filozoflar olduklarını ileri sürmüştür. Birçok bilim insanının da (örn. Lipman, 2003; Trickey ve Topping, 2004; Wartenberg, 2009; Tepe, 2013, Ögüt, 2019; Özkan, 2020) belirttiği gibi çocukların bu felsefi bakış açılarının yok olmaması aksine yaratıcı bir bakış açısı ile desteklenmesi için erken yaşta verilecek felsefe eğitimi büyük önem taşımaktadır.

Tarihsel olarak kavramın ortaya çıkışına bakacak olursak, “Çocuk felsefesi” kavramı, felsefe literatürü içerisinde ilk defa 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır (Saner, 2018). Almanca “Kinderphilosophie” veya “Philosophie für Kinder”, İng. “Philosophy for Children” olarak geçen terim; Türkçede “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşmaktadır. Bu kavram Türkçeye “çocuk felsefesi” veya “çocuklar için felsefe” olarak çevrilebilmektedir. Bu kavramın makaledeki anlamı ile kullanılması ise Matthew Lipman tarafından karşımıza çıkmaktadır. 1970’li yıllarda Matthew Lipman tarafından erken yaşlarda felsefe ve eleştirel düşünme eğitimine yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmış ve Montclair Eyalet Üniversitesinde Çocuklar İçin Felsefi Gelişim Enstitüsü’nü kurmuştur. 1970’li yıllarda konunun devamı olarak, Gareth Matthews’un da içinde yer aldığı çocuklar için felsefe davranışı başlamıştır (Taşdelen, 2014).

Her ne kadar yakın tarihin bir ürünü gibi gözüксе de çocuklarla felsefe temelinin Antik Yunandan alan çok eski bir yöntemdir (Pihlgren, 2008; Tunç, 2017; Koyuncu, 2020; Dirican, 2022). Rivayete göre Yunan filozof Herakleitos Antik Efes’i yönetmek yerine çocuklarla oynamayı tercih ettiğini söylemiştir (Alpyürür, 2021). Aynı zamanda Sokrates’in diyaloglarında çocuklarla felsefenin temeli ortaya çıkmaktadır. Sokrates gençlerle diyaloglarda, çocuklarla felsefenin güçlü ve gerçek bir şekilde yapılandırıldığını işaret eder. Sokrates yetişkinlere, gençlere ve çocuklara “diyalog”, “soru sorma” ve “tartışma” yöntemleri ile onları düşünmeye teşvik etmiştir. Sokrates, diyaloglarında sorguladığı kavramın anlamını karşısındaki bireye sormakta, bu kavramı kendi kelimeleri ile tanımlamasını ve kavramı örneklendirmesini istemekte kavramını sorgulatmaktadır (Kaytancı, 2022; Dirican, 2022). Bu davranış biçimine de çocuklarla felsefenin yaptırmak istediği eylemdir.

Çocuklarla felsefe eğitimi ile de Sokrates'in diyaloglarında olduğu gibi temel amaç kavramın sorgulanmasıdır. Çocuklarla felsefe eğitiminde çocuklarda akıl yürütme, sorgulama, yorumlama, anlam çıkarma ve anlamlar arası ilişki kurma becerilerinin (Fisher, 2005); ifade edici dil becerilerinin, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve akıl yürütme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Trickey ve Topping, 2004; Demirtaş, Karadağ ve Gülenç, 2018; Özkan, 2020). Lipman'ın (1988; 2003) çocuklar için felsefe kavramını sorgulama temelli bir pedagoji olarak nitelendirmektedir. Lipman'ın (1988; 2003) da tanımladığı gibi bu yöntemle öğretme stilinin kolaylaşmakta, öğrencilerin sorgulama, konuları irdeleme ve bağımsız öğrenme becerileri gelişmektedir. Çocukların kendilerine uygun ve önemli gördükleri soruları sorma ve bu soruları açık bir şekilde tartışma ilkesine dayanmaktadır. Bu becerilerin tümü 21. yüzyılda çocuklarda geliştirilmesi gereken beceriler olarak ele alınmaktadır. Bu alanda önemli çalışmalardan biri de Unesco'nun çalışmalarıdır. Unesco 2017 yılında çocuklarla felsefe soruşturmasını merkeze olan "Felsefe Bir Özgürlük okulu. Felsefe Öğretmek ve Felsefe Yapmayı Öğrenmek: Durum ve Beklentiler" bir çalışma yayınlamıştır (Çotuksöken ve Tepe, 2013). Türkiye'de de çocuklarda bu becerileri geliştirmek amacıyla eğitim programları yeniden düzenlenmiş, öğrenen merkezli yeni yaklaşım ve yöntemler gündeme gelmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanacakları çocuklara felsefe eğitimin öğretmen ve öğretmen adayları için önemi ortaya çıkmaktadır.

Çocuklarla felsefe, yapılan soruşturmalar hakkında deneyimi ve uzmanlığı olan bir kişi tarafından yapılması gereken bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefenin çocuklara öğretimi için; öncelikle öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımı bilmesi ve gerekli şekilde uygulaması gerekmektedir. Bir diğer ifade ile öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuklara rehberlik edebilmesi için Çocuklara Felsefe'yi iyice anlayıp, benimsemeleri, uygulamaları yapma konusunda kendilerine inanmaları gerekmektedir. Bunun nedeni felsefenin çocuklara öğretiminin nasıl olacağı, hangi yöntemler ve yaklaşımların kullanılacağı, eğitimcilerin çocukların öğrenebileceği şekilde felsefi düşünmeyi nasıl öğretebileceği gibi eğitimsel sorulara cevap verilmesi gerekmektedir (www.icpic.org).

Çocuklara felsefe, sınıf içinde yapılabilen pedagojik bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. P4C(philosophy for children-çocuklara felsefe) uygulamalarının en temel tanımı felsefi diyalog yoluyla çocuklarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin amaçlanmasıdır. P4C çocukların, bir hikâye, şiir, örnek bir diyalog veya örnek durumdan yararlanarak felsefi kavramları bir

yetişkin rehberliğinde tartışmalarıdır (Trickey ve Topping, 2004; Türksöy, 2020).

Çocuklarla felsefe oturumlarında birçok farklı yöntemler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Gareth B. Matthews Metodu, Leonardo Nelson'un Sokratik metodu, Thomas E Jackson Metodu, felsefi sorgulama topluluğu metodu, SAPARE ve Rehberli Sokratik Tartışma Programlarıdır. Tüm bu programların benzerlikleri ve birbirinden ayrıldığı yönler olmakla birlikte bu çalışmada Matthew Lipman Metodu çalışmanın ana gövdesini oluşturmaktadır.

Matthew Lipman Metodu:

Matthew Lipman 1969'da Kolombiya Üniversitesi'ndeyken, Harry Stottlemeier'in Discovery'sini "çocuklar için yazılmış ilk didaktik felsefi roman" olarak yayımladı (Sharp, 2010). Kitap P4C'nin kökeni olarak kabul edilmektedir (Masangu, 2020). Lipman çocuklarla felsefe Geliştirme Enstitüsünü (Advancement of Philosophy for Children (IAPC)) açmak için Columbia Üniversitesinden ayrıldı ve 1974'de Montclair Eyalet Üniversitesinde enstitüyü açmıştır (Sharp, 2010; Masangu, 2020). Lipman, medadında Dewey'den esinlenmiştir. Lipman metodunda Dewey'den esinlendiği demokrasi bakış açısını ve çocukların felsefi sorgulama yapmaya teşvik etmeyi çalışmıştır (Masangu, 2020).

Matthew Lipman Metodunda, soruşturmalarda öğretmen el kitabı ve kısa hikâyelerden oluşan kaynakların kullanılmasını tavsiye etmektedir. Kısa hikâyeler tartışmalar için başlangıç oluşturmaktadır (Öğüt, 2019, Karasu, 2018). Haynes'e (2002) göre P4C soruşturma süreci aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Başlangıç: Çocuklara tartışma kuralları hatırlatılır.
- Uyarının sunulması: Öğretmen felsefi konuyla ilgili sınıfın ilgisini çekecek bir hikâye, şiir, resim, müzik parçası paylaşır.
- Soruların alınması: Çocuklardan gelen sorular herkesin görebileceği şekilde alınır.
- Sorular arasında bağlantı kurulması ve soruların gruplanması: Öğrencilerin süreci daha iyi anlamaları için sorular arasında bağlantılar kurulur.
- Sorgulamaya başlamak için bir soru seçme: Soru seçilir.
- Soru hakkındaki düşünceleri geliştirme: Öğretmen çocukların birbirini dinlemesini teşvik eder, verilen cevapları dikkate alır ve çocukların keşiflerini derinleştirmeye çalışır.
- Tartışmayı kaydetme: Soruşturmayı geliştirmek için bazen bir kavram haritası veya grafik aracılığıyla fikirler kaydedilir.

- Kapanış ve gözden geçirme: Öğretmen sözlü olarak soruşturmayı özetlerveya yazılı kayıtlara başvurur. Katılımcıların son sözleri alınır.

Etkinlik sonunda amaç herkesin kabul ettiği bir sonuca ulaşmaktan çok, katılımcıların ve katılımcıların birbirleri ile ilgili sürece ilişkin düşüncelerini anlamaktır. Süreç sonunda süreci yürüten kişi “Nasıl yaptık? Birbirimizi dinledik mi? Ne ilerleme kaydettik? Ne kadar soru ürettik? Fikrimizi değiştirdik mi?” gibi sorularla yaptığı sorgulamanın etkili olup olmadığını değerlendirir.

P4C pedagojik eğitiminde temel amaç öğrencilerde düşünme becerilerini geliştirmektir, felsefe yapmak ise ikincil amaçtır. Düşünme becerilerinden kasıt ise eleştirel, yaratıcı ve çok boyutlu düşünme, akıl yürütme ve bağımsız düşünmedir (Tepe, 2015, Türksoy, 2020). Bu nedenle öğretmen adaylarının P4C eğitimlerinden ne amaçlandığını ve sınıf içi uygulamaların neler olduğunu bilmeleri öğrencilerin eleştirel düşünmelerinin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği adaylarına yönelik olarak düzenlenen çocuklara felsefe eğitiminin aday öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Sınıf öğretmen adaylarının P4C eğitimlerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumlu gelişmeleri öğrenmeleri ile bu tür etkinliklere daha olumlu yaklaşarak alana indikleri zaman yapacakları sınıf içi uygulamaların olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Araştırmada bu bağlamda sınıf içi özgün örnekleri içerecek olması ile öğretmen adayları için bir rehber özelliği taşıyacağı söylenebilir. Aynı zamanda araştırma eğitimde 2023 vizyon hedeflerine uygun öğretim uygulaması içermesi bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği adaylarına yönelik olarak düzenlenen çocuklara felsefe eğitiminin aday öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Çocuklara felsefe eğitimine yönelik eğitim öncesi öğrenci görüşleri nelerdir?
- Çocuklara felsefe eğitimine yönelik eğitim sonrası öğrenci görüşleri nelerdir?

AraştırmaYöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmasının belli bir zaman diliminde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun gözlem, görüşme, dokümanlar gibi veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği bir araştırma desendir. Bu çalışmada sınıf öğretmenliğinde eğitim alan aday öğretmenlere çocuklara felsefe eğitimine yönelik eğitimler verilmiştir. Eğitimin ardından çalışmaya katılan öğretmen adaylarına konu ile ilgili etkinliklerin değerlendirilmesi istenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından gönüllü 40 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde daha önce konu ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına yönelik “Çocuklara Felsefe Eğitimi ile İlgili Ön Görüşme”ve “Çocuklara Felsefe Eğitimi ile İlgili Eğitim Sonrası Görüşme” formları kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için literatür taraması yapılmış ve yapılan literatür taraması sonrasında konuyla ilgili çalışmalar taranarak forma hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak bir form üç uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından görüş alındıktan sonra formda yer alan sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasına yönelik her katılımcıçalışma ile ilgili bilgilendirilmiş ve katılımcıların tümünden onam formu alınmıştır. Bununla birlikteçalışma da “Etik Kurul İzni” alınmıştır. Etik Kurul İzni, 27/12/2021-2 Etik Kurul toplantı tarihi ve 210039 protokol 60 karar sayısı ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından uygun bulunarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliği için iç geçerliliğe bakılmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, tutarlılığın sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Şencan, 2005). Bu araştırmada iç geçerlik, veri ve literatür taranması sırasında boyutlara ilişkin oluşturan değişkenlerin içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik özelliklerine göre bir araya getirilmesi yolu ile sağlanmıştır. Çalışmada iç geçerliliği arttırmak için bulguların araştırma sorularının başlıkları ve değişkenlerin birbirleri ile aynı özellikte taşınması sağlanarak yapılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlik, bulguların dış olaylara ya da ortamlara genellemesidir (Neuman, 2010; Şencan, 2005). Bu çalışmada dış geçerliğinin yerine getirmek ile araştırmaya ait olan veri kaynakları, veri kaynaklarının nasıl toplandığı ve bu verilerin nasıl yorumlandığı aşama aşama verilmiştir. Araştırmanın iç güvenirliliğini arttırmak için bulguların yorumlanmasında tablolarda belirtilen sayısal veriler hem betimsel olarak hem de sayısal olarak ifade edilmiştir.

Bulgular

1. Çocuklara Felsefe Eğitime Yönelik Eğitim Öncesi Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çocuklara felsefe eğitime yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili çocuklara felsefe kavramını duyup duymadıkları, eleştirel düşünme kavramını duyup duymadıkları ve çocuklara felsefe kavramının kendilerine neler kazandıracağı ile ilgili eğitim öncesi görüşleri ortaya konmuştur.

1.1. Öğretmen Adaylarının Çocuklara Felsefe Kavramını Duyup Duymadıklarına İlişkin Cevaplarına Dair Araştırma Bulguları

Araştırmada öğretmen adaylarının çocuklara felsefe kavramını daha önceden duyup duymadıklarına ilişkin araştırma bulguları Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo1:*Öğretmen adaylarının çocuklara felsefe kavramını duyup duymadıklarına ilişkin bulgular*

Ön görüşme soruların verilen cevaplar ve sayıları	Evet	Hayır
Soru-1: Önceki derslerinizde çocuklara felsefe kavramını daha önce duydunuz mu?	3	37

Tablo1’de görüldüğü üzere 40 katılımcıdan 3’ü “çocuklarla felsefe” kavramını duyduğunu beyan etmiştir. Bu kişilerin 2’si “Eğitim Felsefesi” dersinde duyduğunu belirtirken 1’i lisedeki felsefe dersinde duyduğunu belirtmiştir. Geriye kalan 37 kişi bu kavramı duymadığını ifade etmiştir.

1.2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Kavramını Duyup duymadıklarına İlişkin Cevaplarına Dair Araştırma Bulguları

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramını daha önceden duyup duymadıklarına ilişkin araştırma bulguları Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo2: *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramını duyup duymadıklarına dair bulgular*

Ön görüşme soruların verileri ve sayıları	Evet	Hayır
Eleştirel düşünme kavramını daha önce duydunuz mu?	37	3

Tablo2’de görüleceği gibi 40 katılımcıdan 37’si “Eleştirel düşünme” kavramını duyduğunu belirtirken 3 kişi duymadığını belirtmiş. Ardından “Cevap evet ise nerede ve nasıl duydunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya göre 3 kişi nerede olduğunu belirtmeden kavramı açıklamaya çalışmıştır. 1 kişi ortaokulda, 15 kişi genel olarak derslerde, 6 kişi lisede ve 15 kişi üniversitede özellikle “Eğitime Giriş” dersinde duyduğunu belirtmiştir.

1.3. Öğretmen adaylarının Çocuklara Felsefe Kavramının Öğrencilere Neler Kazandıracığı ile ilgili Görüşlerine Dair Araştırma Bulguları

Araştırmada öğretmen adaylarının çocuklara felsefe kavramını öğrencilere neler kazandırabileceği ile ilgili araştırma bulguları Tablo-3’de verilmiştir.

Tablo 3: *Öğretmen adaylarının çocuklara felsefe kavramının öğrencilere neler kazandıracığı ile ilgili araştırma bulguları*

Ön görüşme soruların verileri ve sayıları	Bilmiyorum	Biliyorum
Çocuklara felsefe kavramının neler kazandıracığını düşünüyorsunuz?	2	38

Tablo 3’te öğretmen adayları “Çocuklara felsefe kavramının neler kazandıracağını düşünüyorsunuz?” sorusuna 2 kişi bilmiyorum cevabı verirken 38 kişi kendince fikir beyan etmiştir. Bu fikirlerden bir kaç genel anlamda şöyledir:

- Eleştirel düşünme becerisi kazandırır.
- Sorgulama becerisi kazandırır.
- Merak dürtüsünü harekete geçirir.
- Farklı bakış açıları kazandırır.
- Bilgi kazandırır.
- Çok yönlü düşünme becerisi kazandırır.

2. Çocuklara Felsefe Eğitimine Yönelik Eğitim Sonrası Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular

Araştırmamızın bu bölümünde çocuklara felsefe eğitimine yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili öğrencilerin, çocuklara felsefe etkinlikleri ile ilgili görüşleri, katıldıkları eğitimin öğretmenlik anlayışlarına nasıl etki ettiği, eğitimde sunulan bilgilerde “en önemli” olarak kavramların neler olduğuna dair görüşleri ortaya konmuştur.

2.1. Öğretmen Adaylarının Çocuklara Felsefe Etkinlikleriyle İlgili Görüşlerine Dair Araştırma Bulguları

Araştırmada öğretmen adaylarının çocuklara felsefe etkinlikleri ile ilgili görüşleri Tablo-4’de verilmiştir.

Tablo 4: *Öğretmen adaylarının çocuklara felsefe etkinlikleri ile ilgili araştırma bulguları*

Eğitim sonrası görüşme sorularına verilen cevaplar ve sayıları	Olumlu	Olumsuz
Çocuklara felsefe etkinlikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	38	2

Tablo 4’de belirtildiği gibi “Çocuklara felsefe etkinlikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 2 katılımcı olumsuz görüş bildirirken, 38 katılımcı olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş bildiren katılımcılar çocuklara felsefe etkinliklerinin öğretmenin ders içinde ve öncesinde çok fazla zaman harcaması gerektiğini savunurken diğer katılımcı ise çocuklara felsefe etkinliklerinin uzun sürdüğünü ileri sürmüşlerdir. Olumlu cevaplardan örnekler şu şekildedir;

- Eleştirel bakış açısının kazandırılması
- Çocukların konuşma becerilerinin gelişmesi
- Çocukların sorgulama becerisinin geliştirilmesi
- Çocuklara farklı bakış açılarının olduğunun kavranması
- Kavramlar ile ilgili neden-sonuç ilişkisinin çıkarılması

2.2 Öğretmen adaylarının Katıldıkları eğitimin öğretmenlik anlayışlarına nasıl etki ettiği İle İlgili Görüşleri

Araştırmada öğretmen adaylarının katıldıkları eğitimin öğretmenlik anlayışlarına nasıl etki edebileceği ile ilgili araştırma bulguları Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo 5:*Öğretmen adaylarının katıldıkları eğitimin öğretmenlik anlayışlarına nasıl etki ettiği ile ilgili araştırma sonuçları*

Eğitim sonrası görüşme sorularına verilen cevaplar ve sayıları	Olumlu	Bilmiyorum
Katıldığınız eğitimin öğretmenlik anlayışınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?	36	4

Tablo 5’te görüldüğü üzere ankette verilen “Katıldığınız eğitimin öğretmenlik anlayışınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna katılımcıların 36’sı “olumlu” sonuç verirken 4 kişi bu soruyu boş bırakmıştır.

2.3 Öğretmen Adaylarının Eğitimde Sunulan Bilgilerde “En Önemli” Olarak Nitelendirdiği Kavramlar İle İlgili Görüşlerine Dair Araştırma Bulguları

Araştırmada öğretmen adaylarının katıldıkları eğitimde sunulan bilgilerin “en önemli” olarak nitelendirdiği ile ilgili araştırma bulguları Tablo-6’de verilmiştir.

Tablo 6:*Öğretmen adaylarının eğitimde sunulan bilgilerde “en önemli” olarak nitelendirdiği kavramlar ile ilgili araştırma bulguları*

Eğitim sonrası görüşme sorularına verilen cevaplar ve sayıları	Kavramlar	n
Eğitimde sunulan bilgiler arasından sizin için “en önemli” olarak nitelendirdiğiniz kavram neydi?	Çocuklarla felsefe düşündüğümünden çok farklı bir şeymiş	12
	Çocuk filozof kavramını gördüm	9

Tablo 6’de belirtildiği gibi “Eğitimde sunulan bilgiler arasından sizin için “en önemli” olarak nitelendirdiğiniz kavram neydi? Lütfen açıklayınız?”sorusuna 19 kişi cevap vermemişken, 21 kişi yorumda bulunmuştur. Cevaplar genel anlamda şöyledir:

- Çocuklarla felsefe kavramının düşündüklerinden çok farklı bir anlamı olduğundan bahsetmişlerdir.
- Çalışmaya katılan dokuz katılımcı ilk kez çocuk filozof kavramını gördüklerini söylemişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmenliği adaylarına yönelik olarak düzenlenen çocuklara felsefe eğitimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları eğitim öncesi çocuklara felsefe kavramını duymadıklarını fakat eleştirel düşünme kavramını duydıklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar öğretmen adayları çocuklara felsefe kavramını duymasalar da eleştirel düşünme kavram hakkında bilgi sahibi olmaları önemli bir gelişmedir. Kefeli ve Kara, (2008), Alkın-Şahin ve Tunca(2015) ve Lipman’nin (1982;1988) çalışmalarında belirttiği gibi bu iki kavram birbiri içine girmiş kavramlardır. Kefeli ve Kara (2008) eleştirel bir düşünme eğitiminin “çocuğun doğasındaki duygular ile filozoflar arasındaki temel bağın koparılmaması” gerektiğini savunmuşlardır. Çocukların gelecekte daha esnek ve etkin düşünebilen bireylere dönüşebilmeleri ancak çocukların doğasında bulunan merak ve keşfetme arzusunun felsefe ile bütünleştirilmesine bağlı (Lipman,1988) olduğu için bu kavramların öğretimi öğretmen adayları için önemlidir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları eğitim öncesinde çocuklara felsefe kavramının kendilerine “Eleştirel düşünme becerisi kazandıracğını.”, “Sorgulama becerisi kazandıracğını.”, “Merak dürtüsünü harekete geçirdiğini”, “Farklı bakış açıları kazandıracğını”, “Bilgi kazandıracğını” ve “Çok yönlü düşünme becerisi kazandıracğını” ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adayları eğitim sonrası çocuklara felsefe etkinleri ile ilgili olarak çocuklar için gerekli olduğunu, çocukların erken yaşta felsefeyle tanışmasının önemli olduğu savunmuşlardır. Aynı zamanda eğitimde çocukların sorgulama becerisi kazanacağını, eğlenceli ders süreci yaşayacaklarını düşündüklerini beyan etmişlerdir. Buna paralel olarak Worley (2009), Çayır ve Akkoyunlu (2016) ve Kefeli, Üçüncü ve Yaman (2021) tarafından yapılan çalışmalar örnek verilebilir. Bu çalışmalarda çocuklar için felsefe eğitiminin düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği ve aynı zamanda soyut

düşünmeye yönelik katkısından söz ettiği sonuçlarına ulaşmıştır. Çalışmaların bu sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları katıldıkları eğitimin öğretmenlik anlayışlarını olumlu etkileyeceklerini beyan etmişlerdir. Çocuklar için felsefe etkinlikleri öğretmenlere, bir sorunun birden fazla doğru cevabı olabileceği, olaylar karşısında farklı bakış açılarının var olduğu ve bu farklı bakış açılarının sınıf ortamında demokratik süreçler ile taşınabileceğini ve böylece felsefenin bir yöntem olarak sınıf içi etkinliklerde kullanılabileceği ile ilgilifikirleri oluşmuştur. Haynes ve Murris (2011) yapmış oldukları çalışmada çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğretmen eğitimi sürecinde öğretmenin sınıf içindeki rolünü eleştirerek bilgiye yönelik inançlarını değiştirdiğini belirtmişlerdir. Fatma vediğerleri (2021) ve Ramazan ve Bilgin (2022) de yapmış oldukları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırmacılara yönelik öneriler şöyle sıralanabilir, çocuklar için felsefe eğitiminin Türkiye’de de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde yaygınlaşması için konunun eleştirel düşünme, etik, demokrasi, vatandaşlık eğitimi, tartışma becerileri ile ilişkisi üzerine bu öğretim kademelerinde araştırmalar yapılmalıdır. Çocuklara felsefe oturumlarının sınıf içi etkinlik olarak yapılması için yeterli zaman ayrılmalıdır. Yükseköğretim kurumlarında Eğitim Felsefesi dersinin yanında çocuklara felsefe dersi açılmalıdır. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitiminin eğitim programlarıyla bütünleşmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

TEŞEKKÜR

1919B012100732 Proje numaralı bu çalışma TÜBİTAK 2209-A kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

1. Alkın-Şahin, S., & Tunca, N. (2015). Felsefe Ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
2. Alpyürür, F. (2021). Herakleitos Neden Çocuklarla Oyun Oynardı?, *Bahçe Edebiyat Ve Düşünce Dergisi* 2:17.
3. Çayır, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi(Yayınlanmamış Yüksek Lisans), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
4. Çayır, N. A., & Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133.
5. Çiçek, H. (2017). Felsefeyle Çocuk Çocukla Felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2017/2
6. Çotuksöken, B., & Tepe, H. (2013). *Çocuklar İçin Felsefe*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
7. Demirtaş, V. Y., Karadağ, F., Gülenç, K. (2018). Levels Of The Questions Formulated By Preschool Children During The Philosophical Inquiry Process And The Qualities Of Their Answers: Philosophy With Children, *International Online Journal Of Educational Sciences*, 10(2):277-294.
8. Direk, N.(2017) .*Çocuklarla Felsefe* (3. Baskı), İstanbul:Pan Kitap
9. Dirican, R. (2022). Çocuklarla Felsefenin Eleştirisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (17), 48-62.
10. Fatma, A. V. C. I., Özdağ, S., Akdeniz, E. C., Esra, Ö. N. C. Ü., & Emine, Ö. N. E. R. (2021). “P4C: Küçük Çocuklar, Büyük Fikirler” E-twinning Projesine Yönelik Öğretmenlerin Görüş Ve Değerlendirmeleri. *Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7(1), 214-228.
11. Haynes, J. (2002). *Children As Philosophers: Learning Through Enquiry And Dialogue In The Primary Classroom*. London: Routledge Falmer
12. Haynes, J. & Murriss, K. (2011). The Provocation Of An Epistemological Shift In Teacher Education Through Philosophy With Children. *Jornoul Of Philsophy Of Education*, 45(2), 285-303. Doi: 10.1111/J.1467-9752.2011.00799.X
13. Fisher, R. (2005). *Teaching Children To Think*. Nelson Thornes
14. Karasu, F. (2018). İlkokul Çocuklarıyla Felsefe Yapmak Üzerine Nitel Bir Çalışma: Dördüncü Sınıf Örneği (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- 15.Kaytancı, M.Ç. (2022). Felsefi Bir Öğrenme Ortamı Olarak Matthew Lipman'ın Sorgulama Topluluğu, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı.
- 16.Koyuncu, E.D. (2020). Investigating The Views Of Preschool Teachers Regarding Philosophy With Children Through Pwc Experience. (Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi).Orta Teknik Üniversitesi, Ankara.
- 17.Kefeli, İ., &Kara, U. (2008). Çocukta Felsefi Ve Eleştirel Düşüncenin Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
- 18.Kefeli, İ., Üçüncü, D., &Yaman, Z. (2021). Üstün Yetenekli/Zekâlı Öğrencilerle “Çocuklar İçin Felsefi Etkinlik” Uygulaması: Nitel Bir Çalışma Örneği. *Turkish Journal Of Primary Education*, 6(1), 51-65.
- 19.Lipman, M. (1982). Philosophy For Children. *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 3(3/4), 35-44.
- 20.Lipman, M. (1988). Philosophy For Children And Critical Thinking. *Thinking: The Journal Of Philosophy For Children*, 7(4), 40-42.
- 21.Lipman, M. (2003). Thinking In Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- 22.Lipman, M., & Sharp, AM (1978). Some educational presuppositions of philosophy for children. *Oxford review of education* , 4 (1):85-90.
- 23.Masangu, A. (2020). Matthew Lipman on Philosophy for Children: a Look at the Root Advocacy.*African Research Journal of Education and Social Sciences*, 7(2):222-236
- 24.Öğüt, F. (2019). Felsefe Düşünmenin Önemi Ve Çocuklar İçin Felsefe. (Yayımlanmış Doktora Tezi) Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 25.Önal, M. (2017). Çocukça Felsefe Yapmak Ya Da Düşünme ve Felsefe Dersine Hazırlanmak. *Çocuk Ve Medeniyet Dergisi*, 2017/2.
- 26.Özkan, B. (2020). Çocuklar İçin Felsefe Neden Önemlidir?. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(1):49-61.
- 27.Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the classroom: Rationales and effects of philosophizing with children* (Doctoral dissertation). Stockholm University, Stockholm, Sweden.
- 28.Ramazan, A. K. A. N., &BİLGİN, A. (2022). Türkiye'deki Eğitim Kurumlarında Uygulanan Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy For Children-P4c) Program Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kayı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 560-592.

- 29.Saner, S. (2018). Philosophy with Children and Jaspers' Idea of the University Resisting Instrumental and Authoritarian Thinking. *Existenz*, 13(2).
- 30.Sharp, A. (2010). *Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery*. Temple University Press.
- 31.Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- 32.Taşdelen, V. (2014). Felsefenin Gülümseyen Yüzü: Çocuklarla Felsefe. *Türk Dili*, 14(4), 562-568.
- 33.Türksoy Tepe, H. (2013). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (Ed. Betül Çotuksöken, Harun Tepe). Ankara:Türkiye Felsefe Kurumu.
- 34.Tunç, A. İ.(2017). Çocuklarla Felsefe. *Çocuk Ve Medeniyet* 2, No. 4: 71-90.
- 35.Trickey, S., &Topping, K. J. (2004). 'Philosophy For Children': A Systematic Review. *Research Papers In Education*, 19(3), 365-380.
- 36.Yıldırım, A. &Şimşek A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 37.Wartenberg, T. E. (2009). *Big Ideas For Little Kids: Teaching Philosophy Through Children'S Literature*. Lanham: The Rowman &Littlefield Publishing Group

**Almancanın Yabancı Dil Olarak Öğretildiği
“Lagune 1, 2, 3” Ders Kitaplarında Kullanılan
Söz Sanatları¹**

Şirin Serpen Aydın², Nihat Yavuz³

¹ Bu çalışma yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

² Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0759-0077>

³ Dr. Öğr. Üyesi Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3266-8518>

GİRİŞ

İnsanlar, varoluşlarından günümüze kadar yaşantısını sürdürebilmek, çevresini tanımak, kendisini ifade edebilmek vb. gibi sosyal ihtiyaçlarını giderebilmek için çevresiyle iletişim halindedir. Dil ise bu iletişimin en önemli kanallarından birisidir. Bu bağlamda Keller dili “kendini ifade etmek, anlaşılmak, bilgilerini düzenlemek ve iletme ve çeşitli yollarla gerçek hakkında farklı görüşler ortaya koyabilmek için insan tarafından geliştirilmiş bir ifade biçimi dizgesidir” şeklinde tanımlamaktadır (Keller, 1989: 42). Dil, ait olduğu toplumla bir bütündür. Bir dile ait sözcük bilgisine sahip olmak ya da o dilin dilbilgisi yapısını bilmek bir dile tam anlamıyla hakim olmak şeklinde düşünülmemelidir. Çünkü bir dil sözcük bilgisi ya da sözdiziminin ötesinde de bileşenlere sahiptir. Dil, ait olduğu kültürün bir parçası yani kullanıcılarının duygu, düşünce ve kültürel birikim aktarım aracıdır. Her dil ait olduğu topluluğa ya da kültüre özgü özellikleri kendi içerisinde barındırır. Bu çerçevede kendine özgü tarihsel, kültürel, sanatsal, teknolojik ve bilimsel birikime; jest ve mimiklere; deyimler, atasözleri, söz sanatları gibi edebi özelliklere ve dilbilgisi yapısına sahiptir. Dilin tüm bu birikimine hakim olmak kullanıcısına dili doğru şekilde kullanarak dilsel iletişim engellerini ortadan kaldırmak; anlatılmak istenileni bulunan ortama uygun olarak sınırsız kelime ya da cümlelerle ifade edebilmek; dili ustaca kullanarak dil oyunları ile anlatılmak istenileni sanatla zenginleştirebilmek gibi özgürlükleri de beraberinde getirmektedir.

Teknolojik, bilimsel ya da kültürel gelişmelerin ışığında insanların iletişim ihtiyaçları bir su halkası gibi genişlemiş; çevreyi tanıma ihtiyacı, dünyayı hatta evreni tanıma ihtiyacına dönüşmüştür. Bu ihtiyaç beraberinde yabancı dil öğrenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bir dile tam anlamıyla hakimiyet sadece anadil için değil, öğrenilen tüm diller için sistemsel bir bütünlük gerektirir. Bu nedenle bir yabancı dil öğrenmeyi de sadece dilbilgisi ve sözcük bilgisi öğrenme olarak sınırlandırmamak gereklidir.

Yabancı Dil Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Ülkemizde yabancı dil eğitimi Cumhuriyet öncesi dönemlerden günümüze kadar öncelik sırası değişse de ekonomi kültürel ve politik nedenlerle her zaman için değer görmüştür. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi de cumhuriyet tarihi boyunca çeşitli önceliklerde süregelmiştir. Yabancı dil olarak Almanca öğretim yöntemleri de toplumun, dönemin ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde gelişmiş ya da yeniden şekillenmiştir. Her araştırma yabancı dil olarak Almanca öğrenim yöntemi ve tekniklerine çeşitli katkılar sunmuştur. Yabancı dil olarak Almanca öğrenimi dilbilgisi-çeviri yöntemine uygun eğitim anlayışından, dilsel-işitsel, görsel-işitsel, iletişimsel yöntem ve kültürlerarası yöntem ağırlıklı

öğrenim süreçlerine doğru bir ilerleme gerçekleştirmiştir (Bkz. Genç, 2003:186-187). Deyim yerindeyse, klasik öğretmen merkezli yöntemler yerini dil öğrenimini eğlenceli ve kalıcı hale getiren öğrenci merkezli yöntemlere bırakmıştır. Her yöntemin de kendi içerisinde barındırdığı öğrenim teknikleri mevcuttur. Son zamanlarda ise yabancı dil olarak Almanca dil eğitiminde her iki dilin kültür öğelerinin birlikte öğretildiği, hedef kitlenin gelişimsel özellikleri ve çağın gerektirdiği yeniliklere uygun, eğlendirerek öğretme, dikkat çekiciliği ve akılda kalıcılığı artırma üzerine yoğunluk kazanan yöntemler geliştirilmeye devam etmektedir. Akılda kalıcılığı artırma ve dikkat çekme söz konusu olduğunda ise söz sanatlarının önemli bir yerinin olduğunu söylemek olanaklıdır.

Söz Sanatları

Söz sanatları geçmişten günümüze giderek artan bir şekilde değer görmüştür. İlk izleri ise karşımıza Homeros zamanında çıkmaktadır. Yine de o dönemlere ait yazılı metin sayısı az olduğundan, başlangıç dönemi hakkında net bir bilgi verilememektedir (Bkz. Ueding (ed.), 2007:3). Ayrıca Homeros belagatçı olmadığı için Ueding ve Steinbrink (2011) konuşma sanatı tarihinin M.Ö. 5. yüzyılda Sicilyalı Korax ve Teisas'la başladığını ifade etseler de, aslında konuşma sanatının etkin kullanımının Antik Yunan'da karşımıza çıktığını da vurgulamaktadırlar. O dönemlerde Atina'da halka açık yapılan konuşmalarda, mahkemelerde ve politikada amaca ulaşmak için araç olarak söz sanatlarına çokça başvurulmuştur (Bkz. Ueding ve Steinbrink, 2011: 13-14).

Bu dönemlerde söz sanatlarıyla konuşma sanatı siyasilerin ve yargıçların öğrenmesi gereken bir meslek dili haline gelmiştir. Sonrasında farklı yollardan Platon, Aristoteles ve devamında Romalılar tarafından insanları gerçekler hakkında ikna etmek ve kendini daha iyi ifade etmek gibi amaçlarla kullanılmıştır. 5. Yüzyıldan sonra da Yunanistan'da okullarda öğretilmiş ve Roma'da bu gelenek geliştirilmiş ve devam etmiştir (Bkz. Sowinski, 1978: 13). Roma döneminde konuşma sanatı en parlak dönemini Cicero döneminde yaşamıştır. Cicero, konuşma sanatını düşünceye parlaklık katma sanatı şeklinde yorumlayarak söz sanatlarına olan bakış açısını açıkça ifade etmiştir (Bkz. Krause, 2001:381). Ortaçağ'da da konuşma sanatı dilbilgisi ve diyalektik eğitimlerinin yanında öğretilmeye devam etmiştir (Bkz. Sowinski, 1978: 13-14). Bu dönemlerde söz sanatları sadece ifadeyi güçlendirmek için değil, aynı zamanda tekrarlar, kısaltmalar, yeniden düzenlemeler ve yer değiştirme gibi harf, kelime ve cümle oyunları ile ifadeyi zayıflatmak için de kullanılmıştır (Bkz. Schmid, 2011:1). Geçmişe bakıldığında Antik Yunan'dan günümüze kadar söz sanatları insan hayatında belirgin bir etkiye sahip olmuştur. Söz sanatları sadece konuşma becerisi olmaktan ziyade okullarda öğretilen derslerinde de parçası

durumundadır. Söz sanatlarının tarih içerisinde bu kadar değer görmesinin öncelikli nedenlerinden biri ikna ve akılda kalıcılığı artırma gücü olduğunu vurgulamak olanaklıdır. Aslında söz sanatlarını insanlar arasındaki etkili iletişimin ayrılmaz bir parçası olarak görmek de olasıdır. Gönel (2011) de, söz sanatları eski zamanlardan beri kişiler arasındaki iletişimi güçlendirmek; anlatılmak istenilen duyguyu, düşünceyi, fikri ya da hisleri derinlemesine, çarpıcı ve nazik bir şekilde aktarabilmek; birkaç kelimeyle çok şey ifade edebilmek ve hatta söylenenler hakkında karşı tarafı uzunca düşündürüp akılda kalıcılığı arttırabilmek gibi amaçlarla kullanılageldiğini belirtmiştir. Söz sanatlarının anlaşılabilir olabilmesi için ustaca kullanılması gerekmektedir. Söz sanatlarını kullanan kişi niyetini açıkça söylemek yerine, doğru ve amaca hizmet eden söz sanatını ustaca kullanarak dolaylı ve etkileyici bir ifade gücü elde ettiğine değinmiştir (Bkz. Gönel, 2011, S. 163-182). Wagenhofer (2008), söz sanatlarının edebi eserlerde sıkça karşılaşıldığını, hatta günlük dilde de kullanım örnekleriyle karşılaşılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca söz sanatlarının kullanım amaçlarını fonolojik (Alliterasyon), söz dizimsel (Chiasmus), anlam bilimsel (Metafor) ve faydacı (İroni) olarak alt başlıklandırmıştır (Bkz. Wagenhoffer, 2008:3). Söz sanatları dili etkili ve süslü kullanmak için birer araçtır. Maier (1998), görseelliğin insan beyni üzerinde tamamlayıcı, duygusal ve güdüleyici etkisi olduğuna ve bilgileri algılama ve kaydetme konusunda beynin her iki yarısının birlikte çalıştığına değinmiştir (Bkz. Maier, 1998: 54). Zander (1978), ise söz sanatlarının sözlü ve yazılı iletişimde ifadelerin anlaşılmasını hecelerle, sözcüklerle ya da cümlelerle oyunlaştırarak kolaylaştırdığını belirtmiştir. Bu oyunlaştırma dil edinimini ve öğrenimini kolaylaştırırken yaratıcılığa da hizmet etmektedir (Bkz. Zander, 1978:159). Keskinoglu ve Ökten (2021), söz sanatlarıyla kelimelerin anlamlarının zenginleştirilerek anlatılmak istenilenin daha etkili şekilde ifade edilebileceği üzerinde dururken, öğrenciler metinleri okuduklarında daha net anlayabilmeleri ya da duygu ve düşüncelerini daha etkili ve işlevsel aktarabilmeleri için söz sanatlarının öğretilmesinin önemini vurgulamışlardır (Bkz. Keskinoglu ve Ökten, 2021: 207-208).

Seren ve Yakıncı (2015) eğitimi uzun yıllar süren, zorlu ve emek isteyen bir süreci kapsayan tıp eğitiminde akılda kalıcılığı arttırmak ve daha verimli ve etkili öğrenme ortamları geliştirmek için hikayeleştirme, çok tekrar etme, özlü sözlerden (vecize, aforizma, vb.) faydalanma, kısa ve esprili anlatımdan faydalanma, tekerlemeler, oyunlar vb. stratejilerin faydalı olabileceğine değinmektedirler. Ayrıca bilgi toplumu olma sürecinde nasıl öğreneceğini ve öğreteceğini bilen ve süreci kontrol altına alabilen bireylerin yetişmesinin önemini vurgulamaktadırlar (Bkz. Seren ve Yakıncı, 2015:123-130). Bu öğrenim stratejileri her ne kadar tıp öğrenimi ve öğretimi için vurgulanmış olsa da, aynı

süreç yabancı dil öğretimi için de geçerlidir. Çünkü hemen hemen her dilin iletişim sürecinde kendi içerisinde gizli anlamlara, göndermelere ve söz sanatlarına sahip olduğunu söylemek olanaklıdır. Dilin doğal yapısında var olan bu yaratıcılıktan dili öğrenirken faydalanmak ve böylece dil öğretimini zor ve sıkıcı olmaktan kurtarmak önemlidir. Aksöz (2017) de, biçem (söz sanatı) öğretimi üzerine çalışmış ve ders içerisinde uygulamalar yaparak öğrenmeye etkisini incelemiştir. Kitabında söz sanatlarının dil öğrenmede bir köprü görevi üstlendiğinden söz etmiş ve derste öğrenen üzerinde pozitif etki yarattığını vurgulamıştır. Biçem öğrenimine yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin biçemlerin öğrenimi ve kullanımından uzak durmak istediklerine dikkat çekmiş ve bu korkunun aşılmasının öğrenene olumlu katkılarının olacağını vurgulamıştır. Ayrıca öğrencinin öğrenmeye karşı geliştirdiği bu korkunun yaparak-uygulayarak üstesinden gelebileceğini de belirtmiştir. Söz konusu çalışma öğrencilere söz sanatlarını etkili bir şekilde öğretmeyi hedeflemektedir. Yapılan uygulamalar sonucunda öğrenciler korkularını yenerek derse zevkle katılım sağlamışlardır (Bkz. Aksöz, 2017). Bu çalışmada ise, söz sanatlarının öğretim amacı olarak değil, öğretim aracı olarak da kullanılabilirliği vurgulanmaktadır. Çoğu araştırmacı, tarihten günümüze farklı alanlarda etkin şekilde kullanılagelen söz sanatlarının yabancı dil eğitiminde de etkin kullanılması, görsel ve ritmik etkisi sayesinde hem öğrenmeye hem de öğrenilenin kalıcılığına olumlu etki yapacağına inanmaktadır. Gerektiğinde karşıya iletilecek mesaj da içeriğindeki ifadeyi güçlendirebilme, gerektiğinde ise zayıflatılabilme, yani kullandığın dille oyun oynayabilme, dilsel ifadelerle dans edebilme ve bu şekilde karşıdaki kişide arzu edilen etkiyi bırakabilme gücünden dil eğitiminde yararlanmak olanaklıdır.

Öncelikle yabancı dil eğitiminde hem öğrenenin hem öğreticinin öncelikli kılavuzu olan ve içerisinde özgün metinler barındıran ders kitaplarında bu yön güçlü kılınmıştır.

Ders Kitapları

Yabancı dil öğretiminde çeşitli ders materyalleri mevcuttur. Ancak ders kitapları öğretim sürecinin en önemli yol göstericilerinden biridir. Yabancı dil ders kitapları genellikle kurs kitabı, çalışma kitabı, CD'ler, çevrimiçi etkinlikler gibi farklı bölümlerden oluşmaktadırlar. Her bölüm ayrı ayrı hedef dili öğrenme yolunda bir kılavuz görevi üstlenmektedir. Tüm bu bölümler hedef dili öğrenmeye yönelik hazırlanmış bir bütünün parçalarıdır. Edmonson, ders kitaplarını kişilere öğretibilimsel bilgiler ve öneriler sunan materyallerin toplamı olarak nitelendirmektedir (Edmonson, 1999: 56). Buna ek olarak Krumm ve Ohms-Duzenko (2001: 11), ders kitaplarının öğretmene içerik ve öğrenme

sürecini planlamada öneriler sunan önemli yardımcıları olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmene düşen en önemli görev ise, hedefe en uygun ders kitabını seçmektir. Kast ve Neuner (1994), uygun ders kitabını seçmek için öncelikle ağırlık verilecek konuya karar vermek, öğretim yöntemlerini belirlemek, öğrenen kitleyi tanımak ve öğretim hedeflerini açıkça belirlemek gerektiğini ifade etmektedir (Bkz. Kast ve Neuner, 1994: 8). Ders kitapları, öğretmen ve öğrencilere öğrenimi kolaylaştırıcı önerilerde bulunarak, hem öğretim sürecini verimli planlamaya hem de öğretilmesi hedeflenen bilginin öğrenen seviyesine daha uygun aktarılmasına katkı sağlamaktadırlar. Ders kitabı analizleri de bu açıdan öğretmenin doğru ders kitabını seçimine katkı sağlayan önemli yol göstericilerdir.

Alman dili öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitapları, Alman dilinin dilbilgisi özelliklerini taşımasının yanı sıra karakteristik Alman kültürü özelliklerini de barındırmasından dolayı edebi metinlere özellikle yer vermelidir. Hatta dilsel olarak ağır olan eski metinler bile eğer öğretim amacına uygun hizmet edecekse öğretilimsel olarak kullanılması uygundur (Bkz. Kast ve Neuner, 1998: 158). Yabancı dil olarak Almanca öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitapları içerisinde hem hedef dilin kültür öğelerini hem de öz kültür öğelerini barındıran özelliklere sahiptir. Alman dili öğretimine yönelik ders kitaplarında da aynı şekilde hem Alman dili kültürü hem de hedef kitlenin kültürünü barındıran öğelere yer verilmesi tercih edilendir. Bu öğeler içerisinde edebi metinler en belirgin kültür taşıyıcıları olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Ders kitaplarında da özellikle masallar, şiirler, şarkı sözleri, reklam metinleri, sloganlar, gazete haberleri, makaleler, mektuplar, e-mailler, röportajlar ve diyaloglar sıkça karşılaşılan metin türleridir. Bu çalışmada iletişimsel yönetime uygun olarak hazırlanan “Lagune 1, 2 ve 3” ders kitaplarında yer alan bu metin türlerinin içerisindeki söz sanatları belirlenmiş ve örneklendirilmiştir.

Ülkemizde son zamanlarda yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarına bakıldığında iletişimsel ders kitaplarının yoğunlukta olduğu ifade edilebilir. İletişimsel yöntem 1980’li yıllardan sonra çoğunlukla kabul görmüş bir yöntemdir. Bu yöntemde iletişime ağırlık veren etkinliklerle yabancı dili öğrenme ve öğretme ön plandadır (Paker, 2015: 187-210). Özellikle yabancı dil olarak öğrenilen dil eğitiminde kelimelerle ortaya koyulabilecek üstün nitelikli kelime oyunları kurabilme becerisi de yer almalıdır. Kelime oyunlarını temel düzeyde söz sanatlarıyla geliştirmek olası olabileceğinden ders kitaplarında yer alan ve öğrenciye akılda kalıcılık anlamında destek verebilecek söz sanatları bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Söz sanatlarının bu etki gücünden derslerinde yararlanmak isteyen eğitimciler ve hedef dili öğrenirken kelimelerin kalıcı gücünden yararlanmak isteyen öğrenenler için bir yol gösterici olması

nedeniyle bu çalışma ilgili ders kitabını kullanmak isteyenler için yol gösterici olabilecektir.

YÖNTEM

Söz sanatları dil öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Ders kitapları da yabancı dil derslerinde temel dil öğretim materyallerinden biridir. Bu iki önemli öğeyi bir başlık altında inceleyerek hem ders kitaplarının derslerde daha bilinçli şekilde kullanılmasına destek sağlamak, hem de dil derslerine zenginlik katacak söz sanatlarına yönelik farkındalık yaratılarak hedeflerine bir adım yaklaşmış olunacaktır. Bu çalışma doküman incelemesi yöntemine dayanan nitel bir araştırmadır. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yabancı dil olarak Almanca öğretimine yönelik hazırlanmış “Lagune 1, 2 ve 3” ders kitaplarının içerisinde sıklıkla yer alan 5 söz sanatı incelenmiş ve örneklendirilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

İncelenen Ders Kitapları

Bu çalışma için Hueber Yayınevi tarafından yayımlanan “Lagune 1, 2 ve 3” ders kitaplarında yer alan söz sanatları incelenmiştir. Seçilen ders kitapları iletişimsel yönetime uygun hazırlanmış olup dilsel ve iletişimsel çeşitlilik içermektedirler. İletişimsel yöntem 1980’li yıllardan sonra çoğunlukla kabul görmüş bir yöntemdir. Bu yöntemde iletişime ağırlık veren etkinliklerle yabancı dili öğrenme ve öğretme ön plandadır (Bkz. Paker, 2015: 187-210). Öğrenci merkezliliğini temel alan iletişimsel yöntem dilin kullanımına ağırlık verdiği için hedef dile ait kültürel ve dilsel öğelerin birlikte öğrenilmesini hedeflemektedir. Neuner ve Hunfeld (2002: 84) iletişimsel yöntemin uygulamadaki amacını şöyle ifade etmektedir: “Yaşayan diller öncelikli olarak günlük iletişimde kullanılmak için öğrenilir”. Hedef dilin sadece dil bilgisel yapısının değil, aynı zamanda günlük yaşamda kullanımının ve ait olduğu kültürün de beraberinde öğrenilmesi iletişimsel yönetime göre hazırlanmış ders kitaplarının temel hedefleri arasındadır.

İncelenen “Lagune -Kursbuch Deutsch als Fremdsprache- 1, 2 ve 3” toplam 3 cilt olarak hazırlanmıştır. Birinci cilt 6 ünite; ikinci cilt 7 ünite ve üçüncü cilt 7 ünite olarak toplamda 27 üniteden ve her ünite 5 farklı bölümden oluşmaktadır. Hedef kitle 16 yaşından itibaren ön bilgisi olmayan Almanca öğrenenlerdir. Avrupa Dil Kriterlerine uygun olarak hazırlanmış ve küçük adımlarla Almanca öğrenmeyi hedefleyen ders kitabıdır (Bkz. www.hueber.de, nd.).

Ders Kitaplarında Söz Sanatları

İncelenen kitaplarındaki metin türlerinin özgün olması söz sanatlarının da çeşitliliğine olumlu katkı sağlamıştır. Hatta aynı metin içerisinde birden fazla söz sanatı örneklerine de rastlanılmaktadır. Bu çalışmada, ilgili ders kitaplarında en çok yer alan günlük hayatta da karşılaşılabilecek 5 söz sanatı seçilerek incelenmiş ve örneklendirilmiştir.

Aliterasyon (ünsüz ses yinelemesi): Aliterasyon ders kitaplarında en çok karşılaşılan söz sanatıdır. Aliterasyon, yan yana gelen kelimelerin iki ve daha fazla başlangıç sesinin/harfının aynı olmasıyla oluşur. Harjung (2000: 36), yan yana gelen kelimelerin aynı başlangıç harf ve seslerinin günlük konuşma akışında da sıkça karşılaşılabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca başlangıç sesleri bilinçli ya da tesadüfi olarak aynı sesle/harfle başlayabilir ya da kelimelerin arasına bağlaç ve noktama işaretleri girebilir.

ÖRN:

1. "Freiwillige Feuerwehr rettete Katze aus Baum" (Lagune 2: 147).
2. „Was wäre, wenn ..." (Lagune 3: 93).

Yukarıda verilen ilk örnek kitapta bir gazete manşeti olarak yer alırken, ikinci örnek ise bir metnin başlığı olarak verilmiştir. Her iki örnek de “aliterasyon” söz sanatı kullanımının bilinçli olarak tercih edildiği söylenebilir. Çünkü “aliterasyon” ilgi çekmek, başlıkla etki ve merak uyandırmak ve akılda kalıcılığı arttırmak gibi amaçlarla gazete makalelerinde, başlıklarda, özellikle şiir türü edebi metinlerde ve reklamlarda sıklıkla tercih edilmektedir. Bu tarz örneklere kitaplarda sıklıkla karşılaşılmaktadır.

Önyineleme: Cümle ya da mısra başlangıç kelime ya da kelime öbeklerinin tekrar edilerek kullanılmasıyla oluşan ve genellikle lirik/şiir türünde karşılaşılan söz sanatıdır (Bkz. Harjung, 2000: 64). Schmid (2011: 6), “önyineleme” nin etki gücünü şu kavramlarla ifade etmiştir: “esneklik, güçlendirme, ciddiyeti arttırma, bütünlüğün telkin edilmesi”. Görüldüğü üzere önyineleme genellikle aktarılacak istenen düşüncüyü tekrar yoluyla vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır. İncelenen ders kitaplarında da önyineleme genellikle şiir ve şarkı sözlerinde çok karşılaşılan bir söz sanatıdır.

ÖRN:

1. Liebe Sara,
Du bist nicht da. Ich bin traurig
Ich spiele Klavier. Ich arbeite. Ich schreibe. Ich warte.

Wann kommst du?
Bist du traurig? Bist du glücklich? [...]
Ich lebe in Berlin. Ich bin allein. (Lagune 1: 15).

Yukarıdaki metin günlük hayatta iletişimi örneklendirmek üzere resmi olmayan şekilde Sara isimli gencin hislerini tekrarlar yoluyla vurgulamak ve anlattıklarının etkisini arttırmak için arkadaşına yazdığı bir mektup örneğidir. Buradaki tekrarların temel hedefi dil öğreniminde cümle yapısını öğretmeye yönelik olmasa da yine de bu amaçla kullanılması öğrenileni örneklendirmek adına etkili olacaktır. Ayrıca tekrarların melodik yapısı akılda kalıcılığa olumlu etki edecektir.

2. *Du sollst den Rasen nicht betreten*
Und am Abend sollst du beten
Vitamine sollst du essen
Und Termine nicht vergessen
- Wir sollen nicht beim Spiel betrügen*
***Und** wir sollen auch nie lügen*
Wir sollen täglich Zähne putzen
***Und** die Kleidung nicht beschmutzen. [...]*
- Ich will keine Steuern zahlen [...]*
Ich will nie mehr Tränen sehen
- Ich möchte nichts mehr sollen müssen*
Ich möchte einen Tiger küssen
Ich möchte alles dürfen wollen
Alles können- nichts mehr sollen (Lagune 1: 87).

Yukarıdaki şiirde yoğun olarak önyineleme söz sanatından yararlanılmıştır. Önyineleme, duyguların ifadesini güçlendirmek için kullanılmıştır. Ancak ders kitaplarında yer alan bu metin de, dil bilgisi konularında tekrarlarla kalıcılığı sağlamaya yönelik kullanılabilir.

3. *Oh Gott! Dachte er. Oh Gott, hilf uns. (Lagune 3: 135)*

Üçüncü örnekte yer alan cümleler, ilgili ders kitabında yer alan bir kitap alıntısı örneğidir. Bu örnekte de öncelikle duyguları güçlendirmek hedeflenmişse de, dil ve kültür öğretimine katkısı olumlu olacaktır.

İlgili kitaplarda yer alan metinlerde artikellerin, bağlaçların, kişi zamirlerinin ya da fiillerin tekrarıyla oluşturulan “önyineleme” örneklerine sık

rastlanmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde “Lagune 1, 2 ve 3” ders kitaplarını tercih edecekler “önyineleme” nin bu özelliğinden dil yapılarını pekiştirmek için yararlanabileceklerdir.

Karşıtlama (Tezat): Karşıt iki duygu, düşünce ya da kavramın aynı cümle ya da bütün içerisinde yer almasıyla oluşur. Harjung’ a göre, “karşıtlama” kısaca etkinin sonuca ya da sonucun etkiye karşı olduğu iki zıt düşüncenin ortak iki yönle bağlanması olarak tanımlanabilir (Bkz. Harjung, 2000: 267). Böylelikle hedef kitleyi ya da okuyucuyu konuya odaklamak ya da okuyucunun ilgisini uyandırmak kolaylaşmaktadır.

“Lagune 1, 2 ve 3” ders kitaplarında “karşıtlama” da sık karşılaşılan söz sanatlarından bir tanesidir.

ÖRN:

1. *Menschen kommen und gehen
lachen und weinen* (Lagune 1: 13).

Yukarıdaki şiirde kullanılan karşıt kelimeler “yalnızlık” duygusunu etkili bir şekilde aktarabilmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca anlatımı sadeleştirmiş ve etki gücünü arttırmıştır.

2. *Sie macht jede Mode mit: kurze Röcke, lange Röcke, enge Kleider, weite Kleider, hohe Schuhe, flache Schuhe, kleine Hüte, große Hüte.* (Lagune 2: 86).

İkinci maddede verilen örnek, Helga isimli gencin arkadaşının zevkini anlatmak amacıyla tercih edilen karşıt sıfatların kullanıldığı bir metin kesitidir. Bu metindeki “karşıtlama” söz sanatı ifadenin etkililiğini artırmaya hizmet etmektedir. Sıfatların ve sıfat çekimlerinin öğrenilmesinde akılda kalıcı teknikler arayan dil öğrencileri için özgün ve etkili bir örnek olacaktır.

3. *Geistig und körperlich* (Lagune 3: 15)
4. *Morgens und abends* (Lagune 3: 39)
5. *Mehr oder weniger* (Lagune 3: 39)
6. *Zukunft und Gegenwart* (Lagune 3: 120)
7. *Falschen und richtigen* (Lagune 3: 159)

Üçüncü maddeden itibaren verilen örnekler ilgili ders kitaplarında sıklıkla sıfat, zarf, isim ve fiil biçimlerinde kullanılmıştır. Kitapların genelinde bu tarz karşıtlama örneklerine sıklıkla rastlamak olanaklıdır.

Ünlü Düşmesi/ Aşınma (Elision): Bazı hecelerin atılmasıyla konuşma kolaylığı sağlayan günlük yaşamda sıkça kullanılan bir söz sanatıdır. Lewandowski (1994: 251), “ünlü düşmesi”ni, “Çoğunlukla konuşmada gereksiz

ses ya da hecelerin atılması” olarak tanımlamıştır. İncelenen ders kitaplarında yazılı metinlerde belirgin örneklere rastlansa da, çok sık kullanımıyla karşılaşılmamıştır.

ÖRN:

1. ...*"Um Viertel vor sieben", erzählt Frau Renken, "hab" ich heute die Mädchen geweckt... Am Vormittag hab' ich die Hühner und die Schweine gefüttert... Ich hab' die Waschmaschine gefüllt. Da hab' ich plötzlich "miau" gehört...* (Lagune 1: 135).

Yukarıdaki metin Renken ailesiyle günlük yaşam üzerine yapılan bir röportajdan kesit olarak alınmıştır ve metnin devamında da çoğunlukla “elision” örnekleri bulunmaktadır.

2. *Ich brauch kein teures Auto
Und wenn ich mal eins seh,
Denk ich an meine alte Karre,
Die bringt mich von A nach B* (Lagune 1: 109).

İkinci örnek bir şarkıdan alınan bir mısradır. Bazı seslerin söylenirken atılması şarkıya melodisini güzelleştirmiş ve söyleme kolaylığı sağlamıştır. Şarkılar da hedef kültürü tanımak ve dili öğrenmek için etkili ve ilgi çekici materyallerdir. Öğretenin ise derste bilinçli olarak şarkı sözünün bu özelliğinden yararlanması dil öğretimine olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca günlük dilin de kullanımını örneklendirmek için etkili bir tercihtir.

Eksiltme (Ellipse): Cümlelerin bazı öğelerinin cümlenin anlamı ve orijinalinin bozulmadan eksiltilerek kullanılmasıdır. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılır. Harjung’a göre, “eksiltme” söz sanatını günlük yaşamda hem yazılı hem de sözlü edebiyatta sıklıkla kullanılan, cümlenin bir bölümünün ya da cümle içinde bir kelimenin atılmasıyla oluşturulan ve genellikle istemsiz gerçekleşen kısaltma şeklidir (Bkz. Harjung, 2000: 160). Ayrıca Lewandowski, atılan ögenin/ kelimenin metne veya duruma bağlı olarak kolay tamamlanabilir olması gerektiğini vurgulamaktadır (Bkz. Lewandowski, 1994: 252).

İncelen kitaplarda konuşma metinleri fazla olduğu için hemen hemen her konuşma metninde bir örnekle karşılaşmak olasıdır. Ancak bu çalışmada yazılı olarak yer alan metinler irdelendiği için sadece yazılı metinlerdeki “eksiltme” örnekleri incelenmiştir.

ÖRN:

1. *Ein Bahnhof*
Menschen kommen und gehen[...]
Ein Kuss [...]
Ein Bahnhof [...] (Lagune 1: 13).

Yukarıdaki şiirde birden fazla söz sanatı yer almaktadır. Anlam bütünlüğünü kaybetmeyecek şekilde “eksiltme” sanatından da yararlanılmıştır. Söz sanatları etkili anlatımlara yardımcı olduğu gibi günlük dilin kullanımına da örnekler vermektedir.

2. *Tod oder Leben - manchmal entscheiden*
Sekunden...Hafenkrankenhaus Hamburg... Türen zu, Blaulicht und Sirene
an und los...08:35 Uhr. Hamburger Hafen...08:39 Uhr.
Geschafft... "Vorsicht, nicht auf die Brust drücken", sagt die Ärztin. Die
beiden Männer schieben die Trage in den Notarztwagen. "Sauerstoff,
Schnell!"...08:46 Uhr. Autobahn. Tempo 100... 08:59 Uhr. Notaufnahme:
Die Sanitäter waten bereits und...Der Einsatz ist zu Ende. 35 Minuten...
(Lagune 1: 111).

Bir Cankurtaran’ın iş başında geçen bir gününü aktaran metinde “eksiltme” ile metin monoton bir yazı olmaktan kurtarılmış ve ilgi çekicilik ve hareketlilik kazandırılmıştır. Bu şekilde dil öğrenen kişiyi metnin içeriğinden uzaklaştırmadan hedef dil aktarılmaya çalışılmıştır.

3. *Halb fünf, Maria ist immer noch nicht da. Ich rufe die Kellnerin.*
"Noch ein Stück bitte!" "Oh, Ihnen schmeckt es aber!" -, Wie immer!"
antworte ich... Viertel vor fünf. Mein Blick wandert zur Tür. Nichts. Immer
noch nichts...Was denkt die Bedienung wohl, wenn ich jetzt noch einen
Kognak bestelle? Egal...Jetzt ruhig bleiben! Wenn ihre Nachricht schlecht
ist – dann war's das eben..."Tut mir leid" sagt sie, "die Probe hat so lange
gedauert." ... "Macht nichts" höre ich mich ganz ruhig sagen. "Wie war's
denn?" Mein Puls schlägt 150. "Was" - Na, die Probe "Ach so. Gut. Prima.
Also, das Stück ist toll." ...Es gibt auch noch andere Städte für mich. Und
andere Theater... Was ich am meisten an Maria mag? Ihre Augen.
Graublau, immer ein bisschen traurig. Aber plötzlich funkeln sie. (Lagune
2: 39).

“Wenn Maria kommt” adlı hikâyeden bir kesit içeren üçüncü metin, Maria’dan haber bekleyen anlatıcının bir kafede çevresini kendi yorumuyla anlatmasını konu almıştır. Yazar, burada ifadelerini güçlendirmek için “eksiltme” söz sanatından oldukça fazla yararlanmıştır. Yine kullanılan eksiltmeler zihinde otomatik olarak tamamlanan cümleler şeklindedir.

Ayrıca kitapta reklam/ilan örneklerine rastlanmaktadır. Reklam veya ilan (iş ilanı, satış ilanı vb.) metinlerinde az kelimeyle çok şey anlatabilmek için “eksiltme” söz sanatı sıklıkla kullanılmıştır. Böylece tüketiciyi ikna etmek, akılda kalıcılığı artırmak ya da duygulara hitap etmek gibi hedeflere ulaşılacak istenir. Yine ilanlar ve reklamlar günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılabilecek metin türleridir.

Çalışmada başlıklandırılan söz sanatları dışında yine Sıralama Yinelemesi (Bağlaçsız Yineleme, Tek Bağlaçlı Yineleme ve Çok Bağlaçlı Yineleme) oldukça sık karşılaşılan bir söz sanatıdır. Sonrasında Artyineleme, Ünlü Ses Yinelemesi, Benzetme, Abartma Sanatı ve Ses Yansımaları gibi söz sanatlarına da yer verilmiştir.

SONUÇ

Her dilin kendi içerisinde sahip olduğu özgün yapıyı tanımak ve kullanmak o dile hakim olmak olarak nitelendirilebilir. Söz sanatları da, bu özgün yapının içerisinde yer alan hem dilin yapısal özelliklerini hem de kültürel özelliklerini taşıyan öğeler olarak incelenen ders kitaplarındaki özgün metinlerde yer almaktadır. Sadece yazılı metinlerle sınırlandırılan araştırmada incelenen metin türleri şiirler, şarkı sözleri, masal ve roman kesitleri, kitap içerikleri, gazete manşetleri, reklam metinleri, ilan örnekleri, e-mail-, chat- ve mektup örnekleri vb. şeklindedir. Bu tarz metinlerin günlük yaşamı ve ait olduğu kültürü yansıttığı düşünüldüğünde, bu metinlerde yer alan ilgi çekici söz sanatları öğrenenin de ilgisini çekecektir. İletişimsel yöntemle hazırlanan ilgili ders kitaplarında yazarların, şairlerin, habercilerin, reklam yazarlarının yararlandığı ya da günlük iletişimde sıklıkla kullanılan söz sanatlarını içeren bu metinlerin aktarılması hedef dilin öğrenilmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu tarz örneklerin bilinçli olarak öğrenenlerle paylaşılması ya da öğretim aracı olarak kullanılması hedef dilin öğrenilmesini daha ilgi çekici ve akılda kalıcı hale getirecektir.

Ders kitaplarında yer alan söz sanatlarından bilinçli şekilde yararlanılması hem öğreticiye hem de öğrenene dil öğreniminde -söz sanatlarının melodik yapısından faydalanmak; kalıcılığı arttırmak; öğrenileni pekiştirmek; örneklendirme ve tekrarlar yoluyla öğrenimi kolaylaştırmak; anlatılmak istenene vurguyu şiirsel ya da ritmik şekilde yapmak gibi amaçlarla- olumlu etki yaratacaktır.

Aliterasyon (ünsüz ses yinelemesi), Önyineleme, Karşıtlama (Tezat), Elision ve Eksiltme (Eclipse) incelenen ders kitaplarında sıklıkla karşılaşılan söz sanatlarıdır. Ayrıca ders kitaplarında irdelenenlerin dışında farklı söz sanatlarının da yer aldığı tespit edilmiştir. İncelenen ders kitaplarında yer alan ve örneklendirilen söz sanatları belli bir dil bilgisi konusunu hedef almasa da, hedef

dilin dilbilgisi yapısını öğrenmek, pekiştirmek ve akılda kalıcılığını arttırmak; kültürünü ve ülke bilgisini beraberinde tanımak amacıyla da kullanılabilir. Almanca öğretiminde söz sanatlarının etkisinden yararlanmak isteyenler için “Lagune 1, 2 ve 3” ders kitapları oldukça farklı katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

1. Aksöz, M. (2017). *Biçemler ve Uygulamalı Öğretimi. Şiir Türleri, Uyaklar, Biçemler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
2. Aufderstrasse, H. Müller, J. ve Storz, T. (2006). *Lagune 1: Niveaustufe A1: Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 1). Hueber Verlag.
3. Aufderstrasse, H. Müller, J. ve Storz, T. (2006). *Lagune 2: Niveaustufe A2: Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 1). Hueber Verlag.
4. Aufderstrasse, H. Müller, J. ve Storz, T. (2006). *Lagune 3: Niveaustufe B1: Deutsch als Fremdsprache* (Vol. 1). Hueber Verlag.
5. Edmonson, W. (1999). *Lehrer und Lehrmaterialien-Lerner und Lernmaterialien*. Bausch, K. R., *Die Forschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, (s. 53-59). Tübingen: Narr Verlag.
6. Genç, A. (2003). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Almanca Öğretim Programları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003(24), 186-195.
7. Gönel, H. (2011). Nükte ve Nüktenin Aracı Olan Edebî Sanatlar. *Turkish Studies*. (6)4, 163-182.
8. Harjung, J. D. (2000). *Lexikon der Sprachkunst. Die rhetorischen Stilforen mit über 1000 Beispielen*. München: Verlag C. H. Beck.
9. Kast, B. und Neuner, G.(Hrsg.) (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, Münih, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
10. Keller, A. (1989). *Sprachphilosophie, München*: Verlag Karl Alber GmbH Freiburg/München.
11. Keskinoglu, G. ve Ökten, C. E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında söz sanatlarının metaforlarla öğretilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 206-221.
12. Krause, P. D. (2001). *Unbestimmte Rhetorik –Friedrich Schlegel und die Redekunst um 1800-* Dyck, J., Walter, J. & Ueding G. [Hrsg.]. Band 14. Tübingen; Max Niemeyer Verlag.
13. Krumm, H.-J. ve Ohms-Duszeno, M. (2001). *Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik*. In: Helbig, G. et al. *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* . Berlin, New York: W. de Gruyter. S. 1029-1041.
14. Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch 1*. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag.

- 15.Maier, W. (1998). *Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel:Beltz Verlag.
- 16.Neuner, G. Ve Hunfeld, H. (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4*. Kassel: Langenscheidt.
- 17.Paker, T. (2015). İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi. N. Bekleyen (editör), *Dil Öğretimi*, (s. 187-210). Ankara: Pegem Akademi.
- 18.Seren, L. P. ve Yakıncı, C. (2015). Tıp eğitiminde akılda kalıcılığı nasıl sağlarız. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 58(3), 123-130.
- 19.Schmid, J. (2011). Rhetorische Figuren (Stilmittel). <http://www.joachimschmid.ch/docs/DMtStilmitt.pdf> adresinden 01.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- 20.Sowinski, B. (1978). *Deutsche Stilistik*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- 21.Ueding, G. [Hrsg.] (2007). *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Band:8. Tübingen:Max Niemeyer Verlag.
- 22.Ueding, G. und Steinbrink, B. (2011). *Grundriß der Rhetorik -Geschichte. Technik. Methode-*.Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- 23.Wagenhoffer, N. (2008). *Stilistik. Definitionen und Stilfiguren im Überblick*. (eBook) <http://www.grin.com/de/e-book/126208/stilistik-definitionen-und-stilfiguren-im-ueberblick> adresinden 10.07.2017 tarihinde alınmıştır.
- 24.Zander, S. (1978). *Psychologie und Sprachdidaktik*. Bochum: Verlag Ferdinand Kamp.
- 25.www.hueber.de. (nd.). Willkommen in der Lagune! <https://www.hueber.de/lagune> adresinden 14.12.2022 tarihinde alınmıştır.

Fen Öğretimi Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi

Tuğba TAFLI¹

¹ Dr., Selçuk Üniversitesi, 0000-0001-6208-2468

Giriş

Temeli Bandura (1986) tarafından atılan öz yeterlik “Kişilerin belli bir performansı göstermek için gerekli olan etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin belirlediği kendi yargısıdır” olarak tanımlanmaktadır. Friedman & Kass (2002, s.684) öğretmen öz-yeterliğini; öğretmenin gerekli mesleki görevleri yapma kabiliyeti ve öğretim sürecinde yer alan ilişkileri düzenlemek (sınıf etkinliği) ve örgütsel görevleri organizasyonun politik ve sosyal süreçlerin bir parçası haline getirme (örgütsel etkinlik) olarak iki faktörlü bir kavram olarak belirtirken; Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy (2004); “Öğretmenin görevlerini yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği cevaptır” şeklinde tanımlamıştır. Kişiler belirlenen herhangi bir görevi yerine getirebilmek için kendilerinde olan yetenek ve denetim gücünün varlığına inanırlarsa, bu görevi yapmaya daha istekli olurlar ve bu konudaki kararlılıklarını dile getirirken gerekli olan davranışları sergilerler (Sharp, 2002).

Genel olarak; öğretmenlerin öğretim süreci içinde hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak; öğrenme ve değerlendirme konusundaki yöntemlerin ve tekniklerin uygulanması, sınıf ve zaman yönetimi, dersin planlanması gibi özelliklere sahip olması pedagojik bilgiye sahip olduğu anlamına gelmektedir. Pedagojik bilgiye sahip olan öğretmen öğrencilerinin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını, becerileri nasıl kazandıklarını ve öğrenmeye yönelik eğilimlerini nasıl geliştirdiklerini anlar. Pedagojik alan bilgisi öğretmenlerin konuyu detaylı bir şekilde öğretim programına uygun düzenlemesini, konuyu sunmak için çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmasını, ölçme-değerlendirme tekniklerine hâkim olmasını gerektirir. Yapılan bazı çalışmalar pedagojik alan bilgisinin öğretmenin mesleğini icra ettiği süre ile birlikte kazanılan deneyimlerden ve becerilerden oluştuğu belirtilmektedir (Baxter & Lederman, 1999; Gess-Newsome, 1999; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001). Kabakçı Yurdakul ve Odabaşı (2013, s. 46) öğretmenlerin pedagojik alan bilgisine yönelik; konu alanındaki kavramların öğretimine uygun öğretim yöntemlerini seçebilme, ölçme aracı hazırlarken konu alanına uygun örgütsel çerçeveyi kullanabilme, konu alanının öğretimine uygun öğretim materyali seçebilme gibi göstergeler olduğunu belirtmişlerdir.

Fen bilimleri dersleri zorunlu eğitim sistemimizin hemen her sınıf düzeyinde okutulan ve genel olarak öğrencilerin zorlandığı derslerden birisidir. Öğretmenlerin öğrencilerinde ilgi ve merak uyandırmak, olumlu tutum geliştirmek ve öğrencilerinin motivasyonlarını artırmak için gerekli bilgi ve becerileri yenilikçi yaklaşımlar, stratejiler, yöntem ve teknikler aracılığıyla etkileşimli olarak kazandırmak öğretim sürecinde oldukça önem

taşımaktadır. Magnusson ve arkadaşları (1999) fen bilgisi eğitimi kapsamında ise pedagojik alan bilgisinin beş bileşeni olduğuna vurgu yapmışlardır. Bunlar; fen öğretime yönelik oryantasyonu, fen öğretim programı hakkındaki bilgisi, öğrencilerin fen bilimleri anlayışına yönelik bilgileri, öğretim yöntemleri, stratejileri bilgisi ve fen bilimleri okuryazarlığı bilgisinin değerlendirilmesidir.

Bilimsel konularda sadece alan bilgisi ve farkındalık kazandırmaya yönelik faaliyetlerin ötesinde, öğretmenlerin, geleneksel öğretim yöntemleri dışında kalan yenilikçi yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerini öğrenerek kendi öğretim ortamlarında uygulamalarına yönelik projelerin desteklenmesi de önem arz etmektedir. Fen derslerinde teorik ders içeriklerinin yanı sıra laboratuvar uygulamalarında da gerekli niteliklere sahip olması beklenmektedir.

Yöntem

Çalışmada yeni bir ölçek geliştirilmesi sırasında dikkat edilmesi gereken süreçler ile DeVellis'in (2012) belirlediği aşamalar bu süreçte takip edilmiştir. DeVellis (2012) ölçek geliştirme aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Ölçülmesi istenen konunun açıkça belirlenmesi
2. Madde havuzunun oluşturulması
3. Ölçeğin formatının belirlenmesi
4. Oluşturulan maddelerin uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi
5. Maddelerin geçerliliğinin saptanması
6. Maddelerin uygun bir örnekleme uygulanması
7. Maddelerin değerlendirilmesi
8. Ölçeğin uzunluğunun uygun hale getirilmesi
9. Geçerlik ve güvenirliğinin elde edilmesi

Konu ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda fen öz-yeterliği ile ilgili yapılan pek çok ölçeğin içeriğinde uygulamaya yönelik maddelerin olmaması nedeniyle fen öğretim sürecinin hem teorik hem de uygulamalı olarak bir içeriğin hazırlanması ile birlikte alana katkı sağlanması planlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçekte, ölçek maddelerinin ölçülmesi amaçlanan özellikleri kapsamı amacıyla ön çalışmaların yapılması gereklidir (McGartland, Berg-Weger, Tebb, Lee & Rauch, 2003). Geliştirilmek istenen konunun belirlenmesinin ardından bu konuyla ilgili benzer akademik çalışmaların ve literatürün incelemesi sonucunda bazı maddeler oluşturulmuştur.

Ölçek formatının belirlenmesi aşamasında; maddelerinin yanıtlanma biçiminin Bandura'nın (2006) öz-yeterlik değerlendirme rehberinde belirtildiği üzere 10'ar puan aralıklarla dereceli olarak 0'dan (yapabileceğine hiç inanmadığı) 100'e (yapabileceğine çok inandığı) kadar puanlama yapılacak biçimde uygulanması istenmiştir. Psikometrik özelliklerin en iyi şekilde

kestirilebilmesi ve en kesin sonuçlara ulaşmayı sağlaması açısından bu değer aralıklarıyla öğretmen adaylarının kendilerini daha yansıtacakları düşünülmüştür.

Oluşturulan taslak formda bulunan maddelerin uzman kişiler tarafından değerlendirilmesi için her bir maddenin karşısına Uygun-Uygun Değil-Düzeltilmeli sütunları hazırlanmıştır ve uzman tarafından her bir madde hakkındaki yorumunu yazabilmesi için her bir maddenin altına bir satır boşluk bırakılmıştır. Taslak formu değerlendiren uzman görüşlerinin geri dönütlerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Alan uzmanları grubunun oluşturulması kapsamında taslak ölçek maddeleri toplam 9 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

Ölçekteki aday maddelerin uzmanlar tarafından istenilen özelliği ölçüp ölçmediği, şekil ve dil açısından anlaşılabilirliği, uzman görüşleri arasındaki uyum ya da uyumsuzlukları gibi özellikleri incelenmiştir. Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları (KGO) 6 aşamadan oluşmaktadır:

1. Alan uzmanları grubunun oluşturulması
2. Aday ölçek formlarının hazırlanması
3. Uzman görüşlerinin elde edilmesi
4. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
5. Ölçeğe ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
6. Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması (aktaran Yurdugül,2005)

Buna göre ölçeğin kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksinin Lawshe Tekniğine göre hesaplanması için uzmanlara her bir maddeye ilişkin yöneltilen Uygun-Uygun Değil-Düzeltilmeli seçeneklerine verilen cevapların sayısı önem taşımaktadır. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO); herhangi bir maddenin ölçülmek istenen özelliği ölçtüğü düşünülen ve uygun seçeneğini işaretleyen uzman görüşü sayısının (NG), maddeye ilişkin görüş belirten tüm uzmanların sayısının(N) yarısına oranının bir eksiği ile hesaplanmaktadır. Bu değer 0 veya negatif bir değer çıkarsa bu maddeler doğrudan elenir. Pozitif çıkan değerler ise $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde test edilir. Veneziano ve Hooper (1997) tarafından KGO, uzman sayısına ilişkin minimum değerler maddelerin $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyindeki karşılığını vermektedir. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak toplam maddelerin KGO ortalamaları ile elde edilir. Tablo 1’de verilen değerlerden küçük bir değer çıkarsa madde ölçekten çıkarılır.

Tablo 1: $\alpha = 0.05$ Anlamlılık Düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40+	0,29

Buna göre Fen Öğretim sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeğinde bulunan 54 maddelik ölçeğin her bir maddesinin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) 9 uzman kişinin görüşleri doğrultusunda hesaplanmıştır (KGO>0,75).Hesaplanan değerler Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre Veneziano ve Hooper’ın (1997) belirlediği minimum değere göre hangi maddelerin atılacağına karar verilmiştir.

Tablo 2 Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği KGO ve KGİ Değerleri

Madde No	NG	KGO	Madde No	NG	KGO	Madde No	NG	KGO
M1	9	1	M19	8	0,777	M37	9	1
M2	9	1	M20	9	1	M38	9	1
M3	8	0,777	M21	9	1	M39	8	0,777
M4	9	1	M22	9	1	M40	9	1
M5	8	0,777	M23	9	1	M41	9	1
M6	8	0,777	M24	9	1	M42	9	1
M7	9	1	M25	8	0,777	M43	9	1
M8	8	0,777	M26	8	0,777	M44	9	1
M9	9	1	M27	8	0,777	M45	9	1
M10	9	1	M28	9	1	M46	9	1
M11	9	1	M29	8	0,777	M47	9	1
M12	8	0,777	M30	8	0,777	M48	8	0,777
M13	9	1	M31	9	1	M49	8	0,777
M14	8	0,777	M32	9	1	M50	8	0,777
M15	8	0,777	M33	9	1	M51	9	1
M16	9	1	M34	9	1	M52	9	1
M17	9	1	M35	9	1	M53	8	0,777
M18	9	1	M36	9	1	M54	9	1
								KGİ 0,92

Tablo 2’de belirtildiği üzere her bir maddenin kapsam geçerlik oranları 0,75’ten büyük çıkmıştır. Ayrıca kapsam geçerlik indeksi (KGİ) de 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 0,75’ten büyük olduğu için ölçek maddeleri uzman görüşleri sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin oluşturulan formun geçerliliği saptanmış ve ön uygulama için hazırlanmıştır.

Ölçek maddelerin uygun bir örnekleme uygulanması aşaması için fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği bölümlerinin son sınıflarında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında anlamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşılması için örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Mueller (1986) ölçeğin ön deneme formunda yer alan madde sayısının en az beş kat fazla olması gerektiğini; Kass ve Tinsley (2011) ölçekteki madde sayısının en az beş, daha sağlıklı verilerin elde edilmesi için en az on katı kadar sayıya

ulaşması gerektiğini; Gorsuch (1983) madde sayısının minimum beş katı olmasını, Field (2000), Worthington ve Whittaker (2006) bu sayının en az 300 olmasını, Comrey ve Lee (1992) ise en az 300- ile 500 arasında bir bireye ulaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneklemi iyi temsil etmesi açısından Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan 7 üniversite seçilmiştir. Buna göre 54 maddeden oluşan Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği fen bilgisi öğretmenliği ve biyoloji öğretmenliği bölümlerinin son sınıflarında okuyan toplam 415 öğretmen adayına uygulanmıştır. Üniversitelerin bölümlere ve öğretmen adaylarının sayısına göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Taslak FÖSiÖÖ'nün Uygulandığı Örneklem Gruplarına İlişkin Dağılımlar

Üniversite Adı	Bölüm		Öğretmen Adayı Sayısı
	Fen Bilgisi Öğrt.	Biyoloji Öğrt.	
Gazi Üniversitesi		*	25
N.Erbakan Üniversitesi		*	32
Erciyes Üniversitesi	*		40
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	*	*	52
Dokuz Eylül Üniversitesi	*	*	79
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	*	*	82
Marmara Üniversitesi	*	*	105
TOPLAM			415

54 maddeden oluşan Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği'nin (FÖSiÖÖ) 415 öğretmen adayının verdiği yanıtlara göre yapılan analiz sonuçlarında ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı değeri 0,961 çıkmıştır. Maddelerin ortalamalarının ve standart sapmalarının değerleri incelendiğinde değerlerin birbirine yakın değerler çıktığı görülmüştür. Buna göre bireylerin homojen bir şekilde dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Madde toplam istatistikleri hesaplandığında 2.madde = 0,219; 11.madde= 0,211; 16.madde= 0,253; 21.madde= 0,173 ve 29 madde= 0,290 sonuçlarının düşük değer çıkmasından dolayı bu 5 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek açısından faktör analizi önem taşımaktadır. Faktör analizi; birbiriyle ilişkili çok sayıdaki değişkenleri daha az sayıdaki değişken haline getirebilen yapı geçerliliğini geliştirme tekniğidir (Pallant, 2005).

Faktör analizi tekniklerinin ana amacının birincisi değişken sayısının azaltılması, ikincisi ise değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkartılmasıdır

(Statsoft, 2003). Faktör analizi sayesinde benzerlik gösteren maddeler belirli bir alt grup altında toplanır. Faktör analizi açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleriyle elde edilir.

Ölçekte yer alan maddelerin kaç grup altında toplandığı ve maddeler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi tekniği(AFA) kullanılmaktadır. Buna göre Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği'nde kalan 49 madde için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) SPSS 15.0 paket programında yapılmıştır. Buna göre örneklem yeterliliği ölçümü ile başlanarak öncelikle Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) and Bartlett's Testleri yapılmıştır. KMO değerinin 0,50'nin minimum değer olmasını ve eğer değerlerin 0,50 ile 0,70 arasında ise orta düzeyde; 0,70 ile 0,80 arasında ise iyi düzeyde; 0,80 ile 0,90 arasında ise çok iyi; 0,90'dan fazla ise mükemmel olduğunu belirtmiştir (Hutcheson & Sofroniou, 1999, s.224-225). Açımlayıcı faktör analizinde KMO değerinin en az 0,60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2007, s.120). Buna göre yapılan analiz sonucunda Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği'ne ait KMO ve Bartlett Testi Sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Testi için çıkan değerinin 0,961 ($>0,90$) olması örneklem büyüklüğünün mükemmel olduğunu Bartlett and Sphericity değerinin 14530,101 $p>0.00$ olması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. FÖSİÖÖ KMO ve Bartlett Sphericity Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,961
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	14530,1
	df	1176
	Sig.	,000

Faktör analizinde Communalities tablosunda her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranlarını vermektedir. Bu tabloda yer alan Extraction sütunu için temel kriterin 0,10 olduğu ve çıkan değerlerin 0,40'ın üzerinde çıkması maddelerin iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Seçer,2013). Maddelerin oransal olarak etken varyanslarına bakıldığı zaman 0,40'ın altında 3 madde çıktığı için (30.madde= 0,388, 31.madde= 0,297 ve 40.madde= 0,373) bu maddeler atılarak analizlere devam edilmiştir.

Çok faktörlü ölçeklerde Döndürme Tekniği (Rotated Component Matrix) kullanılmaktadır. Buna göre yapılan döndürme tekniği analiz sonucunda 20.soru 2 faktöre (1.faktör için 0,420, 2.faktör için 0,422) eşit yük verdiği için bu madde de çıkarılmıştır. Buna göre çıkarılan bütün maddelerden sonra 45 maddeden oluşan ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Çıkarılan maddelerden sonra ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,973 olarak hesaplanmıştır (Tablo 5). Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları da ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre 1. boyut için; 0,947, 2. boyut için; 0,919 ve 3. boyut için; 0,933. 4. boyut için 0,873 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5 FÖSİÖÖ Güvenirlik Katsayısı Hesaplaması

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,971	0,973	45

Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeği'nin AFA sonucunda öz değeri 1'den büyük ve dört alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin birinci alt boyutu toplamın %50,11'ini, ikinci alt boyutu %45,71'ini, üçüncü alt boyutu %57,46'sını, dördüncü alt boyutun %54,20'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. FÖSİÖÖ Alt Boyutlarının Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,978	4,396	50,11	7,05	15,667	34,923
2	20,572	45,715	45,715	8,665	19,256	19,256
3	1,467	3,261	57,467	3,229	7,175	57,467
4	1,843	4,096	54,206	6,916	15,37	50,293

Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yükleri, hangi faktör altında toplandıklarına ilişkin detaylar Tablo 6'da gösterilmiştir. Faktör yüklerinin hesaplandığı analizlerde faktör yüklerinin 0,30'un üzerinde olması istenir (Floyd& Widaman, 1995). Yapılan analiz sonucunda bütün maddelerin faktör yükleri 0,30'dan büyük çıkmıştır. Maddeler ve faktörlere vermiş oldukları madde faktör yükleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo. FÖSiÖÖAlt Boyutları ve Madde Faktör Yükleri

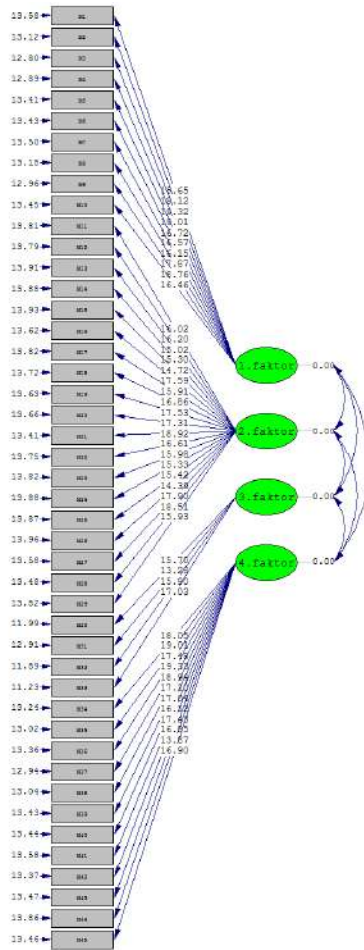
ALT BOYUTLAR	ÖLÇEK MADDELERİ	FAKTÖR YÜKLERİ			
		1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
Hazırlık ve Giriş	1	0,625			
	2	0,697			
	3	0,711			
	4	0,728			
	5	0,622			
	6	0,548			
	7	0,499			
	8	0,579			
	9	0,616			
	10	0,588			
Sürecin Yürütülmesi ve Teorik Uygulamalar	11		0,589		
	12		0,516		
	13		0,455		
	14		0,562		
	15		0,549		
	16		0,624		
	17		0,513		
	18		0,578		
	19		0,639		
	20		0,644		
	21		0,722		
	22		0,624		
	23		0,528		
	24		0,561		
	25		0,563		
	26		0,534		
	27		0,661		
	28		0,688		
	29		0,537		
Sürecin Değerlendirilmesi	30			0,634	
	31			0,754	
	32			0,421	
	33			0,557	
Laboratuvar Uygulamaları	34				0,561
	35				0,61
	36				0,521
	37				0,611
	38				0,666
	39				0,744
	40				0,626
	41				0,674
	42				0,678
	43				0,647
	44				0,594
	45				0,615

Tablo 7'ye göre göre; fen öğretim sürecine hazırlık ve giriş aşamasını oluşturan 1-10 arasındaki maddeler 1. faktör altında, sürecin yürütülmesi ve teorik uygulamaları oluşturan 11- 29 arasındaki maddeler 2.faktör altında, sürecin değerlendirilmesini oluşturan 30-33 arasındaki maddeler 3.faktör altında ve laboratuvar uygulamalarını oluşturan 34-45 arasındaki maddeler 4. faktör altında toplanmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ölçek geliştirme çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda elde edilen verilerin yapıya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Diğer bir ifade ile araştırmacının elinde bulunan verilerin daha önce kurgulanmış olan faktör yapısı ile uyumlu olup olmadığını test etmektir (Meydan & Şeşen, 2011). Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik Ölçeğinin analizleri için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda oluşan Path diyagramı Şekil 1'de gösterilmiştir. Yapılan doğrulamalı faktör analizlerine göre; RMSEA uyum ölçüsüne göre mükemmel uyum değer aralığı $0,00 < RMSEA < 0,05$; iyi uyum aralığı ise $0,05 < RMSEA < 0,80$; vasat aralığı ise $0,80 < RMSEA < 1,00$ olarak verilmektedir (Hoe, 2008). Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik ölçeğinin RMSEA değeri 0,078 aralığında olduğu için iyi uyum göstermektedir. GFI uyum ölçüsüne göre iyi uyum değeri; $0,85 < GFI < 1,00$ ve AGFI uyum ölçüsüne göre ise $0,90 < AGFI < 1,00$ olarak, kabul edilebilir uyum değeri ise; GFI için $0,05 < GFI < 0,10$ ve AGFI için ise $0,85 < AGFI < 0,90$ olarak belirtilmektedir. Buna göre Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik ölçeğinin GFI değeri 0,94 ve AGFI değeri 0,91 olarak bulunduğu için bu değerler açısından iyi uyum göstermektedir. Standardize edilmiş RMR için 0,50'nin altında olması mükemmel uyuma, 0,08'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006). Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik ölçeğinin standardize RMR değeri 0,49 çıktığı için bu değer açısından mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir. NFI ve CFI uyum ölçüsüne göre mükemmel uyum değeri $0,95 < NFI-CFI < 1,00$. kabul edilebilir iyi uyum değeri ise $0,90 < NFI-CFI < 0,95$ olarak belirtilmiştir (Hu & Bentler, 1999). Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik ölçeğinin NFI değeri 0,97; CFI değeri ise 0,98 çıktığı için mükemmel uyum derecesine sahiptir. RFI uyum ölçüsüne göre mükemmel uyum değeri $0,90 < RFI < 1,00$. kabul edilebilir; iyi uyum değeri $0,85 < RFI < 0,90$ olarak belirtilmiştir. Buna göre Fen Öğretim Sürecine İlişkin Öz-yeterlik ölçeğinin RFI değeri 0,96 olarak bulunduğu için mükemmel uyum değer aralığındadır. Değerlendirmedeki diğer bir uyum indeksi de ki-karedir. Ki-kare değeri 3317 ve serbestlik derecesi 939 olarak bulunmuştur. Bu değerler birbirine oranlandığında ki-kare/serbestlik derecesi oranının 3,53 olduğu görülmektedir. Büyük örneklemelerde bu oranın 3'ün altında olması mükemmel

uyuma; 5'in altında olması iyi düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2011). Bu bağlamda yapılan analiz için bu oranın iyi uyum değeri aralığında olduğu ifade edilebilir. Path diyagramı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmayan parametrelerin t - değerleri kırmızı renkle görüntülenmektedir. Yapılan analiz sonucunda kırmızı renkte görüntülenen madde olmamıştır. Yapılan tüm analizler sonucunda elde edilen sonuçların geliştirilen ölçeğin hem güvenilir hem de geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

*Bu çalışma “Biyoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi ve geliştirilmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir.



Şekil 1. FÖSİÖÖ path diyagramı

FEN ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmen/öğretmen adayı,

Lütfen her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve **aşağıda belirtilen değerlere göre** (10'luk artışa göre) 0-100 arasında **hiçbir maddeyi boş bırakmadan**, o ifadeyi yapabileceğinize olan inancınızın değerini belirtiniz.

Yapabileceğime hiç inanmıyorum (0) —————> Yapabileceğime çok inanıyorum (100)

Maddeler	Puan
1- Derste işlenecek konuyu öğretim programı kazanımlarına uygun olarak planlayabilirim.	
2- Ders ile ilgili öğrencilerde merak uyandıracak etkinlikler hazırlayabilirim.	
3- Ders ile ilgili etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun olarak planlayabilirim.	
4- Ders ile ilgili etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunuşluklarını dikkate alarak planlayabilirim.	
5- Derste işlenecek konu ile ilgili birden çok kaynaktan yararlanabilirim.	
6- Ders ile ilgili etkinlikleri öğrenci sayısına göre planlayabilirim.	
7- Dersin içeriği ile ilgili eğitim materyallerini dersten önce hazırlayabilirim.	
8- Derse başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini yoklayabilirim.	
9- Dersi öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak işleyebilirim.	
10- Derste işlenecek konu ile önceki konular arasında ilişki kurabilirim.	
11- Öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayabilirim.	
12- Derste işlenecek konuya uygun hangi öğretim stratejilerini/yöntemlerini/tekniklerini kullanacağımı bilirim.	
13- Derste ses tonumu uygun olarak ayarlayabilirim.	
14- Derste beden dilini etkili bir şekilde kullanabilirim.	
15- Derste zamanı etkili bir şekilde kullanabilirim.	
16- Dersi öğrencilerin anlayabileceği bir dille sunabilirim.	
17- Derste konunun içeriğine uygun olarak farklı eğitim materyallerinden yararlanabilirim.	
18- Derste, öğretimde kullanılan teknolojik araçlardan yararlanabilirim.	
19- Derste öğrencilere olumlu pekiştireç verebilirim.	
20- Derste tahtayı etkin bir şekilde kullanabilirim.	
21- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilirim.	
22- Derste öğrencilerin seviyelerine uygun sorular sorabilirim.	
23- Öğrencilerin sınıf içi etkileşim kurmalarını sağlayabilirim.	
24- Ders sırasında ortaya çıkacak olası sorunlarla ilgili anında çözüm üretebilirim.	
25- Öğrencilerin sınıftaki olumsuz davranışları karşısında ne yapacağımı bilirim.	
26- Öğrencileri birbirinden ayırt etmeden herkese eşit olarak davranabilirim.	

27- Öğrencilere rehberlik edebilirim.	
28- Öğrencileri derse karşı motive edebilirim.	
29- Dersi bitirmeden önce konunun özetini yapabilirim.	
30- Öğrencilerin performanslarını bireysel farklılıklarına göre değerlendirebilirim.	
31- Öğrencileri objektif olarak değerlendirebilirim.	
32- Öğrencileri değerlendirirken alternatif ölçme/değerlendirme tekniklerini kullanabilirim.	
33- Öğrencilere performansları hakkında dönüt verebilirim.	
34- Laboratuvarda yapılacak olan uygulamaların yönergelerini belirleyebilirim.	
35- Laboratuvarda yapılacak olan uygulamaların teorik temellerini açıklayabilirim.	
36- Laboratuvarda uygulamaya göre uygun oturma düzenini ayarlayabilirim.	
37- Laboratuvardaki araç-gereçleri amacına uygun olarak kullanabilirim.	
38- Laboratuvardaki teknolojik cihazları amacına uygun olarak kullanabilirim.	
39- Laboratuvarda yapılacak uygulamaları öğrencilerin gelişimsel seviyesine uygun olarak seçebilirim.	
40- Laboratuvarda öğrencilere uygulama becerileri kazandırabilirim.	
41- Laboratuvarda uyulması gereken kuralların alışkanlık haline gelmesini sağlayabilirim.	
42- Laboratuvar kurallarını kendim eksiksiz uygulayarak öğrencilere örnek olabilirim.	
43- Laboratuvarda meydana gelebilecek olası kazalar hakkında önlemler alabilirim.	
44- Laboratuvarda meydana gelen kazalarda ilkyardım uygulayabilirim.	
45- Laboratuvarda alternatif uygulamalar yaparak konunun öğrenciler tarafından pekişmesini sağlayabilirim.	

KAYNAKLAR

1. Bandura, A. (2006). Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf> sayfasından erişilmiştir.
2. Baxter, J. A. & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining PCK* içinde (s. 147-163). Boston, MA: Kluwer.
3. Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
4. Comrey, A.L. & Lee, H.B. (1992). A first course in factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
5. DeVellis, R.F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Newbury Park: SAGE.
6. Field, A. (2000). *Discovering statistics using spss for windows*. London – Thousand Oaks –New Delhi: Sage publications.
7. Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
8. Friedman, I.A.& Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy. A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
9. Gess-Newsome, J. (1999). PCK: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome and N. Lederman (Eds.) *Examining PCK: The construct and its implications for science education* (s. 3 -20). Boston: Kluwer.
10. Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
11. Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis (2nd edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
12. Hoe, S.L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
13. Hu, L., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
14. Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. London: Sage
15. Kabakçı Yurdakul, I. & Odabaşı, H.F. (2013). *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitim modeli içinde* (s.39-69). Ankara: Anı.

- 16.Kass, R.A. & Tinsley, H.A. (2011). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*,11, 120-138.
- 17.Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (s. 95–132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- 18.McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- 19.Meydan, C.H. & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- 20.Mueller, D. J. (1986). *Measuring social attitudes. A handbook for researchers and practioners, teachers college press*. Columbia University. New York and London.
- 21.Pallant, J. (2005). *Spss Survival Manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 12). Australia: Allen & Unwin.
- 22.Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı.
- 23.Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- 24.StatSoft. (2003). *Principal Components and Factor Analysis*. <http://www.statsoft.com/textbook/stfacan.html> sayfasından erişilmiştir.
- 25.Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- 26.Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). Research notes. A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21, 67–70.
- 27.Worthington, R. W., & Whittaker, T. A. (2006). Using exploratory and confirmatory factor analysis in scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- 28.Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Görüşleri Ve Görsel İmajları¹

Tuğçe AKYOL²

1 Bu çalışmanın bir kısmı 6-9 Aralık 2020 tarihleri arasında Euroasia Congress on Scientific Researches and Recent Trends-VII'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5860-9236

Çocukların gelişim ve öğrenme sürecindeki etkisi büyük olan aile katılımı çok boyutlu bir kavramdır (Epstein, 2010). Aile katılımı, çocuğun gelişim ve eğitiminin en iyi şekilde desteklenmesi için okul aile arasında işbirliğine dayalı kurulan bir etkileşim sürecidir (Arabacı, 2014; Gürşimşek Girgin ve Ekinci Vural, 2006). Aile katılımı, ailelerin doğumdan itibaren çocukların gelişim (The National Parent Teacher Association, 2015) ve eğitim (Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), 2016; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013) sürecinde yer almaları şeklinde belirtilmektedir. Aile katılımına ilişkin yapılan tanımlarda genel olarak çocukların gelişim ve öğrenme sürecini desteklemek için ailelerin okul tarafından gerçekleştirilen her türlü etkinlikte yer almaları ifade edilmektedir (Olsen ve Fuller, 2003). Aile katılımı çalışmaları, çocukların gerekli eğitimsel ve gelişimsel amaçlara ulaşabilmeleri ve öğrenme süreçlerinin desteklenmesi için eşit bir şekilde sorumluluk olma, eşdümlü çalışmayı içermektedir (Christensen, 2004). Bu durum, aile katılımında aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin önemini göstermektedir (Wasserman ve Zwebner, 2017).

Ailenin eğitime dahil olması çocukların çok yönlü gelişimini desteklemektedir (Ateş ve Cevher Kalburan, 2016). Çocukların akademik başarılarını, sosyal-duygusal gelişimlerini ve öğrenmeye karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Epstein, 2010). Aile katılım çalışmalarında yer alan aileler, çocukları ile daha etkili bir iletişim kurarlar ve onların ilkokula hazırlık sürecini destekler (Koç, 2018). Aile katılım çalışmaları ile aileler çocukların becerileri, ilgileri, gelişim alanları ve sosyal süreçleri gibi farklı konularda bilgi sahibi olarak çocuklarını farklı yönleri ile tanıma fırsatı bulmaktadır. Aynı zamanda aileler çocuklarının gelişim düzeyleri ile ilgili farkındalık kazanarak ve eğitim yaşantılarına daha fazla katkı sağlarlar (Kutlu Abu ve Kayar, 2020). Böylece çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına daha duyarlı davranmaya başlarlar (Olsen ve Fuller, 2003). Ayrıca bu çalışmalar öğretmenlerin çocukların aile yapılarını, sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarını tanımlarına ve çocukların gelişimini desteklemeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmelerine yardımcı olur (Biber, 2018).

Aile ve okul öncesi eğitimi birbirini bütünleyen ve ayrılmaz bileşenlerdir. Okul öncesi eğitimde aile katılımının amacı bütüncül bir eğitim anlayışına katkı sağlamak, çocukların evdeki öğrenme ortamlarını zenginleştirmek ve çocukların ev ortamındaki eğitimlerine katkı sağlamaktır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2010). Ülkemizde uygulanmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programında (2013a) aile katılım çalışmalarının önemi vurgulanmış ve öğretmenler için Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER) hazırlanmıştır (MEB, 2013b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleğinin altı genel yeterliklerinden biri okul, aile ve

toplum ilişkileri olarak belirlenmiştir. Bu yeterlik alanı, öğretmenlerin aileleri ve toplumu eğitim sürecine dahil olmaları ile ilgili etkinlikleri ele almaktadır.

Aile katılım çalışmalarının uygulanmasını engelleyen etmenlerin okul, aile ve toplum boyutlarını kapsadığı, anne babaların aile katılımına ilişkin tutumları, yanlış algıları, cinsiyet, etnik köken gibi özelliklerin; yaş, öğrenme güçlüğü, özel gereksinim türleri ve davranış sorunları gibi çocukla ilgili durumların, öğretmen ve aile arasındaki ilişkinin niteliği ve tarihi, ekonomik, politik, toplumsal özelliklerin tüm bu etmenleri oluşturduğu belirtilmektedir (Hornby, 2011). Aile katılımını engelleyen bu etmenlerin çözümünde öğretmen tutumları etkilidir (Savacool, 2011). Okul öncesi aile katılım çalışmalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından öğretmenlerinin olumlu tutuma sahip olmaları gereklidir (Ural ve Günşen, 2021). Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin (Güzelyurt, Birge ve Ökten, 2019; Orçan Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019; Toran ve Özgen, 2018; Yılmaz Bolat ve Dal, 2017) tutumlarının (Bayraktar, Güven ve Temel, 2016; Özgen, 2019), yeterliklerinin (Başkan, 2020) incelendiği araştırmalar görülmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul aile ilişkilerine yönelik görüşleri lisans eğitimi sürecinde başlamaktadır (Ahioğlu Lindberg, 2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarını etkili bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli bilgi, tutum ve becerilere sahip olmaları (Pedro, Miller ve Bray, 2012) ve özyeterliklerinin yüksek olması (Krizman, 2013) gereklidir. Aile katılım çalışmalarına ilişkin görüşlerin ileriki meslek yaşamlarındaki uygulamalara doğrudan yansıtacağı düşünüldüğünde; okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmen adayları ile ilgili araştırmalarda ise aile katılımına yönelik tutumlarının (Dönmez ve Ramazan, 2017; Polat, Aydın ve Akarsu, 2021), görüşlerinin (Ahioğlu Lindberg, 2014; Tümkeya ve Altunkaynak, 2020); ve özyeterliklerinin (Alaçam, 2015; Ateş, 2015; Biber, 2018) belirlendiği ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına yönelik görüşlerini derinlemesine inceleyen nitel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik görüşlerinin ve görsel imajlarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırma deseni

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi ve doküman anaanalizi kullanılmıştır. Temel nitel araştırmada, insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl algıladıkları ele alınmaktadır (Merriam, 2013). Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik algılamaları ve deneyimleri incelenmiştir. Öğretmen adayları tarafından çizilen görsel imajlar da dokümanlar olarak kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin iç ege bölgesindeki bir üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 120 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının son sınıfta olmaları ve Aile Eğitimi dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz sorudan hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve “Aile katılımı denilince size hatırlattıklarını çizerek anlatınız.” sorusunun yer aldığı bir form kullanılmıştır. Veri toplama araçları üç uzmanın görüşüne sunulmuş olup ve uzmanlardan gelen geri bildirimler sonrasında gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Daha sonra 8 öğretmen adayına çizim formu verilerek ve 4 öğretmen adayı ile görüşme yapılarak araştırmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında tüm soruların açık ve anlaşılır olduğuna karar verilmiştir.

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik görsel imajlarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çizimler ve 6'şar kişilik 2 gruptan oluşmak üzere toplam 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu söyleyen ve onam formunu imzalayan öğretmen adayları ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 50-55 dakika civarında sürmüş ve öğretmen adaylarının hepsi ses kaydı için izin verdikleri için bütün görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen (2005) içerik analizinin araştırmaya katılan bireylerin inançlarını, tutumlarını ve fikirlerini ortaya çıkaran bir teknik olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Birinci aşamada kayda alınan tüm görüşmeler yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Araştırmacı ve bağımsız başka bir araştırmacı tarafından ayrı bir şekilde görüşme dökümleri tek tek okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. İkinci aşamada, elde edilen kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuş ve temalar hakkında görüş birliğine varılmıştır. Üçüncü aşamada araştırmadan elde edilen veriler, kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve daha önceden belirlenen temalar dışında, ayrı bir temanın oluşmadığı üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Son aşamada, belirlenen temalara göre elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak raporlaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi stratejiler kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1986, Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Alıntılarda, etik unsurlara bağlı kalınarak katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Araştırmacı görüşme dökümlerini birkaç kez okuyup, gözden geçirmiş, veri kaynakları ile uzun süreli etkileşim içinde olmuştur. Görüşler ve deneyimler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve alıntılar ile birlikte okuyuculara verilerin gerçekliğine ilişkin süreçler sunulmuştur. Araştırmacı ve bağımsız başka bir araştırmacı tarafından bağımsız değerlendirmeler gerçekleştirilmiş olup, görüşme formunun hazırlanmasında alan uzmanlarından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tutarlılık için araştırma verilerinin aynı koşullarda toplanmasına, toplanan verilerin kayıt altına alınmasına ve verilerin sonuçlar ile ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Doküman analizinde ise öğretmen adayları tarafından oluşturulan görsel imajlar araştırmacı tarafından tek tek incelendikten sonra kod listesi oluşturulmuştur ve kodlar doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Bu kod listeleri ve temalar bağımsız bir araştırmacı tarafından da incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler *aile katılımını etkileyen faktörler, aile katılımına ilişkin uygulamalar, mesleki beceriler ve dersin katkıları* olmak üzere toplam dört ana tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görsel imajlarından elde edilen veriler ise *ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, aile eğitimi çalışmaları, aile iletişim çalışmaları* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Temalar Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur. Temalar başlıklar halinde, öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar yapılarak ve çizimlerinden örnekler verilerek açıklanmıştır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik görüşlerine ilişkin tema ve alt temalar

Temalar	Alt Temalar
Aile katılımını etkileyen faktörler	Öğretmen Kurum Aile
Aile katılımına ilişkin uygulamalar	Ortam Aileye ilişkin özellikler
Mesleki beceriler	Aile katılım etkinlikleri Meslek yaşamı
Dersin katkıları	Tutum/davranışlar Farkındalık

Aile katılımını etkileyen faktörler

Aile katılımını etkileyen faktörler teması öğretmen, kurum ve aile olmak üzere toplam üç alt tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmı öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ve aileleri doğru bir şekilde yönlendirmelerinin aile katılımını etkilediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri bu durumu “*Öğretmen bilinçli yani bu konuda bilgili olmalı. Bilgili olabilirsin ki, uygulayabilirsiniz.*” diyerek açıklamıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmı ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin bakış açılarını aile katılımını etkilediğini belirtirken bir öğretmen adayı “*Ailenin eğitime bakış açısından kaynaklandığını düşünüyorum. Hani ben isteyken ya benim işim varken o çocuğun vakit geçireceği olarak gördükleri için, çocuklarının gerçekten eğitimi aldıklarını, bu eğitimin bütün akademik hayatını etkileyeceğini düşünse daha çok katkı sağlamak için çabalarlar diye düşünüyorum....*” demiştir. Öğretmen adaylarından biri okul öncesi eğitim kurumlarının sunduğu olanakların aile katılımını etkilediğini şu şekilde açıklamıştır: “*Okulun fiziki yetersizliği olabilir veya idare mi buna karşı sert bir tutumu olabilir. Ya da öğretmenin okul idaresi ile yaşadığı sorunlardan kaynaklanıyor olabilir, o yüzden etkilediğini düşünüyorum.*”

Aile katılımına ilişkin uygulamalar

Aile katılımına ilişkin uygulamalar teması ortam ve aileye ilişkin özellikler olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Bazı öğretmen adayları aile katılım uygulamalarını planlarken, ortamda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri görüşünü “...sözlü olarak anlattığımız durumları çocuklarınıza şunları yapın tarzında buraya yerleştirilirse bu materyallerle dikkatlerini çekebiliriz. Bu şekilde onları görsel olarak da bilinçlendirebiliriz. Yani aileleri destekleyecek ve materyallerle donatılmış bir ortam gerekli diyebiliriz.” şeklinde belirtmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları aile katılımını planlarken, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durumu adaylardan biri: “*Hani sosyoekonomik düzey derken, İstanbul merkez mahallesinde bir okuldaki aile katılımında nasıl konuştuğumuzla başka küçük bir yerde kullandığımız kelimeler, konuşma tarzımız, verdiğimiz eğitim bile buna nazaran değişecektir. İlk başta dikkat edilmesi gereken nokta budur.*” diyerek açıklamıştır.

Mesleki beceriler

Mesleki beceriler teması, aile katılım etkinlikleri ve meslek yaşamı olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu aile iletişim etkinliklerinin planlanmasında kendilerini yeterli gördüklerini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarından biri bu iletişim etkinliklerini nasıl kullanılabileceğini şöyle açıklamıştır: “*Ben kendimi en çok veli toplantısında yeterli görüyorum. Özellikle kırsal kesimdeki verileri daha çok bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir de eğitim panosu olsun, bültenler, haber mektupları, bunları yapabileceğimi düşünüyorum.*” Diğer bir öğretmen adayı ise haber bültenlerini hazırlayacağını belirtmiştir: *Haber mektuplarının kesinlikle çok gerekli olduğunu ve mutlaka üzerine düşeceğini düşünüyorum. Çünkü velilerin çocuklarını ne yaptıysam bundan haberdar olmaya hakları var ve önümüzdeki hafta ne yapacağımızdan da haberdar olmalı ki çocuklarını bu süreçte evde hazırlayabilirler...*”. Başka bir öğretmen adayı ise aile ile bireysel görüşmelerin önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Ben ileride öğretmenliğe başladığımda aile görüşmelerine çok fazla dikkat edeceğim. Çünkü her çocuk farklı her çocuk için aile ile görüşmek gerekli...*”. Ev ziyaretlerinin önemli olduğunu bir öğretmen adayı “*Çünkü çocuğu zaten yeterince gözlemleyebiliyorum ama onun evde nasıl olduğunu, evde kardeşleriyle veya annesi ve babasıyla ne tür oyunlar oynadıklarını oyun oynuyorlar mı?. Ev ziyaretlerine çok önem vermeyi planlıyorum.*” diyerek belirtmiştir.

Dersin katkıları

Dersin katkıları teması, tutum/davranışlar ve farkındalık olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmı lisans eğitimi sırasında almış oldukları Aile Katılımı dersinin, aile katılımına yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. İki öğretmen adayı almış oldukları dersin aileler ile nasıl iletişim kurabileceklerini öğrendiklerini “*Ailelere nasıl bir yol izleyerek ulaşmamız gerektiği, nasıl iletişim halinde olmamız gerektiği bunları öğrendim.*” ve “*Aileye, çocuğa ne yapmam gerektiğini nasıl davranmam gerektiğini, ev ortamı ile nasıl bağ kurmam gerektiğini öğrendim diyebilirim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları dersin aile iletişim etkinlikleri hakkında kendilerine farkındalık kazandırdığını “*Haber mektupları, gazeteler, kitapçıklar hani bunların aile katılımı olabileceği hiç aklıma gelmedin. Bazı şeyleri biliyordum ama bunların aile katılımı etkinlikleri olduğunun farkında değildim. İçeriklerin nasıl yapılacağı, nelere dikkat çekebileceğini bunları ders öğrendim.*” ve “*Bu sene dersini de aldığımız için sanırım bir farkındalık oluştu. Aile katılımında öğretmen neler yapıyor acaba takip etmeye başladım. Mesela çeşitli etkinlik örneklerini şunları yapabilirim, artık diyorum mesela bu konuda çok bilgi verdi...*” diyerek açıklamıştır.

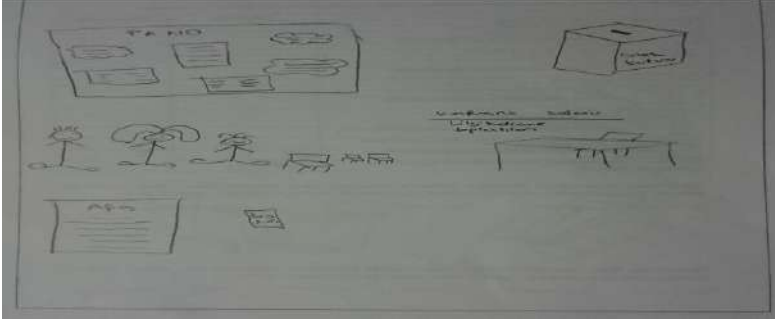
Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik görsel imajları

Tablo 2. Görsel imajlarına ilişkin temalar

Görsel imajlar	f	%
Ailenin eğitim etkinliklerine katılımı	64	53.3
Aile eğitimi çalışmaları	40	33.3
Aile iletişim çalışmaları	16	13.4
Toplam	120	100

Tablo 2’ye göre, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik oluşturdukları görsel imajlar sırasıyla ailenin eğitim etkinliklerine katılımı (%53.3), aile iletişim çalışmaları (%33.3), aile iletişim çalışmaları (%13.4) şeklindedir. Öğretmen adaylarının görsel imajlarına yönelik örnek çizimler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 5. Aile iletişim çalışmaları temasına ilişkin örnek çizimler



Öğretmen adaylarından biri yapmış olduğu çizimde eğitim panosu, dilek kutusu, afiş, broşür vb. aile iletişim etkinliklerine yer vermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler *aile katılımını etkileyen faktörler, aile katılımına ilişkin uygulamalar, mesleki beceriler ve dersin katkıları* olmak üzere toplam dört ana tema altında, görsel imajlarından elde edilen veriler ise *ailenin eğitim etkinliklerine katılımı, aile eğitimi çalışmaları, aile iletişim çalışmaları* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Aile katılımını etkileyen faktörler temasına ilişkin bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adayları öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, ailelerin bakış açılarının ve eğitim kurumunun sunduğu olanakların aile katılımını etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının aile katılımının uygulanmasında etkili olan boyutlar hakkında farkındalığa sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlerin aileler ile işbirliği yaparak aile katılım çalışmalarını düzenlemeleri için gerekli mesleki bilgi ve yeterliliğe sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Aile katılımının uygulanması sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin geliştirici, danışman, yönetici, uygulayıcı, kaynaklara ulaşmakta yol gösterici gibi çok çeşitli ve kritik rollere sahiptir (Berger, 2008). Öğretmenler tüm bu rollerini hazırladıkları etkinlikleri uygulayarak sınıf ve ev ortamı arasında bir ilişki kurarlar ve ailelere çocuklarının evdeki öğrenme ortamlarında aktif olmaları konusunda destek verirler (Loughran, 2008). Alanyazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları (Abbak, 2008; Connelly, 2007; Ural ve Günşen, 2021), aile katılım çalışmalarının önemini farkında oldukları ancak bilgi eksikliklerinden dolayı uygulamalarında yeterli düzeyde yer vermedikleri (Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2019; Kutlu Abu ve Kayar, 2020) görülmektedir. Aynı zamanda aile katılımını engelleyen

etmenler ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, yeterli zaman ayıramaması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları şeklinde belirtilmektedir (Hornby, 2011).

Bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının, aile katılımını engelleyen ailesel ve kurumsal nedenlerin de farkında oldukları görülmektedir. Ateş (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin özyeterliliklerini aile, meslektaşlar ve idareciler olmak üzere üç farklı dışsal faktörün etkilediğini belirtmiştir. Özellikle ailelerin çalışma ve yaşam koşullarının (Hornby ve Lafaele, 2011; Smith, 2008) ve eğitime ilişkin bakış açılarının etkili olduğunu düşünmeleri (Keyser, 2006) literatürde yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Anne babaların aile katılımını engelleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda da (Hornby ve Blackwell, 2018; Rejuso, 2021) aileden ve öğretmenden kaynaklanan sorunların farkında oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Akgün (2022) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin aile katılım çalışmalarında hem öğretmenlerin hem de idarecilerin sosyo-kültürel, çevresel, aileden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını sonucunu elde etmiştir.

Aile katılımına ilişkin uygulamalar temasına ilişkin bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının aile katılım uygulamalarını planlarken, ortamda gerekli düzenlemelerin yapılması, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat edilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Anne babalar ve öğretmenler arasındaki ilişkinin aile katılımının önemli bir parçası olduğu düşünüldüğünde (Wasserman ve Zwebner, 2017) öğretmen adaylarının aile boyutunu dikkate almaları oldukça önemlidir. Kocabaş (2016) aile katılım çalışmalarının kapsamının genişletilebilmesi için farklı özelliklere ve koşullara sahip ailelerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Epstein (2008) aile katılım çalışmalarının tüm aileleri, öğretmenleri ve çocukları kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Toran ve Özgen (2018) okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan birinin de ailelerin sosyal, kültürel ve ekonomik durumları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki beceriler temasına ilişkin bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu aile iletişim etkinliklerinin planlanmasında kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Alaçam (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin yüksek öz-yeterlilik inançlarına ve yüksek bariyer algılarına sahip oldukları, aile katılımını uygulamaya yönelik orta düzeyde becerilere sahip olduklarını düşündükleri, Ahioğlu Lindberg (2014) farklı bölümlerde son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu

çalışmalardan farklı olarak Biber (2018) temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin özyeterlik inanç düzeylerinin düşük olduğu, Bartan ve Aydemir Özalp (2019) okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutuna yer vermedikleri sonuçlarını elde etmiştir. Öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik olumlu tutumlarının aile katılımına yönelik bariyer algılarını azalttığı (Polat, Aydın ve Akarsu, 2021) ve öğretmenliğe ilişkin mesleki özyeterlilikleri ile aile katılımının etkililiği ve aile katılımına yönelik engelleri arasında ilişki olduğu sonuçlarına (Tümkiye ve Altunkaynak, 2021) ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının aile katılımı ile ilgili kendilerini yeterli düzeyde görmeleri meslek hayatına başladıklarında kendilerini hazır ve donanımlı hissetmeleri açısından önemlidir (Krizman, 2013).

Dersin katkıları temasına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı lisans eğitimi sırasında almış oldukları Aile Katılımı dersinin, aile katılımına yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Başkan (2020) gerçekleştirilen araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları aile katılımı sürecinde yaşadıkları sorunların lisans eğitiminde aile katılımı ile ilgili almış oldukları derslerde kazandıkları deneyimlerin yetersiz olmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alan okul aile iletişimini güçlendirmek için öğretmen adaylarının bu konuda gerekli bilgi, beceri ve tutumlarının desteklenmesi gereklidir (Walker ve Dotger, 2012). Alanyazında öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik daha fazla deneyim ve pratik kazanmasını sağlayan süreçlere yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Epstein, 2008; Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Mevcut araştırmada, öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik en çok ailenin eğitim etkinliklerine katılımı ve aile eğitimi çalışmalarına yönelik görsel imajlar ürettikleri, aile iletişim çalışmaları ve ev ortamı ile ilgili sınırlı sayıda görsel imajlar oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Abbak (2008) bu araştırma sonucuna benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin ailenin etkinliklere katılma ve okul ziyaretlerine planlarında yer verdiklerini, eğitim panolarının ise yıllık planlarına yer almadığını belirlemiştir. Ural ve Günşen (2021) okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına ilişkin bilişsel haritalarını incelediklerini araştırmada, okul öncesi öğretmenleri aile katılım çalışması olarak ebeveynlerin meslek tanıtımı yapmalarını istedikleri veya sanat etkinliği gibi etkinlikler yaptıkları, aile katılım çalışmasını ailenin eğitim sürecine katılması olarak gördükleri ve aile katılım çalışmalarını sınıf ortamında yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tümkiye (2017) da öğretmenlerin sanat etkinliklerini ve meslek tanıtımını aile katılım çalışması olarak gördüklerini vurgulamıştır. Aile

katılımına yönelik etkinliklerin geniş kapsamlı olduğu göz önüne bulundurulduğunda öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarının önemi, aile katılımını etkileyen boyutlar hakkında farkındalığa sahip oldukları yönünde görüş bildirmekle birlikte benzer ve sınırlı görsel imajlar ürettikleri dikkat çekmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarına lisans eğitimi sırasında aile katılım çalışmaları ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanabilmeleri için ders içeriklerinin teorik olmasının yanısıra uygulamalı içeriklere de yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlerin bilgi düzeylerinin, ailelerin okul öncesi eğitime ilişkin bakış açılarını ve eğitim kurumlarının sunduğu olanakların aile katılımını etkilediğini, Aile katılım etkinliklerini planlarken, ortamda gerekli düzenlemelerin yapılması, ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine dikkat edilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca aile iletişim etkinliklerinin planlanmasında kendilerini mesleki açıdan yeterli gördüklerini ve Aile Katılımı dersinin aile katılımına yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirttikleri ve aile katılım çalışmalarının önemi, aile katılımını etkileyen boyutlar hakkında farkındalığa sahip olmakla birlikte en çok ailenin eğitim etkinliklerine katılımı ve aile eğitimi çalışmalarına yönelik görsel imajlar ürettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir: Okul öncesi öğretmen adaylarına aile görüşmeleri, veli toplantıları gibi etkinliklere katılarak aile katılım uygulamaları hakkında bir anlayış geliştirebilmeleri için farklı olanaklar sunulabilir. Öğretmen adaylarına farklı sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklere sahip bölgelerde de aile katılımı çalışmalarını gözlemlene ve deneyimleme fırsatları sunulabilir. Öğretmen adaylarının aile katılım etkinliklerinin uygulanması ile ilgili gerekli deneyimlere sahip olabilmeleri için öğretmen aile iletişimine ilişkin örnek olayları gözlemleyebilecekleri ve çeşitli aile katılım çalışmalarını uygulayabilecekleri fırsatların sunulması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Abbak, B. S. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Programlarındaki Aile Kalımı Etkinliklerinin Anasınıfı Öğretmenleri Ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
2. Ahioğlu-Linberg, E.H. (2014). Final year faculty of education students' views concerning parent involvement. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(4), 1352-1361.
3. Akgün, Z. (2022). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin ve Okul Yönetiminin Aile Katılımında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
4. Alaçam, N. (2015). *Parent involvement self-efficacy beliefs of pre service early childhood teachers with respect to general self efficacy beliefs and perceived barriers about parent involvement*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
5. Arabacı, N. (2014). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. A. B. Aksoy (Ed.), *Aile Eğitimi ve Katılımı içinde* (s.126-144). Ankara: Hedef.
6. Ateş, Ö. (2015). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Aile Katılım Çalışmalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
7. Ateş, Ö., & Cevher Kalburan, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılım çalışmalarına ilişkin özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-Dergisi*, 55, 62-88.
8. Bartan, M., & Aydemir Özalp, T. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkinlik planlarında aile katılımı boyutunun incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-32. Doi: 10.30900/kafkasegt.644316
9. Başkan, D. N. (2020). *Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Aile Katılımına Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: Denizli İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
10. Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z.F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755-770.
11. Berger, E. H. (2008). *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together* (7th Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- 12.Biber, K. (2018). Öğretmen adaylarının aile katılımına ilişkin özyeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 623-642.
- 13.Connelly, S. (2007). *Role Perceptions and Communication in Partnerships Between Preschool Teachers and Families*. A. Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.
- 14.Dönmez, Ö., & Ramazan, O. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 29-45.
- 15.Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9-12.
- 16.Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappa*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- 17.Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education* (6th edition). New York: McGraw Hill.
- 18.Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
- 19.Gürşimşek, I., Girgin, G. ve Ekinci-Vural, D. (2006). 5-6 yaş çocukları ile annelerine verilen destekleyici eğitimin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 109-118.
- 20.Güzelyurt, T., Birge, F., & Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin aile katılımına yönelik görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74.
- 21.Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnership*. New York: Springer.
- Hornby, G., & LaFaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- 23.Hornby, G., & Blackwell, L. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- 24.Keyser, J. (2006). From parents to partners. building a family-centered early childhood program. USA: Redleaf Press 37-52.
- 25.Koç, M. (2018). Veli görüşlerine göre veli öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 55-76.

- 26.Krizman, C. (2013). *The Relationship Between Teachers' Self Efficacy Beliefs and Parental Involvement Practices: A Multi-Method Study* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Educational Psychology, USA: Texas Tech University.
- 27.Kutlu Abu, N., & Kayar, Z. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşlerinin derinlemesine incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 156-183. <https://orcid.org/0002-4251-3627>
- 28.Loughran, S.B. (2008). The Importance of teacher/parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(8), 35-38.
- 29.Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed: S. Turan). Ankara: Nobel.
- 30.Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Anka ra.
- 31.Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Okul Öncesi Eğitim Programı İle Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER)*. Anka ra.
- 32.Olsen, G., & Fuller, M. L. (2003). *Home-School Relations. Working Successfully with Parents and Families*. USA: Pearson Education.
- 33.Orçan Kaçan, M., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T., & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.
- 34.Özgen, Z. (2019). *Montessori, Reggio Emilia ve Meb Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Aile Katılımına Yönelik Öğretme Tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 35.Pedro, J. Y., Miller, R., Bray, P. (2012). *Teacher Knowledge and Dispositions towards Parents and Families: Rethinking Influences and Education of Early Childhood Pre-Service Teachers*, Forum on Public Policy Online.
- 36.Polat, Ö., Aydın, E., Akarsu, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik tutumları ile aile katılımına yönelik bariyer algıları arasındaki ilişki. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-27. doi: 10.29228/mutead.2
- 37.Rejuso, S. E. (2021). Barriers of parental involvement: Basis for a proposed action plan. *International Journal of Research in Engineering, Science and Management*, 4(9), 11-14.
- 38.Savacool, J. L. (2011). Barriers to Parental Involvement in the Pre Kindergarten Classroom. <https://eric.ed.gov/?id=ED519173>

Nitelik Ve ocuğa Gorelik Bakımından ocuk Edebiyatı rnleri

Ümit YEGEN¹

¹ Dr. ,Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0002-3500-1789

Giriş

Çocukla alakalı olan her şeyi kapsamı bakımından çocuk edebiyatı, bireyin gelişimine katkıda bulunan ürünlerin niteliği açısından oldukça ehemmiyetlidir. Okul öncesi eğitimi ile başlayan nitelikli ürün gerekliliği çocuğa katkı sunacak şekilde ilerleyerek devam eder. Bu ürünler okuma- yazma bilinmese de çocuğun dünyasına uygun olarak geliştirilmelidir. Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2013). Çocuğun gelişim dünyasına etki etmesi bakımından çocuk edebiyatı ürünleri, gerek tasarım aşamasında gerekse de içerik noktasında uzman görüşü ile birlikte geliştirilmelidir. Ürün geliştirme sürecinde uzman görüşü ile ilerlenip süreç tamamlanmalıdır. Ticari kaygılarla geliştirilen ürünlerin yol açacağı tahribat önleyebilmek ancak bu şekilde mümkündür. Çocuk gelişiminin sağlıklı bir biçimde ilerlemesi okul öncesi eğitiminden itibaren seçilecek donanımlı pedagojik açıdan yeterli ve ticari kaygı taşımayan eserlerle mümkündür. Öğrenciler, öğrenim hayatları boyunca ne ölçüde nitelikli ürünle karşılaşılırsa o derece çok yönlü bir gelişme gerçekleşebilir. Çok yönlülüğün kasıt; bireyi bilişsel olarak farklı görsel kavramlarla hemhal etmek ve öğrenmede kalıcı bir iz sağlayabilmektir. Çocuk edebiyatının, mevcut hedef kitlesinde gerçekleştirmek istediği amaçlar üzerine yapılandırılması gerekliliği kaçınılmazdır (Şimşek, 2005). Çocuk edebiyatı ilköğretim dönemi için iki bölümde incelenebilir. İlk dönemde (6-8 yaşlar) çocuğun konuşma becerileri, sözcük hazinesi ve okuma becerileri gelişir, okumaya karşı ilgisi artar. Resimli kitaplara karşı olan ilgisi devam ederken, daha uzun ve görselin daha az olduğu kitaplara yönelmeye başlar. Mizah, eğlenceli yazılar ve şiirsel anlatıma ait düz yazılar dikkatini çekmeye başlar. İkinci dönemde ise (9-11 yaşlar) konuşma ve düşünce stratejileri ile kavram bilgisi artar. Kitaplarda yer alan bazı bilgilerin doğruluğu sorgulanmaya başlayabilir. Bu dönem geniş ve çok boyutlu düşünmenin başladığı dönemdir (Çıkla, 2005). Çocuk, okuma- yazma öğrendikten sonra kitaplara yönelik merakı daha da artmaktadır. Söz konusu merakın başladığı zamandan itibaren çocuğu geliştirebilecek nitelikli ürünlerle karşılaştırmak elzemdir. Edebi bir değeri olmayan yalnızca popüler kültürün bir ürünü olarak ortaya çıkan kitaplarla karşılaşılması öğrenci açısından oldukça yanlıştır. Bu noktadaki öğrenmeler çocuğun ileriki yaşantısında okuma alışkanlığını da pekiştirecektir. Çocukların kitap seçimleri çoğunlukla kitabın fiziki özellikleri ile bağlantılı olsa da günümüzde bu seçim çoğunlukla popüler kültürün dayattığı ya da reklamını yaptığı ürünlere yönelmiştir. Çocuk edebiyatı

ürünün nitelikli olması bireyin kendi özvarlığının bilincine varması ile bireye özgüven kazandırıp onu çeşitli problem durumlarını çözme noktasında da harekete geçirebilecektir. Kitapların fiziki cazibesi belli bir süre sonra ortadan kalkmaktadır. Nitelikli ürünle hemhal olan çocuk ise çoğunlukla kitabın özüne bakmayı tercih edecektir. Bu çerçevede çocuk edebiyatı ürünlerini, bu özellikleri temele alarak üretilmelidir. Gönen (2011)'egöre, çocuk edebiyatının temel nitelikleri; çocukların değişik yaşlarda ilgi duydukları konuları göz önüne almak, çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak, olumlu kişilik gelişimini sağlamak, çocuğun dil gelişimini, estetik duygusunu, zihinsel gelişimini, dinleme yeteneğini veyaratıcı hayal güçlerini geliştirmek şeklinde sıralanmıştır. Burada ön plana çıkarılması gereken özellik estetik duygu gelişimidir. Bireyin estetik yönünün gelişimi onda güzel ve iyi olanı ve seçme yetisini geliştirecektir.

Çocuk edebiyatında çocukların psiko-sosyal gelişimlerine ve ruhsal dünyalarına uygun eserler oldukça ehemmiyetlidir. Ürünlerde çocuğa yönelik birçok konu ele alınabilir fakat çocuğun ruhsal dünyasında karşılık bulmayan içerikler hem akademik hem de gündelik yaşantısında çocuğu olumsuz etkileyebilecektir. Nitelikli çocuk edebiyatı, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve toplumsal yetilerinin geliştirilmesini ana hedef olarak belirlemelidir. Sosyalleşme çerçevesinde anlamlı bir kimlik kazanan çocuk, kendi gerçekliğinin farkına, ancak nitelikli ürünlerle karşılaştığı ölçüde varabilir (Özcan, 2004). Çocuk kitaplarında konuların ele alınışında onların güvenlerini artırıcı, geleceğe ümitle bakmalarını sağlayan, insan ve doğa sevgisi gibi değerleri geliştiren inançlar yerleştirilmelidir. Millî değerlere önem verilmeli, çocukların demokratik anlayışa sahip ve saygın bir kişiliğe sahip olmasına özen gösterilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2012). Nitelikli ürünler, çocuğun bilişsel yapısını geliştirmek ve öğrenmelerine kaynaklık edecek zihinsel haritaların oluşumunda anahtar konumdadır. Çocukların oyuncaklarla birlikte en çok hemhal oldukları nesne kitaplardır. Kitaplar yeri geldiğinde oyuncak gibi kullanılabilirdiği gibi okuma bilmeyen çocuğun zihinsel dünyasına kendiliğinden katkı sağlar. Ebeveynler çocuklarına uykudan önce ya da iletişimlerini geliştirme adına çeşitli kitaplar okur. Nitelikli ürün öncelikle söz konusu ebeveynin süzgecinden geçer. Bu noktada çocuk kitabının çocuğa bakan yönünün kalitesi ön plana çıkarken ebeveynde bırakacağı duygu da söz konusu ürünün seçilme kriterlerinden birini oluşturur. Masal ve hikâyeler çocuğun annesinden dinlediği ilk ürünlerdir. Çocuğun bilişsel gelişiminde zemin oluşturan söz konusu türler, nitelik açısından çocuğun ruh dünyasında hitap edebilmelidir.

Çocuk kitaplarında; geleceğe güvenle bakan, umut verici, insan ve doğa sevgisinin ön planda olduğu konular işlenmelidir. Milli- manevi değerler, demokratik bakış açısı geliştirebilme gibi konular da çocukların saygın bir kişilik kazanmasında ele alınması gereken ehemmiyetli başlıklardır (Yalçın ve Aytas, 2012). Şirin (2000)’e göre çocuk kitaplarında; sevgi, doğayı korumak ve geliştirmek; başkalarına karşı nazik, dürüst vesaygılı davranmak; girişimci ve yaratıcı olmak gibi temalar yer almalıdır. Bu konu- tema zemininde üretilen edebi ürünler çocuk dünyasında karşılık bulup ve okuma sevgisi kazandırabileceği gibi kelime hazinesi ve kavrama yeteneğini arttırabilecektir. Çocuğun gündelik yaşantısında karşılaşabileceği kelime ve kavramlara yer verilmesi dikkat edilmesi gereken bir diğer konudur. Bu şekilde kelime dağarcığı artan çocuğun kavram dünyasında kalıcı izli öğrenme şemaları oluşabilir. Çocuk kitaplarında kelime dağarcığı yanında dilin kullanımına gösterilen özen, dilin kural ve inceliklerinin nitelikli bir biçimde ifade edilmesi çocuk edebiyatı ürünlerinin olmazsa olmazıdır. Çocuk kitaplarında işlenen konular basit düzeyde de olsa muhakkak belli bir mesaj içermelidir. Kitapların özünü oluşturan ana düşünce, çocuğun anlam dünyasına özgü onun kavram dünyasında anlamlandırabileceği biçimde verilmelidir. Çocuk gereksinimi doğrultusunda yapılandırılması gereken edebiyat ürünleri belli amaçlar zemininde yapılandırılmalıdır. Şirin (2000) ve Şimşek (2005) söz konusu amaçları şu şekilde özetlemiştir:

- Çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak,
- Çocuğun dil ve hayal gücünün gelişimine katkı sağlamak,
- Gündelik yaşantıdaki gerçek dünya ile ilgi duydukları konuları bağdaştırmak,
- Kitabın eğlence ve bilgi verme yönünü keşfetmesi sağlamak,
- Okuma sevgi motivasyonu ve estetik duyarlık aşılamak,
- Kitabın fiziki kıstaslarının örnek teşkil etmesini sağlamak,
- Çocuk dünyasına özgü konu çeşitliliği sunmak,

Bu ölçütler dijitalleşen dünyada boyutlandırılabilir. Bu bağlamda çoklu medya organları da çocuk edebiyatı ürünlerinde aynı ölçütler ışığında çocuğa göreliği temele almalıdır.

Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Nitelik Özellikleri

Çocuk edebiyatına ait her türlü ürün temel olarak çocuk dünyasından öğeler barındırmalıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri fiziki özellikler yanında içerik olarak tartışmalara meydan vermeyecek bir şekilde tasarlanmalıdır.

Fiziksel Özellikler

Çocuk kitaplarının kapağı çocuğa yönelik tasarlanırken tasarımdaki içeriğe ayrıca hassasiyet gösterilmelidir. Kullanılan renk, çizgi, tonlama, şekil, resim vb. unsurlardaki uyum ve denge oldukça ehemmiyetlidir. Kitabı ilgi çekici kılmak tasarım unsurlarını aşırılığından değil tasarım ile içeriğin uyumundan ileri gelmelidir. İçerik olarak çocuğa bir değer katmayan birçok kitabın tasarımı renk ve resim vb. gibi unsurlar kullanılarak ön plana çıkarılabilir. Kapakta kullanılan söz konusu görsellere kitabın cazibesini arttırmaktan ziyade çocuğun, kitabın içeriğine olan merakını cezbetmelidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinde sayfa tasarımı da oldukça hassas davranılması gereken bir konudur. Resimleme, yazı karakteri, kullanılan kâğıdın okuma kolaylığı sağlaması da dikkat edilmesi gereken bir diğer boyuttur. Tasarımda kullanılan resimler görsel okuryazarlık gelişimi açısından titizlikle ele alınmalıdır. Hayal ürünü sonucunda oluşturulan resimlerde aşırılıktan kaçınılmalıdır. Gündelik yaşantıdan kesitler sunan görsellerin varlığı bireylerin öğrenmesine de olumlu katkı sağlayacaktır. Pedagojik unsurlar görsel malzemenin kullanımına zemin oluşturmalıdır. Yani çocuk ruh dünyası ile gelişim süreçleri dikkate alınarak görsel oluşturulmalı ve uzman görüşü olmazsa olmaz olarak değerlendirilmelidir.

Çocuğa Görelik

Bir edebi ürünün çocuğa göre olup olmadığı genelde benzer kıstaslar ışığında değerlendirilir. Dil, üslup, konu-tema, fiziki unsurlar vb. bu ölçütler noktasında metnin çocuğa uygunluğu belli bir noktaya kadar belirlenebilir. Çocuğun ruh dünyası, hayal gücü, bilişsel yapısı ve sosyal gelişimi ürün geliştirilirken daha dikkatli olunmasını gerekli kılar. Çocuğa görelik, ürünlerin; çocuğun dil-zihin- duygu gelişimine olumlu yansıyan ve estetik-sanat algısını geliştirebilecek nitelikte olmasıdır. Çocuğun dünyasına hitap eden ve gelişim dönemine uygun eserlerle karşılaşma olasılığını arttırmanın temel yolu; çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun gereksinimleri zemininde hazırlanmasıdır. Ticari kaygı taşıyan ve popüler kültürün ürettiği veya dayattığı ürünlerin “çocuk edebiyatı” “en çok satan çocuk kitapları” sloganları altında sunulması çocuk dünyası ile örtüştüğü söylenemez. Sever (2013)’e göre, çocuğa görelik, çocuğun dil evrenini göz önünde bulundurmaya gerektirirken aynı kavramda Şirin

(2000), çocuk psikolojisi, kelime-kavram ve algılama dünyasına uygun bir duyarlılık geliştirmek olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmelerde “duyarlılık” kavramı oldukça dikkat çekicidir. Çocuk gibi, onun dünyası ve bakış açısı ile olayları değerlendirip ürün oluşturmak oldukça ehemmiyetli bir konudur. Çocuğun gelişim dönemine uygun olmayan ya da ticari kaygı ile üretilmiş ürünlerle karşılaşma olasılığı hep olacaktır. Bu durumda çocuğun anlam ve kavram dünyasına hitap eden eserlerle karşılaşma yüzdesinin artırılması çocukta “mana duyarlılığı” geliştirebilecektir. Bu şekilde duyarlılık kazan birey de kendi ruh dünyasına uymayan ürünleri ayırt edebilecektir. Duyarlılık aynı zamanda çocuğun okuma ile kitapla anlamlı bir bağ kurmasına da yardımcı olacaktır. Bu bağ “çocuğa görelilik” noktasında bireye kendine uygun olanı belirleyebilme yetisi kazandıracaktır. Kitabın fiziki özelliklerinde ziyade içeriği, çocukta anımsatacağı duygular ve kitapla kurulan iletişim çocuğa görelilik kavramının zemininde yer almalıdır. Çer (2014)’e göre çocuğa görelilik, kitabın tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerinin; çocuğun doğasına dil- anlam dünyasına uygun bir biçimde şekillendirilmesidir. Özgürce eğlenmek isteyen çocuk bu özellikleri kitaplarda bulmak ister. Heyecanlı, keşfetme isteği ön planda olan, hayal kuran ve kendi mana dünyasına ait birçok özelliği arayan çocuk, çocuk edebiyatı ürünlerinde bu kavramları arayacaktır.

Çocuk kendi dünyasından izler taşımayan ya da çeşitli duygularının kabul görmediği hiçbir ürünü kabul edemez. Çocuk için üretilen her türlü kavramda söz konusu özellikler ön planda olmalıdır. Yetişkinler için üretilen edebiyat ürünlerinde gösterilen çeşitliliğin aynısı çocuk edebiyatı ürünlerinde de gösterilmeli ve çocuğun mana dünyası, çocuk bakış açısı eserlere yansıtılmalıdır. Bu zeminde üreticiler açısından çocuğa görelilik, bir bakış açısı olmaktan çıkarılıp ürünlerin temelinde yer alma zorunluluğu olarak değerlendirilebilir. Kitap ve çocuk arasındaki ilişki, çocuğun gelişim ve dil özelliklerine hitap ederken onun duygu ve hayal dünyasını da besleyerek ilerlemelidir. Dilidüzgün (2018)’e göre çocuk kitaplarında bulunması gereken bazı özellikler şunlardır:

- Kitabın ana düşüncesi noktasında çocuk dünyası göz önünde bulundurulmalı.
- Konular çocuk gerçeklikleri ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmeli.
- Aşırı öğretici bir yaklaşımı olmamalı.
- Okuma zevki ve kültürü edindirecek nitelikte olmalı.

Çocuğun hayata dair deneyiminin gelişmesi ve duyarlılık kazanması için kurmaca bir gerçeklik içerisinde bir macera içinde olması gerekir. Çocuk edebiyatı ürünlerine sindirilen çeşitli mesajlara çocuk düşünerek veya hayal kurarak ortak olur. Bu zeminde söz konusu ürünlerin didaktik özellikten sıyrılıp sezme ve duyumsatma özelliği ile ön plana çıkması gerekir (Çer, 2016). Ürünler çocuğun duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimi noktasında bir anlam ifade etmelidir. Bu mana; ürün-çocuk-gündelik yaşantı arasında bir bağ teşkil edecek dolayısıyla okuma zevki alışkanlığını pekiştirip düşünce dünyalarına olumlu yansıtacaktır. Gündelik yaşantısındaki örneklemelerin kitaplarda yer alması sosyalleşme sağlayacaktır. Gönen (2011)'e göre, yazarın tasvirleri canlı ve dokunaklı olmalıdır. Eğer çocuk sütün tadını kitabı okurken alamıyorsa, bir şeftaliyi yemiş gibi ağzı sulanmıyorsa; ya da uzaktan gelen çobanın kaval sesini- çingirak sesini duyamıyorsa, okuduğu kitaptan tat alamaz. Yazar öyle güçlü bir tasvir yapmalıdır ki o tasvir çocuğun gözleri önünde canlanabilsin. Çocuğu bütünüyle saran tasvirler, çocuğu bazen olay kahramanı bazen onun yardımcısı yaparken bilinçaltı o tadı ve okuma lezzetini kaydedecektir. Bilinçaltının nitelikli olması bu tarz beslenmelerle mümkün hâle gelebilir. Bilinçaltını kaliteli ürünlerle donatan çocuk aynı kalitede olmayan eserlere dönüp bakmayacak bilinçaltının “nitelikli kitap seçme ölçütleri” devreye girecektir. Söz konusu kıstaslar ışığında çocukta güzeli- iyiyi seçebilme yetisi gelişebilecektir. Bu yetinin estetik bir duyarlılık hâlini alması da oldukça olasıdır.

Estetik zevk ve duyarlılık öğrenim çağı başlarında kazandırılabilir önemli hasletlerden biridir. Bu kazanım somutlaştırılarak edinimi de nitelikli edebi ürünlerle mümkündür. Çocuk kitaplarında metinlerin sunuş biçimi oldukça ehemmiyetlidir. Bu noktada “estetik değer” diye bir kavram dikkat çekmektedir. Güzeli olanı iyiyi seçebilme yetisi olarak tanımlanabilen estetik değer, çocuğun küçük yaşlardan itibaren güzele ait bir bakış açısı geliştirebilmesi noktasında öne çıkmaktadır. Çocuk kitabı yazarının başarısı: “Neler yazmalıyım?” sorusundan önce, “Nasıl Yazmalıyım?” sorusunda gizlidir (Erkal ve Albayrak, 2005). Estetik, bir edebiyat ürünündeki zemini oluşturur. Söz konusu zeminin mukavemet gücü esere değer katabilir. Çocuk edebiyatı üreticileri estetik kaygı noktasında oldukça hassas davranmalı ve “estetik olma” kavramını ön plana çıkarmalıdır. Gerek eğitsel nedenler gerekse çocuğa güzeli seçme bilinci edindirmek için ürünün estetik olma özelliği önemsenmelidir. Bu şekilde sanatsal bir bakış açısı kazanabilen çocuk; düşünen, irdeleyen, çıkarımlar yapan bilinçli bir okur olma yolunda ilerler. Erdoğan (2008)'e göre çocuk edebiyatı ürünleri, sanatsal, dilsel ve görsel öğelerle zenginleştirilerek estetik duygu temele alınmalıdır. Anlama eğitimi ancak bu şekilde nitelikli bir hâle gelebilir.

Dış dünyaya ait olduğu belirtilen “estetik algı” çocuk edebiyatı marifetince öğrencilere edindirilmelidir. Bu algı, öğrencinin nitelikli bir okur olma yolunda rehberi olabilir. Nitekim söz konusu algıyla çocuğun güzeli seçebilme veya yönlenebilme özelliği gelişebilir. Nitelikli bir çocuk edebiyatı ürününde sanatsal unsurların ön planda olması çocuğun bilinçaltına bir kitabın (metin veya şiir) güzel, iyi ya da kaliteli olma ölçütlerini yerleştirebilir. Bu noktada bu kavramlarla hemhal olan okur, estetik açıdan nitelikli ürünü seçecektir. Çocuk edebiyatında söz konusu metin/ şiirdeki edebilik, estetik olarak karşılığını bulur. Çocuktaki estetik duygu, edebi nitelikteki ürünle ortaya çıkarken birey, eser ve estetik süje ile bir bağ kurar. Bu bağın manası, bireyin nitelikli ürün seçebilme kabiliyetini oldukça geliştirir. Edebiyattaki “estetik” olgu çocuğun bilinçaltına bu eserlerle anlamlı bir biçimde işlenebilir. Bilinçaltı ile birlikte çocuk, edebi ürünlerdeki lezzeti keşfedecektir. Edebi eserlerdeki estetik hazza ulaşan çocuk, aynı zamanda yazılı vesözlü verimlerin oluşmasında etkin bir rol üstlenecektir. Söz konusu rol onun esere farklıbakmasını sağlayacak, aynı eserleri bulmak için de çocukta belli bir motivasyon oluşturacaktır. Estetik yani sanateğitimi çocuğun nitelikli ürünleri seçmesinde kolaylık sağlayabilir (Sebik, 2012).Edebi eserlerdeki niteliğin derecesi çocuğun gelecekte okuyacağı eserleri seçme yeterliğine olumlu yansıtacağı gibi okuma- anlama becerisine de katkı sunacaktır. Nitekim eserlerdeki özün etkili bir biçimde okuyucu verilebilmesi için eser, kelime varlığı ve hayal gücü ile varlığını kabul ettirebilmelidir. Bu nitelikteki eserlere alışan çocuğun bilinçaltı onu sürekli güzele ve özlü eserlere yöneltecektir.

Kelime varlığı eseri edebi bir noktaya ulaştıran unsurlardan biridir. Metnin özünü kavrayabilmek okuyucuya okuma zevki ve duyarlılığı kazandırmak özlü metinlerle mümkün hâle gelebilir. Bu öz ise Türkçenin güzellik ve inceliklerinin yansıtılabilmesi ile sağlanır. Üretici içeriği ete kemiğe büründürürken okuyucu niteliğine dikkat etmenin yanında söz varlığını geliştirme, Türkçenin kurallarını ifade etme ve gündelik yaşantıda kullanılabilecek söz ya da söz gruplarına da yer vermeyi ihmal etmemelidir. Çocuğun dil gelişimi ailenin yanında karşılaştığı ürünlerle şekillenir. Görsel ya da metin noktasında çocuğun dünyasına ait kavramların somutlaştırılması çocuk gelişiminde oldukça ehemmiyetlidir. Somutlaştırılan ürünle birlikte çocuğun zihin dünyasında yer alan şema, görsel ya da öğrenme kümeleri ile ilişki kurdurabilen eserler nitelikli olma yolunda önemli bir merhale kat etmiş olur. Öğrenme çoğunlukla deneyim ve geçmiş öğrenmelerle ilişkilidir. Çocuk daha çok bilişsel yapısındaki öğrenme kümeleri ile hayatı deneyimlediğinden hem kalıcı izli öğrenmenin oluşması hem de edebi üründen lezzet alabilmesi görsellerin ya da metinlerin niteliği ile ilişkilidir.

Bilişsel yapıdaki gelişimle birlikte çocuğun hayal dünyası da gelişir ve değişir. Çocuk dünyasında, metinlerdeki kavramların ifade ettiği mana; hayal gücünü geliştirebileceği gibi tam tersi bir sonucu da doğurabilir. Bu bakımdan metin içerikleri ya da olay örgüsü pedagojik açıdan değerlendirildikten sonra sunulmalıdır. “Çocuk kitabı editörü” kavramı yaygınlaştırılarak ürün psikolog incelemesi ile birlikte edebi yönü ile de değerlendirilebilir. Çocuk kitabı editörü “çocuk” tanımında ifadesini bulan yaş kavramı çerçevesinde bütün kitaplar için zorunlu duruma getirilmelidir. Okul öncesi ya da ilköğretim düzeyindeki kitaplardan ziyade çocukla karşılaştırılan her ürün ince elenip sık dokunmalıdır. Bu yaklaşımın çocuk edebiyatı ürünlerine değer katıp çocuğun gözündeki ehemmiyetini de arttıracakı muhtemeldir. Ticari amaçla üretilen kitapla edebi özelliği ön plana çıkan kitapların ayırt edilmesi ancak ince bir işçilikle mümkündür. Bu işçilik de çocuğa ve çocuk edebiyatına her boyutuyla hâkim olan editörlerle mümkün görülmektedir.

Edebi nitelikteki eserde öz; çocuğun edebiyata bakış açısını geliştirebilir. Bu manada özü oluşturan düşünceler kalıplar halinde yani hazır bir biçimde sunulmamalıdır. Olaylar arasında kurulan bağ ve yapılan çıkarımlar çocuğu öze ulaştırabileceği gibi bu süreçte edebi bakış açısını da boyutlandırabilir. Yani çocuk okuma serüveninde kendini keşfetme sürecini de başlatabilir. Ana düşünce, çocukların değişik olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurmasına yardımcı olmalıdır. Söz konusu ilişkilendirme süreci ile çocukların esnek düşünmesini sağlanmalı, üretkenlikleri desteklenmeli, öğrenmeye karşı isteklendirilmelidir. Ana düşünce; ders, öğüt verici “Ya gördünüz mü? Demedim mi, şunu yap, bunu yapma” şeklinde olmamalıdır (Güleryüz, 2006). Çocuk edebiyatı ürünleriyle ifade edilen mesajlar çocuklara pedagojik bakımdan ehemmiyetli katkı sunsa da kimi zaman söz konusu eğitsellikten uzak bir özellik gösterebilmektedir (Akçay ve Baş, 2015). Genel manada çocuk kitaplarında verilmek istenen mesajlar doğrudan açık bir şekilde verilir. Bu noktada hazır biçimde sunulan ana düşüncenin ya da mesajın çocuk gelişimine katkı sunması beklenemez. Ana düşünce çocuğun seviyesine uygun bir biçimde aktarım sürecine dikkat edilerek sunulmalıdır. Çocuk çıkarımları ölçüsünde ana düşünceye kendi ulaşmalı bilişsel bu süreçleri aşamalandırmayı da bu şekliyle gerçekleştirebilmelidir. Çocuklar sürece aktif olarak katılmalı; değerlendiren, keşfeden ve yeni ürünler ortaya koymaya çalışan etkin bireyler olabilmelidir. Bu manada üretken çalışmalar sonucu oluşturulmuş metinler seçilerek çocuklar üretkenlik noktasında isteklendirilmelidir (Güleryüz, 2006). Çocukların üst düzey zihinsel beceriler zemininde bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, onun üretken ve eleştirel düşünme potansiyeline uygun olarak gelişmesi için çocuk

edebiyatı ürünlerindeki ana düşünce/ mesajın aktarım biçimlerinin çocuğa göre düzenlenmesi elzemdir.

Kitabın tasarımından yayınevi sorumlu olsa da yazar tarafından içerik yapılandırması oldukça ehemmiyetlidir. Pedagojik birçok konuya vakıf olması gereken yazar, ürünün özünü doldurmalıdır. Ticari kaygı ya da özensiz yaklaşım bir çocuk kitabının dış unsurlarında niteliği düşürebilir. Bu durum kabul edilemez olsa da yazar, edebiyat ürününü bir çocuk gözüyle onun dünyasını zemine koyarak şekillendirmelidir. Civaroğlu (2000) bir çocuk edebiyatı yazarının verdiği ürünler bağlamında bir çocuğa katkısını şu şekilde sıralamıştır:

- Çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişmesini sağlar,
- Çocukların konuşma ve okuma ve dinleme becerilerini geliştirir,
- Çocukların kavrama ve karşılaştırma becerilerini geliştirir,
- Çocukların eğlenmelerine, etkilenmelerine ve çevrelerine duyarlı olmalarına katkı sağlar,
- Çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sunarak kendilerini keşfetmelerine yardımcı olur,
- Milli- manevi değerler ile Türk büyüklerini tanımalarını sağlar,

Çocukların bilişsel süreçlerini yapılandırarak kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmaları nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile mümkün hale gelebilir. Küçük yaşlardan itibaren gerek görsel gerekse de metin düzeyindeki her ürün, çocukların üst düzey zihinsel becerilerini geliştirme noktasında yapılandırılıp o şekilde sunulmalıdır.

Sonuç

Çoklu medya organlarının zihinleri oldukça meşgul ettiği bir dönemde okuma motivasyonu sağlamak ve çocukları edebiyatın etkileyici dünyasına yönlendirmek bir hayli zahmetli bir iştir. Temel manada çocuk edebiyatı; düşünme, üretme, sorgulama zemininde çocuklara duygudaşlık, adalet, dürüstlük gibi evrensel değerleri kazandırma yönünden özendirici olabilmelidir. Dijital dünya söz konusu değerlere sahip çocukların nezdinde sadece araç olarak ancak bu şekilde kalır. Edebiyat insan ruhunu canlandıran ve gündelik yaşantıdaki üzüntülü ya da can sıkıcı durumlardan uzaklaşılmasına yardımcı olan bir sanattır. Edebi lezzeti alan çocuğun, ruhunun canlanması ve edebiyatın olağanüstü değerinin bilincine varmaması düşünülemez.

Üretkenliği özendiren çeşitli eserler çocuğa bu yönünü geliştirmesi için rehberlik edebilir. Okuma- anlama çalışmaları eleştirel düşünme becerisini

geliştirebileceği gibi çocuğun başka sanatlara olan ilgisini de ortaya çıkarabilir. Bu yönelme edebiyatın üretken bir birey çıkarma yolundaki kıymetini göstermesi bakımından oldukça ehemmiyetlidir. Bu bağlamda çeşitli sanat dallarına yönelen birey, bilişsel kapasitesini arttırabileceği gibi farklı okuma-anlama çalışmaları yapmasını da sağlayacaktır.

Özdemir (2017)’e göre edebiyat üreticileri, eserlerindeki kelimelerin iç ülkesinde yolculuğa çıkarlar ve “dil teri” dökerek, kelimelerle savaşırlar. Okurların da yazarların kelimelerle olan savaşına eşlik etmeleri, kendilerine sunulan her kelimeyi olduğu gibi kabul etmeyip zihin süzgeçlerinden geçirerek anlamlandırmaları, sözün özü “basılı kelimelerle didişmeleri” gerekir.

Özdemir’in “basılı kelimelerle didişen” kavramı eleştirel okumanın öğrenilmesindeki ehemmiyeti yanında bireyin iyi bir okur olmasının temelini de atar. Nitelikli ürünle karşılaşma derecesi artan çocuğun -küçük yaştan itibaren- düşünce dünyası da o derece hareketlenmeye başlayacaktır. Okuduklarından edindikleri ve yapılan çıkarımlar neticesinde eserdeki olayı, kurguyu veya kişiyi sorgulamaya başlayan çocuğun gündelik yaşantısında karşılaştığı birçok durumda takınacağı etkili ve manalı tavır, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin katkılarından biridir. Söz konusu edebiyat türünü, çocuğun içindeki cevherin ortaya çıkarılmasını sağlarken yeni bilgiler ışığında gündelik yaşantısında da çocuğa rehberlik edebilecektir. Nitelikli ürünlerin çocuk dünyasındaki öneminden biri de şüphesiz dil gelişimine olan katkısıdır. Türkçenin incelikleri ve güzelliklerinin öğrenilmesinde edebiyat ürünleri önemli araçlardır. Dilin kurallarının öğrenilmesi ya da öğrenilen birçok kuralın uygulanışının görüldüğü metinler bu bağlamda sağlam kurgulu ve dil kuralları açısından da örnek teşkil edecek bir durumda yapılandırılmalıdır. Sever (2013)’e göre, okuma kültürü edindirme ardışık bir süreçtir. Dinleme alışkanlığı, okuma yazma becerisi, okuma alışkanlığı becerisi ve eleştirel okuma becerisi okuma kültürünün aşamalarını oluşturur. Bu bağlamda birey çoklu medya organları ya da elektronik araçlarla kitaptan önce tanışırsa basamaklar birbirine bağlanamayacak ve okuma kültürü edindirme süreci tamamlanamayacaktır. Dijital dünya bireylerin dikkatini oldukça farklı noktalara çekebilmek için özel gayret göstermektedir. Okuma- anlama ediniminin dijital dünyanın çeldiricileri ile olan mücadelesinde nitelikli edebiyat ürünlerinin rolü oldukça ehemmiyetlidir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler de çocuğa görelilik ilkesine göre nitelikli bir biçimde sunulmalıdır. Metinsellik ve çocuğa görelilik gibi özellikler ışığında geliştirilen ders kitabı metinleri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesinde de yardımcı olabilir. Ders kitaplarında yer alan her türlü düz yazı veya şiir çocuğun o dersle ilgisi noktasında kaynak teşkil

edebileceği gibi öğrenme kayıplarını da en aza indirgeyebilir. Sınıf içi iletişim ve akran öğrenmeyi destekleyebilecek metinler öğrenme sürecinin etkili geçmesini sağlayabilir. Kılınç, (2014) eğitimde kullanılan metinlerin hitap edilen yaş grubunun gelişim özelliklerine uygun olması yanında kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri desteleyecek ölçüde yapılandırılması gerektiğini ifade eder.

Çocuk edebiyatı ürünlerine bireyin yaşamı boyunca temas etmeme olasılığı yoktur. Nitelikli eğitim süreci sonucunda donanımlı ve kaliteli bireyler yetiştirmenin mihenk taşı da eğitim materyallerinin özlü, pedagojik açıdan ve bireyi isteklendirme noktasında yeterli olmasıdır. Eğitim sürecinin söz konusu materyallerle geçmesi de eğitimin istendik çıktısı olan bireyi ortaya çıkarabilecektir. Birey bu süreç nihayetinde milli- manevi değerleri, şahsi bilgi ve becerilerini içselleştirmiş olurken gündelik yaşantısında da yeterli, donanımlı biri haline gelebilir.

KAYNAKÇA

1. Akçay, S.; Başı, B. (2015). Samet Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3 (3), 77-90.
2. Civaroğlu, Ö. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
3. Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa yönelik ilkelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
4. Çer, E. (2016).Türkçe öğretiminde çocuğa yönelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *Elementary Education Online*, 15 (4), 1399-1410.
5. Çıkla, S. (2005). *Çocuk edebiyatı özel sayısı*. İstanbul: Hece Dergisi.
6. Dilidüzgün, Ş. (2018). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi: Uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
7. Edoğan, Y. (2008). *Zeynep Cemali öykü ve romanlarında çocuk ve eğitim teması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
8. Erkal, M.; Albayrak, M. (2005). Çocukta estetik duygunun gelişimi, harf ve rakamların yazılışlarındaki yanlışlıklar. *Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 6, 2.
9. Gönen, M. (2011). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının, içerik, resimleme ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36, 160.
- 10.Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- 11.Kılınç, B. S. (2014). Mevlâna İdris Zengin'in hikâye ve masallarındaki iletiler ve bu iletilerinTürkçe eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- 12.Özcan, H. (2004). *Çocuk edebiyatında milli hikâyeler*. Yağmur Dergisi: İstanbul.
- 13.Özdemir, E. (2017). Dilin öteki yakası. Akılçelen.
- 14.Seşik, C. (2012). *Sanat eğitiminde bir estetik problem olarak kitsch ve sanat ayrımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 15.Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayıncılık: İstanbul.
- 16.Şimşek, T. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Rengârenk Yayınları: Ankara.
- 17.Şirin, R. M. (2000). *Çocuk edebiyatı*.Çocuk Vakıf Yayınları: İstanbul.

**Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pedagojik
Alan Bilgisi Algılarının Öz Yansıtma Temelli
Argümantasyon Uygulamaları ile Geliştirilmesi**

Zehra KAYA¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Uşak, Türkiye, ORCID ID: 0000-0001-6756-8934, zehra.kaya@usak.edu.tr

Giriş

1930'lar da John Dewey'e dayanan "öğreteceği konu alanını en çok bilen, en iyi öğretmendir" anlayışı, 1980'li yıllarda yerini "öğretmenlerin sadece güçlü bir konu alan bilgisine sahip olmaları onları iyi bir öğretmen yapmaz" tartışmalarına bırakmıştır. 1980'lere kadar yapılan ve öğrenci başarısı ile öğretmenin eğitim seviyesi, almış olduğu dersler, mezuniyet notu vb. arasındaki korelasyonel çalışmalar (Druva ve Anderson, 1983; Dunkin ve Biddle, 1974), yerini öğretmenleri farklı mesleklerdeki uzmanlardan ayıran ve sadece bir öğretmenden cevabını alacağınız bazı bilgilerin olması gerektiğine ve bu öğretmene has bilgiler ile donanan öğretmenlerin öğrencilerde başarıyı sağlayacağına dair yapılan araştırmalara bırakmıştır. Diğer bir deyişle, artık öğrenci başarısı sadece öğretmenlerin sahip olduğu konu alan bilgisi seviyesine değil, sahip olunan alan bilgisinin farklı öğrenme ortamlarındaki birbirinden farklı öğrencilerin en iyi anlayabileceği şekle dönüştürebilmesi ile ilişkilendirilmiştir. İlk defa 1983 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği başkanı Lee Shulman'ın, Amerika Birleşik Devletleri Texas'da Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği konferansında eğitim araştırmalarında eksik bir bakış açısı (missing paradigm) olarak bahsettiği ve nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi olarak tanımladığı "Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)" kavramı, yapılan bu araştırmaların odağı olmuş ve yaklaşık 20 yıllık bir süre içerisinde nitelikli bir öğretmenin en önemli göstergesi haline gelmiştir. Shullman'a (1986) göre PAB en yalın haliyle,

"...alan bilgisinin daha iyi nasıl öğretilirliği ile ilgili olan pedagojik alan bilgisinin alt bileşenleri, bir konu alanındaki fikirlerin en faydalı gösterim şekillerini, en güçlü analogilerini, örneklerini, açıklamalarını ve gösteri deneylerini içermektedir. Başka bir deyişle, başkaları için daha anlaşılır olması amacıyla konu içeriğini, gösterme ve formüle etme yollarıdır. Pedagojik alan bilgisi, ayrıca, neyin belirli konuların öğrenimini kolay ya da zor hale getirdiğini anlamayı, yani farklı yaş ve farklı yaşantılara sahip öğrencilerin öğretilen konu ve derslerde öğrenme ortamına gelirken getirmiş oldukları ön kavramaları ve görüşleri içermektedir" (Shullman, 1986, s. 9: akt. Kaya, 2010, s.19).

Geçen 35 yıl boyunca farklı araştırmacılar bazen PAB'ın öğelerini farklı adlandırmışlar bazen de kavrama yeni öğeler (bileşenler) ekleyerek kavramın kapsamını genişletmişlerdir (Bromme, 1995; Geddis, Onslow, Beynon ve Oesch,

1993; Gess-Newsome ve Lederman, 1999; Grossman, 1990). Her ne kadar tanımı veya öğeleri farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlansa da PAB uluslararası birçok eğitim reform dokümanında öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi temeli olarak ele alınmış, tüm dünyada öğretmen yetiştiren kurumlar için vazgeçilmez bir kavram/standart haline gelmiştir (American Association for the Advancement of Science, 1993; National Research Council, 1996, American Association for the Advancement of Science, 1993).

Shulman'ın 1986 yılında PAB'ı ilk tanımladığı günden bugüne kadar PAB kapsamında çok sayıda araştırma yürütülmüş olup, bu çalışmaların çoğunluğu fen öğretmenliği alanındadır. PAB, son yıllarda Türkiye'de de üzerinde sıkça çalışılan bir araştırma konusu haline gelmiştir. Örneğin, 2000'li yıllardan bu yana ERIC veri tabanında Türkiye adresli olan ve Yükseköğretim Kurulu'nun Ulusal Tez Veri Tabanında "Pedagojik Alan Bilgisi" ifadesinin çalışmanın başlığında geçtiği 102 dergi makalesi ve 204 lisansüstü tezin yayımlandığı ve PAB çalışmalarının çoğunluğunun fen bilimleri öğretmenliği alanında olduğu görülmüştür. PAB ile ilgili araştırmaların fen eğitimi alanında yoğunlaştığı, yapılan literatür derleme çalışmalarından da anlaşılmaktadır (Aydın ve Boz, 2012). Ülkemizde PAB üzerine yapılan fen eğitimi araştırmalarının sonuçları, öğretmen adaylarının yeterli düzeyde PAB'a sahip olmadan eğitim fakültelerinden mezun olduklarını açıkça ortaya koymuştur (Aydın ve Boz, 2012; Alkış Küçükaydın, 2019). Özellikle 1,2 milyon civarında öğretmenin görev yaptığı Türkiye gibi büyük ülkelerde, hizmet içindeki birçok öğretmenin; PAB kavramı, ilgili araştırma sonuçları, Uluslararası PAB Zirveleri (PCK Summit) vb. süreçlerden yeterince bilgisi olmadığı düşünüldüğünde; asıl yapılması gereken öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olmadan "Mükemmel veya İdeal Öğretmen Bilgisine-PAB" dair güçlü bir *algıya* sahip olmasını sağlamaktır. Çünkü sağlam bir *PAB algısı*, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sürekli PAB'larını sorgulamaları, eksiklerini ve hatalarını belirlemeleri ve olası çözüm yollarını geliştirip uygulayarak elde ettikleri sonuçları değerlendirmeleri ve böylece PAB'larını kendi gayretleri ile öz-yönetimli olarak sürekli geliştirebilmelerini sağlayacaktır (Loughran, Berry ve Mulhall, 2006). Bu kapsamda, bir öğretmenin fen öğretimi açısından PAB'ı; aldığı eğitim, öğretim deneyimleri ve özellikle akranlarıyla yaptığı mesleki paylaşımlar yoluyla zaman içerisinde gelişmektedir (Kaya, Kaya, Aydemir ve Ebenezer, 2022; Kaya ve Kaya, 2023; Loughran vd., 2006). Kısaca, PAB'ı en doğal, kolay ve etkili olarak geliştirmenin yolu, fen öğretmenlerinin küçük gruplar (3-4 öğretmenden oluşan grup) halinde sağlam bir PAB algısı temelinde yaptıkları paylaşımlar ve tartışmalardır (Loughran vd., 2006). Alanyazında, PAB'ın gelişiminin öncelikle güçlü bir algıya dayalı olduğu, İçerik Sunumu (İçSu) (ContentRepresentation-

CoRe) tekniğinin geliştirilmesi sürecinde açıkça ortaya konmuştur (Loughran vd., 2006). İçSu formunun asıl amacı, belirli bir fen konusunu öğretmek için gereken bilgi hakkında (PAB) bir fen bilimleri öğretmeni topluluğunun algısını belirlemek ve bu algıya dayalı oluşturulacak tartışmalar ve paylaşımlar ile PAB'ı geliştirmektir (Barendsen ve Henze, 2017). Bu kapsamda, sağlam bir PAB algısı geliştirmenin yollarından biri öğretmen adaylarının öz-yansıtma temelli argümantasyon süreci olabilir (Kaya 2009, Kaya ve Kaya, 2023). Çünkü bireyin kendini izleme ve değerlendirme sürecinde bir nevi geribildirim olan *öz yansıtma*, bireyin kendi davranış ve deneyimlerinin farkındalığını, memnuniyet ve memnuniyetsizlikleriyle karşı karşıya kalmasını ve gerek gördüğü sürece değiştirmesini sağlar (Elaldı, 2015). Yansıtma, hem öğretmen eğitimi programlarının bir hedefi hem de bir öğretmenin düşünme becerisi kazanması için kullanılan bir yöntemdir (Abou, 2007; Schon, 1983; Zeichner ve Liston, 1996). Öğretmen adayları, yansıtma yoluyla deneyimleri ve düşünceleri ile yüzleşir ve değerlendirirler. Aynı zamanda duygu, inanç ve tutumlarının farkına varırlar, doğru kullanıldığında yansıtma ile analitik bir bakış açısı kazanırlar (Kolb, 1984). Dolayısıyla yansıtma, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminin kilit bir unsuru olarak kabul edilmiştir (Zeichner ve Liston, 1987). Ayrıca yansıtma; kişisel, bilişsel veya ahlaki boyutları da irdeler ve kişinin eylemlerinin başkaları üzerindeki etkisi hakkında sorumluluk hissi duymasına da katkı sağlar (Harrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996; Luttenberg ve Bergen, 2008). Buna ilaveten, *öz yansıtma* öğretmenin kendi öğretimini değerlendirmesinde ve mesleki gelişiminde gerek görürse uygulamaya yönelik kendi yönteminde değişiklikler yapabilmesine sebep olan, bir çeşit öğretmenin kendi iç diyalogu olarak tanımlanır (Elaldı, 2013).

Bu bağlamda, yapılan alanyazın taramasında genellikle PAB'ın kavramsallaştırılması (Kind, 2009; Van Driel, De Jong ve Verloop, 2002), öğretmenlerin bazı fen konularında PAB seviyelerinin belirlenmesi (Kaya, 2010; Lee, Brown, Luft ve Roehring, 2010), geliştirilmesi (Niess, 2005) ve PAB'ın ölçme ve değerlendirilmesi (Kaya ve Kaya, 2023; Mikeska, Brockway, Ciofalo, Jin ve Ritter, 2021) kapsamında araştırmalar yürütüldüğü görülmektedir. Ancak mezun konumundaki fen öğretmenlerinin PAB algılarının geliştirilmeye çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının PAB algılarının *öz yansıtma* temelli argümantasyon uygulamaları ile geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Araştırmanın temel amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının PAB algılarını keşfetmek, geliştirmek ve yorumlamak olduğundan, çalışma keşfedici ve yorumlayıcı bir doğaya sahiptir (LeCompte ve Priessle, 1993).

Çalışma Grubu

Araştırmaya, Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Öğretmenliği programında öğrenim gören mezun durumundaki 28 fen bilimleri öğretmen adayı (20 Kız ve 8 Erkek) katılmıştır. Örneklemen belirlenmesinde amaçsal örnekleme yönteminden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), ölçüt örneklemeyi “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması” (s.122) olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, örneklem belirlenmesinde ölçüt olarak; öğretmen adaylarının mezun konumunda olması; dolayısıyla PAB öğeleri açısından öz yansımalarını ortaya koyabilecek, eğitim, genel kültür, alan bilgisi (genel fizik, genel kimya, genel biyoloji...vb.) ve alan eğitimi derslerini (Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Ölçme ve Değerlendirme, Fen Öğretim Programları vb.) başarıyla tamamlamış olmaları, ayrıca Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi dersi kapsamında uygulama okullarındaki süreçlere etkin katılım şartı aranmıştır.

Veri Toplama

Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen PAB Algı Ölçeği ve öğretmen adaylarının hazırladığı bireysel öz yansıtma günlükleri ile toplanmıştır.

PAB Algı Ölçeği

“Algı” öğretmenler için; öğretmenlik mesleğine yönelik tüm faaliyetler ve öğrencilerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimleriyle şekillenen ve mesleki davranışlarını etkileyen düşünceleri veya zihinsel imajları olarak tanımlanır (Papadakis, 2020). PAB Algı ölçeği geliştirilirken araştırmacıların (Örneğin, Grossman, 1990; Magnuson, Krajcik ve Borko, 1999; Shulman, 1986, 1987) PAB tanımları ve modelleri ile algı belirleme veya geliştirmeye yönelik makaleler incelenmiştir. Toplam dört açık uçlu sorudan oluşan PAB Algı Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak için uzman iki öğretim üyesinden ve iki deneyimli fen bilimleri öğretmeninden dönüt istenmiştir. Kapsam geçerliliği uzmanlardan gelen dönütler ve öneriler doğrultusunda, açık uçlu sorular yeniden düzenlenmiştir. PAB Algı Ölçeğinde yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenleri farklı branşlardaki uzmanlardan (Örneğin, fen fakültesi-fizik, kimya ve biyoloji bölümlerinden mezun olan kişilerden, bir diş hekiminden veya bir elektrik mühendisinden) ayıran ve öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmasını sağlayan “öğretmene özgü bilgi/ler” var mıdır? Varsa bunlar nelerdir, açıklayınız.
2. Lisans eğitimi sürecinde tamamladığınız ve öğretmenlik mesleğini yapacağınız süreçte size en çok katkısı olacağını düşündüğünüz dersleri, size katkısını da somut örnekler vererek tartışınız. Bu dersleri “öğretmene özgü bilgi/ler” açısından tanımlayınız.
3. Mesleğinizi icra edeceğiniz süreçte ihtiyaç duyacağınız bilgileri size kazandırıp kazandırmaması açısından lisans derslerinizi yeniden düzenleyecek olsanız, herhangi bir dersin lisans programına dahil olması, mevcut dersin içeriğinin değiştirilmesi veya lisans programından çıkarılması konusunda ne düşünüyorsunuz? Fikirlerinizi, “öğretmene özgü bilgi/ler” açısından somut örnekler vererek tartışınız.
4. Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi/lerdeki eksiklik/hata nedeniyle orta öğretim (5.-8. Sınıf) düzeyinde yaşanan veya yaşanması olası problemler var mıdır? Varsa bu problemlerin olası sonuçları nelerdir? Bu problemler için çözüm önerilerinizi tartışınız.

Öz Yansıtma Günlükleri

Alanyazın incelendiğinde yansıtıcı günlüklerin nitel araştırma geleneğinde uzun yıllardır veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Ekiz, 2006; Işıkoğlu, 2007; Tok, 2008). Yansıtıcı günlükler; öğretmen adaylarının neyi bilip bilmediklerini, ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin ne tür bilgilere sahip olduklarını, kullandıkları stratejilerin ve amaçlarının neler olduğunu ve bunlara ne düzeyde ulaştıklarını, herhangi bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu yazdıkları kayıt defterleridir (Akkoyunlu, Telli, Çetin ve Dağhan, 2016; Ersözlü ve Kazu, 2011). Öz yansıtma günlükleri bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından uygulama boyunca sınıf içi argümantasyona dayalı işlenen konu ve içeriğin dikkate alınarak, kendilerine yöneltilen “günlük protokol soruları” üzerinden PAB algılarındaki değişimi bireysel olarak hazırladıkları öz yansıtma günlüklerinde sunmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının PAB Algı Ölçeğine vermiş oldukları cevaplar ve hazırladıkları öz yansıtma günlükleri içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi, derinlemesine bilgi elde etmede ve kavramlar arasındaki ilişkileri açığa

çıkarmada etkili bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre, içerik analizinde temel amaç, bir araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Alanyazında yer alan üç tür kodlama biçimi vardır: (a) Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (b) Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, (c) Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama (Strauss ve Corbin, 1990; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada, PAB algısı genel kavramsal yapıyı oluşturduğu için verilerin kodlanmasında genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama türü kullanılmıştır. İlk iki kodlama türünün karışımı olan bu yaklaşımda, genel kavramsal yapıya göre kodlama yapılırken veri analizi sürecinde açığa çıkan yeni kodlar da sürece dahil edilir. Böylece veri analizinde alanyazına dayalı belirlenmiş mevcut kodları değiştirmek ya da yeni kodlar eklemek mümkün olmaktadır. Bu kapsamda; alanyazındaki PAB tanımları, bileşenleri ve modelleri ile Yükseköğretim Kurulu fen bilgisi öğretmenliği lisans programı ders içerikleri, elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce genel bir kavramsal yapıyı oluşturmuş, ancak verilerin analizinde açığa çıkan yeni kodlar da sürece dahil edilmiştir. Araştırmacı ve PAB konusunda uzman bir araştırmacı aynı veri seti üzerinden; veri analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla birbirinden bağımsız olarak verileri kodlamıştır. Ardından araştırmacı ve PAB konusundaki uzman araştırmacı, veri analizlerindeki uyumsuzlukları gidermek amacıyla bir araya gelerek, tema, kategori ve kodlar üzerinde fikir birliğine varmıştır. Araştırmacı ve PAB konusundaki uzman araştırmacının aynı veri seti üzerinden yaptıkları analizler arası uyum oranı %86 olarak belirlenmiştir.

Uygulama Örneği

Araştırma süreci; öğretmen adaylarının mezun durumunda olmaları nedeniyle dört yıllık lisans eğitimleri boyunca başarıyla tamamlamış oldukları dersler kapsamında PAB'a ilişkin eksiklerinin farkına varmaları, kazanımları ve deneyimleri ile yüzleşmeleri, bilgilerini sorgulamaları ve "Öğretmen neyi bilmeli? Neden." sorusu üzerinden yapılacak öz yansıtma temelli argümantasyon süreciyle, öğretmenlik mesleğini bir uzmanlık alanı olarak görüp mesleğine özgü bilgi olarak PAB'a yönelik algılarını geliştirme amacına yönelik tasarlanmıştır. Bir başka deyişle, öz yansıtma temelli argümantasyon uygulamalarının amacı öğretmen adaylarının herhangi bir PAB ögesi açısından bilgi düzeyini belirlemek veya iyileştirmek değil, PAB'ın bir öğretmen için neden önemli olduğuna dair algılarını geliştirmektir. Bu amaçla öz yansıtma temelli argümantasyon sürecinde, genellikle 5.-8. sınıf fen bilimleri ders planları, kitapları ve fen bilimleri ders video kayıtları kullanılmıştır. Bu eğitimsel materyaller eşliğinde öğretmen adaylarına yöneltilecek öz yansıtma temelli argümantasyon soruları,

ilgili PAB bileşenleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının öncelikle mevcut PAB algılarını, bu eğitimsel materyaller eşliğinde ortaya koymasına dikkat edilmiştir. Çünkü öğretmen adaylarının bir öğretmenin sahip olduğu PAB bileşeninin öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeleri üzerine olası etkilerini kıyaslayarak tartışmaları ve böylece ilgili PAB ögesinin neden öğretmene özgü bir bilgi olarak tanımlanması gerektiğini, gerekçelendirmeleri amaçlanmıştır. Argümantasyon sürecinde eğitimsel materyaller, öğretmen adaylarının üzerinde tartışıp iddialar üretip bu iddialarını gerekçelendirirken, onlara bir tür veri sunan ortam niteliğinde olmuştur. Argümantasyon; öğretmen adaylarının hem lisans eğitimleri boyunca aldıkları derslerden hem de “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında ortaokul fen sınıflarında kendi uygulamalarından sundukları somut örnekler üzerinden yapılan tartışmalar ile devam ettirilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının mevcut PAB algılarını sorgulamaları ve ortaya koydukları gerekçelere dayalı olarak geliştirmeleri sağlanmıştır.

PAB-Değerlendirme Bilgisi

Öz yansıtma temelli argümantasyon uygulamalarının 9-10. haftaları PAB’ın “Değerlendirme Bilgisi” türüne ayrılmıştır. Öğretmen adaylarına, 9. haftada 8. sınıf fen bilgisi ders kitaplarında yer alan bazı değerlendirme uygulamaları verilmiş ve 10. haftada ise bazı fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ait video kayıtları sunulmuştur. Öğretmen adayları kendilerine sunulan değerlendirme bilgisi odaklı bu materyalleri öz yansıtma temelli sorular eşliğinde inceleyerek, argümantasyon sürecini gerçekleştirmiştir. Örneğin, PAB’ın değerlendirme bilgisi ögesi kapsamında Şekil 1’de sunulan fen ders kitabından alınan uygulamalar, “Fen Bilimleri ders kitaplarındaki bu uygulama örnekleri, öğretmene özgü hangi bilgi türünü/lerini içeriyor olabilir? Neden” ve “Hangi uygulama, öğrencilerin fen bilimlerini öğrenmeleri üzerine daha fazla katkı sağlar? Neden”, “Bir fen bilgisi öğretmeni olarak, hangi uygulamayı nasıl daha etkin hale getirebilirsiniz? vb. sorular üzerinden yapılan tartışmalar sonucunda, öğretmen adayları *değerlendirme bilgisini* öğretmen ait bir bilgi türü, yani PAB’ın bir bileşeni olarak tanımlamıştır.

Bir öğretmen ve öğrenci arasında aşağıdaki diyalog geçiyor. Noktalı yerleri tamamlayınız.

Öğretmen: Mevsimlerin oluşma sebebi nedir?

Öğrenci: Öğretmenim, Dünya Güneş'in etrafında dönerken hareket yapar. Dünya hareketi esnasında Güneş'e bazen yakın bazen uzak olur. Mevsimler, Dünya'nın Güneş'e yakın ve uzak olması sonucu oluşur.

Öğretmen:

Öğretmen, öğrencisine ne demiş olabilir? Cevabınızı boş bırakılan yere yazınız.

2. Yandaki görselde güneş ışığının Dünya'nın farklı bölgelerine gelme durumları verilmiştir.

Buna göre aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- Güneş ışınları K bölgesine dik veya dikle yakın açılarla gelir.
- Güneş ışınları L bölgesine eğik açıyla gelir.
- Dünya üzerinde belirtilen noktalar arasındaki sıcaklık ilişkisi L > K şeklindedir.
- K bölgesinde yaz mevsimi yaşanır.

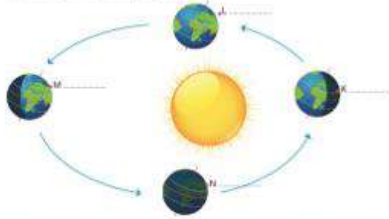


C. Aşağıdaki ifadeler doğru ise ifadelerin başındaki noktaları yerine "D", yanlış ise "Y" yazınız. Yanlış olduğunu düşündüğünüz ifadelerin doğruluğunu defterinize yazınız.

1. (...) Dünya üzerinde güneş ışığı dik veya dikle yakın açılarla alan bölgelerin bilim-yöreyinin sıcaklığı daha fazla olur.
2. (...) Dünya'da Kuzey ve Güney Yarımkürelerde aynı anda aynı mevsimler yaşanır.
3. (...) Kuzey Yarımküre'de sonbahar mevsimi başladığında Güney Yarımküre'de ilkbahar mevsimi başlar.
4. (...) İklim bilimi alanında çalışan uzmanlara iklim bilimi adı verilir.
5. (...) Hava olayları geniş bölgelerde etkili olan hava şartlarıdır.
6. (...) Hava olaylarını inceleyen bilim dalına klimatoloji denir.
7. (...) Bir bölgenin iklimi, o bölgeye ait 40-50 yıllık hava olaylarının ortalamasıdır.
8. (...) Hava olayları insanları tehlikeye sokabilir.
9. (...) Dünya'da kutup bölgeleri, Ekvator'dan daha sıcaktır.

B. Aşağıdaki görselde Dünya'nın dünya ekseninin eğikliğine ve Güneş'in etrafında dönerken hareketine bağlı olarak mevsimlerin oluşumunu göstermektedir. Buna göre Dünya'nın K, L, M ve N bölgelerinde hangi mevsimler yaşanmaktadır?

Cevabınızı görseldeki noktaları yerlere yazınız.



C. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. DNA kendini nasıl eşler?
2. Kromozom sayısı ile canlıların gelişmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır? Neden?
3. DNA'nın yapısı nasıldır?
4. Bir DNA molekülünde adenin nükleotidin sayısına eşit olan nükleotid türü nedir?
5. Bir DNA molekülünde guanin nükleotidin sayısına eşit olan nükleotid türü nedir?

Aşağıdaki noktaları yerlere uygun ifadeler yazarak cümleleri tamamlayınız.

1. Penguenlerin denizinin altında yağ tabakası olmasaydı
2. Nükleer bölünüşün yapılabildiği yüzeyi geniş olmasaydı
3. Devletlerin tepkileri uzun ve çok sayıda olmasaydı
4. Ördükler perdeler ayıklara sahip olmasaydı
5. Kutup ayılarının kürk rengi beyaz olmasaydı
6. Kelebeklerin yapılarını diken çektiğinde olmasaydı
7. Yurtçu hayvanların sığın dipleri ve kaskın pençeleri olmasaydı

4. Bir ilin yönetimden sorumlu müfettişinin adresinizi düşüncünüz: www.mgm.gov.tr genel ağ adresinden yöneticisi olduğunuz ilin 5 günlük hava tahmini inceleyebilirsiniz. İnceleme sonucunda ilimizde 5 gün boyunca yağın kar yağdır beklediğini öğreniyorsunuz. Bir yönetici olarak yönetimden sorumlu olduğunuz ilde ne görümleri alırsınız? Düşüncelerinizi defterinize yazınız.

B. Aşağıdaki ifadelerde iklimin mi yoksa hava olaylarının mı belirtildiğini noktalı yerlere yazınız.

1.	Mügl'de yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır.	
2.	Öğleden sonra Zonguldak genelinde sağanak yağış etkili olacaktır.	
3.	Edirne'de kışlar kar yağışlı, yazlar sıcak geçer.	
4.	www.mgm.gov.tr genel ağ adresinden edirdiğin ilçeye göre Mardin üç gün boyunca güneşli olacak.	
5.	Rize'de yazlar sıcak ve yağmurlu yağışlı, kışlar kar ve dolu yağışlıdır.	
6.	İstanbul'da hafta boyunca hava sıcaklığı 30 °C olacaktır.	

A. Aşağıdaki ifadelerde bulunan noktaları yerlere, verilen kelimelerden uygun olanlarla tamamlayınız. Kuvvetlens uygun ekler getirebilirsiniz.

temizlik	sul dö	kaskın	çokluk gen
çaprazlama	gençlik	metiz dö	

1. Genlerin yapısını, görevlerini ve karakterlerini nesilden nesile nasıl aktardıklarını inceleyen bilim dalına denir.
2. Bir karakterin oluşmasını sağlayan genler birbirinin aynısı olduğunda canlıların genotipi olur.
3. Bir karakterin oluşmasını sağlayan genlerden biri baskın, diğeri çekimlik gen olduğunda canlıların genotipi olur.
4. Baskın genle birlikte olduğunda etkisini göstermeyen gene denir.
5. Bir canlıların gen yapısına adı verilir.
6. Eyleyi oluşturan canlılarda erkek ve dişi üreme hücrelerinin birleştiğinde yavru bireyler elde edilmesi denir.
7. Bir canlıların genotipini ve çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan dış görünüşüne denir.

Şekil 1. Fen bilimleri ders kitabından alınan örnek değerlendirme uygulamaları (Yiğit, 2018).

Ardından öğretmen adaylarının değerlendirme bilgisi odaklı tartışmaları aşağıdaki öz yansıtma soruları eşliğinde derinleştirilmiştir:

- Bir fen bilgisi öğretmeni olarak, ölçme ve değerlendirmede ana amacım nedir?
- Bu amacı, fen sınıflarında bir öğretmen olarak ne düzeyde gerçekleştirebilirim?
- Kendi ölçme aracımı geliştirmem gerektiğinde bunu yapabilir miyim?

- Ölçme aracı ve değerlendirme yaklaşımında, öğrencilerimin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gerekli değişiklikleri yapacak bilgiye sahip miyim?
- Şekil 1’deki Doğru-Yanlış veya boşluk doldurma türündeki değerlendirme uygulamasını daha etkin bir değerlendirme sürecine nasıl dönüştürebilirim?
- Değerlendirme bilgisi açısından ne düzeyde yeterli bir fen bilgisi öğretmeniyim?
- Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ortaokul fen sınıflarındaki değerlendirme uygulamalarım
- Değerlendirme bilgimdeki eksikliklerimin sebepleri neler olabilir?
- Lisans eğitimim boyunca deneyimlediğim ölçme ve değerlendirme süreçlerim.....
- Öğretmen olduğumda değerlendirme bilgimdeki eksiklerimin, öğrencilerimin fen bilimleri öğrenmesine nasıl bir etkisi olabilir?
- Değerlendirme bilgimdeki eksikliklerimi nasıl giderebilirim?

Nihayetinde öz yansıtma temelli argümantasyon sonucunda öğretmen adayları; *değerlendirme bilgisinin* öğretmene özgü bir bilgi alanı olduğunu, önemini algılamaları ve bir öğretmende bu bilgi alanına dair eksiklerinin eğitim-öğretim sürecini nasıl etkileyeceğinin farkına varmaları sağlanmıştır. Sınıf içi argümantasyon sürecinde sahip oldukları değerlendirme bilgisi ile yüzleşen öğretmen adaylarının; tespit ettikleri bilgi eksikliklerini, (eğer var ise) bu eksikliklerin nedenlerini, olası sonuçlarını ve bilgi eksiklerini nasıl giderilebileceklerini aşağıda verilen benzer öz yansıtma soruları kapsamında bireysel olarak hazırladıkları günlüklerinde sunmaları istenmiştir:

1. Değerlendirme bilgisinin, nitelikli bir fen bilimleri öğretmeni olabilmem açısından neden önemli olduğunu açıklayabilir miyim?
2. Bir fen bilimleri öğretmeni olarak, değerlendirme bilgi düzeyim nedir? Örneğin, kendi ölçme aracımı geliştirmem gerektiğinde bunu yapabilir miyim?
3. Bu alandaki bilgileri hangi lisans ders/lerinde kazandım/kazanmalıydım?
4. Değerlendirme bilgimdeki eksiklerimin sebepleri neler olabilir?
5. Öğretmen olduğumda değerlendirme bilgimdeki eksiklerimin öğrencilerimin fen bilimleri dersi kapsamındaki öğrenme çıktıları üzerine nasıl etkileri olabilir?
6. Değerlendirme bilgimdeki eksikliklerimi, mezun konumunda bir öğretmen adayı olarak nasıl giderebilirim.

Bulgular

PAB Algı Ölçeğinde yer alan ilk soruda; öğretmen adaylarından öğretmenleri farklı branşlardaki uzmanlardan ayıran ve öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmasını sağlayan “öğretmene özgü bilgi/ler” varsa, açıklamaları istenmiştir. Bu soru kapsamında “*Öğretmene Özgü Bilgi-PAB*” teması altında oluşturulan “*PAB’ın tanımı ve önemi*” kategorisi için çalışmanın başlangıcında, 18 (%64) öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini bir uzmanlık alanı olarak PAB açısından tanımlayamadığı ve PAB’ın önemini açıklayamadığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının mezun durumunda olmalarına rağmen, kendilerini “fen fakültesi fizik, kimya ve biyoloji bölümlerinden mezun olan kişilerden, bir diş hekiminden veya bir elektrik mühendisinden ayıran bilgiler” açısından bir alanın uzmanı olarak algılayamadıkları belirlenmiştir. “Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğunu gösteren öğretmene özgü bilgi” bağlamında bazı PAB bileşenleri açısından tanımlayan öğretmen adayı sayısı 3 (%10) ve “öğretmenin bir konunun öğretimi için kullandığı bilgi” şeklinde tanımlayan öğretmen adayı sayısı 2 (%7)’dir. Az sayıda öğretmen adayının (%7-10) PAB kavramından doğrudan bahsetmese de cevaplarında PAB bileşenlerinden öğretim strateji ve yöntem veya değerlendirme bilgisine vurgu yaptıkları görülmüştür. Benzer şekilde “*PAB’ın bileşenleri*” kategorisi altında da hiçbir öğretmen adayının PAB’ı oluşturan öğeleri tam olarak tanımlayıp açıklayamadığı belirlenmiştir. Kısaca araştırmanın başlangıcında, öğretmen adayları sahip olmaları gereken bilgileri PAB başlığı ile olmasa dahi tanımlayamamış ve bu bilgilerin öğretmenlik mesleğini bir uzmanlık alanı olarak tanımlamadaki önemini de izah edememiştir. Buna karşın çalışmanın sonunda PAB Algı Ölçeği ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğuna, kendilerini diğer branş uzmanlarından ayıran öğretmene özgü bilgilerin bulunduğu ve bu bilgilere sahip olmanın önemine dair algılarında belirgin şekilde iyileşmenin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının; “*Öğretmenler için öğrenci öznedir ve bu durum sadece öğretmenlere özgüdür. Bu nedenle öğretmen diğer branşlardan ayrılır...diğer branşlardaki uzmanların bildiklerini öğrencilerinin öğrenebilecekleri şekle dönüştürmeye ihtiyaçları olmadığı için bu dönüşüm süreci için de gerekli bilgilere ihtiyaçları yoktur.... alan bilgisinin pedagojik açıdan yorumlanması ile oluşan PAB, sadece öğretmenlere özgüdür..*” ve “*Bir mühendis yaşadığı mekanik bir problemi veya diş hekimi hastalarının diş sorunlarını çözmek için uğraşırken bazı bilgilere ihtiyaçları olacaktır....Ancak bir öğretmen öğrencilerinin fen olaylarını veya konularını öğrenirken yaşayacağı zorlukları bilmeli, bunlar genellikle fen konularındaki öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışları oluyor.... bu zorlukları öğrenciler için*

kolaylık haline dönüştürecek öğretimsel yöntem ve etkinlikleri bilmeli ve öğrencilerinin öğrenme süreçlerini değerlendirebilmek için de programın hedeflerinin ve kazanımlarının farkında olmalı Ayrıca öğretim sürecini daha etkin hale getirecek çeşitli teknolojileri sınıf içinde rahatça uygulayacak bilgiye de sahip olmalı...yani PAB tüm bu farklı tür bilgilerimizin sınıfta aynı anda hayata geçirilmesi demektir...” şeklinde kendilerine özgü tanımlamalar geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının PAB’ın herhangi bir ögesindeki yetersizliğin öğretim sürecini nasıl etkileyeceği konusundaki gelişen algılarının, PAB’ın önemine dair algılarını da geliştirdiği görülmüştür. Öz yansıtma günlüklerinden elde edilen veriler ile PAB Algı son testten elde edilen verilerin birbirini desteklediği görülmüştür. Öz yansıtma günlüklerinde öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin algıları ile yüzleştikleri ve sıklıkla “bilmiyordum, farkında değilim, alanıma özgü bilgiler sunamadım” şeklinde ifadeler kullandıkları belirlenmiştir. 20 (%71) öğretmen adayının günlüklerinde; “onlar kavramları bilirken biz bunların öğretimini yapıyoruz”, “diğer branş uzmanları sadece bilmek ve bu bilgilerini fen laboratuvarında araştırma vb. süreçlerde kullanma durumundayken, bizler fen bilimleri hakkındaki alan bilgimizi sınıflardaki öğrencilerimizin anlaması için öğretimsel eyleme dönüştürüyoruz”, “...bizim bilgimiz, öğrencilerimizin öğretmeye çalıştığımızı anlayamadıklarını fark ettiğimizde, onlara farklı yollar sunarak fen olay ve kavramlarını en iyi şekilde öğrenebilmelerini sağlamaktır” veya “uygulamada farklı sınıflardaki öğrencilerin aynı fen kavramlarını her zaman aynı yöntem veya etkinliklerle öğrenemediklerini, değişen öğrenci hazırbulunuşluluğu, ilgi ve motivasyon gibi sebeplerden dolayı her sınıfta farklı bir plan ve yolun kullanılmasına ihtiyaç olduğunu deneyimledim....öğretmen aslında hangi sınıftaki hangi öğrencisinin fen konularını nasıl en iyi şekilde öğrenebileceğine dair bilgiye sahip olan uzmandır” şeklinde ifadelerle yer verdikleri görülmüştür. Böylece, öğretmen adaylarının; PAB’ı öğretmen tarafından öğrenme ortamı dikkate alınarak konu alan bilgisinin pedagojik bilgi ile bir tür reaksiyonu sonucunda oluşturulan veya sentezlenen kompleks yeni bir bilgi olarak tanımladıkları anlaşılmıştır. Bu soru kapsamında tanımlanan diğer kategori olan PAB bileşenleri 21 (%75) öğretmen adayı tarafından eksiksiz olarak tanımlanırken, kalan 7 (%25) öğretmen adayı ise genellikle aldıkları pedagojik dersleri ve içerikleri hakkında bilgiler verip, bu derslerle ilgili program, öğretim strateji ve yöntem ile değerlendirme bilgisinden birkaçına üzerinde yoğunlaşmıştır.

PAB Algı Ölçeğinin 2. sorusu kapsamında, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde almış olduğu derslerin içerik veya kazanımlarının öğretmenlik mesleği sürecinde kendilerine yapacağı katkılar açısından tanımlaması ve bu tanımlamalarını da öğretmene özgü bilgi olan PAB açısından yapması

beklenmiştir. “PAB ve lisans dersleri ilişkisi ile bu derslerin mesleğe katkısına dair algı” olarak belirlenen tema altında oluşturulan “PAB odaklı lisans dersleri ve kazanımları” kategorisi için çalışmanın başlangıcında; 25 (%89) öğretmen adayının lisans dersleri ve kazanımlarını PAB açısından ele alamadıkları anlaşılmıştır ki, bu durum PAB’ı tanımlayamamalarının ve önemini açıklayamamalarının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Bu öğretmen adayları; lisans eğitimleri boyunca aldıkları ortalama 60 dersin yaklaşık 7-10 tanesinin adını ve kısmen ders içeriklerini ve kazanımlarını açıklamış, ancak PAB açısından ilgili dersleri kategorize edememişlerdir. Bu soruyu cevaplayan öğretmen adaylarının 14 hafta boyunca aldığı ve başarılı olarak tamamlamış olduğu dersler için verdikleri oldukça yüzeysel cevaplar dikkat çekmektedir. Elde edilen veriler, diğer kategori olan “PAB açısından lisans derslerinin kazanımlarının öğretmenlik mesleğine katkısı” altında da benzer sonuçlar olduğunu göstermiştir. Örneğin, 8 (%29) öğretmen adayının daha çok konu alan bilgisi ile ilgili dersleri ele aldıkları, buna karşın alan eğitimi dersleri olan bilimin doğası, özel öğretim yöntemleri, bilimsel araştırma yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi derslere odaklanılmadığı ve bu derslerin PAB’larının hangi bileşen/lerine nasıl bir katkısı olduğunu açıklayamadıkları belirlenmiştir. Uygulama sonrasında elde edilen PAB Algı son test ve öz yansıtma günlüklerinden elde edilen veriler ise öğretmen adaylarının aldıkları derslerin büyük bir kısmını PAB bileşenleri ve konu alan bilgisi açısından sınıflandırabildiklerini ve hangi dersin PAB’ın daha çok hangi bileşeni üzerinde etkili olduğu konusundaki algılarında önemli değişimlerin olduğu göstermiştir. 19 (%68) öğretmen adayının aldıkları birçok dersin hem genel hem de özel amaçları kapsamında; “Örneğin aldığım Genetik dersi alan bilgim açısından oldukça önemli yoksa sınıfta öğrencilerin mayoz-mitoz konusundaki sorularına nasıl cevap verebilirim!”, “Fen laboratuvarında aldığım uygulama dersleri hem alan hem de PAB’ımın öğretim strateji ve yöntem bilgisine çok katkı sağladı...çünkü hangi deney, araç-gereçleri nasıl kullanmam gerektiğini hem öğrendim hem de deneyimledim” ve “Özel öğretim yöntemleri derslerinde özellikle her öğrencinin fen olaylarına ilişkin ön bilgilerinin farklı olduğunu, bu farklılığı anlayabilmek için alan bilgimizin çok iyi olması gerektiğini ve farklı olan öğrencilerin öğrenebilmeleri için farklı yöntem ve teknikleri bilmemizi... uygulayıp gerektiğinde bu etkinlikleri düzelterek daha iyi hale getirmemiz gerektiğini öğrendim...” gibi somut örnekler verebildikleri görülmüştür. Tüm dersler arasında, 22 öğretmen adayının (%85) “Öğretmenlik Uygulaması” dersine özel bir yer ayırdığı ve bu ders kapsamındaki ortaokullarda yaptıkları uygulamaların, sahip oldukları PAB üzerindeki etkisini anlamlı ve somut örnekler üzerinden tartışabildikleri belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının

büyük bir kısmı, okullardaki uygulamalarında fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu olan fen okuryazarı birey yetiştirebilmek amacıyla ulaşılmak istenen öğrenme kazanımlarını ve programın sarmal doğasını çok iyi bilmeleri gerektiğini, bu program bilgisinin işlenen her dersin başarısını belirlemede veya başarısızlıkları belirleyip gidermek için farklı öğretimsel yöntem ve teknikler geliştirmeleri konusunda da, PAB'lerinin önemli bir bileşeni olduğunu izah edebilmiştir.

PAB Algı Ölçeğindeki 3. soru ile öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine PAB açısından eleştirel bakabilmeleri, böylece ders ekleme, çıkarma veya mevcut ders içerik ve süreçlerinde yine PAB açısından bazı değişiklikleri gerekçeleriyle sunabilmeleri kapsamındaki algıları belirlenmiştir. “*Lisans eğitimi programının PAB’a göre yeniden düzenlenmesi*” teması altındaki “*PAB açısından lisans programına dahil edilmesi ve çıkarılması gereken dersler ve gerekçesi*” kategorisi için araştırmanın başlangıcında, 16 (%57) öğretmen adayının lisans derslerini PAB’dan ziyade konu alan bilgisi açısından değerlendirebildiği, bazı fen bilimleri derslerinin içeriklerinin gereğinden ağır veya kapsamlı olduğu, bazı dersleri alan dışı olarak gördükleri ve genel kültür derslerinin de öğretmene özgü bilgi açısından neredeyse hiç katkısının olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Örneğin, Analitik Kimya, Nükleer Fizik, Evrim, Astronomi gibi dersler ile Matematik I ve II ve Yabancı dil, Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi gibi ortak dersleri almış olmanın, öğretmen adaylarına ortaokullarda etkili bir fen bilimleri öğretmeni olmaları için sahip olmaları gereken bilgi açısından önemli bir kazanım sağlamayacağı, bu derslerin bazılarının içeriğinin zor olduğu ve özellikle derslerin işlenişinin ezbere dayalı olmasından kaynaklı eleştirileri sıkça dile getirmişlerdir. Lisans programlarına dahil olmasını istedikleri dersler konusunda “Öğretimsel Teknolojiler, Öğretmenlik Uygulaması III ve IV, İlk Yardım” gibi bazı ders önerilerinde bulunmuşlar, ancak programa ilave edilmesi veya mevcut ders içeriklerinde yapılması gerekli güncellemeleri, PAB açısından açıklama veya tartışma konusunda yetersiz kalmışlardır. Ancak çalışmanın sonunda 19 (%68) öğretmen adayının gerekçelerini de sunarak ders önerilerinde bulundukları, derslerin lisans programından çıkarılmasından ziyade çeşitliliğinin artması veya içeriğinin PAB’a göre yeniden düzenlenmesi şeklinde fikir beyan ettikleri gözlenmiştir. Bu soru kapsamında oluşturulan diğer bir kategori olan “*PAB açısından lisans programındaki mevcut derslerin güncellenmesi ve gerekçesi*” başlığı altında, 14 (%50) öğretmen adayı; teorik ağırlıklı değil uygulama ağırlıklı bir lisans programının ve özellikle bazı derslerle uygulama okullarında eşzamanlı yürütülecek proje tabanlı çalışmaların, PAB'lerinin gelişimi üzerine çok daha fazla katkısı olacağını hem ölçekte hem de günlüklerinde somut örnekler

üzerinden açıklayabilmiştir. Öğretmen adaylarının bu kapsamdaki PAB algılarında meydana gelen değişimi; *“Bence öğretmenlik uygulaması dersi mevcut programda çok gecikmiş bir süreç, PAB’ımızı plan ve eyleme dönüştürdüğümüz sınıf içi uygulamalar bu kadar gecikmiş olmamalı...PAB’ımdaki eksiği belirleyebilsem bile düzelterek vaktim yok artık... çünkü artık fakültedeki son dönemim...belki mesleğe başlayınca... Bu nedenle bu tür okullardaki uygulama dersleri çok önceden ilgili derslerle eşzamanlı başlamalı...”*, *“PAB farklı bileşenlere sahip... aslında aldığımız her derste birkaç bileşeni mevcuttmuş.. Ama başta bu bileşenleri pek görememişim. Örneğin, PAB açısından geleneksel olsa da değerlendirme bilgisi tüm derslerimde vize ve final olarak vardı...bazı derslerde ise ortaokullardaki biraz sözlü sınavlara benzer sunumlar veya dosyalar hazırladık, öz ve akran değerlendirme gibi uygulamalardan da sadece bahsedildi... Bence PAB’ın değerlendirme bilgisinin gelişimi ancak çokça gerçek uygulamalarla olabilir...Bunun için ortaokul fen sınıflarında sadece değerlendirme odaklı uygulamaların yoğun olacağı süreçler gerekli...”* ve *“Öğretim teknolojileri ile ilgili derslerin özellikle teoriden uygulamaya doğru geçmesi lazım... mevcut dersler sadece teknolojileri tanıtıcı tarzda... bu teknolojilerin mevcut öğretim yöntem ve değerlendirme süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini öğrenmek ve ortaokullarda bizzat denemek gerekli... bence teknolojinin amacı zaten kullandığımız, örneğin 5E öğrenme döngüsü veya Tahmin et-Açıkla-Gözle-Açıkla gibi yöntem ve tekniklerin eksiklerini veya açıklarını giderme veya daha etkili hale getirmedir....”* vb. ifadelerinden anlaşılmaktadır.

PAB Algı Ölçeğinin son sorusu öğretmen adaylarının; öğretmenlerin sahip olması gereken bilgilerindeki eksiklik/hata nedeniyle orta öğretim (5.-8. sınıf) düzeyinde yaşanan veya yaşanması olası problemlerin neler olabileceği, bu problemlerin olası sonuçları ve bu problemler için çözüm önerileri üzerine algıları hakkındadır. Bu soru kapsamında elde edilen veriler, *“Yaşanan veya yaşanması olası problemler”* ve *“Bu problemlerin giderilmesi üzerine çözümler”* başlıkları altında iki tema ve ilişkili kategoriler altında analiz edilmiştir. Araştırmanın başında, yetersiz/hatalı PAB’ın doğurabileceği olası öğretimsel problemler konusunda, 17 (%60) öğretmen adayının açık veya anlaşılır bir PAB kavramından bahsedemedikleri için bu soruya da cevap veremediği belirlenmiştir. PAB’dan doğrudan bahsedemeyen bu öğretmen adaylarının; *“Bilgi düzeyimdeki eksiklerimi mezun olduktan ve atandıktan sonra zamanla tamamlarım”*, *“Eğer atanırsam...öğrenirim, yaparım”* veya *“Her öğretmenin mutlaka eksik veya yanlış bilgisi vardır... hatalarımı gördükçe kendimi yenilerim..”* gibi bir algıya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Benzer şekilde, öğretmen adaylarının öğretmene özgü bilgi açısından eksiklerini gidermek için

çözüm önerileri getirmekte de oldukça yüzeysel cevap verdikleri veya bu soruyu cevapsız bırakmayı tercih ettikleri görülmüştür. Örneğin, 8 (%29) öğretmen adayının özellikle fen konu alan bilgisindeki eksiklerinden ve bundan dolayı öğrencilerini doğru şekilde yönlendiremeyeceklerini belirttikleri, ancak bu sorun için herhangi bir çözüm önerisi getiremedikleri anlaşılmıştır. Çalışma öncesinde elde edilen bu sonuç, ölçekteki ilk sorudan elde edilen genel PAB algılarındaki yetersizlik ile uyumludur. 5 (%18) öğretmen adayı bilgi eksikliklerinin varsa bile zamanla alacakları hizmet içi eğitimlerle giderileceğini ve okullardaki uygulamalarda da bazı öğretmenlerin özellikle alan bilgisindeki eksik ve hatalarını fark ettiklerini, ancak bu tür durumların yaygın olup eğitim sisteminde problem yaratmadığını ifade etmiştir. Buna ilaveten, 6 (%22) öğretmen adayı, bir fen öğretmeni olarak mevcut öğretmene özgü bilgilerindeki eksiklerinin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine ciddi olumsuz bir etkisinin olmayacağı algısına sahiptir. Bu öğretmen adayları; mevcut eğitim sistemimizin tamamlayıcısı olarak gördükleri dersane, özel kurslar veya dersler, ders kitaplarının dışında kullanılan basılı ve Internet kaynakları vb. süreçlerle ciddi manada desteklendiğini ve böylece öğretmenlerin bilgi eksiklerinden kaynaklı sorunların bir şekilde giderilebildiğini belirtmiştir. Bu tür bir algının, öğrenci başarısındaki en önemli faktör olarak görülen öğretmenin PAB'ının gelişiminin önündeki en önemli engel olduğu söylenebilir. Çalışmanın sonunda PAB Algı ölçeği ile yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler; öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun gelişen PAB algıları ve buna bağlı oluşan PAB kaygısının (Pedagogical Content Concern) arttığı ve bu kaygının sonucu olarak da yaşanacak olası sorunlara yönelik çeşitli çözüm yolları önerebildikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları; bu araştırma boyunca özellikle argümantasyon sürecinde paylaşılan gerçek fen ders video kayıtlarındaki öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarına sordukları soruları karşısında yetersiz kalma, böylece öğrencinin güveninin kaybetme, mesleğine karşı özgüven yoksunluğu, mesleki olarak yetersizlik duygusu, değerlendirme sürecinde adaleti sağlayamama, öğrencilere karşı haksızlık gibi birçok olumsuz durumu, sanki o fen sınıfındaymış gibi deneyimleyebildiklerinden bahsetmiştir. 10 (%35) öğretmen adayının PAB'larındaki olası eksiklerin sebebi olarak, doğal olacak şekilde yetiştikleri lisans programının yapısı ve içeriğini gördükleri ve özellikle lisans derslerinin işleniş şekline bağladıkları anlaşılmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının aldıkları lisans derslerinin öğretim elemanları tarafından yürütülme şekline getirdikleri eleştirilere; *“...lisans derslerimin birkaçında öğrenci merkezli öğrenme veya yapılandırmacılık gibi kavramları teorik olarak duydum... ancak neredeyse hiçbir derste bu strateji veya yaklaşımların uygulamaya geçirildiğini görmedim.....”*, *“Aldığım tüm derslerde bildiğimiz ya açık uçu ya da çoktan*

seçmeli test sorularından oluşan geleneksel sınav tarzı bir değerlendirme süreci yaşadım....sadece birkaç derste süreç odaklı veya biçimlendirici değerlendirmeden bahsedildi... bu yeni değerlendirmelerin ne olduğunu teorik olarak duymak da yereli değil...”, “Eğitimsel teknolojiler aldığım lisans derslerinin çok azında verimli şekilde kullanıldı....örneğin fen olayları için animasyon ve simülasyonları derslerinde kullanan çok az hocam oldu...” örnek verilebilir. Buna ilaveten, 12 (%43) öğretmen adayı; ilişkili derslerin içeriklerinin birbirinden uyumsuz ilerlediği, uygulama derslerinde bile yeterince uygulama yapamadıkları, öğretmenlik uygulaması derslerinde okulların mevcut durumu ve şartları gereği yine yeterince etkin olamadıkları ve danışman öğretmenlerinin çağdaş öğrenme stratejisi ve değerlendirme yaklaşımları ile öğretim teknolojilerinin fen sınıflarına aktarılması açısından kendilerine katkı sağlayamadığı gibi durumları, PAB’larındaki eksiklerin sebepleri arasında saymıştır. Son olarak, 6 (%21) öğretmen adayı ise açıkça kendi eksik/hatalı PAB’larından doğacak sorunların ana sebebinin kendilerini yetiştiren öğretim elemanlarının PAB’larındaki eksiklerden kaynaklandığını, somut örneklerle sunmuştur. Bu sebeplerin birçoğunun, öğretmen adayları tarafından kendilerinden bağımsız olarak görüldüğü ve çözümün de yine dışarıda algılandığı söylenebilir. Bu algı, mezun olmaya birkaç haftası kalmış olan öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki geçmiş dört yıllarının PAB açısından sorgulandığı ve pedagojik alan kaygılarının arttığı bir sürecin doğal sonucu olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin ilk birkaç yıl içerisinde sınıflarda edindikleri deneyim ile PAB’larında önemli bir iyileşmenin olduğu, ancak daha sonraki yıllarda sahip oldukları PAB’larında önemli bir değişimin meydana gelmediği bilinmektedir (Gess-Newsome ve Lederman, 1999). Öğretmenlerin hizmet içindeyken mevcut PAB ve öğretim becerilerini geliştirmek için katıldıkları merkezi veya yerel yüz yüze hizmet içi eğitim seminerlerinin ve EBA veya ÖBA üzerinden sunulan çevrimiçi eğitimlerin, PAB’ları üzerinde önemli bir katkısının olmadığı da açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce meslek hayatları boyunca alanlarıyla ilgili yeni gelişmelerin önemini anlayıp mevcut PAB’larının sürekli gelişimini sağlamasının temelini oluşturacak, güçlü bir PAB algısına sahip olmaları önemlidir (Loughran vd., 2004). Çünkü “algı” bir öğretmenin tüm mesleki faaliyet ve performansını derinden etkileyen düşünce veya zihinsel imajları olarak, öğrencilerinin öğrenmeleri üzerine ciddi bir etkiye sahiptir (Papadakis, 2020). Bu bağlamda, bu çalışmadan elde edilen bulgular; mezun

durumundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının bir çoğunun araştırmanın başında “öğretmene özgü bilgi olarak tanımlanan PAB’a” ilişkin algılarının istenilen düzeyde olmadığını ve öz yansıtma temelli argümantasyona dayalı yürütülen etkinlikler ile öğretmen adaylarının, lisans eğitimleri boyunca edindikleri “PAB’a”, etkili bir fen öğretimi açısından mevcut PAB’larındaki eksikliklere, bu eksikliklerin öğrencilerinin öğrenmeleri üzerine olası etkisine ve bu eksiklikleri nasıl giderebileceklerine ilişkin çözüm yollarına yönelik algılarında önemli düzeyde gelişimin olduğunu göstermiştir. Bu çalışmanın sonuçları alanyazındaki ilgili bulgularla örtüşmekle beraber, özellikle alanyazına öğretmen adaylarının PAB algılarının öz yansıtma temelli argümantasyon uygulamalarıyla geliştirilebileceği yönünde katkı sağladığı söylenebilir. Çalışma kapsamında kullanılan fen bilimleri ders planları, kitapları ve Youtube, Facebook vb. sosyal medya hesaplarından elde edilen fen ders video kayıtlarının; PAB odaklı argümantasyon sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli katkılarının olduğu düşünülmektedir. Çünkü birkaç ay sonra meslek yaşamlarına başladıklarında bizzat kullanacakları, inceleyecekleri veya şahit olacakları bu öğretimsel araç veya durumlar, PAB gibi soyut ve karmaşık bir kavramın argümantasyon sürecinde somut bir zeminde ele alınmasını sağlamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu araştırma süreci ile “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında ortaokul fen sınıflarındaki uygulamalarının eşzamanlı olarak yürütmesinin, öz yansıtma temelli soruların argümantasyon sürecini oluşturmada anlamlı bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adayları, argümantasyon sürecine kendilerine sunulan eğitimsel materyaller üzerinden başlasa da ilerleyen süreçte kendilerine yöneltilen öz yansıtma temelli sorulara “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamındaki kendi veya akranlarının uygulamalarından verdikleri örnekler üzerinden devam etmişler ve böylece argümantasyon süreci tüm öğretmen adaylarının gerçek yaşamış bir platform veya ortam üzerinden katıldığı bir sürece dönüşmüştür. Buna ilaveten, öğretmen adaylarının çalışma boyunca tuttukları öz yansıtma günlüklerinin de PAB algılarındaki hem değişimi izlemeye hem de geliştirmede önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Çünkü öz yansıtma günlükleri, öğretmen adaylarının özellikle ortaokullardaki fen sınıflarındaki deneyimleri hakkındaki öz farkındalığını artırarak, kendilerini değerlendirmeleri ile yine kendilerine verdikleri öz dönütler sonucunda memnuniyet ve memnuniyetsizlikleriyle yüzleşmelerini sağlamış ve PAB açısından değişime ihtiyaçları olduğunu öğretmen adaylarına yansıtmıştır.

Sağlam bir PAB algısı, öğretmenlerin karşılaştıkları her yeni öğretimsel hedef, yaklaşım, teknoloji ve süreci kendi başlarına ve meslektaşlarıyla değerlendirip, eksiklerini belirleme ve gidermede bir anahtar görevi görür. Çünkü sağlam bir

PAB algısı, dıştan düzenlenen değil; kendi amaçlarını belirleyebilen, kendi öğrenmelerini yine kendi kontrolünde başlatan, yeniden düzenleyen, devam ettiren ve sürecin etkinliği kapsamında öz-takipçi olabilen vb. öz-yönetimli işlemleri başarılı bir şekilde sürdürebilen *öz-düzenlemeli öğretmen* için ön koşuldur (Cascallar, Boekaerts, ve Costigan, 2006). Örneğin, 2018 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında önceki öğretim programlarına kıyasla yapılan en önemli değişiklik, fen bilimlerinin; teknoloji, mühendislik ve matematik ile (FeTeMM) bütünleştirilmesini sağlayarak, öğrencilerin mühendislik ve tarasım becerilerinin geliştirilmesidir. Bu kapsamda, örneğin meslek hayatının 7. yılında olan bir fen bilimleri öğretmeninin mevcut PAB’ında olmayan; FeTeMM’in ve mühendislik ve tarasım becerilerinin ne olduğu, FeTeMM temelli öğretimsel yaklaşımın nasıl planlanıp fen sınıflarında uygulanacağı ve böylece öğrencilerinin mühendislik ve tarasım becerilerinin nasıl geliştirilebileceği gibi hususlarda, öğretmenin PAB’ının gelişimini öz-düzenlemeli bir süreçle gerçekleştirebilmesi ancak sağlam bir PAB algısı ile olabilir. Bu kapsamda, alanyazında sağlam bir PAB algısına sahip öğretmenlerin meslektaşları ile yapacakları küçük grup paylaşımları ve tartışmaları, PAB’ın gelişiminin en doğal ve sürdürülebilir yolu olarak görülmektedir (Carlson ve Daehler, 2019).

Bir öğretmenin sahip olduğu PAB’ının nasıl geliştiği, 2. PAB Zirvesinde geliştirilen İyileştirilmiş Konsensüs Model (İKM)’de benzer olacak şekilde şöyle açıklanmıştır: Üç farklı boyuttan oluşan PAB, İKM’de eş merkezli dairelerin merkezden dışa doğru sırasıyla; sergilenen-PAB (sPAB), kişisel-PAB (kPAB) ve müşterek-PAB (mPAB) katmanlarının etkileşiminin bir sonucudur (Bkz. Şekil 8, Carlson ve Daehler, 2019, s. 90). İKM’nin merkezinde belirli öğrenme çıktılarını elde etmek için öğrenme ortamında bir öğretmen tarafından kullanılan bilgi ve becerileri temsil eden sPAB; sonraki halkada öğretmenin; öğrencileri, meslektaşları ve diğer kişiler ile yaşadığı deneyimlerden oluşan, belirli bir konu alanını öğretme konusundaki kişisel bilgisi ve eşsiz uzmanlığını tanımlayan kPAB ve modelin son dış halkasında ise öğretmenin kendi deneyimlerinin yanı sıra, ilgili uzmanların (Örneğin, fen eğitimcileri) alanyazındaki araştırmaları, hizmet içi eğitim seminerleri (Örneğin, Öğretmen Buluşmaları Semineri), çalıştaylar ve zümre öğretiler kurulları gibi çoklu katılımcı ve yapının katkısıyla oluşan mPAB yer almaktadır. İKM’de; sPAB ve kPAB arasındaki çift yönlü oklarla gösterilen bilgi alışverişi ve etkileşim her iki yönde olup, bir öğretmenin öğrencileriyle her etkileşiminden edindiği bilgi ve deneyim, öğretmenin kPAB’ını ve akabinde belirli bir fen öğrenme anı için uygulamaya koyduğu sPAB’ını geliştirir, benzer şekilde gelişen sPAB’da kPAB üzerine bir etkiye sahiptir. İKM’deki halkaların en dış çeperinde de PAB’ı oluşturan bilgi

temelleri yer almakta ve farklı PAB türleri arasında bu bilgi temelleri odaklı etkileşim ve bilgi alışverişi sonucunda, öğrencilerin öğrenme çıktılarını kazanabilecekleri vurgulanmaktadır. Kısaca, öğretmenlerin PAB'larının gelişimi katıldıkları her türlü mesleki gelişim etkinlikleri ve özellikle meslektaşları ile gerçekleştirdikleri paylaşımlarla olmaktadır. Sağlam bir PAB algısı ile sPAB'ındaki eksik veya ihtiyacı belirleyebilen bir öğretmen; *hangi* mesleki gelişim programlarına katılması (Örneğin, fen sınıflarında biçimlendirici değerlendirme uygulamaları), meslektaşlarıyla zümre öğretmenler kurullarında *hangi* konular üzerinde çalışmaları (Örneğin, proje tabanlı fen öğretimi), çevrimiçi seminerler ve eğitim fakültesi-okul işbirliği tabanlı yürütülen *hangi* çalışmalarda yer alması (Örneğin, öğretimsel teknolojilerin fen sınıflarına anlamlı entegrasyonu) gerektiği konularında doğru kararlar alıp uygulayarak, daha nitelikli öğretmen olma sürecini meslek yaşamı boyunca sürdürebilir. Bu kapsamda, PAB'ın hem Yükseköğretim Kurulu (YÖK) hem de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmen niteliğini geliştirme adına yapılan çalışmaların, ana kavramı olması önkoşul niteliğindedir. Bir başka deyişle, öğretmen eğitimi politikalarını geliştiren ve uygulayanların öncelikle sağlam bir PAB algısına sahip olması gerektiği söylenebilir.

Türkiye'de PAB alanında çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, 2005-2020 yılları arasında ne YÖK ne de MEB tarafından öğretmen niteliğini iyileştirmeyi amaçlayan bir çalışmada PAB kavramından bahsedildiği görülmüştür. Ancak PAB'ın birçok ögesinin örtük bir şekilde öğretmenler için yeterlik alanı olarak tanımlandığı bilinmektedir. En güncel haliyle 2017 yılında MEB-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri; "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri", "Tutum ve Değerler" olmak üzere 3 yeterlik alanı ile bu alanların birbiriyle ilişkisini ele alan 11 alt yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşturulmuştur. Temel 3 yeterlik alanı incelendiğinde tanımlanan yeterliklerin PAB ile uyumlu olduğu söylenebilir. MEB, yeterliliklerin uygulanmasında YÖK ile yapılması gereken işbirliğin öneminden bahsederek, "*nitelikli öğretmenler olmadan okulların başarısının yükseltilmesi, öğrencilerin kişisel gelişimi ve başarısının artırılması mümkün değildir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumlara çok fazla sorumluluk düşmektedir. İstenilen nitelikte öğretmen yetiştirmek için bazı standartlara ihtiyaç vardır. Öğretmen yeterlilikleri çalışması bu standartları belirlemek bakımından gerekli ve önemlidir*" ifadesine yer vermiştir. (MEB, 2017, s. 10). Aynı zamanda yeterliklerin; öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ve seçmeli derslerin ve ders içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımı, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde ve fakülte-okul iş birliğinin sağlanmasında,

öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında, üniversitelerin öğretmen yetiştiren programları için bir yol gösterici olmasına vurgu yapılmıştır (MEB, 2017). Böylelikle öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden fakülte ve programlardaki öğretmen adaylarına yeterlikler kapsamında belirlenmiş olan bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılabilir ve eğitim-öğretim sistemimizde yer alacak öğretmenlerin yetkinliklerini artırmak suretiyle genel bir kalite artışının sağlanacağı düşünülmektedir (MEB, 2017). Ancak yapılan çalışmalar öğretmenlerin pek çoğunun eğitim fakültelerinden bahsedilen uluslararası standart olarak görülen PAB açısından istenilen donanıma sahip olmadan mezun olduklarını, öğretmen eğitiminin Türkiye’de eğitimle ilgili problemlere cevap verme konusunda da yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Kaya, 2010; Senemoğlu, 2011; TED, 2009). Ayrıca Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde yapılan LGS ve YKS sınavları ile uluslararası standartlarda yapılan PISA ve TIMSS gibi sınavlardan elde edilen veriler, temel ve ortaöğretimdeki öğrencilerin MEB tarafından tanımlanan öğrenme alanları ile ilişkili kazanımlara istenilen düzeyde sahip olmadıklarını da göstermektedir (TEDMEM, 2018). Dolayısıyla, sadece yapılan yazılı reformlar ile istenilen sonuçların elde edilemeyeceği gerçeği ile yüzleşmesi ve öğretim sürecinden sorumlu öğretmenlerin özellikle öğretmen adayı oldukları eğitim fakültelerindeki lisans eğitimlerinin PAB açısında sorgulanması, yaşanan problemlerin sebebinin araştırılarak tartışılması ve çözüm yollarının önerilmesi oldukça önemlidir. Özellikle bu çalışmanın başlangıcında belirlenen öğretmen adaylarının “sadece öğretmene özgü ve eşsiz bilgi olarak nitelendirilen PAB” açısından eksik ve hatalı algılarının, mezun olmadan önceki son dönemde iyileştirilmeye çalışılmasının da gecikmiş bir eylem olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının, eğitim fakültesindeki dört yıllık eğitimini eksik veya hatalı bir PAB algısı ile geçirmiş olmalarının, telafisi mümkün olmayan sonuçları olabilir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki eğitimlerinin ilk günlerinden itibaren PAB kavramını çok iyi anlayarak nitelikli öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve becerilere ilişkin algısının sağlam oluşu, şüphesiz aldıkları her dersten edinecekleri PAB ve öğretimsel becerinin niteliğini artıracaktır.

Kaynakça

1. Abou, B. E. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 24-35.
2. Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N. M., ve Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 312-330.
3. Alkış Küçükaydın, M. (2019). A qualitative meta-synthesis of science education studies regarding pedagogical content knowledge *Journal of Turkish Science Education*, 16 (3). 336-349.
4. American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1993). Project 2061: Benchmarks for Science Literacy. New York: Oxford University Press.
5. Aydın, S., ve Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 479-505.
6. Barendsen, E. ve Henze, I. (2019). Relating teacher PCK and teacher practice using classroom observation. *Research in Science Education*, 49(5), 1141-1175.
7. Bromme, R. (1995). What Exactly Is Pedagogic Content Knowledge? Critical Remarks Regarding a Fruitful Research Program. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Didactic and/or Curriculum* (pp. 205-216). Schriftenreihe:Kiel.
8. Carlson, J., ve Daehler, K. R. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.),
9. *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77-92). Singapore: Springer.
10. Cascallar, E., Boekaerts, M. ve Costigan, T. (2006). Assessment in the evaluation of selfregulation as a process. *Educational Psychology Review*, 18, 297-306.
11. Druva, C. A. ve Anderson, R. D. (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(5), 467-479.
12. Dunkin, M. J. ve Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt: Rinehart & Winston.
13. Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Nobel Kitabevi: Ankara.

- 14.Elaldı, Ş. (2013). *Yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile destekli tam öğrenme modelinin tıp fakültesi öğrencilerinin üstbiliş becerileri, öz-düzenleme stratejileri, öz-yansıtma becerileri, öz-yeterlik inançları, eleştirel düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- 15.Ersözlü, Z.N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- 16.Geddis, A. N., Onslow, B., Beynon, C. ve Oesch, J. (1993). Transforming content knowledge learning to teach about isotopes. *Science Education*, 77(6), 575-591.
- 17.Gess-Newsome, J. ve Lederman, N. G. (1999). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*. London: Kluwer Academic. doi: 10.1002/ sce.10098
- 18.Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- 19.Harrington H. L., Quinn-Leering, K. ve Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 25-37.
- 20.İşikoğlu, N. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 9(18), 37-47.
- 21.Kaya, O. N. (2009). The nature of relationships among the components of pedagogical content knowledge of preservice science teachers: ‘Ozone layer depletion’ as an example, *International Journal of Science Education*. 31, 961-988.
- 22.Kaya, Z. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fotosentez ve hücre solunum konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- 23.Kaya, Z., Kaya, O.N., Aydemir, S. ve Ebenezer, J. (2022). Knowledge of student learning difficulties as a plausible conceptual change pathway between content knowledge and pedagogical content knowledge. *Research in Science Education*, 52(2), 691-723.
- 24.Kaya, Z. ve Kaya, O.N. (2023). Gathering rich data on preservice science teachers’ pedagogical content knowledge through their lesson plans. *Journal of Teacher Education*, 74(1) 10–22.

25. Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169–204.
26. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
27. LeCompte, M. D., Preissle, J. ve Tesch, R. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, CA: Academic Press.
28. Lee, E., Brown, M., Luft, J.A., & Roehrig, G. (2007). Assessing beginning secondary science teachers' PCK: Pilot year results. *School Science and Mathematics*, 107(2), 418-426.
29. Loughran, J. J., Mulhall, P. ve Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 370-391.
30. Luttenberg, J. ve Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology, *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 543-566,
31. MEB-Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.
32. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlilikleri.pdf
33. Mikeska, J. N., Brockway, D., Ciofalo, J., Jin, H. ve Ritter, S. (2021). Examining variability in elementary science teachers' pedagogical content knowledge about phase change: Implications for teacher development and assessment. *Journal of Science Teacher Education*, 32(4), 400-424.
34. Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and teacher education*, 21(5), 509–523.
35. Schon, D.A. (1983), *The reflective practitioner how professionals think in action*, Temple Smith, London.
36. Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80.
37. Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
38. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
39. Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

- 40.TEDMEM (2018). *2017 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4). “Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri”. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/2016-egitimdegerlendirme-raporu>, 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- 41.Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149). 104-117.
- 42.Van Driel, J. H., Verloop, N. ve De Vos, W. (1998). Developing science teachers’ pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- 43.Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 44.Yiğit, E. (2018). Fen Bilimleri 8 Ders Kitabı. Adım Yayıncılık, Ankara.
- 45.Zeichner, K.M ve Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 46.Zeichner, K. ve Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48,

Türkçenin Prozodik Özellikleri

Zeynep Zeliha SONKAYA¹

¹ Doç. Dr. Ankara Üniversitesi, ORCID:0000-0001-5307-1791

Prozodi, dilin parçalı sesbirimsel özelliklerini taşımayan ve beynin sağ yarım küresinde konumlandığı varsayılan yorumlayıcı bir sesbilimsel bileşendir (Bekâr, 2013). Konuşmanın estetik yönünü oluşturarak ses- söz uyumu ve ses - anlam bütünlüğünü temsil eden bu dilbilim terimi, konuşmada vurgu, ton, ezgi, süre, sınır, durak gibi parçalarüstü birimlerin (supra segmental pairs) dilin fonetik, semantik ve sentaks kurallarına uygun olarak üretilmesini ifade etmektedir (Crystal, 2011).

Whalley ve Hansen (2006), prozodinin bütün evrensel dillerde kendini gösteren dilbilime ait bir alt sistem olduğunu ifade etmektedir (Whalley & Hansen, 2006). Ancak prozodi evrensel bir kavram olmasına rağmen dilin yapısına göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bu özelliği dolayısıyla Kuhn ve arkadaşları (2010) prozodiyi, ait olduğu dilin müziği olarak tanımlamaktadır (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). Dilin sahip olduğu prozodik desen, sözcük ve dilbilgisi yapısıyla karşılıklı olarak etkileşim halindedir (Silverman et al., 1992; Zubizarreta, 1998). Bu etkileşim, günlük yaşamda kullanılmasına rağmen çoğu zaman eksikliği ortaya çıkana kadar fark edilememektedir. Nelson ve arkadaşları (1980), dilin prozodik desenini oluşturan bu etkileşime karşı duyarlılığın çocukluk döneminde daha yoğun olduğunu belirtmektedir (Nelson, Hirsh-Pasek, Jusczyk, & Cassidy, 1989). Çünkü seslerin kazanılmaya ve ifade edilmeye başlandığı bu dönemde çocuklar erken yaşlardan itibaren anne ve babasının ses tonuna karşı duyarlılık göstermektedir ve bu duyarlılık çocuklardaki sözdiziminin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Buradan hareketle çocukluk döneminde verilen uygun ipuçları ve düzgün konuşma davranışlarının çocuğun kendi diline ait prozodik özellikleri öğrenmesi açısından son derece önemli olduğu söylenebilir.

Prozodik öğelerin düzenlenmesi, insan dilinin edinim ve gelişiminin erken dönemlerinde gerçekleşmesine karşın prozodinin anlaşılması ve sergilenmesinin öğrenilmesi gelişim sürecinde uzun zaman almaktadır (Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007). Bunun yanı sıra alanyazında prozodinin hem dilin diğer bileşenleriyle sürekli etkileşim içinde olması hem de sensorimotor doğası ve bazı nörolojik özellikleri bakımından, konuşmanın oluşumu ve şekillenmesinde birincil işlemler içinde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Sidtis & Sidtis, 2003). Nitekim son yıllarda yapılan fonksiyonel beyin görüntüleme ve konuşma analizi (akustik ve kinematik) çalışmalarının sonuçları da bu görüşü desteklemektedir (Loevenbruck, Baciú, Segebarth, & Abry, 2005).

Crystal (2011) dildeki prozodi dizgesinin, bir tümcedeki söz öbekleri üzerinde oluşan ton değişimlerinin tümünü kapsayan *ezgi (intonation)* ve onu oluşturan *odak (focus)*, *ton(tone)*, *durak (pause)*, *ses rengi (timbre)* gibi birimler ile *perde vurgusu (pitch accent)*, *kavşak (junction)* ve *süre (duration)* gibi

parçalarüstüöğeleri de kapsayan bileşenlerden oluştuğunu ifade etmektedir (Crystal, 2011). Bu bileşenlerin ayrı ayrı tanımlanmasında ve tespitinde ise sesin “frekans (sıklık), temel frekans, perde, şiddet” gibi fiziki ve akustik özelliklerden yararlanılmaktadır. Bu özelliklerin zaman zaman birbirleri ile karıştırılması, vurgu, ton, ezgi gibi parçalarüstü birimlerin de yanlış tanımlanmasına ve karıştırılmasına neden olmaktadır. Söz konusu karışıklığın giderilebilmesi için öncelikle bu kavramların bilinmesi gerektiği düşünülmektedir.

Frekans (Sıklık): Birim zamanda (saniyede) oluşan ses, dalga vb.nin titreşim sayısına denir. Akustik-fonetik incelemelerinde frekans “Hertz (Hz)”ölçüm birimi ile ifade edilmektedir. Saniyede bin titreşimi olan dalga boyu ölçümlerinde “kilohertz (kHz)”, bir milyon titreşimi olan dalga boyu ölçümlerinde ise “megahertz (MHz)” birimleri kullanılmaktadır. İnsanlar 20 ile 20.000 Hz (kHz) arasındaki ses dalgalarını duyabilmektedir. Literatürde ses tellerinin saniyedeki titreşim sayısının ortalama olarak yetişkin erkeklerde 100 Hz, yetişkin bayanlarda 200 Hz, çocuklarda ise 400 Hz olduğu bildirilmektedir (Guranski & Podemski, 2015).

Temel Frekans (F0): Konuşucunun ses tellerindeki en düşük titreşim sıklığıdır ve ses tellerinin uzunluğu ya da kalınlığı gibi çeşitli akustik özelliklere dayalı olarak ölçülmektedir. Dinleyen tarafından perde olarak algılandığı için perde frekansı olarak da adlandırılmaktadır. Yine vurgu ve tonun belirlenmesinde de temel frekans değerlerinden yararlanılmaktadır. Ayrıca sözlü iletişimde dil ötesi bilgi aktarımını sağlayan temel frekans değerlerine bakılarak bir kişinin yaşı, cinsiyeti ve duygu durumu gibi özellikleri tespit edilebilmektedir.

Perde: İşitsel bir özellik olan perde, temel frekans (F0) ile doğrudan ilişkilidir ve temel frekansın algılanabilir karşılığı olarak tanımlanmaktadır. Ladefoged (2003) perdenin, tekrarlanan ses titreşimlerinin bükülme oranı olduğunu ifade etmektedir (Ladefoged, 2003). Ivošević (2011) ise perdeyi, ses tellerinin açılma ve kapanma hareketinin saniyede kırk defadan fazla meydana gelmesi durumunda oluşan süreli bir olgu olarak değerlendirmektedir (Ivošević, 2011). Ses perdesi, genel olarak sesin incelik ve kalınlığı ile ilişkilendirilmektedir.

Ses Şiddeti: Sesin fiziksel bir özelliği olan ses şiddeti, ses dalgalarının taşıdıkları enerjiye bağlı olarak birim alana uyguladıkları kuvvet olarak

tanımlanmakta ve “desibel (dB)” ile ölçülmektedir (Polat, 2007: 16). Literatürde ses şiddetinin, ses dalgalarının genliğine bağlı olduğu belirtilmektedir (Coşkun, 2010). Ayrıca ses şiddetinin ayarlanmasında ses tellerinin altındaki basınç ve rezonans odacıklarının etkili olduğu ifade edilmektedir (Coşkun, 2009). Rezonans odacıklarının fizyolojik yapısındaki farklılıktan dolayı her insanın ses şiddeti aynı değildir bu nedenle insanların sesin şiddetini algılama düzeyleri de farklı olabilmektedir.

Dilin prozodik dizgesini oluşturan ve söylem yapısına göre yorumlayıcı bir işlev taşıyan *ezgi*, söylemde konuşucunun içinde bulunduğu bağlama göre duygudurum değişimlerini yansıtmaktadır. Ezginin temel bileşenini ise *odak* oluşturmaktadır. Odak, konuşucunun iletişimsel amaçları doğrultusunda sözdizimsel ve sesbilimsel stratejiler kullanarak oluşturduğu tümcedeki en yüksek perde vurgusunu taşıyan birimdir (Bekâr, 2013).

Odaklanan bilgi öbeğindeki en baskılı vurgulanmış sesleme ait tonlama düzenini ise *perde vurgusu* göstermektedir. Perde vurgusu, konuşucunun ses tellerindeki *en düşüktitreşim sıklığı* (F0), ses tellerinin uzunluğu ya da kalınlığı gibi çeşitli akustik özelliklere dayalı olarak ölçülmektedir. Odağın sesbilimsel stratejiyle yorumlanmasında önemli bir rolü olan diğer bir bileşen ise *ton*’dur. Ton, konuşucunun ürettiği tümcedeki sesin yükseklik ya da alçaklık seviyesini belirlemektedir. Ayrıca konuşucunun ses rengini yansıtan duygu durumuna ya da tümceyi ürettiği bağlama göre de değişim gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra, ses baskınlık seviyesinin akustik olarak incelenmesinde *yoğunluk* da önemli bir işlev üstlenmektedir. Cruttenden (1997), bu birimin konuşucunun odaklandığı söz öbeği üzerindeki ton yüksekliğinin ya da alçaklığının desibel (dB) olarak ölçülmesini sağladığını ve böylelikle de sesbilimsel yorumlamayı olanaklı hale getirdiğine dikkat çekmektedir (Cruttenden, 1997). Ezginin ayırıcı özellik taşıyan diğer bir bileşenini de *durak* oluşturmaktadır. Durak, bir tümcedeki anlamsal ya da sözdizimsel belirsizliği ortadan kaldırmak amacıyla, bilgi öbekleri arasında verilen kısa aralar olarak tanımlanmaktadır. Bu birim, konuşucunun dinleyiciye iletmek istediği bilginin uzunluk ya da kısalık değerini belirleyen sesletim süresi yolu ile milisaniye (ms) olarak ölçülmektedir.

Dilin prozodik dizgesini oluşturan ve iletişim sürecinde mesajın hem doğru iletilmesine hem de doğru anlaşılmasına yardımcı olan temel öğelerden biri de *vurgu*’dur. Akbayır (2003), vurgunun söze duygu değeri katarak dinleyicinin dikkatini uyandırdığını ve

anlamanın kavranmasını kolaylaştırdığını belirtmektedir (Akbayır, 2007). Benzer şekilde Bilgin (2006) de vurgusuz üretilen sözcük ve tümcelerın tekdüzeliğe sebep olduğunu, yanlış vurgulamaların ise anlaşılmayı güçleştirdiğini hatta yanlış anlaşılmalara neden olduğunu ifade etmektedir

(Bilgin, 2002). Vurgu, dilin doğal gelişim süreciyle oluşturulan ve anlam ayırt edici niteliğe sahip olan parçalar üstü bir birim olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda gelişim sürecinde her bireyin, dilin doğru kullanılması bakımından anadilinin vurgu özelliklerini doğru öğrenmesi gerekmektedir.

Türk dilinde tümcenin prozodik özellikleri daha çok vurgulama, tonlama ve duraklara dayalıdır. Kelime ya da cümle içinde yeğinlik (intensity) dorukları olarak adlandırılan vurgulamalar, Türkçede kendine ait özellikler göstermektedir. Buna göre ilk hece biraz vurgulu, orta hece daha az vurgulu, son hece ise vurgulu sesletilmektedir. Ancak sözcüğün işlevine göre vurgulamanın yeri değişiklik gösterebilmektedir (Türkbay ve Cöngöloğlu, 2007).

Türkçede vurgulu seslem üzerindeki perde değişimleri sözcük anlamını etkilememektedir. Bununla beraber sözcük üzerindeki perde değişimleri, bildirimtümcesini soru tümcesine dönüştürebilmekte ya da anlambilimsel-kullanımsal nedenlerle ilişkili olarak tümcedeki değişik sözcüklerin vurgulanmasına katkı sağlayabilmektedir. Konrot (1981) yaptığı deneysel çalışmasında Türkçedeki temel frekans ve yoğunluk değerlerinin yükselmesinin önemli ölçüde sözcük vurgusu ile ilgili olduğunu bildirmiştir. Araştırmacı yoğunluğun, sözcüğün son konumundaki vurgunun belirtisi olmadığını sadece karşıtsallığın belirlenmesinde önem kazandığını ve vurgudan bağımsız olarak sözcüklerin ön seslemlerinde yükseldiğini ifade etmiştir (Konrot, 1981). Levi (2005) tarafından Türkçede sözcüksel vurgu üzerine yapılan diğer bir çalışmada da sözcüksel vurguyu taşıyan seslemler ile vurgusuz seslemlerin temel frekansları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları temel frekans ya da perde hareketinin, vurgunun en güçlü belirtisi olduğunu ve bunu da sırasıyla yoğunluk ile sürenin izlediğini ortaya koymuştur (Levi, 2005). Levi (2005) de sözcüksel vurgunun bu özelliği, Türkçenin ezgisel dillerden çok perde vurgulu dillere yakınlığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu yorumun aksine Ivošević (2011) ise Sırpça ile Türkçenin özelliklerini karşılaştırdığı çalışmada Türkçenin ezgisel dil grubunun tipik örneği olduğunu belirtilmiş ve perde vurgulu dillerden farklı olarak Türkçede perde hareketinin sözcük anlamını değiştirmedigine dikkat çekilmiştir. Ayrıca çalışmada sözcüğün tümce içindeki konumuna ve anlambilimsel-kullanımsal görevlerine bağlı olarak sözcüksel vurgunun değişik biçimleri alabildiği belirtilmiştir (Ivošević, 2011).

Türkçede vurgulu seslem üzerindeki perde değişimleri daha çok tümce düzeyinde farklılaşmalara yol açmaktadır. Tümce prozodisi üzerine yapılan farklı çalışmalarda, Türkçedeki yalın bildirim tümcelerinde ezgi örüntüsünün, orta-yüksek-alçak biçiminde gerçekleştiği belirtilmiştir (Ivošević, 2011). Selen (1973) Türkçe eylem önu konumundaki öğeden sonra yalın bildirim

tümcelerinin sonuna doğru perdede kademeli bir düşüş görüldüğüne dikkat çekmiştir (Selen, 1973). Benzer şekilde Ergenç (1989) de Türkçede ezgi doruğu yerinin, tümcenin yüklemi ya da yüklemiden bir önceki sözcükteki vurgulu seslem üzerinde durduğunu belirtmiştir (Ergenç,1989). Fidan (2002) ise yaptığı çalışmada Türkçede geniş ve dar odaklı tümcelerde ezgi doruğu ile odağın örtüştüğünü ve odaktan veya ezgi doruğundan sonra gelen birim sayısının ne kadar çoksa ezgideki düşüşün de orantılı olarak azaldığını ifade etmiştir (Fidan, 2002). Ancak Fidan (2002)'ın aksine Ivošević (2011) tarafından yapılan deneysel çalışmada daha farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ivošević (2011) geniş odaklı tümcelerde tümce boyunca kademeli olarak perde düşüşü saptamış, dar odaklı tümcelerde ise perde doruğunun odak-önü konumundaki öge üzerinde durduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmada, üzerinde perde doruğu olan tümce başındaki odaktan sonra perdede kademeli düşüş değil, perde erimi daralmasının meydana geldiği ifade edilmiştir (Ivošević, 2011).

KAYNAKLAR

1. Akbayır, S. (2007). *Dil ve diksiyon: yazılı ve sözlü anlatım bozuklukları*: Akçağ Yayınları.
2. Bekar, I. P. (2016). *Türkçede Eylem-Sonu Konumunda Bürün-Sözdizim Etkileşimi Üzerine Elektrofizyolojik Bir İnceleme*. (PhD), Ankara Üniversitesi, Ankara.
3. Bilgin, M. (2002). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (Vol. 368): TC Kültür Bakanlığı.
4. Coşkun, M.V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, 48, 41-52.
5. Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi* (2. Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
6. Cruttenden, A. (1997). *Intonation* Cambridge University Press. In: Cambridge.
7. Crystal, D. (2011). *A dictionary of linguistics and phonetics* (Vol.30): John Wiley & Sons.
8. Ergenç, İ. (1989). *Türkiye Türkçesinin Görevsel Sesbilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
9. Fidan, D. (2002). *Türkçede Ezgi Örüntüleri*. Ankara Üniversitesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*.
10. Guranski, K., and Podemski, R. (2015). Emotional prosody expression in acoustic analysis in patients with right hemisphere ischemic stroke. *Neurologia i neurochirurgiapolska*, 49(2), 113-120.
11. Ivošević, S. (2011). *Bürün, Bilgi Yapısı ve Sözcük Dizilişi Etkileşimi: Türkçe – Sırpça Örneği*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
12. Konrot, A. (1981). Physical correlates of linguistic stress in Turkish. *University of Essex Language Centre Occasional Papers*, 24, 26-53.
13. Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
14. Ladefoged, P. (2003). *Phonetic data analysis: An introduction to fieldwork and instrumental techniques*: Wiley-Blackwell.
15. Levi, S. V. (2005). Acoustic correlates of lexical accent in Turkish. *Journal of the International Phonetic Association*, 35(1), 73-97.
16. Loevenbruck, H., Baci, M., Segebarth, C., & Abry, C. (2005). The left inferior frontal gyrus under focus: an fMRI study of the production of deixis via syntactic extraction and prosodic focus. *Journal of Neurolinguistics*, 18(3), 237-258.

- 17.Nelson, D. G. K., Hirsh-Pasek, K., Jusczyk, P. W., & Cassidy, K. W. (1989). How the prosodic cues in motherese might assist language learning. *Journal of childLanguage*, 16(1), 55-68.
- 18.Polat, G. (2007). Duygu Sınıflandırma Probleminde Öznitelik Seçim Algoritmaları Kullanarak Özniteliklerin Sınıf Ayırt Edebilme Kabiliyetinin İyileştirilmesi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- 19.Selen, N. (1973). *Entonasyon analizleri* (Vol. 231): Ankara Üniversitesi Basımevi.
- 20.Sidtis, J. J., & Sidtis, D. V. L. (2003). *A neurobehavioral approach to dysprosody*. Paper presented at the Seminars in Speech and Language.
- 21.Silverman, K., Beckman, M., Pitrelli, J., Ostendorf, M., Wightman, C., Price, P., . . .Hirschberg, J. (1992). *ToBI: A standard for labeling English prosody*. Paper presented at the Second international conference on spoken language processing.
- 22.Türkbay, T.ve Cöngöloğlu, A. (2007). Dilin Prozodik Özellikleri, Disprozodi Ve İlişkili Bozukluklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 2007.
- 23.Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- 24.Zubizarreta, M. L. (1998). *Prosody, focus, and word order*: MIT Press.

Okul Yöneticilerinin Geleneksel İletişimci Rolleriden Dijital Çağ İletişim Rollerine

Gönül ŞENER¹

¹ Doç. Dr. Munzur Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-3212-7703>

Kelimeler, yardımcı, şifacı, ifşa edici ve göz açıcı olabilirken tehlikeli ve incitici silahlar da olabilir. Bu yüzden insanların birbirlerine ne söylediği, yazdığı ve bunu nasıl söylediği son derece önemlidir. Eğitim iletişimidir. Okul liderlerinin okulu yaşatmak için yaptığı şey de tam olarak budur. Ortalama bir kişi her gün 18.000 kelimeye kadar konuşup yazabilirken, okulun birden çok ve çeşitli izleyici kitlesiyle sürekli iletişim halinde olması çoğu yönetici ve öğretmen için yalnızca bir ısınmadır (Swets, 2008). Dolayısıyla okulların, kişilerarası iletişimin yaygın olduğu toplumsal örgüt ve kurumlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Toplumsal gelişmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri olan bu yapının etkili ve güçlü bir örgütsel iletişim ağına sahip olması, gelişim için büyük önem taşımaktadır (Kiral & Brion, 2021). Bu kapsamda yaşayan sistemler olarak bilinen okullarda, tüm okul personelinin gelişimini desteklemek için topluluklarla iletişimin sürdürmesinin önemli olduğu ve aynı zamanda kendi kendini organize eden iletişim ağları oluşturduğu bilinmektedir (Harris, 2009).

Eğitimin en önemli bileşenlerinden olan okul, başarının gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim örgütlerinin kültür sürecindeki en önemli olgusu iletişim becerileridir. Okul müdürlerinin mesleklerine ilişkin etkin bir kimlik kazanabilmeleri için çevresi ile iyi ilişkiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu noktadan hareketle iletişim, bir organizasyonun hedef ve amaçlarına ulaşma doğrultusunda insan gücünü yönlendirme ve organize etmede önemli bir anahtar olarak görülmektedir (Stephen, 2011). Yine iletişim, kuruluşun hayatta kalması, sorunsuz çalışması ve başarısı için de hayati önem taşımaktadır (Okotoni & Akinwale, 2019)

Yönetimsel bir araç olarak, iletişimden sıklıkla üyelerle bilgi paylaşması, faaliyetleri koordine etmesi, gereksiz yönetimsel yükleri ve kuralları azaltması ve nihayetinde örgütsel performansı iyileştirmesi beklenir. Literatür, kurumsal bağlamın iletişim süreçlerini nasıl etkilediğine ve iletişimin doğasının onu diğer örgütsel davranış biçimlerinden nasıl farklılaştırdığına dair bir anlayış oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Jonathan, 2017). Yönetimde iletişimin, örgütsel amaçlara ulaşma, kontrolü, motivasyonu sağlama, bilgi ve belgeleri paylaşma gibi görevleri üstlendiği bilinmektedir. Bu kapsamda liderler destekleyici, motive edici ve iletişimci olmalıdır. Ayrıca düzenli bilgi akışının sağlanabilmesi için iletişimin gerçekleşmesini sağlayan kanalların da açık olması gerekmektedir. Bu durum eğitim örgütlerinde iletişimin sürekli işlemesi gereken bir olgu olduğunu göstermektedir.

Okul liderliğinin önemli bir yönü ilişki geliştirmektir. Okul yöneticilerinin ihtiyaç duyduğu en önemli insan ilişkileri becerisi de iletişim becerileridir. Öte yandan iletişim örgütlerin can damarıdır (Igwe, 2006). Bilginin yayılmasında bir toplantı başarılı olabilir ve bu noktada iletişimin öneminin anlaşılması eğitim

yöneticisinin başarısı için önemlidir (Wentz, aktaran Rowicki, 1999). Bu nedenle okul müdürlerinin sözsüz olarak da ses tonlarında veya hareketlerinde ilettikleri mesajın konuştukları kelimeler kadar önemli olduğunun farkında olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla okul liderinin ilişkilerinin karmaşık doğası, liderler için ilişkisel becerileri konusunda açık eğitim almalarını gerektirmektedir. Ayrıca okul liderinin gerçekleştirdiği ilişkilerin değeri ve bu ilişkilerin oldukça karmaşık doğası, çeşitli paydaşlarla iletişim kurulması konusunda kapsamlı mesleki gelişim ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda okullarda toplumla işbirliğine yapılan vurgu önemlidir. Çünkü okullar; ebeveynler, mezunlar, yüksek öğrenim kurumları, özel sektör ve yerel yönetimler gibi toplumdaki tüm sosyal birimleri birbirine bağlayan sosyal bir kurumdur. Okullar ve toplum arasındaki işbirliği; ilişkileri geliştirmek ve eğitimsel etkinliği artırmak için başta okul liderleri olmak üzere tüm taraflarca vurgulanmalıdır (Aziah Ismail & Abdullah, 2013).

Stratejik öneme sahip liderin göndermiş olduğu mesajlar, bir kuruluşun değerlerini ve kültürünü yansıtmaları gereken açıklık, bütünlük ve dürüstlük ile karakterize edilen etkili liderlik iletişimine dayanmaktadır. Liderlik iletişiminin amacı, dinleyiciyi etkilemek, bağlılık kazanmak ve nihayetinde lider ile takipçisi arasında bir güven bağı oluşturmaktır (Baldoni, 2004). Başarılı olmak için içsel motivasyon sağlamak, böylece rollerini, sorunlarını ve hedeflerini daha iyi anlamaları nedeniyle birlikte verimli çalışmalarını sağlamak esastır.

İletişimi eğitim sistemlerine entegre etmenin önemi için bir dizi argüman öne sürülebilir. İyi bilgi ve etkili iletişimin aşağıdakilere yardımcı olabileceği iddia edilmektedir (Hunt, 2007):

- √ Toplulukların ve sivil toplumun okul düzeyinde eğitim sorunlarıyla ilgilenmesini sağlamak, sorunları eğitim sağlayıcılarla gündeme getirmek ve hizmetin hesap verebilirliğini teşvik etmek ve eğitim reform programlarıyla halkın katılımını teşvik etmek
- √ Eğitim haklarına ilişkin kamu bilincini artırmak ve hem çocuklar hem de yetişkinler için eğitim hizmetlerinin alımını daha olası hale getirmek
- √ Karar verme süreçlerini desteklemek
- √ Geliştirilen politikaların kalitesini iyileştirmek
- √ Sosyal değişime yol açabilecek ortak anlayışlar oluşturmak
- √ Eğitim hizmeti sunumunu ve politika uygulamasını iyileştirmek
- √ İhtiyaçlarına uygun eğitim sağlamak için marjinal grupların seslerini dahil etmek
- √ İnsanları karar vermeleri ve aidiyet geliştirmeleri için güçlendirmek
- √ Öğrenme kalitesini ve eğitim çıktılarını iyileştirmek

Okul liderleri etkili bir şekilde iletişim kurduğunda, öğrenciler öğrenir, ebeveynler ve topluluk üyeleri okulun ne yaptığını anlar ve destekler böylece öğretme ve öğrenme süreci ilerler. Ancak eğitimciler tam olarak iletişim kuramadığında, yanlış bilgilendirmeler, yanlış yorumlamalar, yanlış anlaşılmalara ve karışık mesajlar sistemin çarklarının sapmasına veya tamamen bozulmasına neden olabilir (Swets, 2008). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de iletişimsizlik yaşama olasılıkları vardır. Alıcılardan geri bildirim veya uygun cevap gelmemesi veya gönderilen mesajın doğru yorumlanmaması, iletişimin iyi yönetilmediği anlamına gelir (Anggorowati, Komariah & Permana, 2019).

Bir iletişim sürecini derinlemesine analiz etmek için, gönderici ve alıcı arasındaki iletişim modelleri, iletişim akışları ve iletişim engelleri belirlenebilir. İletişim modelleri, gönderici ve alıcı arasında etkileşimli bir yanıt olup olmadığını gösterir (Hoy & Miskel, 2011). Yani, bir iletişim tek yönlü iletişim veya iki yönlü iletişim olabilir. Her iki tarafın da ortak bir anlayışa sahip olmasını sağladığı için iki yönlü bir iletişim her zaman tercih edilir. Ancak gönderenin mesajı iletilme konusunda çok yetenekli olması durumunda, tek yönlü iletişim iletilen mesajı yönlendirmek, açıklamak ve tarif etmek için yeterli olmaktadır (Hoy & Miskel, 2001).

Bununla birlikte, okul müdürlerinin etkili yönetim becerileri, uygun iletişim stratejileri aracılığıyla eğitim amaç ve hedeflerine ulaşılması için öğretmenler arasında verimli ve etkili iş gücü üretebilir. Okul organizasyonunda, bir müdürün personeli ve öğretmenleri ile iki yönlü iletişimi kullanmasını engelleyen üç olası neden vardır:

- √ Müdürler ve öğretmenler arasındaki güven eksikliği,
 - √ Müdürün başkalarının fikirlerine ilgisiz olması,
 - √ Müdürün meslektaşlarıyla aynı hedefleri paylaştığını varsayması
- İyi ve etkili iletişimi engelleyen engellerden aşağıda sıralanmıştır (Luthra ve Dahiya, 2015):
- √ Başkalarıyla iletişim kurmadan önce planlama ve amaç eksikliği, bir liderin ekibiyle etkili bir şekilde iletişim kurmasını kısıtlar.
 - √ Planlama bir lider tarafından iletişimden önce yapılsa bile, hedef kitlenin doğası dikkate alınmadan iletişim süreci etkisiz hale gelir.
 - √ Liderin ekiple iletişim kurmak için uygun olmayan araç ve teknikleri seçmesi bir engel teşkil edecek ve yapılan iletişimin tam olarak anlaşılmasını azaltacaktır.
 - √ İletişim aracı olarak yanlış dili seçmek lider iletişimini etkisiz kılan en büyük engellerden biridir.

- √ Birbirine güven eksikliği ve saygısızlık lider iletişimini etkisiz kılan diğer bir faktördür.
- √ Dinleyicinin duygu ve hassasiyetlerini göz ardı ederek yanlış bir kanıya varmak, iletişimi yanlış iletişime dönüştürebilir.
- √ İletişim sırasında kullanılan sözcükleri desteklemeyen işaretler, duruşlar ve mimikler kullanma.
- √ İletişim kurarken geribildirim yönünü göz ardı etmek de bir engeldir.
- √ Öz güven, değerler, cesaret ve bilgi eksikliği de iletişimin etkili olmasını engeller.
- √ Liderlik özelliklerinin olmaması da bir liderin etkisiz iletişim kurmasına neden olur.
- √ Son olarak değişikliklere uyum sağlayamamak da güçlü bir iletişim engelini berberinde getirir.



Eğitim ve öğretim sisteminde, fayda ve fırsatlarından yararlanabilme konusunda dijital dönüşümün giderek daha fazla önem taşıdığı bilinmektedir. Bununla birlikte, belirli insanların diğerlerinden daha fazla fayda sağlayabileceği kentsel/kırsal dijital bölünme riski de dahil olmak üzere dijital dönüşümün risklerini etkin bir şekilde yönetmesi gerekmektedir. Eğitimdeki dijital dönüşüm, bağlanabilirlik,

cihazların ve dijital uygulamaların yaygın kullanımı etkin olmakla birlikte bireysel esnekliğe duyulan ihtiyaç ve dijital becerilere yönelik sürekli artan talep de etkili olmaktadır. Eğitim- öğretimi büyük ölçüde etkileyen COVID-19 krizi, değişimi hızlandırarak ve dünyaya önemli bir öğrenme deneyimi sağladı (European Commission, 2020).

Bilgi teknolojisinin damgasını vurduğu dördüncü dünya sanayi devrimi, insan yaşamının temeli haline gelmiştir. Sınırsız bilgi işlem gücü ve verinin kullanımıyla her şey sınırsız hale gelmiştir. Çünkü internetin, insanların ve makinelerin hareketinin ve bağlantılarının belkemiği olan dijital teknolojinin muazzam gelişmesinden etkilenmektedir. Bu dönemin, bilim, teknoloji ve eğitim alanları da dahil olmak üzere çeşitli insan faaliyetlerini sekteye uğratacağı düşünülmektedir (Nababan vd., 2021).

Sanayi devrimi 4.0 çağında teknolojik iletişimin atılımı, günlük hayatımızda dijital iletişimin aciliyetiyle sonuçlandı. Bu hızlı gelişme, dünya çapında siber vatandaşlar arasında sanal bir topluluk yarattı. Bu dijital iletişim, bilgi parçalarının, fikirlerin ve duyguların veya becerilerin bir bireyden diğerine ve ayrıca bir yerden başka bir yere siber vatandaşlar arasında yayılması ve iletilmesi sürecine hâkim olmuştur. Aynı zamanda, kişinin organizasyonlarında var olan unsurlara bir bağlantı halkası olarak hizmet etmektedir (James & Figaro-Henry, 2017).

Yeni dijital çağ, teknolojik gelişmelerde yaşanan olağanüstü değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Çoğu insanda bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma şekli değişmeye başlamıştır. Dijital çağ ve internet dünyası hızla gelişmeye devam ederken internet kullanımı her geçen gün artarak devam etmektedir. Her insanda olduğu gibi öğrencilerde de internet ve sosyal medya kullanımında artış görülmektedir. İnternet ve sosyal medya kullanımının ve ekran başında geçirilen sürenin artması nedeniyle teknoloji ya da internet bağımlılığı ön plana çıkmaktadır. Bu bağımlılık türü, insan beyninde uyuşturucu ve alkol bağımlılığı ile aynı reaksiyonları göstermektedir (Briggs, 2012). Teknolojideki hızlı değişimler nedeniyle okul liderlerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri ve teknolojinin güvenli ve uygun kullanımı için yenilikçi uygulamalar ortaya koymaları gerekmektedir. Teknolojinin güvenli ve uygun kullanımı sayesinde öğrenciler 21. yüzyılda teknoloji bağımlılığının zararlı etkilerinden çok fazla etkilenmeyebilirler. Bu nedenle eğitim liderlerinin eğitim ortamlarında öğrencilerin dijital vatandaşlık becerilerini geliştirmeleri için dijital liderlik sağlamaları gerektiği anlaşılmaktadır (Baydar, 2022).

Aşağıda eğitimde iletişimin alanlar, süreçler ve etkileri hakkında bir dizi önemli pratik nokta yer almaktadır (Hunt, 2007):

- ✓ Eğitimde iletişim için kanallar ve alanlar sağlamak, çoğu kez bu tür fırsatlardan dışlanan paydaşların katılımı için umutlar sunmaktadır.
- ✓ Topluluklara eğitim hizmetleri hakkında bilgi sağlamak, halkın eğitim faaliyetlerine katılımını teşvik edebilir.
- ✓ İnsanlarla iletişim kurmanın çeşitli yolları vardır ve insanlar, iletişim kanallarına ve alanlarına erişmek için farklı yeteneklere sahiptir. Erişimi etkileyen faktörler, okuryazarlık düzeylerini, BİT'lere erişimi ve algılanan talebi içerebilir. İletişimciler, iletişim stratejilerini ve alanlarını planlarken ve geliştirirken bunu dikkate almalıdır.
- ✓ Yayın medyası (özellikle radyo), daha resmi/geleneksel eğitim seçeneklerine kısıtlı erişimi olan belirli topluluklara eğitim girdileri sağlamak için etkili bir araç olabilir. Bunlar; kırsal ve göçebe topluluklar, çatışma sonrası ve geçiş toplumları (okul altyapısının genellikle tükendiği

yerler) ve uzak bölgelerde çalışan ve öğretim metodolojilerine çok az erişimi olan öğretmenleri içerebilir.

- ✓ Güç dinamikleri iletişim alanlarını ve süreçlerini bilgilendirir.
- ✓ İstişare süreçlerine çocukları ve ebeveynleri dahil etmek, muhtemelen eğitimle ilgili sorunları gündeme getirecektir.
- ✓ Eğitimde olumlu ve destekleyici iletişim ortamları oluşturulabilir. İletişim girişimlerine sistem çapında destek bu süreçleri geliştirir.
- ✓ Eğitimde olumlu bir fark yaratan bazı iletişim örnekleri vardır, ancak etki hakkındaki bilgiler sınırlıdır. Bunun nedeni, belgesel kanıt eksikliği ve atıf ile ilgili zorluklar olmasıdır.
- ✓ Etkili iletişim maliyetli olabilir, zaman alıcı olabilir ve kapasite geliştirmeleri gerektirebilir.
- ✓ İletişimde yer alan kişi ve grupların çeşitliliğinin artırılması, eğitim sağlanması üzerinde olumlu ve faydalı etkilere sahip olabilir. Aynı zamanda sahiplenme duygusunun, haklara ilişkin farkındalığın artmasına ve bu hakları talep etmeye yönelik mekanizmaların geliştirilmesine yardımcı olabilir.



Okul yöneticileri, yönetim fonksiyonlarını artırmak için iletişim araç ve tekniklerini nasıl kullanacaklarını ve iletişim sürecinden nasıl fayda sağlayacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca, okul liderleri görünürlüklerini ve erişilebilirliklerini artırarak uyum geliştirebilirler. Görünürlük, okul liderlerinin hem okul hem de toplum içindeki varlığını ifade etmektedir. Bu kavram okul liderlerinin görülmesi için fırsatlar sağlarken, diğer yandan da okul liderlerine paydaşlarla diyalog başlatma fırsatları da sağlamaktadır. İletişim

kurma fırsatları, ilişki kurma fırsatlarına eşittir. Erişilebilirlik aynı zamanda ilişkiyi güçlendirmektedir. Okul liderleri, açık iletişimi teşvik ettiklerinde ve bu açık iletişimin gerçekleşmesi için fırsatlar sağladıklarında aslında paydaşlar için erişilebilir olduklarını göstermektedir. Okul liderlerinin hem resmi hem de resmi olmayan erişilebilirlik sistemleri oluşturması faydalı olabilir. Resmi sistemler toplantıları veya halka açık forumları içerebilirken, resmi olmayan sistemler, telefon aramalarına veya e-postalara zamanında yanıt verilmesini ve okul etkinliklerinde ulaşılabilirliği içerebilir (Lasater, 2016).

Teknolojideki değişim ve dijitalleşmenin etkilerinin eğitimde ve hayatın her alanında kendini göstermesi kaçınılmaz olmuştur. Okul yöneticilerinin hızla değişen dijital ortamda sorumlulukları altında öğretmenlerine ve öğrencilerine rehberlik etmesi gerekmektedir. Okullardaki liderlerin, bu değişen yeni dijital çağa hazırlanmak için öğretimi desteklemek üzere teknolojiyi entegre edebilmeleri gerekmektedir. Dijital teknoloji, eğitimciler tarafından ustaca, adil ve etkili bir şekilde uygulandığında, tüm öğrenciler için yüksek kaliteli ve kapsayıcı eğitim ve öğretim gündemini tam olarak destekleyebilmektedir. Bu teknoloji eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında daha kişiselleştirilmiş, esnek ve öğrenci merkezli öğrenmeyi kolaylaştırmakta, işbirliğine dayalı ve yaratıcı öğrenme için güçlü ve ilgi çekici bir araç olabilmekte, öğrencilerin ve eğitimcilerin dijital içeriğe erişmesine, oluşturmaya ve paylaşmasına yardımcı olabilmekte, fiziksel yer ve zaman çizelgesi kısıtlamalarından daha fazla özgürlük sağlayarak, öğrenmenin amfisi, sınıf veya iş yerinin duvarlarının ötesinde gerçekleşmesine de izin verebilmektedir. Öğrenme, bireysel öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir zaman, yer ve hızda tamamen çevrimiçi veya karma bir modda gerçekleşebilir. Bununla birlikte, kullanılan dijital pedagojinin yanı sıra teknolojik araç ve platformların türü ve tasarımı, bireylerin öğrenmeye dahil edilip edilmediğini doğrudan etkilemektedir. Örneğin engelli öğrenciler, dijital dönüşümden faydalanmak istiyorlarsa tamamen erişilebilir araçlara ihtiyaç duyacaklardır (European Union, 2020).

Yöneticilerin, öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili kişisel deneyimleri ve inançları ile okullarında mevcut kaynaklar ve teknolojinin kullanımı birbiriyle çelişebilir; ancak, bu faktörlerin her biri ayrı ayrı ve birbirleriyle bağlantılı olarak okullarda teknoloji ve medya okuryazarlığı rollerini etkilemektedir (Mahoney & Khwaja, 2016).

Okul yöneticileri, dijital teknolojinin kullanımını işbirlikçi, sosyal ve yenilikçi öğrenme uygulamalarına bağlayan koşulların yaratılmasında ve eylemlerin modellenmesinde önemli bir liderlik rolüne sahiptir (Fullan & Langworthy 2014). Teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin liderlik yapması esastır. Bu durum bilgi ve iletişim teknolojilerinin iyileştirilmesinin faydalı ve sürdürülebilir

olmasını sağlayabilir. Okul müdürleri teknolojiye başarılı liderler olarak hizmet ederken aynı zamanda öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterliliğini sürekli olarak geliştirmeye kararlı olmalıdırlar. Ayrıca okul liderleri, okul yöneticileri arasında teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan politikalar oluşturmalı ve meslek geliştirici programlar tasarlamalıdır (Mei Wei, Yan Piaw, & Kannan, 2017).

Okulun etkililiği ve öğrenci başarısı üzerindeki okullar ve topluluklar arasındaki işbirlikçi ilginin önemi, yapılan çalışmalarda, okul liderlerinin bu yeni iletişim aracını liderliklerine entegre etmeleri gerektiğini önermiştir. Dijital iletişimin yeni ortamı, göndericiden alıcıya mesaj veya bilgi iletilmesinde mobil cihazların, uygulamaların veya sosyal ağların entegrasyonu olarak tanımlanmıştır. Okul ve topluluk arasındaki ilişki bağlamında yeni bir dijital iletişim ortamının tanımı, bu yeni dijital iletişim ortamının yeni bir etkili iletişim biçimi için nasıl bir katalizör görevi gördüğü gözlenmektedir. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından ulusal eğitim ortamı ve gereksinimlerine dayalı olarak eğitimde işbirlikçi toplum için bir model geliştirmesi gerekli görülmektedir (Yusof, vd., 2020). Bu durum, özellikle eğitim liderliği bağlamında liderlik paradigma değişikliklerinin gelişimini ve dijital dünyanın bu kadar baskın olduğu gerçek koşulları ve bundan yararlanma fırsatını açıklamaktadır.

Her düzeydeki eğitimci, teknoloji devriminin kuruluşlarındaki politika ve prosedürleri yeniden değerlendirmelerine neden olduğunu fark etmeye başlamıştır. Facebook ve Twitter gibi siteler, sosyal iletişim araçları olarak oluşturulmuş olsa da günümüzde sınıflarda ve sınıflar hakkında bilgi paylaşımı için kullanılmaktadır. Gruplarda yapılan paylaşımlarda sosyal ve eğitim amaçlı kullanım arasındaki çizgi bulanıklaşmaya başlamıştır. Örneğin bir sosyal paylaşım sitesinde bahsi geçen bir eğitimci hakkında yapılan yorumlar bir anda herkesin gündemi haline gelebilmektedir. Çoğu zaman kullanıcılar, paylaştıklarının her zaman bireyler arasında özel bir görüşme olmadığını bilirler ancak özel görüşme niyetinde olanlar da dahil olmak üzere birçok kişi platformda görüntülenebileceğini unutabilir (Ivester, 2011).

Pek çok eğitimci için zorlu bir dönem yaşanmaktadır. Çünkü sadece sınıf içinde teknoloji kullanımı değil, aynı zamanda eğitim standartları da değişimden nasibini almaktadır. Bunlar öğrenciler için daha iyi eğitim fırsatları oluşturmak adına farklı konular gibi görünebilir ancak aynı sonuca işaret ettiklerini söylemek yanlış





olmayacaktır. Bu kapsamda eğitimcilerin, yaşanan değişimleri teknoloji ve eğitim teorisi kavramlarını bir araya getirmek için fırsat olarak görmeleri gerekmektedir (Ribble & Miller, 2013). Yaşanan değişimlerle araştırmacılar tarafından tartışılan; insani, sosyal ve teknik yönler aşağıdaki gibi ele alınmıştır (Pokrovskaja, vd., 2021):

- ✓ **İnsancıl boyut:** Tarafsız öğretmenlerin katılımına ve çeşitli geçmişlere sahip öğrencilerin benzer ilgi alanlarına ve öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerine sahip homojen öğrenci gruplarının oluşturulmasına dayanır.
- ✓ **Sosyal bütünleşme:** Haber siteleri, sosyal ağlar, video konferans toplantıları ve iletişim platformları aracılığıyla sağlanır. Bu bileşenler, özel bir öğrenen topluluğu ve onların özel anlamı, kültürel kodların inşası ve sanal alanda aralarındaki sosyal yapı ile kendini sunma ve sosyal kontrolün yanı sıra başkalarının varlığının sosyal olarak tanınmasının bir yolu olarak video konferanslarda görme ve görülme seçeneklerini ifade eder.
- ✓ **Pedagojik platformlar ve sosyal medya:** Materyallerin ve ders kitaplarının sunulduğu, harici ve resmileştirilmiş bilginin depolanmasını sağlayan kütüphanelerin rolünü oynar; nöron iletişimleri, açık bilgiye erişim için teknolojilerin daha da geliştirilmesi potansiyelini temsil eder.

Eğitim liderlerinin okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanmalarının birtakım avantajları vardır. Okul gündemi ile ilgili çeşitli konular ve öğretmenlere e-posta ile not gönderme imkânı sağlanmaktadır. Bu müdürler için zaman kazandırır. Öğretmenlerin ders programları e-posta ile gönderilmektedir. Aileleri çeşitli konularda bilgilendirmek için teknolojinin hızından faydalanabilirler. Öğretmenlerden sınıfları için web sayfaları oluşturmaları istenerek çalışmaları sergilenebilir. Telekonferans ile diğer okulların neler yaptığını görebilirler ve bu uygulamalar okul gelişimi için kullanılabilir. Özellikle pandemi döneminde iletişim teknolojilerinin kullanımının önemi daha da artmıştır. Araştırmacılar, yeni teknolojilerin çocuğun ailesi ile diğer paydaşlar arasında iletişimi sağlayarak aile katılımını artırma konusunda büyük bir potansiyele sahip olduğunu ve bu potansiyelin gelecekte artarak devam edeceğini hatta aile katılımı çalışmalarının önemli bir parçası haline geleceğini belirtmektedirler (Kiral & Brion, 2021).

Eđitim liderleri dijital eğitimde kilit bir rol oynamaktadır. Dijital teknolojilerin eğitimi nasıl geliştirebileceğini anlamaları gerekir; uygun kaynaklar ve yatırım sağlamak, eğitimcileri gúcłendirmek, en iyi uygulamalardan oğrenin ve ilgili organizasyonel değişim ile inovasyona ve deneyime değer veren ve onları oğdüllendiren bir kúltürü desteklemelidir. Eđitim ve oğretim sistemlerinin gelişmesi ve değişime uyum sağlaması gerekir bu kurumsal liderlik ve politikadaki karar vericiler dahil túm aktörlerin bu değişime öncülük etmesini gerektirir.

Etkili bir eğitim kurumunda lider, oğrencileri dijital dünya ile gerçek dünya arasında doğru ayırım yapmaya, her iki dünyadaki rol ve sorumluluklarının farkında olmaya ve teknolojiyi onlara fayda sağlayacak şekilde aktif olarak kullanmaya yönlendirmelidir. Teknolojinin zararları ve kazançları birlikte değerlendirildiğinde oğrenci ve velilerin dijital vatandaşlık davranışlarını birlikte sergilemeleri gerekmektedir. Bir dijital vatandaş olarak eğitim lideri, okulun diğer paydaşlarına liderlik etmeli ve oğrenciler, oğretmenler ve veliler için bir rol model olmalıdır. Eğitim liderleri, dijital vatandaşlık ve teknolojinin doğru kullanımı konusunda yeniliğe ve sürekli gelişime açık olmalıdır. Bu bağlamda eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar, çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış ve eğitim örgütlerinde teknolojik liderliği üstlenebilecek eğitim liderleri yetiştirmek için kısa, orta ve uzun vadeli politikalar ortaya koymalıdır (Baydar, 2022).

Kaynakça

1-17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1367277>

Anggorowati, R., Komariah, A. & Permana, J. (2019). Educational leaders' outlook on strategic communication skills. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 400, 422-425.

Aziah Ismail, & Abdullah, A. G. K. (2013). Parents' involvement in Malaysian autonomous schools. *International Journal of Asian Social Science*, 3(3), 657-668.

Baldoni, J. (2004). Powerful leadership communication. *Leader to Leader*, 32, 20-24.

Baydar, F. (2022). The role of educational leaders in the development of students' technology use and digital citizenship. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 32-46. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.1.367>.

Briggs, H. (2012). Web addicts have brain changes, research suggests. BBC News Health. <http://www.bbc.co.uk/news/health-16505521>.

digital tools. *School Leadership & Management*, 0(0),

European Commission, (2020). Digital education action plan 2021-2027. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf

Freddy James & Sandra Figaro-Henry (2017) Building collective leadership capacity using collaborative twenty-first century digital tools, *School Leadership & Management*, 37:5, 520-536, DOI: 10.1080/13632434.2017.1367277

Fullan, Michael, and Maria Langworthy. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*.

Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Diferent perspectives*. Studies in educational leadership (Vol. 7). London: Springer.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc

Hunt, F. (2007). *Communications in Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501789.pdf>

Igwe, L.E.B. (2006). *Foundational theories: Concepts, principles and practice of educational administration*. Port Harcourt: Petrup Enterprises Nigeria.

Ivester, M. (2011). *Lol, omg*. Reno, NV: Serra Knight Publishing.

James, F., & Figaro-henry, S. (2017). Building collective

Jonathan, N. (2017). Principals' communication strategies and teachers' job performance in public secondary schools in Ikenne Local Government

- Area of Ogun State. *International Journal of Education, Learning and Development*, 5, 9, 1-12.
- Kiral, B. & Brion, C. (2021). An Educational Leader's E-Mails to the Parents During COVID-19 Pandemic. *Turkish Review of Communication Studies*, 38, 118-141.
- Lasater, K. (2016). School leader relationships: The need for explicit training on rapport, trust, and communication. *Journal of School Administration Research and Development*, 1, 2, 19-26.
- leadership capacity using collaborative twenty-first century
- Luthra, A., & Dahiya, R. (2015). Effective leadership is all about communicating effectively: Connecting leadership and communication. *International Journal of Management & Business Studies*, 5, 3, 43-48.
- Mahoney, K. R., & Khwaja, T. (2016). Living and Leading in a Digital Age: A Narrative Study of the Attitudes and Perceptions of School Leaders about Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 8, 2, 77– 98.
- Mei Wei, Leong, Yan Piau, Chua & Kannan, Sathiamoorthy. (2017). Relationship between principal technology leadership practices and teacher ICT competency. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4, 3, 13-36.
- Nababan, T. M., Zainuddin, Purba, S., Batu, J. S. L. Sianipar, G. (2021). School Leadership Strategies in the Digital Era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 591, 103-106.
- Okotoni, C. A. & Akinwale, A. S. (2019). Principals' Communication Styles and Teachers' Job Commitment in Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *British Journal of Education*, 7(12), 7-19.
- Pokrovskaya, N.N.; Leontyeva, V.L.; Ababkova, M.Y.; Cappelli, L.; D'Ascenzo, F. (2021). Digital Communication Tools and Knowledge Creation Processes for Enriched Intellectual Outcome— Experience of Short-Term E-Learning Courses during Pandemic. *Future Internet*, 13, 43. <https://doi.org/10.3390/fi13020043>
- Ribble, M. & Miller, T. N. (2013). Educational leadership in an online world: connecting students to technology responsibly, safely, and ethically. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17, 1, 137-145.
- Rowicki, M.A. (1999). *Communication skills for educational administrators*. Retrieved September 03, 2022 from <https://www.bakeru.edu/.../neal-leigh...>
- Stephen, C. (2011). *Research methodology in business and social science*. Owerri Canon. Statistics Canada: <http://www.statcan.gc.ca/pub/12-539-x/2009001/sample-plan-eng.htm>

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluşları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Yasemin SÖNMEZ¹

Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN²

1 Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, yaseminsonmez@gazi.edu.tr,
ORCID İd: 0000-0003-2148-0122

2 Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, altunergulsebnem@gmail.com,
ORCID İd: 0000-0002-4508-571X

GİRİŞ

Alan yazında farklı tanımlamaları bulunan iyi oluş kavramı temelde, haz ve mutluluğa odaklanan öznel iyi oluş ve kişinin kendi özüne odaklanan psikolojik iyi oluş olarak ele alınmaktadır (Huppert, 2009; Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Telef, 2013). Ancak zamanla araştırmacılar iyi oluş kavramının yorumlanmasındaki farklılıklar sebebiyle çeşitli yaklaşımların birlikte ele alındığı modellere yönelmiştir. Çok boyutlu bir kavram olan iyi oluş, yaşamın olumlu bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve kararların bu doğrultuda olumlu verilmesi anlamına gelir (Yiğit, 2013). Çok boyutlu iyi oluş yaklaşımlarından birini öne süren Seligman iyi oluşu tanımlarken mutluluğu bir “şey” iyi oluşu ise bir “yapı” olarak değerlendirmektedir (Demirci, Ekşi, Dinçer & Kardaş, 2017). Bu yapıyı ortaya koymak farklı ölçümleri bir araya getirmeyi gerektirmektedir. Böylece Seligman kuramını olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı bileşenleri üzerine inşa etmiştir (Seligman, 2011, s.153). Bu bileşenler İngilizce isimlerinden (positive emotions, engagement, positive relationships, meaning, accomplishment) hareketle kısaltılmış ve PERMA olarak kodlanmıştır.

Kaygı, insanda baskı ve gerilime yol açan (endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi) bir duygu halidir (Özodaşık, 2001). Kaygı, bir konu üzerinde odaklanmayı sağlayan yapılandırıcı kaygı ve sürece katılımı azaltan zayıflatıcı kaygı olarak ele alınmaktadır (Scarcella & Oxford, 1992). Yerkes- Dodson yasası ile açıklanabilecek olan bu durumda, belirli bir seviyeye kadar kaygı bireyi olumlu etkilerken, bir noktadan sonra kaygıdaki artış bireyi olumsuz etkiler (Moyer, 2008; Seven, 2008, s.106).

Birçok meslek dalında, mesleğe yeni başlayacak kişiler çeşitli kaygılara sahip olabilmektedir. Bu kaygılar öğretmenlerde; sınıf kontrolü, öğretecekleri konulara dair yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları, öğrencileri ve kendilerini doğru değerlendirip değerlendiremeyecekleri gibi alanlarda kendini gösterebilmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik bu kaygılarını; öğrenci merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar ve ben merkezli kaygılar olarak üç grupta ele alınabilir (Fuller, 1969). Öğrenci merkezli kaygılar öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilme noktasındaki kaygıları, görev merkezli kaygılar iyi bir öğretici olmayı başarmaya yönelik kaygıları, ben merkezli kaygılar ise bireyin öğretmenlik mesleğini başarı ile sürdürüp sürdüremeyeceğine dair kaygılarını ifade etmektedir (Bozdam, 2008, s. 1-2). Öğretmenlik mesleği özveri ile yapılması gereken bir meslektir. Bu mesleği yapacak kişilerin bu mesleğe ilgi duyması, kendinde öğrenme ve öğretme duygusunun taşınması, mesleğin doğasında bulunan sorunlara karşı kaygısının düşük olması oldukça önemlidir.

Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin genel nüfusa göre daha fazla strese maruz kaldığını, bu meslek çalışanlarının hem mesleki hem de hayata uyum konusunda

psikolojik uyum güçlüklerinin daha yüksek olduğunu ve bu durumun öğretim üzerinde yaygın bir olumsuz etkiye sebep olduğunu göstermektedir (Zhou, Sheng, Yang, Wang & Liu, 2021). Öğretmenlerdeki mesleki stres mesleki kaygıya yakınlık ile sonuçlanır (Desouky & Allam, 2017). Emre (2019) çalışmasında stres kaynakları az olan öğretmenlerin iyi oluş puanlarının, stres kaynakları fazla olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) PERMA ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yaptıkları çalışmalarında ölçeğin anksiyete, depresyon ve korku gibi olumsuz yapılarla ilişkileri üzerinde çalışmalar yapılabileceğine dair öneride bulunmuştur. Bu çalışmalardan hareketle iyi oluşun mesleki kaygı ile bir ilişkisi olup olmadığı sorusu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşları ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşları ve mesleki kaygıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşları ve mesleki kaygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşları ve mesleki kaygıları sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşları ve mesleki kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz yöntemlerinden bahsedilecektir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Bu araştırma türü iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin inceleneceği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s.14).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2020-2021 Bahar Yarıyılı itibarıyla iki devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 397 kadın, 107 erkek olmak üzere toplam 504 sınıf öğretmeni adayı bulunmaktadır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay erişilebilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının demografik bilgilerini elde etmek için “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının iyi oluşlarının belirlenmesi amacıyla Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan “PERMA Ölçeği”, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının belirlenmesi amacıyla ise Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” uygulanmıştır.

Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş (2017) tarafından Türkçe uyarlama çalışmaları yapılan “PERMA Ölçeği” iyi oluşu; olumlu duygular, bağlanma, ilişkiler, anlam ve başarı olmak üzere toplam beş alt boyut ile ölçen 23 maddelik bir araçtır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .42 ile .89 arasında değişmekte olup, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Demirci, Ekşi, Dinçer ve Kardaş’ın (2017) dolgu maddelerinin kullanılmasının psikolojik danışma uygulamalarında yararlı olabileceği ifadesinden dolayı bu araştırmada ölçekteki 8 dolgu maddesi kullanılmamıştır.

Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği” ise toplam 45 maddelik bir formdur. Form; “görev merkezli kaygı (GMK)”, “ekonomik/sosyal merkezli kaygı (ESMK)”, “öğrenci/iletişim merkezli kaygı (ÖİMK)”, “meslektaş ve veli merkezli kaygı (MVMK)”, “kişisel gelişim merkezli kaygı (KGMK)”, “atanma merkezli kaygı (AMK)”, “uyum merkezli kaygı (UMK)”, “okul yönetimi merkezli kaygı (OYMK)” olmak üzere sekiz faktörlü bir yapıdadır. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları .23 ile .73 arasında olup, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .94 ile .67 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Ölçme araçları öğretmen adaylarına uygulandıktan sonra elde edilen 527 veri üzerinden hatalı ve boş veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Uç değer analizi sırasında Z puanı ± 3.3 ($p < .001$) aralığı dışında kalan veriler tek yönlü uç değer olarak değerlendirilmiş (Tabachnick & Fidel, 2013) ve belirtilen aralığın dışında kalan 16 kişi veri setinden çıkarılmıştır. Mahalonobis uzaklık değeri kullanılarak gerçekleştirilen çok yönlü uç değer incelemesinde, Mahalonobis uzaklık değerine göre belirlenen 7 kişi analizden çıkarılmıştır. Verilerin normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amacıyla Kolmogrov-Smirnov ($n > 50$) değeri incelendiğinde (Büyüköztürk vd.,

2015, s.42) bazı alt faktörlerde normal dağılım gözlenmemiştir (Pallant, 2005, s.57). Ancak normal dağılıma dair diğer görüşlerden yola çıkılarak veriler incelendiğinde; veri sayısının 30'dan fazla olması (Can, 2016, s.82), ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın olması (Büyüköztürk vd., 2015, s.40), Skewness-Kurtosis değerinin $\pm 1,5$ değerleri arasında olması (Tabachnick & Fidell, 2013) sebebiyle çalışma grubunun iyi oluş ve mesleki kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Veriler üzerinde betimsel analizler yapılarak öğretmen adaylarının iyi oluş ve mesleki kaygı düzeyleri belirlenmiştir. İyi oluş ve mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı değerlendirilmiştir. İyi oluş ve mesleki kaygının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Independent Sample t-Test yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26 paket programından yararlanılmıştır.

Öğretmen adaylarının iyi oluş ve mesleki kaygı ölçeklerinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yorumlanmasında dizi genişliğinin yapılacak grup sayısına bölünmesi (Tekin, 2000) formülü ile belirlenen aralık genişliğine göre düzenlenen puan aralıkları kullanılmıştır. İyi oluş düzeyi için esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 0-3,33 “düşük”, 3,34-6,67 “orta”, 6,68-10 “yüksek” şeklindedir. Mesleki kaygı düzeyi için esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1-2,33 “düşük”, 2,34-3,67 “orta”, 3,68-5 “yüksek” şeklinde belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen veriler çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda yorumlanacaktır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluş ve Mesleki Kaygı Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçları iyi oluş için Tablo 1’de ve mesleki kaygı için Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluş Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	İyi Oluş düzeyi
Olumlu Duygular	504	7,18	1,41	Yüksek
Bağlanma	504	7,50	1,40	Yüksek
Olumlu İlişkiler	504	6,97	1,52	Yüksek
Anlam	504	7,22	1,34	Yüksek
Başarılar	504	7,38	1,15	Yüksek
Genel İyi Oluş Düzeyi	504	7,25	1.10	Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarındaki ve ölçek genelindeki iyi oluş seviyelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss	Mesleki Kaygı düzeyi
GMK	504	3,45	1,08	Orta
ESMK	504	3,25	1,08	Orta
ÖİMK	504	3,14	1,17	Orta
MVMK	504	3,53	1,15	Orta
KGMK	504	3,34	1,26	Orta
AMK	504	2,49	1,20	Orta
UMK	504	3,45	1,23	Orta
OYMK	504	3,26	1,13	Orta
Genel Mesleki Kaygı	504	3.30	1.00	Orta

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin tüm alt boyutlarındaki mesleki kaygı seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı dikkate alınarak belirlenen genel mesleki kaygı düzeyinin de orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluş ve Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçları iyi oluş için Tablo 3'te ve mesleki kaygı için Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Olumlu Duygular	Kadın	397	7,19	1,39	502	0,29	0,74
	Erkek	107	7,14	1,46			
Bağlanma	Kadın	397	7,47	1,39	502	0,95	0,86
	Erkek	107	7,62	1,43			
Olumlu İlişkiler	Kadın	397	6,94	1,59	502	0,67	0,00
	Erkek	107	7,05	1,23			
Anlam	Kadın	397	7,25	1,19	502	1,03	0,00
	Erkek	107	7,10	1,79			
Başarılar	Kadın	397	7,41	1,07	502	0,94	0,00
	Erkek	107	7,29	1,42			
Genel İyi Oluş Düzeyi	Kadın	397	7,25	1,08	502	0,09	0,78
	Erkek	107	7,24	1,20			

Tablo 3'teki sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşlarında, olumlu ilişkiler alt boyutunda erkek öğretmen adayları, anlam ve başarılar alt boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunurken ($p<0.05$); olumlu duygular ve bağlanma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ayrıca genel iyi oluş düzeyinde de cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
GMK	Kadın	397	3,35	1,09	502	1,95	0,21
	Erkek	107	3,81	0,96			
ESMK	Kadın	397	3,20	1,12	502	1,91	0,03
	Erkek	107	3,42	0,93			
ÖİMK	Kadın	397	3,03	1,16	502	2,37	0,62
	Erkek	107	3,58	1,09			
MVMK	Kadın	397	3,40	1,14	502	2,91	0,64
	Erkek	107	4,01	1,08			
KGMK	Kadın	397	3,20	1,25	502	2,85	0,17
	Erkek	107	3,85	1,15			
AMK	Kadın	397	2,4	1,18	502	1,29	0,17
	Erkek	107	2,83	1,25			
UMK	Kadın	397	3,31	1,27	502	2,78	0,00
	Erkek	107	3,95	0,93			
OYMK	Kadın	397	3,20	1,15	502	0,99	0,00
	Erkek	107	3,45	1,01			
Genel Mesleki Kaygı	Kadın	397	3,20	1,02	502	2,37	0,15
	Erkek	107	3,67	0,83			

Tablo 4'teki sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygılarında ESMK, UMK ve OYMK alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken ($p < 0.05$); GMK, ÖİMK, MVMK, KGMK ve AMK alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu bulgular doğrultusunda ESMK, UMK ve OYMK alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre mesleki kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca genel mesleki kaygı düzeyinde de cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluş ve Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Oluş ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	GMK	ESMK	ÖİMK	MVMK	KGMK	AMK	UMK	OYMK	Genel M.K.
Olumlu Duygular	-,207**	-,314**	-,234**	-,232**	-,304**	-,248**	-,380**	-,226**	-,289**
Bağlanma	-,321**	-,332**	-,276**	-,274**	-,360**	-,242**	-,317**	-,259**	-,348**
Olumlu İlişkiler	-,221**	-,199**	-,211**	-,257**	-,269**	-,102*	-,122**	-,189**	-,235**
Anlam	-,226**	-,231**	-,175**	-,180**	-,200**	-,124**	-,286**	-,208**	-,236**
Başarılar	-,315**	-,268**	-,291**	-,229**	-,265**	-,155**	-,286**	-,225**	-,307**
Genel İyi Oluş Düzeyi	-,316**	-,332**	-,292**	-,292**	-,348**	-,215**	-,341**	-,274**	-,349**

*p<.05, **p<.01, n=504

Tablo 5'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının, genel mesleki kaygı düzeyleri ile genel iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.34$, $p < .01$). Ayrıca ölçeklerin alt boyutları bakımından, iyi oluş ölçeğinin bütün alt boyutları ile mesleki kaygı ölçeğinin bütün alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının genel iyi oluş düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, genel mesleki kaygı düzeylerinin de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sarıtaş'ın (2019) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının

psikolojik iyi oluş düzeylerinin orta ve üstü seviyede olduğu; genel mesleki kaygılarının ise çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşlarında olumlu ilişkiler, anlam, başarılar alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken; olumlu duygular ve bağlanma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca genel iyi oluş düzeyinde de cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuca benzer şekilde, Altıparmak'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin iyi oluş puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Parvizi ve Özabacı (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Doğru'nun (2018) çalışmasında ise eğitim fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu çalışmaların aksine, Gürkan ve Gür (2019) genç yetişkinlerin iyi oluş düzeyleri ve depresyonla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında katılımcıların mental iyi oluş ortalamalarının erkeklerin lehine anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sarıtaş'ın (2019) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarında ESMK, UMK ve OYMK alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken; GMK, ÖİMK, MVMK, KGMK ve AMK alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca genel mesleki kaygı düzeyinde de cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuca benzer şekilde, Altun (2015), Bozdam (2008), Gümrükçü-Bilgici (2016), Öztürk (2018) ve Yıldırım (2011) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçların aksine, Deniz ve Tican (2017) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, erkek öğretmen adaylarının kaygılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gözler, Bozgeyikli ve Acı (2017) çalışmalarında erkek öğrencilerin mesleki kaygı puanları ortalaması kadın öğrencilerin ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının, genel mesleki kaygı düzeyleri ile genel iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.34, p<.01$). Buna sonuca göre, sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluş düzeyleri arttıkça mesleki kaygı düzeyleri azalmaktadır ya da iyi oluş düzeyleri azaldıkça mesleki kaygı düzeyleri artmaktadır denilebilir. Bu sonuca benzer şekilde, Sarıtaş (2019) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş düzeyleri ile

mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü ve zayıf ile orta güçlük derecesi arasında değişen anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Mesleki kaygı düzeyi, öğretmenlerin mesleğe dair öz yeterlik algısı ve stresi yönetme becerisi artırılarak azaltılabilir (Khodabakhshzadeh, Esmacilnia, Sarani & Gholami, 2020). Mesleki öz yeterlik kişinin mesleğine dair ürünleri elde etmek için gerekli davranışları gösterebileceğine olan inancıdır (Schyns & von Collani, 2002). Mesleğe dair öz yeterlik algısını yükseltmek öğretmenlerin birçok açıdan donanımlı hale gelmesiyle mümkündür. Unterbrink ve arkadaşlarının (2014) çalışmalarına göre, öğretmenler zihinsel stresini azaltmayı amaçlayan müdahale programlarına en çok ihtiyaç duyan ve bir müdahale programı uygulandığında bu programlara diğer mesleklere göre en çok katılım gösteren meslek grubudur. Stresi azaltmaya yardımcı olan ve dolayısıyla kaygı seviyesini de azaltacağı düşünülen, bilinçli farkındalık (mindfulness) eğitimi olarak bilinen bir yaklaşım vardır (Bishop vd., 2004). Bilinçli farkındalık (mindfulness), önyargılardan arınmış bir şekilde var olan anın getirilerine dikkatle odaklanmak ve anın farkında olmak şeklinde açıklanmaktadır (Kabat-Zinn, 2012). Araştırma sonuçları, bilinçli farkındalık düzeyinin artması ile kaygı seviyesinin azalacağını göstermektedir (Atalay, Aydın, Taylan, Bulgan & Özgülük, 2017; Demir, 2017; Hofmann, Sawyer, Witt & Oh, 2010; Khodabakhshzadeh vd., 2020; Preddy, McIndoo & Hopko, 2013). Araştırma sonuçları ışığında, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin azalması ve dolayısıyla iyi oluş seviyelerinin artması için öğretmen adaylarına bilinçli farkındalık (mindfulness) eğitimleri düzenlenebilir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının genel mesleki kaygı düzeyleri ile genel iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak, sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşlarını açıklamak için kişilik yapısı, bilinçli farkındalık (mindfulness) ve mesleki öz yeterlilik gibi değişkenlerin de incelendiği çalışmalar yapılabilir. Bunlara ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının iyi oluşlarını daha derinlemesine incelemek için nitel veya karma çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

1. Altıparmak, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam amacı ve anlamı düzeyleri ve iyi oluşları arasındaki ilişkide öz-duyarlık değişkeninin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
2. Altun, T. (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
3. Atalay, Z., Aydın, U., Taylan, R. D., Bulgan, G., & Özgülük, S. B. (15.05.2017). *Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi*. TÜBİTAK SOBAG Proje; 2017. Proje No: 115K450. <https://openaccess.mef.edu.tr/handle/20.500.11779/1271> sayfasından erişilmiştir.
4. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
5. Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
6. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
7. Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 85-96.
8. Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
9. Demir, V. (2017). Farkındalık temelli bilişsel terapinin üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118. <https://doi.org/10.26466/opus.294058>
10. Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., & Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.
11. Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.

- 12.Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of epidemiology and global health*, 7(3), 191-198.
- 13.Doğru, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin stres, stresle başa çıkma tarzları ve sosyal destek değişkenleri bakımından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- 14.Emre, M. (2019). *Psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin iyi oluşlarının, iş yerindeki stres kaynaklarına, çalışma yaşamı kalitelerine ve yaşam stillerine göre yordanması*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 15.Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 207-226.
- 16.Gözler, A., Bozgeyikli, H., & Avcı, A. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının başarı yönelimleri ile mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 189-211.
- 17.Gümrükçü-Bilgici, B. (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 18.Gürkan, U., & Gür, S. (2019). Genç yetişkinlerde mental iyi oluş düzeyinin depresyonla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 516-536.
- 19.Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169.
- 20.Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137- 164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- 21.Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. Boulder: Sounds True.
- 22.Khodabakhshzadeh, H., Esmailnia, M., Sarani, L., & Gholami, H. (2020). Examining the relationship between the level of mindfulness and job anxiety among EFL teachers in Iran. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 79-86.
- 23.Moyer, K. H. (2008). Debilitating and facilitating anxiety effects on identification. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 3, 6-10.
- 24.Özodaşık, M. (2001), *Modern insanın yalnızlığı*. Konya: Çizgi.

- 25.Öztürk, C. (2018). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- 26.Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen & Unwin.
- 27.Parvizi, G., & Özabacı, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak bilişsel esnekliğin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 65-81.
- 28.Preddy, T. M., McIndoo, C. C., & Hopko, D. R. (2013). Abbreviated mindfulness-based therapy for a depressed college student. *Clinical Case Studies*, 12(5), 360-372.
- 29.Sarıtaş, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik iyi oluş halleri, mesleki kaygı düzeyleri ve özyeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 30.Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- 31.Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- 32.Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. NY: Free.
- 33.Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem.
- 34.Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.)*. Boston: Pearson.
- 35.Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- 36.Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO) Türkçe'ye uyarılama: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- 37.Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippel, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartman, A., Wirsching, M., & Bauer, J. (2014). A manual-based group program to improve mental health: What kind of teachers are interested and who stands to benefit from this program?. *International archives of occupational and environmental health*, 87(1), 21-28. <https://doi.org/10.1007/s00420-012-0832-y>
- 38.Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- 39.Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(2), 1-11.
- 40.Zhou, Y., Sheng, J., Yang, S., Wang, F., & Liu, Z. (2021). Occupational anxiety of college teachers in post-epidemic period and its countermeasures. *Converter*, 2021(7), 14-18.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemi Kullanımı

Hasan Bozkaya¹

¹ Dr. , Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, bozkayahasan75@gmail.com,
Orcid: 0000-0003-1272-0921

Giriş

Sosyal bilgiler öğretimindeki temel amaç, geleceğimizin teminatı olan çocukların problem çözme ve karar verme yeteneklerinin geliştirilmesidir (Barth ve Demirtaş, 1997). Ayrıca Bilgili (2008) yaptığı tanımda sosyal bilgiler dersinin amacını, öğrencilere içinde bulundukları kültürel değerleri öğretmek, onların toplum için yararlı bir yurttaş haline getirilmeleri, ulusal ve küresel değerler ile önemli olan toplumsal kurumlarla ilgili bilgilendirilmeleri, beceri ve tutum kazandırabilme, kişisel ve sosyal problemleri tanıyabilmeleri, analiz etmeleri ile karar verebilme sürecinde öğrencilere yardımcı olmaktır. Sosyal bilgiler dersinde de bütün bu amaçları öğrencilere kazandırmak ve bilgiyi daha somut hale getirmek için eğitim teknolojilerinin tüm olanaklarından faydalanılmaktadır. Bu kapsamda özellikle de coğrafya konularının öğretiminde, etkin bir öğrenme ortamı oluşturabilmek ve konuları daha somut hale getirebilmek için Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) kullanılmaktadır. CBS sosyal bilgiler eğitiminde kullanılabilecek bir öğretim teknolojisidir. CBS, karmaşık bir planlama ile yönetim probleminin giderilmesinde ve mekânsal olarak konumu belirlenmiş olan verilerin; işlenmesi, yönetimi, analiz edilmesi, modellemesi ve görüntülenmesini kapsayan yazılım, donanım ve yöntemler bütünüdür. Kapluhan (2014)'e göre CBS'nin eğitim-öğretimde kullanılması grafik ve harita okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilgiye kolay ulaşabilme, yeryüzü şekilleri hakkında bilgi edinme ve yazılımla ilgili bilginin gelişimine daha çok katkı sağlamaktadır.

Coğrafi Bilgi Sistemi

Mekânsal bilginin toplanma, depolanma, sorgulanma, işlenme ve sunulma gibi tüm süreci kapsayan, farklı analizleri yapabilmeye olanak sağlayan, veriyi üretmeyi, güncellemeyi ve dönüştürmeyi sağlayan, bununla birlikte modelleme ve yorumlama fırsatı da sunan üst düzey bir bilgi sistemidir (Karabacak, 2019).

Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim yöntem ve yöntemlerinin daha etkili uygulanabilmesi ile hedeflere ulaşılabilmesi gerekli olan materyallerin ve araç-gereçlerin daha verimli kullanılmasına bağlıdır. CBS'nin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması bu hedeflerin gerçekleşmesinde büyük bir katkı sağlayacaktır.

CBS, insanların tematik bir harita yapma gereksinimi ile başlamıştır. İlk zamanlarda bilgisayarlar yoktu fakat farklı konularda harita yapımı ile CBS'nin temeli atılmıştır. 1819 yılında Fransız Pierre Charles Dupin (modern istatistiğin ilk tematik haritacısı) tarafından farklı tarama yöntemi ve siyah beyaz tonlama tekniği kullanılarak ilk tematik harita üretilmiştir. Fransa'da cehalet ve eğitimsizliğin dağılımını göstermek için yapılan bu harita CBS'nin temeli olarak

kabul edilmektedir. İngiltere’de John Snow 19. yüzyılın ortalarında kolera salgınından ölen insanları göstermek için ürettiği harita da CBS’nin ilk çalışmalarından kabul edilir. Bilgisayarların 1940’lı yıllardan sonra üretilmiş olması CBS’nin gelişimini de hızlandırmıştır. CBS’nin bilgisayar tabanlı temellerinin Washington Üniversitesi coğrafya bölümünde 1958-1961 yılları arasında yapılan çalışmalarla atıldığı görülmektedir (Uyguçgil, 2011).

Kavramsal CBS’nin ortaya çıkışı Kanada CBS projesi ile olmuştur. Bu çalışma Kanada’nın ulusal arazilerinin özelliklerine göre belirlenebilmesi için 1963 yılında tasarlanmıştır. İlk teorik CBS çalışması ise 1966 yılında Harvard Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu proje sonrasında çizgi tabanlı ve eğimi gösteren haritaların bilgisayar yardımıyla yapılabileceği anlaşılmış ve bunun için bir yazılım geliştirilmiştir. 1970’li yıllarda yine Harvard Üniversitesi veri katmanının oluşumuna da imkân veren bir yazılım türü olan poligon bindirme işlemiyle CBS daha da geliştirilmiştir. Konumsal veriyi işleme alanında yapılan bu yazılımlar CBS’nin işlevselliğini arttırmıştır (Coppock ve Rhind, 1992’den akt. Yomralıoğlu, 2009). Harvard Üniversitesinde öğrenci olan Jack Dangermond 1969’da ESRI’yi (Environmental Science Research Institute) kurmuştur. ESRI’nın kurulması CBS’ye ticari bir hüviyet kazandırmıştır. Uydu teknolojilerinin hızlı gelişimi ve ticari bir kimlik kazanmasından bu yana elde edilen bilgi birikimi günümüzde CBS hayatın içindeki yerini almıştır (Demirci, 2013; Bensghir ve Akay, 2006). Türkiye’de 1980’li yıllardan sonra CBS’nin kullanımı yaygınlaşmıştır. 1984 yılında Ankara’da bulunan ve mühendislik ile servis hizmeti veren özel bir işlem firması kurulmuş böylece CBS’nin adı Türkiye’de daha çok duyulur olmuştur. 1989 yılında Netcad firması kurularak Türkiye’de bu alandaki ihtiyaçlara cevap vermeye çalışılmıştır (Karatepe, 2007). CBS, bilgisayar teknolojilerinin gelişimiyle birlikte birden çok alanda daha yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yeryüzünün herhangi bir özelliği ile ilgili veri bilgisayar ortamına aktarılarak bu verilerin gösterilmesi esasına dayanmaktadır (Şimşek, 2008). CBS’nin birçok bilgiyi toplama, depolanma ve analiz etme gibi kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. CBS “Coğrafya” bilimini temele alan, birden çok verinin bir araya gelmesi ile oluşur ve verilerin toplanma, saklanma, analiz edilme ve kullanıcıya sunulma işlevi de vardır.

CBS’den önce bir yerin farklı özellikteki haritaları yapmak uzun süre alırken, CBS’nin kullanılmaya başlamasıyla birlikte bu tür haritalar artık çok daha az bir zamanda yapılabilmektedir (Demirci, 2008).

Donanım ve yazılım araçlarından oluşan CBS’ye ait cihazlar yardımıyla yeryüzü ile ilgili bilgiler belirli bir amaç için toplanır, bilgisayarda depolanır, kontrol edilir, sorgulanır, analiz edilir ve sonrasında görüntülenir. Yeryüzüne ait bilgiler oluşturulurken coğrafi koordinatlar genellikle referans alındığından

dolayı CBS, bir harita sistemi gibi algılanmaktadır. Oysa ki CBS, yeryüzü ile ilgili bilgilerin sadece coğrafi değil aynı zamanda coğrafi olmayan bilgilerin de yer aldığı bir bilgi sistemidir (Tecim, 1999).

CBS'nin gelişiminin özellikle bilgisayarın gelişimiyle paralel ve doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bilgisayarlar yaygın olarak kullanılmadan önce her türlü coğrafi özellik haritalar aracılığıyla gösterilmekteydi. Ortak kültürün de vazgeçilmezi olan haritalar bilgisayarın gelişiminden önce insanlık için önemli bir yere sahiptir. Ancak haritaların kullanım zorlukları da vardır. Kâğıt olan haritaların zaman içerisinde yıpranması, saklama ve taşıma zorluğu, küçük değişikliklerde dahi haritanın tümünün yenilenme gereksinimi, günümüzde güncel olan hiçbir zamanı yakalayamaması, bilginin hızlı gelişimi ve haritayı kullanmadaki zorluklar da bu zorluklardan bazılarıdır. Fakat bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler bu zorlukların büyük bir kısmını ortadan kaldırarak önemli avantaj sunmaktadır. Bu sebeple CBS veri tabanı, grafik teknolojisi, veri işleme, yazılım, sayısallaştırma, bilgisayar tabanlı tasarım ve uzaktan algılama alanındaki ilerlemeler paralel bir gelişme göstermiştir. Bunların dışında bilgisayar ekranları, tarayıcılar, yazıcılar ve sayısallaştırma aletlerindeki gelişmeler de CBS'nin gelişimine büyük katkı sağlamıştır (Tuna, 2008).

Coğrafi Bilgi Sisteminin Kullanım Alanları

CBS'nin birden çok disiplin ile ilişkili olması, birden fazla tanının yapılmasına sebep olmaktadır. Genel olarak CBS bir bilgi sistemidir. CBS hem konusu hem de kapsamı açısından yeryüzünün bir bölümünü gösteren doğal ortam, insan ve zaman kavramlarından birisini ya da hepsini kapsayan tüm bilim dallarının ve meslek gruplarının kullandığı, faaliyet çeşitleri ve amaçları birbirinden farklı olsa bile, bu meslek grupları ve bilim dallarının çalışmalarında CBS'yi kullanması CBS'ye önemli katkılar sağlamaktadır (Turoğlu, 2011). CBS çok geniş bir kullanım alanına sahiptir. CBS'nin temel fonksiyonları CBS'nin geniş bir kullanım alanına sahip olmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu temel fonksiyonlar yaygınlaşan teknolojiyle birlikte CBS'yle beraber her alanda dikkat çekmekte ve kurumların ihtiyaçlarına göre farklı amaçlarla da kullanılmaktadır (Atmaca, 2019). Dünyadaki sosyo-ekonomik sorunların çözülebilmesi için çalışan kişilere destek olmak üzere hem konumsal hem de konumsal olmayan verilerin toplanmasında, yönetilmesinde, analiz ve sentezinin yapılmasında önemli olan yazılım, donanım, veri, insan ve yöntemlerden oluşan bir sistemdir. Bu durumun; CBS nin çok geniş bir kullanıma sahip olmasında etkili olduğu düşünülmektedir (Öztürk, 2019). CBS bu açıdan değerlendirildiğinde ise teknolojiye hızlı gelişmelerle birlikte kullanım alanının gelecekte bugünkünden daha fazla olacağı ve insan yaşamına daha çok katkıda bulunacağı söylenebilir.

Her geçen gün kullanımı ve kullanan sayısı artan CBS günümüzde kent planlama, ulaşım, güvenlik, enerji, hizmet yönetimi, çevre problemleri, tarım, sanayi, madencilik, ormancılık, doğal kaynaklar, haberleşme, sağlık, doğal afetler, eğitim ve yerbilimleri alanında kamu ve özel kurumlar ile üniversiteler ve araştırma merkezlerince de kullanılmaktadır (Bowman, 2015; Demirci, 2012; Uluğtekin ve Doğru, 2005).

Coğrafi Bilgi Sisteminin Bileşenleri

Bilgisayar teknolojilerinin hızlı gelişimi ile donanım ve yazılım maliyetlerinin düşmesi CBS'nin kullanımını daha da yaygınlaştırmıştır (Goodchild, 1991; Broda ve Baxter, 2003). CBS, tüm özellikleri ile hem yeryüzünü hem de yeryüzündeki olayları, mekansal olarak araştırmak, analiz etmek, haritalamak ve nerede sorusuna cevap verebilecek şekilde geliştirilmiş olan bilgisayar destekli bir sistemdir. Bu sistemin daha doğru şekilde çalışabilmesi için şu beş unsur gereklidir. Bunlar;

- Yöntem,
- CBS yazılımı,
- Gerekli donanıma sahip bir bilgisayar,
- Elde edilen veriler,
- Tüm unsurları etkin olarak kullanacak olan kişi.

CBS'de tüm iş ve işlemler bilgisayarda kayıtlı yazılım üzerinden gerçekleştirilir. CBS yazılımları hesap makinelerine bezetilebilir. Matematikte işlemlerin hızlı ve doğru yapılabilmesi için geliştirilen hesap makineleri farklı fonksiyonlarla donatılmıştır. Fakat bu fonksiyonların kullanılabilmesi için verilerin hesap makinesine girilmesi gerekir. İfade edilen örnekteki gibi, CBS yazılımlarında da verilerin konumsal olarak girmek, üretmek, değiştirmek, sorgulamak ve analiz etmek için kullanılan çeşitli araçlar bulunmaktadır. Fakat bu araçların da amacına uygun bir şekilde kullanılabilmesi için verilere ihtiyaç vardır. CBS'de kullanılacak veriler ya farklı yerlerden hazır olarak elde edilebilir ya da CBS ve ile diğer mekânsal teknolojik imkanlar kullanılarak elde edilebilir (Demirci, Karaburun, Ünlü, ve Özey, 2012).

Eğitimde Coğrafi Bilgi Sistemi Kullanımı

Modern eğitim sisteminde öğrencilerin sadece bilgi alan birey olmaları değil, bilgiyi nasıl elde edeceğini bilme, ulaşılan bu bilgilerden yeni bilgileri de üretebilme becerisini kazanmaları beklenmektedir. Kazanılan bu beceriyi öğrencilere kazandırmak, öğretim süreciyle bütünleştirmek, yapılandırılmak ve yeni bilgi üretmek için modern bir eğitim gerekmektedir (Baloğlu Uğurlu, 2008). Modern bir eğitimin gerekliliği ise eğitim-öğretim ortamında kullanılan bilgi

teknolojilerinin önemini daha da arttırmıştır. Eğitim-öğretim ortamında kullanılan bilgi teknolojilerinden biri de CBS'dir. CBS hem kamu hem de özel kuruluşlarca çok yoğun bir şekilde kullanılsa da ilköğretim okullarında kullanımı istenen düzeyde değildir. "CBS öğrenme ortamlarına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır" (Baloğlu Uğurlu, 2008). Bu görüş CBS'nin eğitimde kullanımının önemli olduğunu ifade etmektedir.

CBS'nin eğitim süreçlerinde daha çok kullanılması eğitimde hedeflenen kazanımlara daha kolay ulaşmayı, bu kazanımların öğrenci ve öğretmen açısından hedeflenen kazanımların artmasına, sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularında öğrencinin karşılaştığı sorunlara daha kolay çözüm bulmasına, uygulayarak öğrenmesine, derste etkin bir rol almasına, eğitim süreci sonunda ortaya bir ürün koymasına ve öğrenmenin daha kolay ve verimli bir hale gelmesine yardımcı olur (Kaplun, 2014). Bunun yanı sıra eğitim sürecinde CBS kullanmanın şüphesiz başka faydaları da vardır. Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim ortamına fırsat vermesi ilk akla gelendir. Modern eğitim sisteminde istenilen ve son yıllarda hızla değişen bu bakış, öğretmeni merkeze alan eğitimden çok öğrenciyi merkeze alan eğitim sürecini desteklemektir. Öğrenciyi merkeze alan eğitimde, öğrenciler dikkatlerini hem bireysel hem de grup çalışması yapmak üzerine yoğunlaştırırlar. Ayrıca sınıfta öğrencinin yaratıcılığını geliştiren, problem çözme becerisini arttıran, düşüncelerini rahatça ortaya koymasını sağlayan ve öğrencinin etkin olduğu bir ortam oluşturur (Küçükahmet, 2000). CBS sadece eğitim sürecini planlamak ve düzenlemek için değil, aynı zamanda eğitim sürecinin etkin bir öğrenme aracı olarak da kullanılmaktadır. Etkin bir öğrenme aracı, sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde, öğretmenin daha etkin bir öğretim uygulamasına yardımcı olmak, öğrencinin de konuyu daha iyi bir şekilde öğrenmesine yardımcı olabilmektir. Bununla birlikte konunun daha iyi kavratılmasında, olayların daha iyi açıklanmasında ve varlıkların daha iyi tanıtılmasında öğretmene yardımcı olan eğitim sürecindeki yardımcılara denir (Koşar, 2005). Öğretmenler CBS'yi kullanılırken iyi bir planlama yapılmalıdır. Çünkü eğitim sürecinde sınıfta kullanılacak olan araç gereçlerin yararlı olabilmesi için uygun olan aracın, en uygun zamanda, yerde ve uygun bir şekilde kullanılmasına bağlıdır (Küçükahmet, 2000). CBS ile eğitim ülkemizde yeni olduğundan dolayı, öğretmenlerin kullanabileceği şekilde hazırlanmış CBS temelli eğitim materyali fazla değildir. Bu yüzden öğretmenler, derslerde kullanacakları materyali çoğunlukla kendileri hazırlamaktadır. (Aladağ, 2007; MEB, 2003; Şahin ve Yıldırım, 1999).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemi'nin Kullanımı

Sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan coğrafya ile ilgili konularda, görsel materyallerin kullanım gereksinimi, sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan diğer konulara göre daha fazladır. Dolayısıyla CBS ile birlikte bu ihtiyacın karşılanması öğrencilerin sınıf içindeki motivasyonlarını ve başarılarını daha da yükseltecektir (Kaya, 2011). CBS'nin öğretim süreçlerinde kullanılmasının birçok olumlu etkisi daha bulunmaktadır. Bilgisayar teknolojisi kullanılarak hazırlanan haritalarda birbirleriyle etkileşim içinde bulunması gereken üç etmen vardır. Bu etmenler; içerik bilgisi, teknoloji bilgisi ve pedagoji bilgisidir. CBS bu bakımdan da çok önemli bir teknolojidir. CBS'nin en önemli özelliği haritalama olsa da bu özellik resim, grafik ve interaktif haritaların gösterimiyle daha da zengin hale getirilebilmektedir. Bu yolla öğrenciler hem harita okuma becerilerini geliştirir hem de konuyu farklı yönleriyle de öğrenerek daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirecektir. CBS için öğrencinin bilgisayar ortamında etkin bir şekilde kullanabileceği harita hazırlanırken, kullanılan yazılımın eğitim ve öğretim sürecine büyük katkılar sağlamaktadır. Öğrenciler CBS'yi kullanarak bu sayede daha hızlı bir öğrenme süreci yaşamaktadırlar. Ayrıca CBS yardımıyla bir coğrafi unsurun konumsal dağılışını renklendirme, yoğunluk veya sembol haritaları gibi farklı harita sistemi olarak görebilir, bu unsurun resmine tıklayıp dış görünüşü ile ilgili bir kanaat sahibi olabilir, farklı özellikteki coğrafi unsurların karşılaştırmalarını grafik gösterimiyle yapabilir, bir coğrafi unsurun yayılışıyla ilgili olarak “neden” sorusunu sorduktan sonra farklı yapıdaki coğrafi katmanlar ile bağıni araştırıp konumsal olarak da analiz yapabilirler. Ayrıca konumsal analiz, öğrencilerin özellikle çevre ve insan etkileşimlerini anlayabilmeleri ve bu etkileşimden sonra meydana gelen olumsuzluklardan etkilenmeyerek çevreye karşı daha bir duyarlı olmalarını sağlayabilmektedir (Baloğlu Uğurlu, 2007).

CBS, öğrencilerin farklı yapıdaki zihinsel becerilerini geliştirebilmeleri ve CBS teknolojilerini daha etkili kullanabilmeleri için bazı becerilerin geliştirmesi gerekmektedir. Bu becerilerden de en önemlilerinden biri ise bilgi teknolojileri kullanımıdır. Çünkü “bilgi teknolojilerini kullanma becerisine sahip öğrenciler, metin, grafik ve renk efektleri kullanarak çoklu ortamda rapor hazırlama farklı kaynaklardan toplanmış bilgiyi kaydetme, yönergeden yararlanarak bilgisayarı kullanma, biçimlendirme ve tekrar kullanma, biçimlendirdiği bilgiyi bilgisayar ortamında sunma ve günlük hayatta ulaşabildiği teknolojik ürünleri amacına uygun olarak kullanma gibi konularda yeteneklidirler” (MEB, 2005).

CBS, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın kazandırmak istediği “yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi, araştırma becerisi, karar verme becerisi, gözlem becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, mekânı algılama becerisi, sosyal katılım

becerisi, değişim ve sürekliliği algılama becerisi gibi birçok becerinin geliştirilmesinde ve kazandırılmasında etkilidir” (Aladağ, 2007).

2018 yılından bugüne kullanılan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin kazanması istenen 27 beceri vardır. Belirlenen bu becerilerin “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde kazandırılması planlanan sekiz anahtar yetkinlik ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında kazandırılması planlanan 27 beceri belirlenmiştir” (MEB, 2018). Bu beceriler incelendiğinde “harita okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, konum analizi” gibi becerilerin programa eklendiği görölmektedir (MEB, 2018). Programa yeni eklenen bu becerilerle birlikte sosyal bilgiler öğretiminde CBS kullanımı daha önemli hale gelmiştir.

Sosyal Bilgiler Programında, öğrencilere doğrudan kazandırılacak olan beceriler her bir ünite için farklıdır. 6.sınıflara programda, “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde, öğrencilere kazandırılacak beceri harita okuma ve atlas kullanma olarak ifade edilmiştir. CBS ile uygulamalara başlanmadan önce öğrencilerin, haritalar hakkında çok az bilgiye sahip oldukları gözlenmiştir. Bu durumda, harita ve atlas kullanma becerilerinin gelişmesini beklemek mümkün görünmemektedir. Öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında, CBS yazılımının çok faydalı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenci, harita unsurları hakkında birçok bilgiyi kullandığı için, bu unsurları daha kolay öğrenme imkânı elde etmiştir. Ayrıca CBS ile programın bireye kazandıracağı becerilerden biri olan bilgi teknolojilerini kullanmak becerisi de kolayca kazandırılacaktır” (Şimşek, 2007). “Sosyal Bilgiler derslerinde CBS’nin aşağıda belirtilen yararlarından dolayı kullanılması faydalı ve gerekli olduğu söylenebilir.

1. Bilgisayar okuryazarlığı seviyesini artırır.
2. Yazılım bilgisini artırır.
3. Harita ve grafik okuryazarlığını geliştirir.
4. Yer şekilleri hakkında bilgi edinmeyi sağlar.
5. Bilgiye nasıl ulaşılacağını gösterir.
6. Araştırma becerilerini geliştirir.
7. Analiz etme becerilerini geliştirir.
8. Problem çözme becerilerini geliştirir” (ESRI, 2012).

Sosyal Bilgiler eğitiminde, bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirebilmek için, sosyal bilgiler derslerinden başlamak üzere, ilgili tüm derslerde de kullanılması programın gösterdiği hedefleri ulaşmak adına büyük öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

1. Aladağ, E. (2007). Coğrafi Bilgi Sistemleri kullanımının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 43-63.
2. Atmaca, M. (2019). Coğrafi bilgi sistemleri kullanılarak en uygun şantiye yerleşim planlaması (*Yüksek Lisans Tezi*). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 541047)*.
3. Baloğlu Uğurlu, N. (2007). Sosyal bilgiler dersinde 'Türkiye'nin doğal kaynakları' konusunun coğrafi bilgi sistemleri ile öğretiminin öğrencilerin tutum ve başarısına etkisi. (*Doktora Tezi*). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206948)*.
4. Baloğlu Uğurlu, N. (2008). Eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımına yeni bir örnek: coğrafi bilgi sistemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 81-95.
5. Barth, J. L.. & Demirtaş, A. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi: kaynak üniteler. milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. YÖK/Dünya Bankası.
6. Bensghir, T. K.. & Akay, A. (2006). Bir kamu politika aracı olarak coğrafi bilgi sistemleri (CBS): Türkiye'de belediyelerin CBS uygulamalarının değerlendirilmesi. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 15(1), 31-46.
7. Bilgili, A. S. (2008). *Sosyal bilgilerin temelleri*. (ed. A.S. Bilgili). Pegem Akademi.
8. Bowman, B. (2015). *Teacher knowledge and geospatial technologies. conversations on knowledge for teaching. education technologies: now and in the future*. 17.08.2022 tarihinde <http://conversationsonkft.weebly.com/uploads/1/9/4/1/19412239/bbowman-teacher-knowledge-geospatial-technologies.pdf>, adresinden alınmıştır.
9. Broda, H. W.. & Baxter, R.E. (2003). Using GIS and GPS technology as an instructional tool. *The Social Studies*, 94(4), 158-160.
10. Demirci, A. (2008). *Öğretmenler için CBS: Coğrafi bilgi sistemleri*. Fatih Üniversitesi.
11. Demirci, A. (2012). *Öğretmenler için CBS*. Fatih Üniversitesi Yayınları.
12. Demirci, A. (2013). *Coğrafya eğitimi ve CBS. 21. Yüzyılda Değişen Yaklaşımlar ve Yükseköğretimde Coğrafya Eğitimi*. (Ed. Özey, Tuna ve Bilgen). Pegem Akademi.
13. Demirci, A., Karaburun, A., Ünlü, M.. & Özey, R. (2012). *Okullarda CBS tabanlı projeler coğrafi bilgi sistemlerinin eğitimde kullanımına örnekler*. Esri Türkiye Yayınları.

- 14.ESRI. (2012). 16.08.2022.Tarihinde <http://www.esri.com> adresinden alınmıştır.
- 15.Goodchild, M. F. (1991). Geographical information systems. *Journal of Retailing*, 7(1), 3-15.
- 16.Kapluhan, E. (2014). Coğrafi bilgi sistemlerinin (CBS) coğrafya öğretiminde kullanımının önemi ve gerekliliği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 34-59.
- 17.Karabacak, K. (2019). *CBS uygulamaları ve örnek analiz teknikleri*. (Ed. N.Özgen). *Beşeri coğrafyada araştırma yöntemleri ve teknikler içinde (411-443)*. Pegem Akademi.
- 18.Karatepe, A. (2007). Coğrafi bilgi teknolojilerinin coğrafya öğretiminde kullanılması. (Doktora Tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No206216)*.
- 19.Kaya, H. (2011). Ortaöğretim coğrafya öğretiminde coğrafi bilgi sistemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 308-326.
- 20.Koşar, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi.
- 21.Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- 22.MEB, M. E. (2003). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Milli Eğitim Basımevi.
- 23.MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- 24.MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- 25.Öztürk, M. (2019). Kentsel dönüşümde coğrafi bilgi sistemleri destekli alan araştırması ve sahabele mahallesi üzerinde uygulama (Yüksek Lisans Tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 558671)*.
- 26.Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- 27.Şimşek, N. (2007). Sosyal bilgiler derslerinde, cbs temelli uygulama ve etkinliklerin öğrenci başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi. (Doktora Tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No205314)*.
- 28.Şimşek, N. (2008). Sosyal bilgiler dersinde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) teknolojisinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 191-198.

- 29.Tecim, V. (1999). Bilgi teknolojilerinde yeni bir gelişme: coğrafi bilgi sistemleri ve bilgi sistemleri arasındaki yeri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1-12.
- 30.Tuna, F. (2008). Ortaöğretim coğrafya derslerinde proje tabanlı öğrenimi desteklemek amacı ile coğrafi bilgi sistemlerinden (CBS) yararlanma. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No231785)
- 31.Turoğlu, H. (2011). *Coğrafi bilgi sistemlerinin temel esasları*. Çantay.
- 32.Uluğtekin, N.. & Doğru, Ö. (2005). *CBS ve harita: kartoğrafya*. Ege CBS Sempozyumu. (Ed. K. Ölgün). 27-29 Nisan. İzmir.
- 33.Uyguçgil, H. (2011). *Coğrafi bilgi sistemlerine giriş*. (Edit. Çabuk, A.). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- 34.Yomralıoğlu, T. (2000). *Coğrafi bilgi sistemleri (Temel kavramlar ve uygulamalar)*. Seçil Ofset.

Özel Yetenekliler ve Sınıf Yönetimi

Necati ÇOBANOĞLU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi İnönü Üniversitesi Eğitim Fak. Özel Eğitim Bölümü, ORCID: 0000-0002-8469-2352

Eğitilmiş insanın ürettiği katma değer fark edildikçe tüm eğitim alanlarında olduğu gibi özel eğitim alanı her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Ülkeler tüm bireylerinin üretime dahil olması, yaşam kalitesinin artırılması ve özel bireylerin kamuya maliyetinin azaltılması için özel eğitime eğilmektedirler. Genel nüfus içinde özel gereksinimli bireylerin oranının yüksek olması, verilecek düşük maliyetli eğitimler ile özel gereksinimli bireylerin de üretime katılabilecek olmaları, erken yaşlarda verilen eğitimlerin pozitif sonuçlarının yaygınlaşması ve geciken eğitimin sonuçlarının ülkelere maliyet olarak dönmesi özel eğitimi artan oranda ele alınmasını sağlamaktadır.

ÖZEL EĞİTİM

Özel eğitim, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personellerle özel olarak geliştirilmiş bireysel eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır. Tanımında da anlaşılacağı üzere özel eğitim bu eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilmektedir. Bu bireylerin kimler olduğuna ilişkin alanyazın incelendiğinde çok geniş bir yelpazeyi kapsadığı görülmektedir (Avcıoğlu, Cebeci, Özak, Cangöz, Özdemir ve Atkin, 2013; Çikili, Karaca, 2019; Karaca, 2022; Karaca, Bayır, 2021; Özdemir, Çifci ve Sayan, 2022; Sarı, Pürsün, Karaca ve Eker, 2017). Zihinsel yetersizlik, özel öğrenme güçlüğü, birden fazla alanda yetersizlik, bedensel yetersizlik, süregelen hastalık ve ortopedik yetersizlik, otizm, dil ve konuşma güçlüğü, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, dikkat eksikliği, sinir sisteminin zedelenmesi ile ortaya çıkan yetersizlik, sosyal uyum güçlüğü, duygusal uyum güçlüğü ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yaygın gelişimsel bozukluk ve üstün veya özel yetenek.

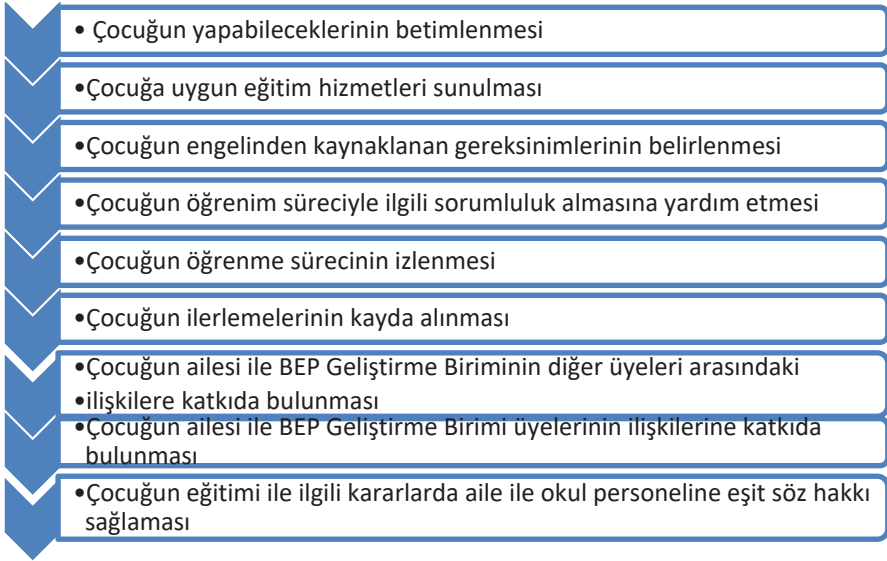
Özel eğitim alanında özel olarak bu eğitimi vermek üzere yetiştirilmiş uzman personel ile verilmektedir. Bu alanda eğitim öğretimi yapmak için gerekli uzmanlık eğitimi Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına bağlı üniversitelerin özel eğitim bölümleri tarafından verilen Özel Eğitim Öğretmenliği diploması ile mümkündür. Özel eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmenlerinin dışında özel alan uzmanı öğretmenler de görevlendirilebilir. Bu alanlar daha çok okul öncesi, rehberlik hizmetleri, sanat ve spor hizmetlerinden oluşmaktadır (Okul öncesi Öğretmeni, Rehber Öğretmen, Müzik Öğretmeni, Beden Eğitimi Öğretmeni, Görsel Sanatlar Öğretmeni, Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni). Bu alanlarda çalışan öğretmenler özel eğitim öğretmeni ile işbirliği içinde alan uzmanlıklarını özel eğitime uyarlayarak hizmet vermektedirler.

Özel gereksinimli bireylerin büyük bölümü özel eğitim kurumları dışında normal eğitim veren okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim

görmektedirler. Bu okullarda öğrenimlerine devam eden bireyler genellikle Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılan tanılama yerleştirme uygulamalarıyla kaynaştırma bütünleştirme kararı verilenlerdir. Bu okullara devam eden öğrenciler genellikle sınıf ve branş öğretmenleri tarafından normal öğrencilerle birlikte normal müfredat uygulanmaktadır. Ancak RAM tarafından karar verilmiş ise kendileri için özel olarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı esas olarak uygulanmaktadır (Yener, Dayı, 2021).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimleri kendileri için özel olarak hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile yapılmaktadır. Bu program özel gereksinimli bireyin akademik, sosyal, duygusal, motor ve beceriye dönük gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak bireye özgü olarak hazırlanan eğitim taslağıdır. Bu programın hazırlanmasında özel gereksinimli bireye eğitim verecek diğer öğretmenlerin, ailenin ve alan uzmanlarının da görüş ve katkıları alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel gereksinimli birey için özel olarak hazırlanan BEP' nın faydalarını şu şekilde sıralamaktadır (MEB, 2015):

:



Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine nerede devam edilmesi gerektiği RAM tarafından yapılan değerlendirme işleminden sonra uygun görülen yerleştirme ile karar verilir. RAM öğrencinin durumuna göre özel eğitim kurumunda, normal bir eğitim kurumunda kaynaştırma olarak veya normal eğitim kurumunda normal eğitimine devam etmesi kararlarından birisini verebilir. Özel eğitim kurumunda eğitimine devam edecek bir öğrencinin sınıfındaki eğitim sürecinin yönetilmesi ile normal bir eğitim kurumundaki kaynaştırma eğitime alınan bir öğrencinin eğitim sürecinin yönetilmesi birbirinden oldukça farklılık

göstermektedir. Özel eğitim kurumlarındaki sınıflarında sınıf mevcutlarının beş öğrenciyi geçmemesi esastır. Bu sayı öğrencinin ve okulun şartları göz önünde bulundurularak zorunlu durumlarda uygulamada farklılık gösterebilmektedir. Normal sınıflarda eğitimlerine kaynaştırma bütünleştirme olarak devam edecek öğrenci sayısının bir kişi olması esastır. Ancak zorunlu durumlarda iki kişiye çıkarılabilir. Kaynaştırma bütünleştirme yoluyla normal gelişim gösteren öğrencilerle aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin olduğu sınıfların yönetimi diğer normal sınıflara göre daha farklılık göstermektedir. Yine özel eğitim okullarında sınıf yönetimi de normal okullara göre oldukça farklıdır. Bu farklılıklar sınıf yönetimi kuramsal bilgilerinden sonra aşağıda verilecektir.

SINIF YÖNETİMİ

Sınıf öğrenci ve öğretmenlerin eğitim öğretim amacıyla bir araya geldikleri, öğretmenlerin bilinçli olarak öğrencilerde duygu, düşünce ve davranış değişikliği oluşturmaya çalıştıkları bir ortamdır (Çalık, 2011). Bir sınıfta esas olan eğitim öğretimin etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesidir. Etkili ve verimli dersin işlenmesi öğrencilerin bazı davranışları yaparken bazı kuralları gözetmelerinin sağlanmasıdır. Öğrencilerin dersleri nasıl dinleyecekleri, derslerde konuşmadan önce sözle veya işaretle izin alması, derslerde ve evde neleri not alacakları, ödevlerini nasıl yapmaları gerektiği, derslere gelirken yanlarında bulundurmaları gereken araç ve gereçlerin neler olduğunun yönetilmesi, denetlenmesi ve gerektiğinde düzeltilmesi elzemdir. Toplu yaşamın olduğu her yerde olduğu gibi sınıflarda da sınıfın ve birlikteliğin amaçlarına uygun olacak kurallar olmalıdır. Bu kurallar öğrencilerle birlikte belirlenmeli ve yürütülmesi ve denetlenmesi öğretmen tarafından yapılmalıdır. Herkesin kontrolsüz davrandığı bir sınıfta verimli bir eğitimin olması olası değildir.

Sınıf yönetiminin en önemli boyutlarından birisi davranış yönetimidir. Sınıfta öğrenci ve öğretmen davranışları öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Etkili ve verimli bir eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesi ancak sınıfta uygun davranışların gösterilmesi ile mümkün olacaktır. Sınıfta hangi davranışların uygun hangilerinin problem davranış olarak değerlendirilmesi gerektiği önemli bir durumdur. Bir davranışın problem davranış olarak değerlendirilmesinde esas alınan noktanın ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Mesela öğretmenin istemediği veya rahatsız olduğu davranışlar mıdır problem davranış? Ya da diğer öğrencilerin istemedikleri, rahatsız oldukları mı veya velilerin istemedikleri davranışlar mıdır? Burada bir davranışın problem davranışın tanımı oldukça önemlidir. Problem davranış; sınıfta öğrenme ortamını olumsuz etkileyen, sosyal ilişkilerin gelişmesi için gerekli ortama zarar veren sosyal veya fiziksel olarak ortama ve diğer öğrencilere zarar veren, devamlılığı

olan davranışlara denir (Erbaş ve Yücesoy-Özkan, 2010). Başka bir tanıma göre ise; diğer öğrencilerin yaralanmalarına sebep olabilecek, sınıfın fiziksel çevresine zarar verebilecek, sınıftaki öğrenme ve öğretme etkinliklerini engelleyen ayrıca çocuğa sosyal izolasyon uygulayan ve tekrarlayan davranışlara problem davranışlar denir” olarak tanımlanmaktadır (Doss & Reichle, 1991). Yukarıdaki tanımlarda da görüleceği üzere problem davranış olarak kabul edilen davranışların en önemli özelliği sınıftaki öğrenme ortamını bozmasıdır. Yine arkadaşlarına ve çevresine fiziki zarar vermesi ve bu davranışların devamlı nitelikte olması problem davranış olarak kabul edilmiştir.

Sınıf yönetiminin başka bir boyutu ise ilişki yönetimidir. Sınıfta ilişki yönetiminin iki boyutu bulunmaktadır. Sınıfta öğrenci-öğrenci ilişkisi, öğrenci-öğretmen ilişkisi bu boyutları oluşturmaktadır. Öğretmen bu ilişkileri doğru yönetebilirse sınıfta barış ve huzur ortaya çıkacaktır. O zaman eğitim öğretim için uygun bir ortam oluşacaktır. Eğer bu ilişkiler yönetilemezse sınıfta huzurlu bir ortam elde edilemez. Bu durum da eğitim öğretim için uygun bir a-ortamın oluşmasını engelleyecektir.

Öğretmenin sınıf yönetimindeki en önemli işlerinden birisi de öğretim yönetimidir. Öğretim yönetimi; öğretmenin dersinde kazandıracığı hedef davranışları belirlemesi, derste kullanacağı araç gereci hazırlaması, yöntem ve teknikleri belirlemesi, öğretimi uygulaması, öğretim sonunda öğrencilerden dönüt alması ve düzeltme yapılması, dersin sonunda konuyu özetlemesi, değerlendirme yapması ve öğrenilenlerin pekiştirmesi olarak ifade edilebilir (Başar, 1999). Sınıf yönetiminin diğer boyutları bu boyutunun etkili bir şekilde uygulanabilmesine hizmet etmek için önemli hale gelmektedir. Öğretim yönetimi boyutu etkili bir şekilde uygulanmaz ise diğer boyutların gerektiği gibi uygulanması ile bir sonuca ulaşmak olanaksızdır. Diğer boyutları göz ardı ederek öğretim yönetimi boyutunu etkili şekilde uygulamak da olanaksızdır.

Sınıf yönetiminin başka bir boyutu da fiziksel düzen yönetimidir. Sınıfın düzeninde esas olan tüm öğrencilerin ve öğretmenin birbirlerini mümkün mertebe görmeleridir. Göz göze gelebilmek, konuştuğu zaman kendisini dinleyenleri ve dinlemeyenleri görmesi, problem davranışlar gösteren öğrencilerin gözleri ile uyabilmesi için öğretmenin sınıftaki tüm öğrencileri görmesi önemlidir. Ayrıca sınıfın temizliği, ışık ve ısı düzeyi ile ferah olması, derste kullanılacak araç gerecin düzenli ve yerinde olması da sınıfın fiziksel düzeni açısından önemlidir (Akcan, 2018; Akçan Kara, 2021).

Öğretmenin sınıfta ders işlerken planladığı konuları planladığı zamanda yerine getirebilme durumuna zaman yönetimi denir (Aydın, 2017). Planlama yapmak öğrencilere verilecek eğitimin zamanında verilmesini sağlamak içindir. Ancak yapılan planlamada işlenmesi gereken konular zamanında işlenemez ise

erken işlenir veya geç işlenir ise bazı sorunlar ortaya çıkabilecektir. Kırk dakika planlanan bir konu 20 dakikada işlenir ise geriye kalan 20 dakikada öğrencileri kontrol etmek zorlaşacaktır. Aynı şekilde kırk dakika planlanan bir ders kırk dakikada bitirilemez ise bu da konuların gecikmesi veya yetiştirilememesine sebep olacağından daha farklı sorunlar ortaya çıkabilecektir. Bu sebeplerle zaman yönetimi sınıf yönetimi için temel boyutlardan birisi olarak öne çıkmaktadır.

ÖZEL YETENEKLİLER

Her bireyin birbirinden farklı olduğu eğitim bilimleri açısından uzun zamandır bilinen bir gerçektir. Her bireyin farklı özelliklere sahip olmasının yanında bazı bireylerin diğerlerinden daha özel yeteneklerinin olduğu da bilinmektedir. Bu bireylerin gerek kavrayış hızları bakımından gerekse de beceriler bakımından çok hızlı öğrendikleri, ileri düzeyde analiz ve sentez yetenekleri ve çok ileri düzeyde ürünler ortaya koydukları görülmektedir. Bu bireylerin bu özelliklerinin köretilmemesi ve mümkünse geliştirilmesi her toplum açısından oldukça önemlidir. Toplumun önünde olan bu bireylere gerekli destekler verildiğinde bazen düşünsel olarak bazen de sanatsal beceri ve ürünler toplumu hızlı bir şekilde ileriye taşıma potansiyelleri çok yüksektir. Ancak toplumdan farklı/ileri düşündükleri için toplumun geneli tarafından kolaylıkla kabul edilmeleri mümkün olamamaktadır. Gerekli imkân ve fırsat verildiğinde topluma bilim, teknoloji ve sanatsal olarak çok ciddi aşamalar kaydettireceklerinden çok büyük kazanımlar sağlayabilecektir. Özel yetenekli bireyler için bu imkân ve fırsatlar daha küçük yaşlardan itibaren sunulmalıdır.

Çocukların sağlıklı bir fiziksel gelişiminin yanında bilişsel, duygusal, sosyal ve beceri gelişimlerinin de yeterli ve dengeli olabilmesi ancak alınacak eğitim ve verilecek imkân ve fırsatlara bağlıdır (Kök, Tuğluk, Bay, 2005). Dünya üzerinde bazı ülkelerdeki çocukların gelişimi ile diğerlerinin arasında ortaya çıkan fark da bu destek ve fırsatların sunulması ile sunulamaması farkından kaynaklanmaktadır. Özel yetenekli bireylerin özel olarak desteklenmesi öncelikle doğru ve yeterli bir tanılama taramasının yapılmasını gerektirir. Bu taramanın ardında özel yetenekleri olan bireylerin bu yeteneklerini öncelikle koruyabilmelerinin sonrasında ise geliştirebilmelerinin yolları aranmalıdır.

Özel yetenekli bireylerin tanınmasının ardından özel eğitim için alternatifler düşünülmekle birlikte bu bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından ayrılmadan normal sınıflarında eğitimlerine devam etmeleri önemlidir. Nerede eğitim alırlarsa alsınlar her birey toplumun içinde diğer insanlarla birlikte yaşayacaklardır. Eğitimin amaçlarından birisi de bireyleri yaşama hazırlamasıdır. Özel yetenekli bireyleri normal gelişim gösteren kendi akranlarından izole ederek özel bir eğitime tabi tutmak onların yeteneklerini belki üst seviyeye çıkarabilir

ancak sosyal ve duygusal alanlar gibi diğer gelişim alanlarında yeterli ve dengeli bir gelişim gösteremeyecekleri için hayata hazırlanmaları yeterli olamayacaktır.

Özel yetenekli bireylerin normal eğitim sınıflarında öğrenim görmeleri onların sosyal ve duygusal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Ancak bu durumda bazı yeni sorunlar ortaya çıkabilecektir. Özel yetenekli bireyler normal gelişim gösteren bireylere göre daha erken öğrendiklerinden dolayı diğerleri öğreninceye kadar beklemleri sorunlar doğuracaktır. Sınıfta öğretilen konuların düzeyi özel yetenekli bireylerin seviyelerinin altında kaldığı zaman bildikleri konuların yeniden öğretilmeye çalışılması bu öğrencilerin sıkılmalarına ve sorunlu davranmalarına sebep olabilecektir. Yeni ve üst düzeyde bilgiler öğrenemedikleri için üstün yetenekli bireylerde öğrenme heyecanının kaybolmasına yol açabileceği için uzun dönemde özel becerilerinin körelmesi ile sonuçlanabilecektir.

Bir taraftan özel yetenekli bireylerin normal sınıflarda eğitim almalarının önemi vurgulanmakta diğer taraftan ise özel yetenekli bireylerin normal sınıflarda olmaları ile ortaya çıkabilecek sorunlu durumlar bulunmaktadır. Bu iki durum göz önünde bulundurulduğunda özel yetenekli öğrencilerin olduğu sınıfların yönetilmesi özel olarak ele alınması gerekmektedir. Hem özel yetenekli bireylerin normal sınıflarda eğitim almaları ile onların sosyal ve duygusal gelişim sağlanması hem de öğrenme heveslerinin kırılmaması, yeteneklerinin körelmemesi hatta daha da artırılması için nelerin yapılabileceğinin yollarının aranması gerekmektedir.

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN DE OLDUĞU NORMAL SINIFLARINDA SINIF YÖNETİMİ

Sınıf yönetimi; öğretmenin öncelikle pozitif bir sınıf iklimi oluşturarak olumlu öğrenme yaşantılarına ortam hazırlaması, öğrencilerin kendilerini sözel, davranışsal ve yetenek düzeyinde rahatlıkla ifade edebilecekleri, sosyal etkileşim içinde öğrenmenin sağlanabilmesidir (Ritter ve Hancock, 2007; Turan, 2006). Bu tanımla ifade edilen olumlu öğrenme yaşantıları edindirebilmek için öncelikle öğretim yapılacak konunun, bu konunun amaçlarının, konunun sunumu için yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretimi uygulaması, öğretim sonunda öğrencilerden dönüt alması ve düzeltme yapılması, dersin sonunda konuyu özetlemesi, değerlendirme yapması ve öğrenilenlerin pekiştirmesi gerekmektedir.

Öğretim yönetimi kapsamında sınıfında özel yetenekli birey olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre sınıf yönetiminde yapacağı düzenlemeler biraz farklılaşmak durumunda kalabilir. Özel yetenekli bireyler sınıfta diğer öğrencilerden daha erken öğrenecekleri için geriye kalan zamanlarında konudan

kopabileceklerdir. Konudan dikkati dağılan özel yetenekli öğrencinin diğer öğrenciler derslerine odaklandığı süreçte sessizce yerinde oturup arkadaşlarını beklemesi pek mümkün olamayacaktır. O boş zamanında ya farklı işlerle oyalanacak ya da çevresindeki arkadaşlarının dikkatini dağıtacak söz ve davranışlarda bulunacaktır. O halde öğretmen öğretim yönetimi aşamasında bu durumu bilmeli ve burada çıkabilecek sorunlara önlemler almalıdır.

Öncelikle öğretmen normal gelişim gösteren öğrenciler için koyduğu ders amaç ve hedeflerinden farklı olarak özel yetenekli öğrencisi için daha üst amaç ve hedefler koymalıdır. Bu farklılığın görmezden gelinmesi özel yetenekli öğrencinin hızlı ilerlemesinin dikkate alınmaması anlamını taşıyacaktır. Hızlı öğrenen ve ilerleyen öğrencinin diğer öğrencilerle birlikte normal hızda ilerlemesi için bir nevi yavaşlatılması ve durdurulması anlamına gelecektir. Bu durumda sınıftaki durum öğretmenin öngördüğünden farklı olabilir, öğrenci sakince beklemeyebilir. Bu durum ise bir sınıf yönetimi sorunu olarak öğretmenin ve sınıftaki diğer öğrencilerin karşısına çıkabilir.

Sınıfta özel yetenekli öğrencisi olan öğretmenin planlamayı yaparken o öğrenciye yönelik daha üst bilgi ve beceri amaçları ve hedefleri koyması sınıfta işini kolaylaştıracaktır. Öğretmen planlara koyduğu üst bilgi ve becerilere tüm öğrencilerinin ulaşmasını beklemeden özel yetenekli öğrencisinin o hedeflere ilerlemesi için ek çalışmalar yaptırabilir. Bu durum ise özel yetenekli öğrencinin derste yapabileceği etkinlikleri bitmediği ve boş bir zamanı kalmayacağı için sınıf yönetimi açısından problem oluşturmayacaktır.

Sınıf içinde öğretmenin özel yetenekli öğrencileri için yaptırabileceği başka bir etkinli ise diğer öğrencilerden fazla olarak ek ödevler ve görevler olabilir. Derste o gün işlenen konuların neden önemli olduğunu, hayatımıza katkılarının neler olabileceği, daha sonra neleri öğrenmemizi ve yapmamızı kolaylaştıracak bir basamak olduğuna yönelik değerlendirmeler yazması istenebilir ve dersin sonunda arkadaşlarına sunması istenebilir. Ayrıca sınıfta kullanılacak araç gerecin dersin işlenmesi esnasında hazırlanması, bu araç gerecin kullanılma yöntemlerinin sergilenmesi gibi ek görevler verilebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıfın aktif bir üyesi olması için okul düzeyinde veya daha üst düzeylerde sunulmak, yarışmalara katılmak veya gösteriler yapmak için çeşitli projeler hazırlatılabilir. Bu proje ve görevlerin hazırlanması esnasında sınıf arkadaşları ile birlikte çalışması sosyal uyumunu geliştireceği gibi sınıf aidiyetini de destekleyecektir. Bu tür projeler özel yetenekli öğrenciye öğrenme doyumunu ve ekip çalışması alışkanlığı kazandırması açısından önemli olduğu gibi sınıf yönetiminde öğretmene de faydası olabilecektir. İl, ulusal veya uluslararası düzeyde projelere katılmak özel yetenekli öğrencide başarıma duygusu, okuluna ve sınıfına karşı sevgi ve bağlılık oluştururken sınıf ve okul arkadaşlarının da

sosyal kabullerini artıracaktır. Sosyal kabulün artması öğrenciler arasındaki sıcak ilişkiler ve dostluk oluşturacağından öğretmen için daha kolay bir sınıf yönetimi sağlamaya yardımcı olacaktır.

Özel yetenekli öğrencisi olan bir öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında etkili öğretim yönetimi için yapabileceği başka bir uygulama ise normal öğrencilerden daha hızlı yaparak görevlerini erken bitirebilecek öğrencisi için ek etkinlikler hazırlamasıdır. Her dersin işleniş durumuna göre öğretmenler öğrencilerine konuyu kavratmak, pekiştirmek ve değerlendirmek için etkinlikler planlamaktadırlar. Özel yetenekli öğrencisi olan öğretmen planlayacağı kavratma, pekiştirme ve değerlendirme etkinliklerinden, özellikle de pekiştirme ve değerlendirme aşaması etkinliklerinden, daha fazla ve daha üst seviyede hazırlaması öğrencisinin ilerlemesi için bir fırsat olurken sınıf yönetiminde de fayda sağlayacaktır.

Özel yetenekli, konuyu erken öğrenen öğrencinin sınıfta dikkatinin dersten dağılmaması ve aktif olması için öğretmenin ona zaman zaman verebileceği başka bir görev ise öğretmen yardımcılığı rolüdür. Bu kapsamda dersin sonuna doğru yapılan çalışmaların kontrolünde, pekiştirme ve değerlendirme için çözülecek problemlerinde, yazılan yorum yazılarının okunmasında ve yapılan ödevlerin kontrolünde özel yetenekli öğrenciye görev verilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken konu özel yetenekli öğrencinin kaynaşma ve sınıf arkadaşları ile bütünleşmesini olumsuz etkileyecek düzeyde bu görevleri sürekli yaptırmamak, sınıfta o öğrencinin farklılığını diğer öğrencilere aşırı derecede hissettirmemek önemlidir. Öğretmen bu görevleri bazen farklı öğrencilere de vererek sadece özel yetenekli öğrenciyi öne çıkarmamalıdır.

Öğretmenlerin derslerini işledikten sonra dersin son bölümlerinde o günkü öğrenilen konuyu özetlemektedirler. Sınıflarında özel yetenekli öğrencisi olan öğretmenler dersin bu özetleme bölümünü zaman zaman özel yetenekli öğrencisine yaptırılabilir. Dersin başında bu dersin sonunda kendisine böyle bir görev verileceği söylenen özel yetenekli öğrencinin ders boyunca daha dikkatli bir şekilde dersi takip etmesini sağlayacaktır. Bu etkinlikle özel yetenekli öğrencinin hem ders boyunca dikkatinin toplanması ve derse odaklanması sağlanarak sınıf yönetimi açısından önemli bir kazanım elde edilirken hem de dersi özümsemesi ve öğrendiklerini paylaşması yoluyla öğrenme doyumunu elde edilmiş olur.

Öğrencileri akran öğrenmeleri ile önemli öğrenme kazanımları elde ettiklerine dair alanyazınımızda önemli çalışmalar mevcuttur (Ashwin, 2003; Keith, 2005; Mirzeoğlu, Munusturlar ve Çelen, 2016). Bu kapsamda özel yetenekli öğrenciler sınıfta değerlendirilebilir. Eksik veya yanlış öğrenen arkadaşlarına katkı sağlaması için konuların pekiştirilmesi çalışmalarında veya grup çalışması olarak

birlikte çalışma etkinliklerinde özel yetenekli öğrenciler görevlendirilebilir. Bu yolla hem arkadaşlarının öğrenmelerine katkı sunar, hem kendi öğrendiklerini pekiştirme fırsatı elde ederler hem de sınıf yönetimi açısından verimli bir öğrenme ortamı yakalanmış olur.

Bu çalışmada normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarında özel yetenekli bireylerin olması durumunda sınıf yönetiminin öğretim yönetimi boyutunda öğretmenlerin yapabilecekleri alternatif uygulamalar ele alınmıştır. Özel yetenekli bireylerin de olduğu sınıflarda sınıf yönetiminin, davranış yönetimi, fiziksel düzen yönetimi, zaman yönetimi ve ilişki yönetimi gibi farklı boyutları da bulunmaktadır. Bu boyutların da ayrıca ele alınması gerekmektedir. Bundan sonra bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara bu konuları da ele almaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Karaca, M.A. (2022). The evaluation of knowledge competence of teachers working in private special education and rehabilitation centers about individualized education programs. *Journal for the Child Development, Exceptionality and Education*, 3(1), 19-29.
2. Akcan, E. (2018). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi
3. Akcan, E. ve Kara, M. (2021). Eğitim konulu filmlerin sınıf yönetiminin boyutları açısından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 671-695.
4. Ashwin, P. (2003). Peer facilitation and how it contributes to the development of a more social view of learning. *Research in Post-Compulsory Education*, 8(1), 005-018, <https://doi.org/10.1080/13596740300200137>
5. Avcioğlu, H., Cebeci, S., Özak, H., Cangöz, Ş., Özdemir, Ö., ve Atkin, N., (2013). *İlköğretimde Özel Eğitim*, Nobel Yayıncılık
6. Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi*. (19. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
7. Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. MEB Yayınları.
8. Çalık, T. (2011). *Sınıf yönetimi*. Leyla Küçükahmet (Ed.). Pegem Akademi.
9. Çikili Y., Karaca, M. A. (2019). Examination of teacher candidates' attitudes, emotions, and anxieties regarding inclusive education by different variables. *European Journal of Special Education Research*, 4(1), 115-130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2603129>
10. Doss, L. and Reichle, J. (1991). *Replacing behavior with an initial communicative repertoire*. In J. Reichle, J. York, & J. Sigafoos, (Eds.), *Implementing augmentative and alternative communication: Strategies for learners with severe disabilities*. Paul H. Brokess.
11. Erbaş, D. ve Yücesoy-Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen el kitabı*. Maya Akademi Yayıncılık.
12. Karaca, M. F. ve Bayır, Ş. (2021). Türkiye'deki genel amaçlı ve özel eğitim okulları üzerine bir inceleme. *Scientific Educational Studies*, 5(2) , 205-232. <https://doi.org/10.31798/ses.1032654>
13. Keith J. T. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
14. Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 294-303.

- 15.MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2015). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Özel Eğitimde Plan*.
http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20Plan.pdf Erişim Tarihi: 01.12.2022.
- 16.Mirzeoğlu, A., Munusturlar, S. ve Çelen, A. (2016). Akran öğretimi modelinin akademik öğrenme zamanına ve voleybol becerilerinin öğrenimine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25 (4) , 184-202.
<https://doi.org/10.17644/sbd.171672>
- 17.Özdemir, L., Çifci, H. ve Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9) , 0-0.
- 18.Ritter, J. T. ve Hancock. D. R. (2007). Exploring the relationship between certification experience levels, and classroom management of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1206–1216.
- 19.Sarı, H., Pürsün, T., Karaca, M.A., ve Eker, A. (2017) Üstün/özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önerilen uygulanabilir yeni bir eğitim modeli: yoğunlaştırılmış öğretim, geribildirim ve etkileşim modeli (YÖGEM), *Uluslararası Özel Yetenekliler Kongresi/OZYEK*, 7-9 Nisan, İstanbul.
- 20.Turan, S. (2006). *Sınıf yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- 21.Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93

**Çocuk İstismarını Önlemeye Yönelik
Bilişsel Davranışçı Terapi Odaklı
Ebeveyn Eğitim Programının Geliştirilmesi**

Yahya AKTU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Siirt Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5540-7399, E-posta: aktuyahya@gmail.com

GİRİŞ

Çocuklar kültürlerin yaşam merkezinde bulunurlar. Çocukların korunması tüm kültürlerde doğal görülen bir sorumluluktur. Çocukların yok sayıldığı ve haklarının elinden alındığı birçok vaka ile karşılaşmak mümkündür. Çocuk hakları, çocuğun hiçbir koşul olmaksızın çocuklara saygılı olmayı gerektirir. Çocuk haklarını ilk başta tanınması gereken ortam ailedir. Aile, toplumun bir yapı taşı olarak kültürü de temsil etmektedir. Aile, çocuğun büyütülmesi ve haklarının korunması açısından en vazgeçilmez yer konumundadır. Kimi zaman aile çocukların haklarını korumaya çalışırken aşırı uç davranışları sergileyebilmektedir. Bazı ebeveynler çocuklarını aşırı korumaya çalışarak onları daha savunmasız hale getirebilirler (Canatan, 2009; Gürsu, 2015; Kongar, 1998).

Çocuk haklarının ihlal edildiği durumlardan biri de çocuk istismarıdır. Çocuk istismarı ile ilişkili olan yerel istatistik verileri konunun giderek önemli hale geldiğini göstermektedir. Örneğin, Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü'nün 2012 ile 2019 verileri incelendiğinde çocuklarla ilişkili açılan dava sayısının 17.589'dan 22.689'a çıktığı anlaşılmaktadır. (Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü, 2020). Yine Türkiye İstatistik Kurumu verileri de çocuklara yönelik suçların artma eğiliminde olduğunu kanıtlar niteliktedir (TUİK, 2021). Bu veriler ışığında çocuk haklarının yok sayıldığı, sağlıklı bir birey olarak yetişmenin zorlaştığı bir ortamda çocukların yaşamak zorunda kaldıkları söylenebilir. Geleceğin teminatı olan çocukların istismara karşı korunmasının aile ve toplum ruh sağlığı açısından önemi yadsınamaz. Bu noktadan hareketle aile bireylerinin çocuklara yönelik istismarı fark etmesi, süreci yönetmesi ve istismarın önlenmesi önem arz etmektedir.

Çalışmada aile odaklı çocuk istismarını önleme programlarının tematik değerlendirilmesi yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocuk istismarı olgusu, çocuk istismarının çeşitleri, aile odaklı çocuk istismarını önleme programları ve çocuk istismarını önlemeye yönelik Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) odaklı ebeveyn eğitim programı başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıkta programın tanıtımı ve sonuçları değerlendirilmiştir.

Çocuk İstismarı

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre çocuk istismarı, bir kişi, grup veya ülke tarafından bilinçli olarak veya bilincinde olmadan çocuğun bedensel veya psikososyal gelişimine zarar veren her türlü davranıştır (WHO, 1999, 2016). İnsan Hakları Derneği'ne (İHD, 2008) göre ise, çocuk istismarı çocuğu korumakla görevli olan yetişkinlerin çocuğun fiziksel, duygusal, cinsel, bilişsel ve/veya sosyal gelişimine zarar verici tutum ve davranışlardır. Bu tanımlardan hareketle çocuk istismarının çocuğun fiziksel veya ruhsal yapısını bozan her türlü

örseleyici durumu içerdiği ifade edilebilir. Buna ek olarak, çocuğun gelişimine ve büyümesine engel olan her örseleyici davranış çocuk istismarı tanımına girdiği belirtilebilir (Polat, 2017, ss. 17–22).

Çocuk istismarı kültürel dinamiklere göre yorumlandığından dolayı bu olgunun ortak bir tanımını yapmak güçtür. Ailede ve okulda kurallar benimsenirken istenilmeyen davranışlara karşı fiziksel cezalara başvuran aile ve toplumlar bulunabilmektedir. Bu doğrultuda kültürlere göre çocuk istismarına ilişkin davranışların sınıflandırılması söz konusu olduğu söylenebilir. Başka bir anlatımla çocuk istismarı olgusuna yönelik evrensel bir tanım yapmak zor olabilmektedir. Bu noktadan hareketle birçok kültürde istismar türlerine göre tanımlama yapıldığı görülmektedir (Polat, 2017, ss. 20–34).

Dünya Sağlık Örgütü, çocuk istismarını dört tip sınıfta ele almaktadır. Bunlar, fiziksel, duygusal (psikolojik), cinsel istismar ve ihmaldir (WHO, 2016). Fiziksel istismar, çocuğun bedeninde görülme olasılığı olan kasıtlı yapılan ve iz bırakan her türlü yaralanmayı ifade etmektedir (Polat, 2017, s. 61). UNICEF (2006), çocuğa acı vermeyi hedefleye her türlü fiziksel davranışı fiziksel istismar kavramıyla bağdaştırmaktadır. Fiziksel istismar ailede, kurumda, aletli veya aletsiz bir şekilde görülebilir.

İkinci istismar tipi cinsel istismar olarak belirtilebilir. Cinsel istismar, çocuğun cinsel amaç için kullanılmasını içermektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2016) göre cinsel istismar, çocuğun bilmediği ve rızasının alınmadığı bir şekilde cinsel bir davranışa sürüklenmesidir. Cinsel istismar, temas içeren, temas içermeyen ve şiddet barındıran biçimlerinde görülebilmektedir. Temas içeren cinsel istismara cinsel sataşma, teşhircilik ve röntgencilik örnek verilebilir. Şiddet barındıran cinsel istismarın temas içeren cinsel istismardan farkı içinde tecavüzü barındırmasıdır (Polat, 2017, ss. 100–170).

Duygusal (psikolojik) istismar üçüncü istismar türüdür. UNICEF (2013), bir çocuğun büyükleri tarafından hor görülmesi, sömürülmesi, aşağılanması, gerçekçi olmayan beklentilerle büyütülmesi gibi ölçütleri duygusal istismarın habercisi olduğunu belirtmektedir. Duygusal istismar reddetme, aşağılama, suça sürükleme, korkutma, ahlakını bozma, aşağılama, tutarsız bakım biçimlerinde görülebilir (Polat, 2017; UNICEF Türkiye Temsilciliği, 2011).

Dördüncü istismar çeşidi ihmaldir. İhmal, çocuğun fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını kasıtlı olmadan görmezden gelmeyi veya giderilmemesidir (WHO, 2016). İhmal, pasif çocuk istismarı olarak da düşünülmektedir. Çünkü sonucunda yine çocuk istismara maruz kalabilmektedir (Polat, 2017). İnsan Hakları Derneği'ne (İHD, 2008) göre çocuk ihmali, çocuğun sevgi, ilgi, eğitim ve bakım ihtiyaçlarının karşılanmamasıdır. Çocuk ihmali, sağlık, eğitim, fiziksel, cinsel, psikolojik biçimlerinde olabilmektedir.

Aile Odaklı Çocuk İstismarını Önleme Programları

İyi bir anne baba olmak, çocuğun örselenmesini önlemede ve çocuk yetiştirmede önemli bir yere sahiptir (Proctor & Brestan-Knight, 2016). Aile eğitimi, en duru anlatımla iyi bir anne baba olmayı içeren etkinlikler bütünüdür (Tuncer vd., 2018). Aile eğitimi, anne babaların bilişsel, duygusal ve davranışsal becerilerini arttırmayı ve ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Koçtürk, 2019).

Aile eğitimi bağlamında yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde önleme programlarının doyurucu nitelikte olduğu söylenebilir. Yurtdışı ölçeğinde çocuk istismarını önlemeyi içeren önde gelen programların güvende kal, olumlu ebeveynlik, çocuk tuzaklarını önleme, ebeveyn yardım programı, inanılmaz yıllar, bilgece ebeveynlik, güçlü başlangıç, çok nesilli evler, öğretmen olarak ebeveynler, bilgili çocuk, çocuk istismarını önleme olduğu görülmektedir (Altafım & Linhares, 2016; Bahadır Yılmaz, 2013; MacKay vd., 2006; Professional Development Service for Teachers [PDST], 2017; Sanders, 2008). Bu programlardaki ortak nokta ebeveynlerin öz yeterliğini artırarak çocuk yetiştirme stilleri ve iletişim becerileri konularında aileleri eğitmektir. Bu çalışma içeriklerinden ve sonuçlarından hareketle çocuk yetiştirme biçimi ile örselenme arasında bir ilişki olduğu ihtimalinden söz edilebilir.

Yurtiçindeki aile eğitim programları incelendiğinde içerik ve uygulama açısından bütünlük oluşturmadığı belirtilebilir (Beyazıt & Bütün Ayhan, 2019). Türkiye'deki önde gelen aile eğitim programlarına anne-çocuk eğitimi, baba destek programı, okulöncesi veli-çocuk programı örnek verilebilir. Son zamanlarda okullarda ve aile destek merkezlerinde ailelere yönelik çalışmaların olduğu anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılından itibaren aile eğitim programı üç modül şeklinde uygulanmaktadır. Aile Bakanlığı bünyesinde de aile eğitimi programının yürütüldüğü bilinmektedir. Ayrıca yurtiçi ve yurtdışı destekli farklı projelerle aile eğitimi ve çocuk istismarının önlenmesi odaklı çalışmaların geniş çaplı gerçekleştirildiği söylenebilir (Beyazıt & Bütün Ayhan, 2019; SHÇEK, 2017a, 2017b; İHD, 2008; Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2011). Sözü edilen programlar uygulanmasına rağmen doyurucu nitelikte kuramsal ve kanıta dayalı araştırma uygulamalarının sınırlı olduğu görülmektedir (Beyazıt & Bütün Ayhan, 2019; Küçüköğlü & Karakoç Başar, 2020; Sahillioglu & Akman, 2021).

Özet olarak, gelişmiş ülkelerde aileler için kanıta ve kuramsal alt yapıya dayalı çocuk istismarını önleme programlarının olduğu görülmektedir. Bunun aksine Türkiye'de farklı eğitim kademelerinde uygulanabilecek, kuramsal çerçevesi sağlam olan programların nispeten yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Alandaki bu boşluğun giderilmesi adına sistematik ve kuramsal çerçevesi olan aile eğitim

programının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Beyazıt, 2015; Chen & Chan, 2016; Gubbels vd., 2019; Sahillioglu & Akman, 2021; Sarı vd., 2016). Çalışmada yukarıdaki gerekçelerden dolayı Türk kültürüne özgü çocuk istismarını önlemeye yönelik bilişsel davranışçı terapi odaklı aile eğitim programı geliştirilip test edilmiştir.

Çocuk İstismarını Önlemeye Yönelik Bilişsel Davranışçı Terapi Odaklı Ebeveyn Eğitim Programı

Bilişsel Davranışçı Terapi

Bu çalışmanın kuramsal temelini Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) oluşturmaktadır. BDT, psikolojik sorunlarda bilişsel süreçleri önceleyen, yapılandırılmış, şimdi ve buradaya odaklanan bir terapi yöntemidir. Genel hatlarıyla bireyin problemleri işlevsellik bağlamında ele alınmakta ve fonksiyonel olmayan düşünce yapısı keşfedilmektedir. Bu doğrultuda alternatif düşüncelerle düşünce yapısı değiştirilmektedir. BDT’de temel varsayım, duyguların ve davranışların olayları yorumlama şekline göre değiştiği yönündedir (A. T. Beck, 2008; J. S. Beck, 2016; Corey, 2015; Murdock, 2016; Türkçapar, 2008; Türkçapar, & Sargın, 2012).

BDT’nin eğitici yönünden hareketle çalışmada düşünce ve davranış temelli etkinlikler geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuk istismarını önleme davranışlarının düşünce hatalarını içerip içermediği anlaşılmaya çalışılması öncelik alan olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme sürecindeki hatalı bilişleri öğrenilerek alternatif düşünceler geliştirmelerine ve hedeflenen davranışları kazanabileceklerine odaklanılmıştır.

Program süresince katılımcıların çocuk istismarının üstesinden gelmelerinde işlevsel başa çıkma yöntemlerini kullanmalarına, öğrenilen becerileri günlük yaşama yansıtmalarına, verilen ödevleri düzenli olarak yapmalarına, işbirliğine yatkın olmaya, şimdiki zamana odaklanmaya özen gösterilmiştir. Grup oturumlarında katılımcıların hangi davranışların çocuk istismarı olduğunu fark etmelerini sağlama, çocuk istismarıyla başa çıkma yöntemlerini belirleme, işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerini değiştirme, yardım ve destek arama becerilerini kazandırma ele alınmıştır (A. T. Beck, 2008; J. S. Beck, 2016; Child Welfare Information Gateway, 2013; Türkçapar, 2008).

Programın Amacı

BDT odaklı psikoeğitim programının amacı, ebeveynlerin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarını arttırmaktır. Programın hedef davranışları; ebeveynlerin çocuk hakları, çocuk istismarı ve ihmali, çocuk istismarı çeşitleri, nedenleri ve sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olabilme, çocuk istismarıyla ilgili doğru bilinen

yanlırları kavrayabilme, çocuk istismarı farkındalıđına iliřkin dūřūnce, davranıř ve duygular arasındaki iliřkileri anlayabilme, etkin dinleme ve empati kurabilme, iyi dokunuř-kōtū dokunuřu ayırt edebilme, istismarcıların ōzelliklerini fark edebilme, duygularını ifade edebilme, iřlevsel olmayan dūřūncelerin farkına varabilme, istismardan korunma yōntemlerini sıralayabilme, yardım arama ve hayır diyebilme becerilerini kazanabilme řeklinde yapılandırılmıřtır (Altafim, & Linhares, 2016; Bugental vd., 2002; Çocuk Hizmetleri Genel Mūdūrlūđū [SHÇEK], 2017a, 2017b; Gōnūltař, 2016; İnsan Hakları Derneđi [İHD], 2008; Professional Development Service for Teachers [PDST], 2017; Sanders, 2008; UNICEF, 2010).

Hedef Grup

Çocuğu ilkokul ve ortaokula devam eden anne ve babalar

Ōlçme Araçları

1. Çocuk İstismarı Farkındalık Ōlçeđi (Celiloğlu, 2018).
2. Çocuk İhmali Farkındalık Ōlçeđi (Celiloğlu, 2018).
3. Aktu ve Dilekmen (2021) tarafından geliştirilmiş olan Çocuk İstismarına İlişkin Bilişler Ōlçeđi (Ebeveyn Formu).

Psikoeğitim Uygulama Sonuçları

Çocuk istismarını ōnlemeye yōnelik Biliřsel Davranışçı Terapi (BDT) odaklı ebeveyn eğitim programının etkisini test etmek ūzere tek faktōrlū kovaryans analizi yapılmıştır. Yapılan kovaryans analizi sonuçlarına gōre BDT odaklı psikoeğitim uygulamasına katılan katılımcılar ile katılmayan katılımcıların çocuk ihmali farkındalığı sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($F_{(1-19)}=15.76$, $p<.01$). Sontest puanları arasındaki farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Bunun sonucunda psikoeğitim uygulamasına katılan ebeveynlerin puanlarının uygulamaya katılmayan ebeveynlerin puanlarına gōre daha anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda BDT odaklı psikoeğitim programının anne babaların çocuk ihmali farkındalık dūzeylerini arttırmada anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir.

Yapılan tek faktōrlū kovaryans analizi sonuçlarına gōre BDT odaklı psikoeğitim uygulamasına katılan katılımcılar ile katılmayan katılımcıların çocuk istismarı farkındalığı sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-19)}=4.87$, $p<.05$). Sontest puanları arasındaki farkın kaynağı ōđrenmek ūzere yapılan Bonferroni testi sonucunda psikoeğitim uygulamasına katılan ebeveynlerin puanlarının uygulamaya katılmayan ebeveynlerin puanlarına gōre daha anlamlı olduğu gōrūlmūřtır. Bu doğrultuda BDT odaklı

psikoeğitim programının anne babaların çocuk istismarı farkındalık düzeylerini arttırmada anlamlı bir şekilde etkili olduğu ifade edilebilir.

Yapılan kovaryans analizi sonuçlarına göre BDT odaklı psikoeğitim uygulamasına katılan katılımcılar ile katılmayan katılımcıların çocuk istismarına ilişkin bilişleri sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-19)}=6.83$, $p<.05$). Sontest puanları arasındaki farklılığın hangi grup lehine olduğunu bulmak amacıyla Bonferroni testi yapılmıştır. Bunun sonucunda psikoeğitim uygulamasına katılan ebeveynlerin puanlarının uygulamaya katılmayan ebeveynlerin puanlarına göre anlamlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda BDT odaklı psikoeğitim programının anne babaların çocuk istismarına ilişkin bilişsel hata düzeylerini azaltmada anlamlı bir şekilde etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) odaklı ebeveyn eğitim programının ebeveynlerin çocuk istismarı ve ihmali farkındalık düzeylerini arttırmada ve çocuk istismarına ilişkin bilişsel hata düzeylerini azaltmada etkili bir uygulama olduğu ortaya konulmuştur.

Psikoeğitim Programının Tasarımı

I. Oturum Adı: Tanışma ve Programın Tanıtılması		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, katılımcıların kendilerini tanıtmalarını, programın amaçları ve süreci, grup kuralları hakkında bilgilenmelerini sağlamaktır.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Programa ilişkin olumlu fikir geliştirir. 2. Programın kendisine ve yakınlarına sağlayabileceği yararların farkına varır. 3. Programın amacını ve içeriği hakkında bilgi sahibi olur. 4. Grup yaşantısını deneyimleyerek grup kurallarını söyler.	Hazırlık: Duygu-düşünce kontrolü, grup liderinin ve katılımcıların kendilerini tanıtmaları, katılımcıları güdüleme Uygulama: Bilişsel Davranışçı Terapi odaklı ebeveyn Çocuk İstismarı Farkındalığı eğitim programının tanıtımı, programının amacı, kazanımları ve beklentiler, grup kurallarının açıklanması Değerlendirme: Oturumla ilgili geri bildirim alınması, oturumun özetinin yapılması, bir sonraki oturumun kazanımlarından haberdar edilmesi	Anlatım, Örnek Olay, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Sunum planı, ebeveyn ÇİF Eğitim programı tanıtımı, grup kuralları		

II. Oturum Adı: Çocuk Hakları ve Çocuk İstismarı		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, katılımcıları çocuk hakları, çocuk istismarı ve ihmali, çocuk istismarının çeşitleri, çocuk istismarının nedenleri ve çocuk üzerindeki etkileri konularında bilgilendirmektir.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Çocuk hakları, ihmal ve istismar kavramlarını açıklar. 2. Çocuk istismarı türlerini kavrar. 3. Çocuk istismarına yol açabilecek risk etmenlerini analiz eder. 4. İstismarın çocuk üzerindeki etkilerini değerlendirir. 5. Oturumu özetler ve değerlendirir.	Gözden Geçirme: Duygu-düşünce kontrolü, grup liderinin ve katılımcıların kendilerini tanıtmaları, katılımcıları güdüleme, kazanımları ele alma Uygulama: Çocuk hakları, çocuk istismarı ve ihmali, çocuk istismarının çeşitleri, çocuk istismarının risk faktörleri, istismarın çocuk üzerindeki etkileri Değerlendirme: Oturumla ilgili geri bildirim alınması, oturumun özetinin yapılması, bir sonraki oturumun kazanımlarından haberdar edilmesi ve ev ödevinin planlanması	Anlatım, Örnek Olay, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Çocuk istismarı sunusu, örnek olay kartları, çocuk hakları sözleşmesi özeti		

III. Oturum Adı: Duygu ve Düşüncelerimiz		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, katılımcıların duygu, düşünce ve davranış ilişkisini kavramalarını, öznel yaşantılar bağlamında çocuk istismarına yönelik işlevsel olmayan düşüncelerinin farkına varabilmelerini sağlamaktır.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Çocuk istismarı olaylarına ilişkin duygu ve düşüncelerini grupta paylaşır. 2. Duygu, düşünce ve davranış arasındaki bağlantıyı kavrar. 3. Öznel yaşantılar üzerinden çocuk istismarına yönelik otomatik düşünceleri fark eder.	Gözden Geçirme: Duygu-düşünce kontrolü, katılımcıları güdüleme, kazanımları ele alma Uygulama: Duygu, düşünce ve davranış ilişkisi, otomatik düşünceleri fark etme Değerlendirme: Oturumla ilgili geri bildirim alınması, oturumun özetinin yapılması, bir sonraki oturumun kazanımlarından haberdar edilmesi ve ev ödevinin planlanması	Anlatım, Örnek Olay, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Sunu, kendi kendine yardım formu: A-B-C yöntemi, düşüncelere karşı olası gerçekler formu		

IV. Oturum Adı: Alternatif Düşüncelerim		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, katılımcıların çocuk istismarına yönelik düşünce hatalarını kavramalarını ve bilişsel yeniden yapılandırma yöntemiyle işlevsel olmayan bu düşünceleri değiştirmelerini sağlamaktır.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Çocuk istismarı olgusuyla ilgili doğru düşünce hatalarını kavrar. 2. Bilişsel yeniden yapılandırma yöntemiyle çocuk istismarına ilişkin işlevsel olmayan düşünceleri değiştirir. 3. Oturumu özetler ve değerlendirir.	Gözden Geçirme: Duygu-düşünce kontrolü, katılımcıları güdüleme, kazanımları ele alma Uygulama: Doğru bilinen yanlışlar, işlevsel olmayan düşünceleri değiştirme Değerlendirme: Oturumla ilgili geri bildirim alınması, oturumun özetinin yapılması, bir sonraki oturumun kazanımlarından haberdar edilmesi ve ev ödevinin planlanması	Anlatım, Örnek Olay, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Bilişsel çarpıtmalar sunusu, otomatik düşüncelerin yeniden yapılandırılması formu		

V. Oturum Adı: Aile İçi İletişim		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, ebeveynlerin aile içi iletişimi ve empatiyi etkili bir şekilde gösterebilmelerini sağlamaktır.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Aile içi iletişimi doğru kullanır. 2. Empati becerisini sergiler. 3. Oturumu özetler ve değerlendirir.	Gözden Geçirme: Duygu-düşünce kontrolü, katılımcıları güdüleme, kazanımları ele alma Uygulama: Aile içi iletişim, empati Değerlendirme: Oturumla ilgili geri bildirim alınması, oturumun özetinin yapılması, bir sonraki oturumun kazanımlarından haberdar edilmesi ve ev ödevinin planlanması	Anlatım, Örnek Olay, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Aile içi iletişim sunusu, haftalık etkinlik takvimi		

VI. Oturum Adı: Mahremiyet Eğitimi		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, katılımcıların mahremiyet eğitiminin ilkelerini açıklayabilmelerini, kötü dokunuşu kavrayabilmelerini, hayır diyebilme becerisine örnek verebilmelerini, çocuk hakları ihlali durumunda acil yardım durumlarını açıklayabilmelerini sağlamaktır.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Mahremiyet eğitiminin ilkelerini kavrar. 2. İstenmeyen davranışlara karşı hayır diyebilme biçimlerini sıralayabilir. 3. İyi dokunuş-kötü dokunuş türlerini örneklendirebilir. 4. Çocuk hakları ihlali durumunda başvurulacak acil yardım kuruluşlarını açıklayabilir.	Gözden Geçirme: Duygu-düşünce kontrolü, katılımcıları güdüleme, kazanımları ele alma Uygulama: Mahremiyet eğitimi, beden güvenliği (Dokunma, Hayır deme, Sır saklama), yardım arama Değerlendirme: Oturumla ilgili geri bildirim alınması, oturumun özetinin yapılması, bir sonraki oturumun kazanımlarından haberdar edilmesi ve ev ödevinin planlanması	Anlatım, Örnek Olay Yöntemi, Rol Oynama, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Mahremiyet eğitiminin ilkeleri sunusu, Komal ve Tontiş eğitici videoları.		

VII. Oturum Adı: Sonlandırma		
Oturum Hedefi: Bu oturumun hedefi, katılımcıların psikoeğitim uygulamasını ve bu deneyimin yansımalarını değerlendirebilmelerini, psikoeğitim sürecinde edinilen kazanımları ifade edebilmelerini, psikoeğitim sürecinde kazanılmış olan hedef davranışları korumalarını sağlamaktır.		
Kazanımlar	Süreç	Yöntem ve Süre
1. Psikoeğitim çalışmasını ve bu uygulamanın yansımalarını değerlendirir. 2. Psikoeğitim sürecinde edinilen kazanımları ifade edebilir. 3. Psikoeğitim sürecinde kazanılmış olan hedef davranışları korumalarını yapabilir.	Gözden Geçirme: Duygu-düşünce kontrolü, katılımcıları güdüleme Uygulama: Psikoeğitim uygulamasını değerlendirme, kazanımlarım, geleceği planlama Değerlendirme: Genel değerlendirme ve vedalaşma	Anlatım, Soru-Cevap, Tartışma. 60 dakika
Oturum Materyalleri: Sunu ve Katılım Belgesi		

KAYNAKÇA

1. Adli Sicil ve İstatistik Genel Müdürlüğü. (2020). *Adli İstatistikler 2019*. Adalet Bakanlığı. <http://www.adlisicil.adalet.gov.tr>
2. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2011). *Aile eğitimi programları üzerine notlar*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
3. Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2016). Universal violence and child maltreatment prevention programs for parents: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.003>
4. Bahadır Yılmaz, E. (2013). Çocuk istismarının önlenmesinde kullanılan programlar ve özellikleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 16(4), 255–259.
5. Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. Litera Yayınları.
6. Beck, J. S. (2016). *Bilişsel davranışçı terapi : Temelleri ve ötesi*. Nobel Akademik.
7. Beyazıt, U. (2015). Çocuk istismarı konusunda Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(1), 1–20.
8. Beyazıt, U., & Bütün Ayhan, A. (2019). A study on the mother education program for the prevention of child neglect. *Psychological Reports*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1177/0033294118825100>
9. Bugental, D. B., Ellerson, P. C., Lin, E. K., Rainey, B., Kokotovic, A., & O’Hara, N. (2002). A cognitive approach to child abuse prevention. *Psychology of Violence*, 16(3), 84–106. <https://doi.org/10.1037/2152-0828.1.S.84>
10. Canatan, K. (2009). Ailenin tanımı, türleri ve işlevleri. In K. Canatan & E. Yıldırım (Eds.), *Aile sosyolojisi*. Açılım kitap.
11. Celiloğlu, B. (2018). *Çocuk istismarı ve ihmali farkındalık ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile okul öncesi öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 541672). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
12. Chen, M., & Chan, K. L. (2016). Effects of parenting programs on child maltreatment prevention: A meta-analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 17(1), 88–104. <https://doi.org/10.1177/1524838014566718>
13. Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (SHÇEK). (2017a). *Çocuk bakım kuruluşlarında çalışan personele yönelik istismar ile mücadele rehber kitapçığı*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

- 14.Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü (SHÇEK). (2017b). *Mahremiyet eğitimi çalıştay sonuç raporu*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- 15.Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. Ed . T. Ergene). Mentis.
- 16.Gönültaş, M. B. (2016). Cinsel istismarcıların çocuklara yaklaşım metot ve teknikleri. *Journal of World of Turks*, 8(1), 289–305.
- 17.Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). The effectiveness of parent training programs for child maltreatment and their components: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2404. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132404>
- 18.Gürsu, O. (2015). Değişen dünyada aile ve psikolojik problemler. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99–130.
- 19.İnsan Hakları Derneği [İHD]. (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. İnsan Hakları Derneği.
- 20.Koçtürk, N. (2019). Çocuk ihmali ve istismarı. In N. Ş. Özabacı (Ed.), *Çocuk Psikolojisi* (1st ed., pp. 237–264). Nobel.
- 21.Kongar, E. (1998). *21. Yüzyılda Türkiye*. Remzi Yayınevi.
- 22.Küçükoğlu, S., & Karakoç Başar, H. (2020). Çocuk ihmali ve istismarına Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler açısından bir bakış . *Journal of Woman’s Studies Küçükoğlu ve Karakoç Başar*, 2(1), 11–18.
- 23.MacKay, M., Vincenten, J., Brussoni, M., & Towner, L. (2006). *Child safety good practice guide: Good investments in unintentional child injury prevention and safety promotion*. European Child Safety Alliance.
- 24.Murdock, N. L. (2013). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları:Olgu sunumu yaklaşımıyla* (Çev. Ed. F. Akkoyun). Nobel.
- 25.Polat, O. (2017). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1: Tanımlar* (2nd ed.). Seçkin.
- 26.Proctor, K. B., & Brestan-Knight, E. (2016). Evaluating the use of assessment paradigms for preventive interventions: A review of the Triple P — Positive Parenting Program. *Children and Youth Services Review*, 62, 72–82. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.01.018>
- 27.Professional Development Service for Teachers (PDST). (2017). *Stay safe programme*. PDST. <http://www.staysafe.ie/PDFs/Parents/Stay-Safe-Parents-Guide.pdf>
- 28.Sahillioglu, D., & Akman, B. (2021). The effects of the training program for the prevention of child abuse and neglect (ParentsCAN) on the awareness and understanding levels of parents. *Vulnerable Children and Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/17450128.2021.1883172>
- 29.Sanders, M. R. (2008). Triple p-positive parenting program as a public

- health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506–517. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- 30.Sarı, H. Y., Ardahan, E., & Özgüven Öztornacı, B. (2016). Çocuk ihmal ve istismarına ilişkin son 10 yılda yapılan sistematik derlemeler. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(6), 501–511. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1453795052>
- 31.Tuncer, N., Sak, R., & Şahin-Sak, İ. T. (2018). *Aile eğitimi* (4th ed.). Vize basın yayın.
- 32.Türkçapar, M. H. (2008). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulama*. HYB Basım Yayın.
- 33.Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). *Güvenlik Birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri*, 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Güvenlik-Birimine-Gelen-veya-Getirilen-Cocuk-Istatistikleri-2020-37200>. TÜİK.
- 34.UNICEF. (2006). *World report on violence against children*. United Nations Publishing Services.
- 35.UNICEF. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması: Özet rapor*. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yayınları.
- 36.UNICEF. (2013). *Çocuğa karşı şiddetin göstergelerle izlenmesi eğitimi: Eğitici el kitabı*. UNICEF Türkiye Temsilciliği.
- 37.UNICEF Türkiye Temsilciliği. (2011). *Hastane temelli çocuk koruma merkezleri için başvuru kitabı: İhmal ve istismara uğrayan çocuğa bütüncül yaklaşım*. UNICEF.
- 38.WHO. (1999). *Report of the consultation on child abuse prevention*. WHO
- 39.WHO. (2016). *Child maltreatment*. WHO
- 40.Yılmaz, A. (2009). Child abuse and neglect: Risk factors and effects of child abuse on child psycho-social development. *Civilacademy Journal of Social Sciences*, 7(1), 63–79.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Algısının İncelenmesi¹

Semra TEKÇE²

Mürşet ÇAKMAK³

1 Bu çalışma, 2022 yılında birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda hazırladığı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

2 Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Nusaybin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
ORCID: 0000-0001-8174-7867

3 Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
ORCID: 0000-0001-9472-8200

Giriş

İnsanlığın ortaya çıkışı ile keşfedilen matematik dili; zaman geçtikçe dünyada yer alan bütün uygarlıklarla ve onların kültürel öğeleri ile ilişki içerisinde birikerek ilerleyip günümüzün modern matematiğinin temelini oluşturmuştur. 1564-1642 yılları arasında yaşayan Galile “Evren matematik dili ile yazılmıştır” diye belirtmiştir. Evreni doğru algılamak ve evrende yer alan varlıklara hükmetmek için ise matematik bilmenin zorunlu bir ihtiyaç olduğu fikrine varılmıştır (Ülger, 2006; Başbüyük, 2012). Çocuklar ve gençlere günlük yaşantılarının gerektirdiği bilgilerin ve becerilerin kazandırması, sorunları nihayete erdirmeyi öğrenmelerini sağlaması, problem durumlarında çözüm üretmeye yönelik bilinç kazandırması ve geleceğe hazırlaması için matematik dersi gerekli olan araçlardan biridir (Yıldırım, 2006). Bu gereklilik matematiğin gündelik hayattaki görevini anlama ve ortaya çıkan problemlerin sonuca ulaştırılmasında matematiğe yer verme anlamında kullanılan matematik okuryazarlığı teriminin ortaya çıkmasını sağlamıştır (McCrone ve Dossey, 2007).

Matematik okuryazarlığı, ilk olarak 1990’lı yılların sonlarına doğru yayınlanan Okul Matematiğinin İlkeleri ve Standartları kitabında cebirsel öğrenimin hedefi olarak ilan edilmiştir (Ülger, Bozkurt ve Altun, 2020). Bu son yüzyılda matematik öğretiminde ortaya çıkan değişim, gelişim ve farklı araştırmaların yapıldığı matematik okuryazarlığı kavramı üzerine uluslararası çalışmaların (PISA ve TIMSS) yapıldığı görülmüştür. Matematik okuryazarlığı OECD tarafından şöyle açıklanmıştır: Bireyin matematiksel düşünme ile değerlendirmeyi etkin hale getirerek matematiğin çevresinde edindiği rolü kavrama ile anlamlandırma; fikir belirten, üretim yapan, tenkit eden bireyler için günümüzde ve gelecekte karşısına çıkacak sorunları çözme yetisidir (OECD, 1999, 2003, 2006, 2009).

Matematik okuryazarlığı; bireyin matematiğin işlevlerini keşfetmesine ve anlamlandırmasına, temeli sağlam olan yargılar elde etmesine, kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar matematik bilgisini kullanmasına yardım etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015). Matematik okuryazarlığı bireylere okuma-yazma becerileri kadar önemli olan sorunları neticelendirme, irdeleme, iletişim, eleştirel ve özgün düşünmeyi içine alan becerilerin eğitim süreci içerisinde kazandırılması gerektiğini göstermektedir (Özgen ve Bindak, 2008). Matematik okuryazarlığı belli bir seviyenin altında olan bireylerin yaşantılarını devam ettirmede, hayat boyu öğrenme sürecinde bazı problemlerle karşılaşabileceklerine vurgu yapmakta, matematik okuryazarlığın yaygınlaştırılması için gerekli tedbirlerin alınmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca matematik okuryazarlığı

düzeyi belli bir seviyenin üstünde olan öğrencilerin yetişmesindeki en büyük engellerden biri de öğrencilerin matematik dersinde sıkılması, gündelik hayata entegre edilmemiş ve hayattan soyutlanmış bir ders olarak görülmesinin yer aldığını ifade etmiştir (Ersoy, 2003). Hâlbuki matematik; tabiatı gereği diğer bilimlere nazaran özerk olması yönüyle matematik dışındaki branşlar üzerindeki etkisi ve kişileri yaşam sürecine entegre etmesi açısından fazlasıyla önemlidir (Baş, 2019). Yapılan araştırmalar Ortaokul seviyesinde olan öğrencilerin matematik okuryazarlık becerisinin OECD ortalamasının fazlaca berisinde kalması öğrenme motivasyonlarını, bu nedenle de öğrenme süreçlerini etkilediğini göstermiştir (İlbağı, 2012). PISA, öğrencilerin okulda çözdükleri alışagelmış problemler haricinde; matematiksel becerilerini kullanmayı sağlamak amacıyla alışveriş, seyahet, bireysel-ekonomik hesaplamalar, siyasi problemleri irdeleme vb. gündelik hayata dair kurgularla oluşturulmuş problemlere odaklanılmıştır (EARGED, 2009). Yapılan bir çalışmada PISA 2000 verileri göz önüne alınarak matematik okuryazarlığı konusunda bazı ülke verileri incelenmiştir. Bu sonuca göre matematik okuryazarlığına etki eden bazı gizli değişkenlerin olduğu görülmüştür. Örneğin Brezilya'da teknoloji kullanımı, Norveç'te okuma alışkanlığı ve Japonya'da ebeveynlerle iletişim gibi (Berberoğlu ve Güzel, 2005). Tüm bu veriler dikkate alındığında matematik okuryazarlığı konusunda çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersi okuryazarlık algısının ne düzeyde olduğunu incelemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıda belirtilen bazı sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerin matematik okuryazarlığının algı dağılımları nedir?
2. Ortaokul öğrencilerin matematik okuryazarlık algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, haftalık matematik dersi çalışma süresi, matematik dersine ilgi durumu arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nicel yöntem olarak yürütülmüş çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinin temel amacı geçmişte gerçekleşen bir vakayı veya durumu tasvir ederken uygulanan bir yöntem şeklinde belirtilmektedir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini basit tesadüfi örneklem yöntemi olarak seçilmiştir. Evreni meydana getiren her unsurun basit tesadüfi örneklemede örneği oluşturma

şansı aynıdır (Ekiz, 2017). Mardin/ Nusaybin ilçesinde resmi ve imam hatip ortaokullarında, 10-14 yaş grubu arasındaki toplam 282 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilere ait demografik bilgi aşağıda verilmiştir (Tablo 1)

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerine ait veri dağılımları

	Kategori	F	%
Cinsiyet	Kız	144	51,1
	Erkek	138	48,9
Sınıf Düzeyi	5.	61	21,6
	6.	75	26,6
	7.	72	25,5
	8.	74	26,2
	Okul Mezunu Değil	67	23,8
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim (1-8. Sınıf)	144	51,1
	Lise	41	14,5
	Üniversite	30	10,6
	Okul Mezunu Değil	27	9,6
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim (1-8. Sınıf)	123	43,6
	Lise	71	25,2
	Üniversite	61	21,6
Haftalık Çalışma Süresi	5 saat ve daha az	135	47,9
	6-10 saat arası	112	39,7
	11 saat ve daha fazla	35	12,4
	İlgiliyim	212	75,2
Matematik Dersine Olan İlgisi	İlgili Değilim	13	4,6
	Kararsızım	57	20,2

Araştırmaya katılanların %=51,1'i kız (f=144), %=48,9'u erkek (f=138) öğrencidir. Öğrencilerin %=21,6'sı 5.sınıf (f=61), %=26,6'sı 6.sınıf (f=75), %=25,5'i 7.sınıf (f=72) ve %=26,2'si (f=74) 8.sınıf düzeyindedir. Araştırmaya katılanların anne eğitim durumu %=23,8'i okul mezunu değil (f=67), %=51,1'i ilköğretim (f=144), %=14,5'i lise (f=41) ve %=10,6'sı (f=30) üniversite mezunu iken baba eğitim durumu %=9,6'sı okul mezunu değil (f=27), %=43,6'sı ilköğretim (f=123), %=25,2'si lise (f=71) ve %=21,6'sı (f=61) üniversite mezunu olarak tespit edilmiştir. Haftalık ders çalışma süresi %=47,9'u 5 saat ve daha az (f=135), %=39,7'si 6-10 saat arası (f=112) ve %=12,4'ü (f=35) 11 saat ve daha fazla olarak belirlenmiştir. Matematik dersine olan ilgi durumu %=75,2'si ilgiliyim (f=212), %=4,6'sı ilgili değilim (f=13) ve %=20,2'si (f=57) kararsızım olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, verileri toplamak için Katrancı & Şengül (2019) tarafından hazırlanan Matematik Okuryazarlığı Ölçeği (MOÖ) kullanılmıştır. Söz konusu bu ölçek 34 maddedir. Ölçek 5’li likert tipte olup kesinlikle katılmıyorumdan kesinlikle katılıyorum biçimine kadar derecelendirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bilgi elde etmek için ölçeğin giriş kısmında kişisel verilere ait sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizleri

Çalışmanın yapılabilmesi için Etik Kurul ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler sağlanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 25.0 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilere ilişkin normallik sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Normallik analizi

		Basıklık	Çarpıklık	Sonuç
Cinsiyet	Kız	-,255	,226	Normal dağılım
	Erkek	-,502	-,240	
	5.	-,415	,007	
Sınıf Düzeyi	6.	-,390	-,300	Normal dağılım
	7.	-,440	,039	
	8.	-,309	,453	
Anne Eğitim Durumu	Okul mezunu değil	,000	-,343	Normal dağılım
	İlköğretim mezunu	-,352	-,076	
	Lise mezunu	-,739	,658	
	Üniversite mezunu	-,954	,625	
Baba Eğitim Durumu	Okul mezunu Değil	,057	1,122	Normal dağılım
	İlköğretim mezunu	-,546	,129	
	Lise mezunu	-,525	,743	
Haftalık Ders Çalışma Süresi	Üniversite mezunu	-,663	,143	Normal dağılım
	5 saat ve daha az	-,183	-,161	
	6-10 saat arası	-1,021	1,427	
Matematik Dersine olan İlgi	11 saat ve daha fazla	-1,244	1,270	Normal dağılım
	İlgiliyim	-,678	,754	
	İlgili değilim	,012	-,916	
	Kararsızım	-,155	-,081	Normal dağılım

Tabachnick & Fidell (2013)’ e göre verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını görebilmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması önerilmiştir. Tablo 2 verilerine göre tüm değişkenler bağlamında verilerin normal görünüme sahip oldukları tespit edilmiştir.

Verilerin analizi için t- testi, tek yönlü anova testi ve Scheffe testinden yararlanılmıştır. Ayrıca yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri de incelenmiştir. Dizi genişliği aralığı aritmetik ortalama değerlerinin tablolastırılabilmesi için hesaplanmıştır. Bu aralık değeri $5-1=4/5=0,80$ bulunmuştur. Tercihlerin değerlendirilmesi amacıyla “Kesinlikle Katılmıyorum=1.00-1.80, Katılmıyorum=1.81-2.60, Kararsızım=2.61-3.40, Katılıyorum=3.41-4.20, Kesinlikle Katılıyorum=4.21-5.00” dizi genişliği kullanılmıştır (Tavşancıl, 2005). Ayrıca veri toplama aracının iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach’s Alpha 0,95 bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının güvenilirliğinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010).

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeylerinin frekans ve yüzde değerlerinin analizleri yer almaktadır.

1. Temel matematiksel işlemleri yapabiliyorum maddesine öğrencilerin; %7,4’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %4,6’sı “katılmıyorum”, %20,2’si “kararsızım”, %30,5’i “katılıyorum”, %37,2’si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,85$ ’tir.

2. Matematiksel becerilerimi kullanarak günlük yaşamımda karşılaştığım problemleri çözebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,7’si “kesinlikle katılmıyorum”, %9,9’u “katılmıyorum”, %19,5’i “kararsızım”, %35,1’i “katılıyorum”, %28,7’si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,69$ ’tir.

3. Bir ifadeyi matematiksel modellerle gösterebiliyorum maddesine öğrencilerin; %5,7’si “kesinlikle katılmıyorum”, %10,6’sı “katılmıyorum”, %31,9’u “kararsızım”, %34,0’ü “katılıyorum”, %17,7’si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,48$ ’tir.

4. Günlük yaşamımdaki matematiksel olayları fark edebiliyorum maddesine öğrencilerin; %4,3’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %11,3’ü “katılmıyorum”, %16,0’sı “kararsızım”, %39,0’u “katılıyorum”, %29,4’ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,78$ ’tir.

5. Verilen matematiksel bilgileri birbirleriyle ilişkilendirebiliyorum maddesine öğrencilerin; %4,3’ü “kesinlikle katılmıyorum”, %11,0’i “katılmıyorum”, %24,8’i “kararsızım”, %33,7’si “katılıyorum”, %26,2’si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,67$ ’tir.

6. Matematiksel ifadelere çevremden örnekler verebiliyorum maddesine öğrencilerin; %4,6'sı “kesinlikle katılmıyorum”, %10,3'ü “katılmıyorum”, %17,0'si “kararsızım”, %33,3'ü “katılıyorum”, %34,8'i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,83$ 'tir.

7. Sosyal ve güncel olaylarda matematiği kullanabiliyorum maddesine öğrencilerin; %8,2'si “kesinlikle katılmıyorum”, %10,3'ü “katılmıyorum”, %26,2'si “kararsızım”, %30,5'i “katılıyorum”, %24,8'i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,54$ 'tir.

8. Başıma gelen olaylarda matematik bilgimi kullanarak problemleri çözebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,7'si “kesinlikle katılmıyorum”, %12,8'i “katılmıyorum”, %28,4'ü “kararsızım”, %27,0'si “katılıyorum”, %25,2'si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,51$ 'tir.

9. Matematiksel bir problemin çözümünü analiz edebiliyorum maddesine öğrencilerin; %4,6'si “kesinlikle katılmıyorum”, %12,4'ü “katılmıyorum”, %28,4'ü “kararsızım”, %34,8'i “katılıyorum”, %19,9'u “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,53$ 'tir.

10. Günlük yaşamımda matematiksel kavramları kullanabiliyorum maddesine öğrencilerin; %5,0'i “kesinlikle katılmıyorum”, %6,7'si “katılmıyorum”, %17,4'ü “kararsızım”, %39,7'si “katılıyorum”, %31,2'si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,85$ 'tir.

11. Başkalarıyla matematik konusunda tartışabiliyorum maddesine öğrencilerin; %8,5'i “kesinlikle katılmıyorum”, %7,1'i “katılmıyorum”, %18,1'i “kararsızım”, %31,6'sı “katılıyorum”, %34,8'i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,77$ 'tir.

12. Çevremdeki matematiksel ilişkileri fark edebiliyorum maddesine öğrencilerin; %5,7'si “kesinlikle katılmıyorum”, %7,8'si “katılmıyorum”, %23,4'ü “kararsızım”, %34,8'i “katılıyorum”, %28,4'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,72$ 'tir.

13. Matematiksel problemleri kolayca çözebiliyorum maddesine öğrencilerin; %8,9'u “kesinlikle katılmıyorum”, %11,0'i “katılmıyorum”, %34,8'i “kararsızım”, %23,8'i “katılıyorum”, %21,6'sı “kesinlikle katılıyorum”

biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,38$ 'tir.

14. Başıma gelen olaylarda matematik bilgimi kullanabiliyorum maddesine öğrencilerin; %7,4'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %10,3'ü “katılmıyorum”, %26,6'i “kararsızım”, %34,4'ü “katılıyorum”, %21,3'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,52$ 'tir.

15. Rahatlıkla matematiksel problemler oluşturabiliyorum maddesine öğrencilerin; %5,7'si “kesinlikle katılmıyorum”, %12,8'i “katılmıyorum”, %31,9'u “kararsızım”, %26,2'si “katılıyorum”, %23,4'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,49$ 'tir.

16. Matematiksel problemleri akıl yürüterek çözebiliyorum maddesine öğrencilerin; %5,0'i “kesinlikle katılmıyorum”, %7,4'ü “katılmıyorum”, %21,6'sı “kararsızım”, %33,0'ü “katılıyorum”, %33,0'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,82$ 'tir.

17. Matematiksel düşüncelerin ifadesinde matematik dilini kullanabiliyorum maddesine öğrencilerin; %8,9'u “kesinlikle katılmıyorum”, %10,3'ü “katılmıyorum”, %28,0'i “kararsızım”, %29,4'ü “katılıyorum”, %23,4'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,48$ 'tir.

18. Verileri açıklamak için matematiksel grafik ve işlemleri kullanabiliyorum maddesine öğrencilerin; %7,1'i “kesinlikle katılmıyorum”, %6,7'si “katılmıyorum”, %24,1'i “kararsızım”, %33,0'ü “katılıyorum”, %29,1'i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,70$ 'tir.

19. Başıma gelen olaylarda matematiksel olarak akıl yürütebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,4'si “kesinlikle katılmıyorum”, %11,0'i “katılmıyorum”, %24,1'i “kararsızım”, %31,2'si “katılıyorum”, %27,3'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,62$ 'tir.

20. Sosyal ve güncel olaylardaki matematiksel ilişkileri görebiliyorum maddesine öğrencilerin; %7,1'i “kesinlikle katılmıyorum”, %11,0'i “katılmıyorum”, %26,2'i “kararsızım”, %31,2'i “katılıyorum”, %24,5'si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,55$ 'tir.

21. Bir ifadeyi matematiksel bir dille anlatabiliyorum maddesine öğrencilerin; %7,1'i “kesinlikle katılmıyorum”, %11,0'i “katılmıyorum”, %31,2'si

“kararsızım”, %29,8’i “katılıyorum”, %20,9’u “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,46$ ’tir.

22. Çözdüğüm problemlerin cevaplarının doğruluğunu değerlendirebiliyorum maddesine öğrencilerin; %7,1’i “kesinlikle katılmıyorum”, %7,4’ü “katılmıyorum”, %21,3’ü “kararsızım”, %32,6’sı “katılıyorum”, %31,6’sı “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,74$ ’tir.

23. Matematik problemlerini farklı bakış açılarına göre değerlendirebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,0’sı “kesinlikle katılmıyorum”, %6,4’ü “katılmıyorum”, %30,2’si “kararsızım”, %33,8’i “katılıyorum”, %23,5’i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,62$ ’tir.

24. Arkadaşlarımın anlamadığı matematik konularını farklı şekillerde açıklayabiliyorum maddesine öğrencilerin; %5,7’si “kesinlikle katılmıyorum”, %12,8’i “katılmıyorum”, %27,7’si “kararsızım”, %30,5’i “katılıyorum”, %23,4’ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,53$ ’tir.

25. Arkadaşlarımın yanlış çözmüş olduğu problemlerdeki hataları fark edebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,0’i “kesinlikle katılmıyorum”, %7,4’ü “katılmıyorum”, %27,0’si “kararsızım”, %28,7’si “katılıyorum”, %30,9’u “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,71$ ’tir.

26. Problem çözümlerinde bir işlemin yerine eşdeğer stratejileri kullanabiliyorum maddesine öğrencilerin; %9,2’si “kesinlikle katılmıyorum”, %13,1’u “katılmıyorum”, %34,0’ü “kararsızım”, %24,1’i “katılıyorum”, %19,5’i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,32$ ’tir.

27. Bir problemin farklı çözüm yollarını görebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,0’sı “kesinlikle katılmıyorum”, %11,3’ü “katılmıyorum”, %25,2’si “kararsızım”, %32,6’sı “katılıyorum”, %24,5’i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,58$ ’tir.

28. Arkadaşlarımın anlamadığı matematik konularını onlara anlatabiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,7’si “kesinlikle katılmıyorum”, %9,9’u “katılmıyorum”, %24,5’i “kararsızım”, %31,6’sı “katılıyorum”, %27,3’i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,63$ ’tir.

29. Bir problemi en anlaşılır ve en kısa yoldan çözmeye gayret gösterebiliyorum maddesine öğrencilerin; %4,6'si “kesinlikle katılmıyorum”, %6,7'ü “katılmıyorum”, %21,3'ü “kararsızım”, %29,1'i “katılıyorum”, %38,3'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,90$ 'tir.

30. Bir problemin sonucunu tahmin edebiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,4'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %10,6 “katılmıyorum”, %18,4'ü “kararsızım”, %34,8'i “katılıyorum”, %29,8'i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,71$ 'tir.

31. Bir problemin çözümünde en sade sonuca ulaşmaya çaba gösterebiliyorum maddesine öğrencilerin; %4,3'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %8,5'i “katılmıyorum”, %21,3'ü “kararsızım”, %30,1'i “katılıyorum”, %35,8'i “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,85$ 'tir.

32. Günlük hayat problemlerinde önceki deneyimlerimi kullanarak doğru kararlar verebiliyorum maddesine öğrencilerin; %2,5'i “kesinlikle katılmıyorum”, %10,3'ü “katılmıyorum”, %24,1'i “kararsızım”, %31,6'si “katılıyorum”, %31,6'sı “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,79$ 'tir.

33. Bir harita yapılırken matematiksel oranlardan yararlanıldığını biliyorum maddesine öğrencilerin; %7,4'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %7,4'ü “katılmıyorum”, %30,5'i “kararsızım”, %24,8'i “katılıyorum”, %29,8'si “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,62$ 'tir.

34. Bir matematik problemi ile karşılaştığım zaman neler bildiğimi sorgulayabiliyorum maddesine öğrencilerin; %6,4'ü “kesinlikle katılmıyorum”, %7,8'i “katılmıyorum”, %17,7'si “kararsızım”, %34,8'i “katılıyorum”, %33,3'ü “kesinlikle katılıyorum” biçiminde görüş belirtmiştir. Bu maddeye dair öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,81$ 'tir.

Tablo 3. Matematik okuryazarlık algısı betimsel sonuçları

Boyut	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$
Genel	282	1,00	5,00	3,65

Tablo 3 incelendiğinde, betimsel analiz sonucuna göre öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeyinin “Katılıyorum” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}=3,65$).

Tablo 4. Cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları t-testi analizi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	df	t	p
Genel	Kız	144	3,62	,62	251,49	-,556	
	Erkek	138	3,67	,85	,576		

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre matematik okuryazarlığı algılarının aritmetik ortalamasının kız öğrencilerde $\bar{X}=3,62$, erkek öğrencilerde $\bar{X}=3,67$ 'dir. İstatistiki olarak cinsiyetler arasında görülen bu farklılık anlamlı değildir [$t(251,49) = -,556$; $p>0,05$].

Tablo 5. Sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları aritmetik ortalama ile standart sapma dağılımları

Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	Ss
Genel	5.	61	3,92	,673
	6.	75	3,72	,703
	7.	72	3,52	,758
	8.	74	3,46	,766
	Toplam	282	3,64	,745

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeyine göre matematik okuryazarlığı algıları aritmetik ortalamasının 5. sınıf öğrencilerde $\bar{X}=3,92$, 6. sınıf öğrencilerde $\bar{X}=3,72$, 7. sınıf öğrencilerde $\bar{X}=3,52$, 8. sınıf öğrencilerde $\bar{X}=3,46$ 'dir. Sınıf düzeyine göre ölçeğin genel boyutuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik puan ortalamalarının arasında anlamlı bir farka sahip olup olmadığını görebilmek amacıyla varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 6. Sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerin matematik okuryazarlık algıları anova test sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalama sı	F	p
Genel	Gruplar	8,66	3	2,88	5,4	,00
	Arası					
	Gruplar İçi	147,49	278	5,31	4	1
	Toplam	156,15	281			

Tablo 6 incelendiğinde, genel boyutta öğrencilerin matematik okuryazarlığı algıları ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında bulunan fark istatistiki açıdan

anlamlıdır [$F(3,278) = 5,44, p < 0.05$]. İstatistiki olarak anlamlı olan farklılığın kaynağını tespiti için Scheffe testi tekniği uygulanmıştır.

Tablo 7. Sınıf düzeyine göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı algıları Scheffe Testi Sonuçları

Sınıf	Sınıflar	Ortalamalar arası fark	Standart hata	p
5.	7.	,400	,126	,020
	8.	,459	,125	,005

Tablo 7 incelendiğinde, Scheffe testi analizine göre 5. Sınıf ve 7. Sınıflarda okuyan öğrencilerin matematik okuryazarlığı algı puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p > 0,05$). Puanlar arasındaki farklılığın 5. Sınıf lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 5.sınıf ve 8. sınıflarda okuyan öğrencilerin matematik okuryazarlığı algı puanları arasındaki fark anlamlıdır ($p > 0,05$). Puanlar arasındaki farklılığın 5.sınıf lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 8. Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Eğitim durumları	N	$\bar{X}$	Ss
Okul mezunu değil	67	3,53	,657
İlköğretim mezunu	144	3,66	,715
Lise mezunu	41	3,58	,852
Üniversite mezunu	30	3,88	,882
Toplam	282	3,64	,745

Tablo 8 incelendiğinde, ölçeğin genel boyutunda anne eğitim durumlarına göre öğrencilerin matematik okuryazarlığı algıları aritmetik ortalaması okul mezunu olmayan $\bar{X}=3,53$, ilköğretim mezunu $\bar{X}=3,66$, lise mezunu $\bar{X}=3,58$, üniversite mezunu $\bar{X}=3,88$ 'dir. Anne eğitim durumuna göre ölçeğin genel boyutuna öğrencilerin görüşlerinin aritmetik puan ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik puan ortalamalarının arasında istatistiki açıdan fark olup olmadığını bulmak amacıyla varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 9. Anne eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları anova test sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler	df	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Genel	Gruplar arası	2,787	3	,929		
	Gruplar içi	153,364	278	,552	1,684	,171
	Toplam	156,151	281			

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim durumuna göre matematik okuryazarlık algıları ölçeğine verdikleri yanıtlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$F(3,278)=1,684, p>0.05$].

Tablo 10. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Eğitim durumları	N	$\bar{X}$	Ss
Okul mezunu değil	27	3,23	,560
İlköğretim mezunu	123	3,58	,715
Lise mezunu	71	3,74	,723
Üniversite mezunu	61	3,84	,823
Toplam	282	3,64	,745

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin genel boyutunda baba eğitim durumlarına göre öğrencilerin matematik okuryazarlığına algıları aritmetik ortalaması okul mezunu değil $\bar{X}=3,23$, ilköğretim mezunu $\bar{X}=3,58$, lise mezunu $\bar{X}=3,74$, üniversite mezunu $\bar{X}=3,84$ 'tür. Baba eğitim durumuna göre ölçeğin genel boyutuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik puan ortalamalarının arasında istatistiki açıdan fark olup olmadığını belirlemek için varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 11. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı algıları anova testi sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler	df	Kareler	F	p
		Toplamı		Ortalaması		
Genel	Gruplar arası	8,113	3	2,704		
	Gruplar içi	148,038	278	,533	5,079	,002
	Toplam	156,151	281			

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim durumuna göre matematik okuryazarlık ölçeğine verdikleri yanıtlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır [F (3,278) =5,079, $p>0.05$]. İstatistiki olarak anlamlı bulunan farklılığın kaynağın tespiti için Scheffe testi tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 12. Baba eğitim durumuna göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı algıları scheffe testi sonuçları

Eğitim Durumu	Eğitim Durumları	Ortalamalar arası fark	Standart hata	p
Okul mezunu değil	İlköğretim(1-8.sınıf)	-,358	,155	,152
	Lise	-,512	,164	,023
	Üniversite	-,612	,168	,005

Tablo 12 incelendiğinde, Scheffe testi analizine göre okul mezunu değil ve ilköğretim mezunu durumuna ilişkin farkın anlamlı bir düzeyde olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Puanlar arasındaki bu farklılık ilköğretim mezunu lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okul mezunu değil ve lise mezunu durumuna ilişkin farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$). Bu farklılığın lise mezunu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13. Haftalık ders çalışma süresine göre ortaokul öğrencilerin matematik okuryazarlık algıları aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

Çalışma süresi	N	$\bar{X}$	Ss
5 saat ve daha az	135	3,44	,645
6 – 10 saat arası	112	3,77	,756
11 saat ve daha fazla	35	4,02	,850
Toplam	282	3,64	,745

Tablo 13 incelendiğinde, ölçeğin genel boyutunda haftalık ders çalışma süresine göre öğrencilerin matematik okuryazarlığı algıları aritmetik ortalaması 5 saat ve daha az $\bar{X}=3,44$, 6 ve 10 saat arası $\bar{X}=3,77$, 11 saat ve daha fazla $\bar{X}=4,02$ 'dir. Haftalık ders çalışma süresine göre ölçeğin genel boyutuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik puanlar arasında istatistiki olarak anlamlı farkın olup olmadığı tespiti için varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 14. Haftalık ders çalışma süresine göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları anova testi sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Genel	Gruplar arası	12,181	2	6,091	11,803	,000
	Gruplar içi	143,970	279	,516		
	Toplam	156,151	281			

Tablo 14 incelendiğinde, haftalık ders çalışma süresine göre öğrencilerin matematik okuryazarlık ölçeğine verdikleri yanıtlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır [F (2,279) = 11,803, $p < 0.05$]. İstatistiki olarak anlamlı bulunan farklılığın kaynağını tespiti için Scheffe testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 15. Haftalık ders çalışma süresine göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları scheffe testi sonuçları

Çalışma Süresi	Çalışma süreleri	Ortalama arası fark	Standart hata	p
5 saat ve daha az	6 ve 10 saat arası	-,327	,918	,002
	11 saat ve daha fazla	-,576	,136	,000

Tablo 15 incelendiğinde, Scheffe testi analizine göre öğrencilerin haftalık ders çalışma süresi 5 saat ve daha az olan ve 6 -10 saat arasına ilişkin olarak anlamlı bir düzeyde fark olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Puanlar arasındaki bu farklılık 6-10 saat olanların lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 5 saat ve daha az olan ve 11 saat ve daha fazla olanlara ilişkin anlamlı bir düzeyde farkın olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu farklılığın 11 saat ve daha fazla olanların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16. Matematik dersine olan ilgi durumuna göre ortaokul öğrencilerin matematik okuryazarlık algıları aritmetik ortalama ve standart sapma dağılımları

İlgi Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İlgiliyim	212	3,79	,726
İlgili Değilim	13	3,01	,687
Kararsızım	57	3,23	,589
Toplam	282	3,64	,745

Tablo 16 incelendiğinde, ölçeğin genel boyutunda matematik dersine olan ilgi durumuna göre öğrencilerin matematik okuryazarlığı algıları aritmetik ortalaması; ilgiliyim $\bar{X}=3,79$, ilgili değilim $\bar{X}=3,01$, kararsızım $\bar{X}=3,23$ 'tür. Matematik dersine olan ilgi durumuna göre ölçeğin genel boyutuna öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamaları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Aritmetik puan ortalamaları arasında anlamlı bir düzeyde farkın var olup olmadığı tespiti için varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 17. Matematik dersine olan ilgi durumuna göre ortaokul öğrencilerin matematik okuryazarlık algıları anova testi sonuçları

Boyut	Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Genel	Gruplar arası	19,642	2	9,821	20,073	,000
	Gruplar içi	136,509	279	,489		
	Toplam	156,151	281			

Tablo 17 incelendiğinde, matematik dersine olan ilgi durumuna göre öğrencilerin matematik okuryazarlık ölçeğine verdikleri yanıtlar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlıdır [F (2,279) =20,073, $p<0.05$]. İstatistiki olarak anlamlı olduğu görülen farklılığın kaynağını tespiti için Scheffe testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 18. Matematik dersine olan ilgi durumuna göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algıları scheffe testi

İlgi Durumu	İlgi Durumları	Ortalamalar arası fark	Standart hata	p
İlgiliyim	İlgili	,784	,199	,001
	Değilim			
	Kararsızım	,561	,104	,000

Tablo 18 incelendiğinde, Scheffe testi analizine göre öğrencilerin matematik dersine olan ilgi durumu “İlgiliyim” ve “İlgili değilim” olma durumuna ilişkin farkın anlamlı bir düzeyde olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu farklılığın “İlgiliyim” olanların lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde “İlgiliyim” ve “Kararsız” olma durumuna ilişkin farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu farklılığın “İlgiliyim” olanların lehine olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı algılarını ortaya çıkartılması amacıyla yürütülen bu çalışma, Mardin/ Nusaybin İlçesi'nde okuyan 282 ortaokul öğrencisi ile yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda edinilen verilere göre ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık algısının "Katılıyorum" derecesinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın birinci alt problem verilerinden de açıkça görüleceği üzere ortaokul öğrencilerinin temel matematiksel işlemleri yapmada ve sosyal-gündelik yaşantılarında kullanmada, problem çözmede kullanmada, matematik bilgilerini modelleme, görselleştirmede ve bunlar arasında ilişkiler kurmada, başkaları ile bir arada iken matematik konularında fikir ileri sürebildikleri, akıl yürütebildikleri-düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri görülmektedir. Benzer şekilde Kükey (2013) tarafından yapılan çalışmada da 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık algı düzeyini orta seviye olarak tespit etmiştir. Sonuç olarak yapılan araştırmalarda farklı yaş grubundaki öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerinin algı olarak matematik okuryazarlığı konusunda kendi potansiyellerinin farkında olmaları çok önem arz etmektedir. Zira okuryazarlık gibi bir konunun günümüz eğitim paydaşları arasında da ciddi bir düzeyde izlendiği bilinmektedir.

Cinsiyete göre matematik okuryazarlık algısı

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik okuryazarlık algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak öğrencilerin aritmetik puan ortalamaları göz önüne alındığında erkeklerin kızlara göre matematik okuryazarlık algı seviyelerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir çalışmada Uysal (2011), cinsiyet değişkenine göre 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık algı düzeyleri arasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek ve anlamlı bir farklılığa sahip olduğunu belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre matematik okuryazarlık algı düzeyleri arasındaki görüşlerinin benzer olduğunu ancak erkek öğrencilerin az da olsa kız öğrencilere nazaran matematik okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu destekler niteliktedir.

Sınıf düzeyine göre matematik okuryazarlık algısı

Öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyi ve matematik okuryazarlık algı seviyeleri arasındaki farkın anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Matematik okuryazarlık düzeyleri arasındaki farklılık 5. sınıf ile 7. ve 8.sınıflar arasında olup matematik okuryazarlık düzeyinin 5. sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda; Özgen ve Bindak (2011) yaptıkları araştırmada lise öğrencilerinin bulundukları sınıf düzeyi ile matematik okuryazarlığı özyeterlik inançları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit etmişlerdir.

Ortaöğretim 9.sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik inanışlarının 12.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar gösteriyor ki alt sınıf düzeyinde olan öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu kanıtlar nitelikte olup gerçekleştirilen araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Anne ile baba eğitim seviyesine göre matematik okuryazarlık algısı

Anne eğitim seviyesi ve baba eğitim seviyesi ayrı ayrı incelendiğinde; öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeyleri ile anne eğitim seviyesi arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenirken baba eğitim seviyesi arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin okul mezunu olmayan öğrencilere nazaran matematik okuryazarlık algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Literatür incelemesi sonucunda yapılan benzer araştırmalarda; Özgen ve Bindak (2011) araştırmalarında ortaöğretim öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz-yeterlik inanışlarının ebeveyn eğitim seviyesinin arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz-yeterlik inanışlarının anne-baba eğitim düzeyi yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların neticesinde ebeveynlerin eğitim düzeyinin artması öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeyini olumlu yönde etkilediği hakkında ipucu vererek araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Haftalık ders çalışma süresine göre matematik okuryazarlık algısı

Haftalık ders çalışma sürelerine göre öğrencilerin matematik okuryazarlık algıları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Bu farklılık matematik dersine haftalık 5 saatten az zaman ayıran öğrenciler ile 6-10 saat arası ve 11 saatten fazla zaman ayıran öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Haftalık matematik dersine 6-10 saat arası ve 11 saatten fazla zaman ayıran öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeyinin 5 saat ve altında matematikle ilgilenen öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda; Korkmaz (2016), altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada matematik uygulamaları dersinin öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeyini arttırdığını tespit etmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin matematik dersine ayırdıkları zaman dilimini arttırmaları matematik okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Matematik dersine olan ilgi durumuna göre matematik okuryazarlık algısı

Matematik dersine olan ilgi durumu ile matematik okuryazarlık algı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık matematik dersine “İlgili değilim” ve “Kararsızım” durumu ile “İlgiliyim” durumu arasında

olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeyi ve derse ilgi durumu arasındaki farklılık matematik dersine “ilgiliyim” durumu lehine çıkmıştır. Yapılan benzer araştırmalar; Özgen ve Pesen (2008) günlük yaşamdaki sorunların ve bu sorunlara yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin öğrencilerin dersi keyifle dinledikleri ve edindikleri bilgileri hayata geçirdikleri için önemlidir denebilir. Bu durumun öğrencilerin derste daha keyif almaları ve öğrendiklerini hayat geçirebildikleri için önemli olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmaların neticesinde öğrencilerin matematik dersine olan ilgi durumunun artması matematik okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkileyerek gerçekleştirilen araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkarak yapılacak öneriler;

1. Öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeyini daha da arttırmak için matematik dersi ile diğer disiplinler arasında destekleyici okul içi veya dışı yarışma, proje gibi etkin katılım sağlayabilecekleri çalışmalara yer verilerek matematik okuryazarlık algı düzeylerinin gelişimi sağlanabilir.

2. Öğrencilerin matematik okuryazarlığının geliştirilmesi için ebeveynlere çevrimiçi olarak çocuklarının eğitimleri konusunda gerekli yönlendirmeleri nasıl yapabilecekleri gibi rehberlik çalışmaları yapılabilir.

3. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre matematik okuryazarlığı algı düzeyleri arasındaki farkı ortadan kaldırmak için okul psikolojik danışmanının yönlendirmelerine, matematik derslerinde öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen etkili yöntem ve teknik çalışmalara daha fazla yer verilerek sonraki dönemlerde öğrencilerin takip edileceği planlamalar yapılabilir.

4. Öğrencilerin matematik okuryazarlık algı düzeylerini geliştirebilmeleri için onların matematiği günlük hayata taşıyabilecekleri ortamlara imkân sağlayacak çalışmalara yer verilebilir.

5. Öğrencilerin matematik dersine olan ilgi ve tutumları, kendilerine güven duymaları matematik okuryazarlıklarını olumlu yönde etkilediğinden çok küçük yaşlarda öğrencilerin matematikle uğraşlarını sağlayabilecek aktivitelerle okul öncesi eğitimden itibaren matematik dersi etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

6. Evren ve örneklem genişletilerek farklı yaş grupları/ eğitim kademesinde okumakta olan öğrencilerin nitel, nicel ve karma araştırma yöntemleri ile matematik okuryazarlık algıları incelenebilir.

Kaynakça

1. Baş, M. (2019). Matematiğin Tarihsel Gelişimi ve Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılması, TAY Journal, 3(1), 1-22.
2. Berberoğlu, G. ve Güznel, . I. (2005). An analysis of the programme for international student assessment 2000 (PISA 2000) mathematical literacy data for Brazilian, Japanese and Norwegian students. Studies in Educational Evaluation, 31(4), 283-314, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.006> adresinden 1 şubat 2022’de alınmıştır.
3. Büyüköztürk, ř. (2010). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
4. EARGED, (2009). PISA 2009 Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı Ulusal n Rapor. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
5. Ekiz, D. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
6. Ersoy, Y. (2003). Matematik okuryazarlığı-II: Hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler. 12.02.2022 tarihinde <http://www.matder.org.tr> adresinden erişilmiştir.
7. Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
8. Katrancı, Y. ve şengül, S. (2019). The relationship between mathematical literacy and visual math literacy self-efficacy perceptions of middle school students. Pegem Eğitim ve ğretim Dergisi, 9(4), 1113-1138 <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.036>
9. Korkmaz, D. (2016). Matematik Uygulamaları Dersinin ğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Etkisi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Eskişehir.
10. Kurtoğlu-olak, S. (2006). Materyal kullanımının altıncı sınıf ğrencilerinin geometri kavramları bağlamında matematiksel okuryazarlığına etkisi üzerine deneysel bir alışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
11. Kkey, E. (2013). Ortaokul 8. Sınıf ğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Matematik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elzığ.
12. İlbağı, E. (2012). PISA 2003 Matematik Okuryazarlığı Soruları Bağlamında 15 Yaş Grrubu ğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı ve Tutumlarının İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı.
Doktora Tezi. Erzurum.

- 13.McCrone, S. S. ve Dossey, J. A. (2007). Mathematical literacy-it's become fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.
- 14.Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor. <http://pisa.meb.gov.tr/>. Erişim tarihi: 10.02.2022
- 15.OECD. (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assesment*. Paris: OECD Publishing.
- 16.OECD. (2003). *The PISA 2003 assesment framework - mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publishing.
- 17.OECD. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.
- 18.OECD. (2009). *PISA 2009 assesment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing.
- 19.Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 517-528.
- 20.Özgen, K. ve Pesen, C. (2008). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı ve Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-83.
- 21.Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 1073-1089.
- 22.Tabachnick, B. ve Fidell, L. S. (Eds.) (2001). *Using Multivariate Statistics (Fourth Edition)*. MA: Allyn and Bacon, Inc.
- 23.Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 24.Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 1-15
- 25.Ülger, A. (2006). *Matematiğin kısa bir tarihi*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- 26.Ülger Kozaklı, T., Bozkurt, I. & Altun, M. (2020). Matematik Öğrenme-Öğretme Sürecinde Matematik Okuryazarlığına Odaklanan Makalelerin Tematik Analizi. *Eğitim ve Bilim*. 45 (201), 1-37.
- 27.Yıldırım, K. (2006). Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Algısı ve Kalıcılığa Etkisi. (Yayımlanmamış

Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Nuran Tuncer¹

¹ Doç. Dr. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilimdalı, Orcid: 0000 0002 8748 5084

1- Aile Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Giriş

Aile eğitimi temelde bir yetişkin eğitimidir. Oysa yetişkin eğitimi, bireylerin var olan ihtiyaçlarına ve problemlerine yönelen; katılım gösterenlerin yaşı, eğitim durumu gibi bir takım özelliklerini dikkate alarak yaşamın birbirinden farklı pek çok alanını öğrenme ortamı olarak kullanabilen planlı bir eğitim şeklidir (Kurt, 2014). Yetişkin eğitimiyle ilgilenen araştırmacılar yetişkin eğitime konular değil, durumlar yoluyla yaklaşmak gerektiğinin üstünde durmaktadırlar. Önem bakımından önceliği her zaman öğrenenlere vermenin önemini vurgulayan araştırmacılar, yetişkin eğitiminde en yüksek değerin kaynağının öğrenenin deneyimi olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Eğitim yaşamsa, o halde yaşam da eğitimidir. Bir başkasının deneyim ve bilgilerini paylaşmak öğrenmenin bir parçasını oluşturur. (Knowles, Holton ve diğ., 2015). Çünkü insanlar, yeni bilgileri, becerileri, değerleri ve tutumları bunlar kendilerine gerçek yaşam durumlarına uygulama bağlamında sunulmuş olduğunda öğrenirler (Knowles, 1996, S. 60). Yetişkin eğitiminde önemle vurgulanması gereken bir diğer konu ise; bu eğitim etkinliklerinin planlı, programlı ve sürekli olması gerektiğidir. Başka bir ifadeyle hem öğrenme etkinliklerini planlayanların hem de bu etkinliklere katılmak isteyenlerin bilinçli tercihte bulunmaları gerektiğidir (Duman, 2007). Aile eğitimi de yetişkin eğitimi kapsamında değerlendirilmelidir. Çünkü eğitimde aile, okul ve toplum arasındaki ilişkinin kalitesini belirleyen önemli bir ortalıktır. Pek çok aile, okulu çocukları için biricik karar verici olarak görmek yerine onlarla birlikte hareket etmenin çocukları için en doğrusu olduğunun farkına varmışlardır, konuya artık okulların ancak ailenin varlığıyla gerçek ve güçlü bir duruşu olabileceğinin bilinci içinde bakmaktadırlar. Bu yüzden de aile eğitiminde kullanılan teknikler doğru ve uygun bir biçimde kullanıldıklarında hem eğitimin kalitesi artmış olacak hem de ailelerin motivasyonları güçlenmiş olacaktır. Günümüzde ailelerin, çocuklarının okul hayatı boyunca karar verici olarak aktif bir rol üstlenmeleri beklenmektedir. Bu sebeple son yıllarda, dünyada, aile eğitiminin önemi daha fazla anlaşılmış ve bununla doğrudan alakalı çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır. Çeşitli kuruluşlar tarafından, çocuk gelişimi, eğitimi, istenmeyen davranışların giderilmesi, ailenin çocuk yetiştirme ile alakalı bilinçlendirilmesi, çocuğa karşı pozitif tutum geliştirmesi gibi benzer konularda ailelere yönelik planlı ve sistemli bir biçimde programlar düzenlenmektedir (Şahin ve Cevher, 2009). Bu programların; aile eğitiminin, tüm yaş grubunda çocuğu olan aileler için fayda sağladığını çocuklarının çeşitli alanlardaki (akademik başarı, erken akademik becerilerin gelişimi, sosyal gelişim ve kişilik gelişimleri gibi) gelişimleri

açısından son derece faydalı olduğunu ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Anders, Rossbach, ve diğ., 2012; Fan ve Chen, 2001; Gürşimşek, 2003; Henderson ve Mapp, 2002; İrkörücü, 2006; Jeynes, 2007; Kapusuzoğlu, 2004; Kızıлтаş, 2009). Ailelerin okul ile işbirliği içinde olması, çocukların sosyal becerilerinin, özdenetimlerinin, akademik başarılarının ve okul motivasyonlarının daha iyi olmasını, evde ve okulda daha çok işbirliğine sıcak baklamalarını sağlamaktadır (Mcwayne ve Owsianik, 2004). Tüm bunların yanında eğitim sürecine dahil olduğunu hisseden ebeveynler çocukların eğitim süreçleriyle daha yakından ilgilenmektedirler. Böylece hem ebeveyn çocuk ilişkisi zenginleşmekte hem de çocukların gelişimleri desteklenerek başarıları şans faktörüne bırakılmamış olmaktadır.

Bekman ve Koçak'a göre (2009) aile eğitim programları da, diğer farklı erken müdahale programı gibi, olumsuz çevresel koşullar nedeniyle gelişimleri örselenme ihtimali olan çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişmelerini erken yaşta desteklemeyi amaçlar. Olumsuz koşulların yarattığı etkilere sonradan müdahalelerle çare bulmaya çalışmaktansa, çevre koşullarının yaratabileceği olumsuz etkileri erken destek programlarıyla önlemek çok daha olumlu ve ekonomik bir yöntemdir.

Günümüz şartları ve bir yıldır yaşanmakta olan pandemi süreci ebeveynlerin çocukların biricik öğretmenleri olduğu gerçeğini apaçık gözler önüne sermiştir. Yani çocukların eğitimindeki ebeveyn rolleri evden okula ve topluluklara doğru genişlemeye başlamıştır (Yaoying Xu. 2019). Okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013a), aile eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerde anne-babaların aktif katılımını sağlayacak çok çeşitli yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir (Tuncer, Sak ve diğ., 2016). Bütün bu durumların sadece olumlu bir okul ikliminin varlığıyla kolaylaşacağı ortadadır. Olumlu bir okul iklimi ise ancak okullar ve aileler arasındaki etkili iletişim ile mümkün olabilir (Kessler ve Snodgrass, 2014). Aile eğitiminde kullanılan teknikler buz kırma etkinlikleriyle başlayıp beyin fırtınası, çalıştaylar, rol oynama, örnek olay incelemesinden soru-cevap yöntemine kadar farklılık gösterebilir (Berger, 2016).

Aile eğitiminde kullanılan teknikler eğitime alınan grubun eğitim durumu, gelir düzeyi ve zamanı kullanma alışkanlıkları gibi kriterleri dikkate alınarak seçilmelidir. Zira kullanılan yöntemlerin bütünü her aileye uygun olmayabilir (Ersay-Çekmecioğlu, 2010, S.301). Son zamanlarda yapılan bir çalışmada ebeveynlerin çocuklarının eğitim etkinliklerine yeterince zaman ayırmadıkları ve bu konuda bazı zorluklara sahip oldukları tesbit edilmiştir. Aileler tarafından ifade edilen zorlukların çalışma saatlerinin fazlalığı, esnek olmayan çalışma saatleri, ailenin sahip olduğu çocuk sayısı, ev işlerinin çok zaman alması, özgüven eksikliği olduğu tespit edilmiştir (Bilaloğlu ve Arnas, 2019). Bütün

bunların getirebileceği olumsuzlukların önüne geçmek için aile eğitim programlarına başlamadan önce mutlaka bir ihtiyaç analizinin yapılması gerekmektedir. Ailelerin eğitim anlamındaki ihtiyaçlarını belirlemek, onlarla nasıl iletişim kurulacağı ve hangi durumlarda yardıma ihtiyaç duydukları hususunda eğitimcilere önemli ipuçları sağlayacaktır. Bu ipuçları ise planlanacak olan eğitimlerin belirlenmesinde ihtiyaç duyulan yol haritasının çıkarmasına da yardımcı olacaktır.

Aile eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler çok farklılık gösterebilir. Burada bu yöntemlerin ne olduğu, nasıl kullanıldığı ve nelere dikkat edilmesi gerektiğine değinilecektir.

1.2. TOPLANTILAR

1.2.1 TOPLANTILARI DUYURMA

1.2.1.1 Teknolojiyi Kullanmak

Günümüzde İnternet aracılığıyla artan iletişim kullanımı, ebeveynlerin, liderlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin sanal olarak daha fazla etkileşimde bulunmasına fırsat vermektedir. Teknolojiyi kullanarak toplantıları duyurmak ve ya internet üzerinden toplantılar yapmak, katılımcıların esnek programların getirdiği rahatlık ve anında düşüncelerini bildirme ile birbirlerine cevap vererek daha hızlı iletişim kurmalarını sağlar.

Bu, özellikle okuldan veya toplantı yerinden uzakta yaşayan ve çalışma yoğunlukları veya evde bulunan çocuklarının varlığı nedeniyle toplantılara katılmaları imkânsız olan ebeveynler için bir fırsat olabilir. (Berger, 2016). Ayrıca bu yöntem salgın hastalık dönemlerinde kolaylık sağlayacak ve hızlıca planlanarak rahatlıkla kullanılabilir de bir yoldur.

1.2.1.2. E mail

E-posta, ebeveynlerle iletişim kurmak için kullanılabilir ve anında cevap verildiği için de her iki tarafa da bir fırsat sağlar. Ebeveynlere bilgi vermek ve onların sorularını, cevaplarını almak için kullanılabilir. Günümüzde artık her evde bilgisayar bulunması, herkesin akıllı bir telefona sahip olması ve internete ulaşmanın çok kolay olmasından dolayı ebeveyn okul-öğretmen iletişimi için e-posta hem öğretmenlerin hem de ebeveynlerin çokça tercih ettikleri bir yol olmuştur. E-posta yoluyla dosya ve fotoğraf gönderiminin hızlı ve de kolay olması öncelikli olarak kullanmayı sağlamaktadır.

1.2.1.3 Web Siteleri

Okullar, ebeveynleri okuldaki olaylar hakkında bilgilendiren web siteleri kurabilir ve bunu geliştirebilir. Acil durumlar bu sitelerden açıklanabilir, duyurular yayınlanabilir, akademik başarıyı artırmaya yönelik eğitim fikirleri ve okulun işleyiş prosedürleri hakkında makaleler içeren bağlantılar dâhil edilebilir. Eğitim ve çocuk gelişimiyle alakalı ara sıra makaleler eklenebilir. "Bu makalelerin başına ebeveynlerin okuması için web sitesine konulmuştur" gibi başlıklar koyulabilir.

İnternet; programları nedeniyle toplantılara katılamayan veliler için okula dahil olma ve okuldan haberdar olma fırsatlarını sunması açısından çeşitli kolaylıklar sağlamaktadır. Sohbet odaları veya bloglar, özellikle bilgilendirilmek isteyen ancak toplantılara katılamayan ebeveynler için faydalıdır. Okullar, ebeveynlerin Skype, Zoom gibi iletişim yoluyla çevrimiçi toplantılara katılmalarına izin vererek teknolojiyi daha etkin olarak kullanabilirler. Okulun teknoloji departmanı ile birlikte çalışarak, ebeveynlerle iletişim kurmak için teknolojik uygulamaları kullanabilirler.

1.2.1.4. Sosyal Medya

Birçok okul, aileleri yaklaşan eğitim oturumları ve toplantıların bilgisini vermek için sosyal medyayı kullanır. Bunlar Whatsapp, Facebook, Instagram ve Twitter gibi uygulamalarla, ebeveynleri en son haberler veya sadece günlük rutinler hakkında bilgilendirebilir. Bununla birlikte eğitimciler okul bilgilerini herhangi bir sosyal medyada yayınlarken etik ihlallere karşı son derece dikkatli olmalıdırlar. (Berger, 2016). Zira yakın zamanda yapılan araştırmalarda (Tuncer, 2021; Balcı ve Tezel-Şahin, 2018). etkinlik paylaşabilmek, daha hızlı etkileşimde bulunmak, herkesi birden bilgilendirme, öğretmen ödev paylaşması, okuldan duyuru paylaşabilme, sınıftan fotoğraf ve video paylaşabilme, ailelerin çocukları ile bilgilerin olması gibi nedenler WhatsApp gruplarının kullanım nedenleri olarak belirlenmiş ve bütün dez avantajlarına rağmen aile-öğretmen iletişimde WhatsApp gruplarının oldukça çok tercih edilen bir uygulama olduğu ifade edilmiştir. WhatsApp gruplarının sıklıkla tercih edilmesi e-posta gibi diğer iletişim araçlarına göre daha hızlı ulaşma ve cevap alma fırsatları sunduğu için olabilir. Zira artık herkesin akıllı telefonlarında yüklü olan WhatsApp uygulamaları sayesinde saniyeler içerisinde ulaşip cevap almak söz konusu olabilmektedir. Ancak WhatsApp gruplarının da sakıncalı kullanımları olduğuna dikkat çeken araştırmalara (Tuncer, 2021; Balcı ve Tezel-Şahin, 2018) kulak vererek, kullanım amaçlarının dikkatlice belirlenmesi daha sonra yaşanacak yanlış anlaşılma veya olumsuz durumlara engel olacaktır.

1.2.2.Toplantıların Oluşturulması

Aile eğitimine katılan ebeveynlerin toplantılarda kendilerini rahat hissedebilmeleri önemlidir. Bu durum onların öğrenme sürecine daha istekli katılmasına ve yanlış tutumlarının değiştirme süreçlerini hızlandırmalarına yardım eder (Berger, 2016).

Aileler çoğunlukla çocuklarının eğitimleri söz konusu olduğunda neyi, neden, niçin yapmaları gerektiği ve bunu nasıl yapacaklarını bilmemektedirler. Pek çok anne baba çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilemediklerinden onların eğitimine yardımcı olma konusunda isteksiz davranabilirler. Bu yüzden anne babalar çocuklarının eğitimlerine yardımcı olarak destekleme hususunda öğretmenlerin yardımına ve onların rehberliğine gereksinim duyarlar.

Öğretmenlerin bu durumda ailelerin kendilerinden ne beklenildiği konusunda açıklama yapmaları ve onların akıllarına takılan sorularını yanıtlamaları gerekmektedir. Bu durum, anne babaların kendilerine güvenmelerine ve mevcut yeteneklerini fark ederek ortaya koyabilme hususunda istekli olmalarına katkı sağlayabilir (Aktaş -Arnas, 2017; Günay -Bilaloğlu ve Aktaş- Arnas, 2019).

Bunu sağlamak için yapılması gerekenleri şöyle sınıflandırabiliriz;

- Toplantı ortamında olumlu bir iklim kurun
- Ebeveynlerin kültürlerine, dillerine, yaşam biçimlerine saygı duyun
- Ebeveynlerin görüşlerinin değerli olduğunu onlara hissettirin
- Programı onların ihtiyaçlarına ve endişelerine cevap verecek nitelikte hazırlayın
- Ebeveynlere, değişim ihtiyaçlarını kendi başlarına keşfetmeleri için yardımcı olun
- Olumlu geri bildirimler kullanın
- Farklı yaklaşımlar (rol oynama, soru-cevap, tartışma, münazara, beyin fırtınası, atölye çalışmaları vb) ve çeşitli öğrenme teknikleri kullanın
- Ebeveynleri, öğrenme-öğretme ekibinin bir parçası olarak kabul edin (Berger, 2016,s:159).

Olumlu bir atmosfer öğrenmeyi kolaylaştıran en önemli unsurdur ve bu olumlu iklimi yaratmak toplantıyı yöneten liderin elindedir. Bunun için ise çeşitli buz kırma tekniklerinden faydalanmak hem aileyi rahatlatmak hem de ailelerin birbirlerine güvenmelerini sağlamak açısından kolaylaştırıcı olabilmektedir.



Fotoğraf 1: Birlikte etkinliğe katılan anne-baba ve çocuklar

1.3. Buz kırma teknikleri

Buz kırma etkinlikleri; olumlu bir iklim oluşturmak, kabul edici ve sıcak bir atmosfer yaratmak için, ebeveynlerin rahatlamasına, gruba dâhil olmasına yardımcı olmak ve ortama katılımlarını artırmak amacıyla kullanılabilir (Berger, 2016, s:161; Ersay-Çekmeçlioğlu, 2010: s.301).

Bu bölümde bazı buz kırma etkinliklerine örnek olarak yer verilecektir.

- **Etkinlik 1: İmza çizelgeleri.**

Etkinliğin Amacı: Ebeveynlerin grupta birbirlerini tanımalarına ve benzer özelliklerini bulmalarına yardımcı olmak

Materyal: Kalem, A4 kâğıt,

Eğitim Durumu:

A4 kâğıtlarının üzerine çeşitli özellikleri tanımlayan cümleler yazılarak karşıları boş bırakılır. Ebeveynlerin her birine birer sayfa verilir. Her bir ebeveyn cümlelere bakarak orada yazan tanımlara uygun kişileri bularak orada yazan cümlelerin hizasına o kişilerin isimlerini yazar.

Örnek.

Aşağıda yazılan durumlara uygun kişileri bularak karşısına isimlerini yazınız.

- Sizinle aynı renk kıyafetleri giyen birini bulun.....
- Sizinle aynı renk gözlere sahip birini bulun.....
- Sizinle aynı sayıda çocuğu olan birini bulun.....
- Sizinle aynı bölgede yaşayan birini bulun.....
- Sizinkiyle aynı yaşta çocuğu olan birini bulun.....
- Yürüyüşe çıkmayı seven birini bulun.....
- Piyano çalan birini bulun.....
- Sizinle aynı hobiye sahip birini bulun.....
- Sizin kadar uzun süredir bu durumda yaşayan birini bulun.....
- Bulunduğunuz bölgede büyümüş birini bulun.....

İmza çizelgeleri ile ilgili bir uyarı: Bir ebeveyn imzalamayı reddederse, onu başka bir ebeveynle eşleştirin, bunun nedeni ebeveynin okuma yazma bilmemesi olabilir. Ebeveynler sessiz kalır ve odanın arka tarafında kalırsa, bu onların okuryazar olmalarını gerektiren bu tarz açılış etkinliklerinde kendilerini rahat hissetmediklerinin bir göstergesi olabilir.

Değerlendirme Çalışmaları

- **Uygun kişileri bulurken zorlandınız mı?**
- **Birbirinizin hiç bilmediğiniz özellikleri var mıydı?**
- **İlk defa öğrendiğiniz şeyler oldu mu?**
- **Sizinle aynı özelliklere sahip birine rastladınız mı?**

- **Etkinlik 2: Ben kimim?**

Etkinliğin Amacı: Grubun birbirini tanınmasına ve kaynaşmasına yardımcı olmak,

Materyaller: A4 kâğıt, kalem

Eğitim Durumu:

Her bir grup üyesinin arkasına yapışkan etiketler kullanılarak ünlü bir kişinin adının yazdığı bir a4 kâğıt yapıştırılır. Her katılımcı sırtında yazan kişi olduğunu farz eder. Grup üyeleri birbirlerine sorular sorarak bu ünlü kişiyi bulmaya çalışırlar. Ancak sorular mutlaka "evet" "hayır" diye cevaplanabilecek türden sorular olmalıdır. Mesela cevabı bulmaya çalışan katılımcı şöyle sorular sorabilir

Bu kadın belgesel mi çekiyor?

Sarı saçları var mı?

Akşam haberlerini sunan kadın mı?

Manşetlere çıkan ünlü spiker mi? vb. Evet/hayır cevaplarına izin veren bu tür sorularla katılımcı ebeveynler, kim olduklarını belirleyene kadar kişiden kişiye giderek devam ederler.

Değerlendirme Çalışmaları

- **Soru sorarken zorlandınız mı?**
- **Ünlü kişiyi tahmin ederken zorlandınız mı?**
- **Kaç tahminden sonra doğru cevabı buldunuz?**

Ailelerin çocukların ilk öğretmenleri olduğunun herkes tarafından kabul görüldüğü bilinmektedir. Bu yüzden de aile çocuklarla ilgili bir karar verilmeden ve ya onlarla ilgili bir planlama yapılmadan önce danışılması gereken birincil kurumdur. Ailenin okulla ilgili kararlara katılım süreçleri incelendiğinde pek çok anne babanın bunu nasıl yapacağına ilişkin yöntemi bilmedikleri göze çarpmaktadır. Okulun aileyi herhangi bir toplantıya davet etmeden önce hazırlanması, neler konuşulacağının planlanmasının hemen ardından olumlu bir okul iklimi oluşturmak ve sıcak bir atmosferde ebeveyn görüşlerine ulaşmak için buz kırma etkinliklerini planlamalıdır. Okul aile iletişimini daha pozitif bir klime taşıyacak olan buz kırma etkinlikleri aynı zamanda aileler ve okul arasındaki köprüyü sağlamlaştırarak ebeveynlerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ortamla buluşturmaktadır.

Okul yönetimine, öğretmenlere ve ailelere göre iletişimde yaşanan sorunlar, ailenin okuldan haberdar olarak bilinçlenmesi, tarafların karşılıklı saygı ve hoşgörü çerçevesinde iletişim kurması, sorunların paylaşılmasıyla aşılabilecektir. Bunun en sıcak ve doğal yolla olması tarafların birbirine olan güvenlerini pekiştireceğinden buz kırma etkinlikleri son derece önem arz etmektedir. Ancak bu etkinlikler planlanmadan önce ebeveynlerin ailevi durumları, sosyo kültürel

yapıları, okuldan beklentileri ve sosyo ekonomik yapılarının bilinmesi bu etkinlikleri planlamada yol gösterici olacaktır. Aileler günümüzde her ne kadar sosyal medya, e-mail aracılığıyla teknoloji kullanarak okul ile iletişime geçmeyi tercih etse de okul ikliminin doğası gereği yüz yüze iletişiminin yarattığı pozitif iklim kültürü çocuğun daha fazla yararına olacağından, okulda yüz yüze yapılan toplantıların etkisi her zaman daha güçlü ve kalıcı olacaktır. Çocuk hakkında birinci elden bilgi verecek, en yetkili ve donanımlı kişiler olan aileler, bu anlamda okulun işini kolaylaştıracığından ebeveyn ve okul arasında köprü görevini üstlenecek olan toplantılar ve çeşitli iletişim araçlarıyla etkileşime geçmek, çocuk için en doğruyu bulmada okul ve öğretmene yol gösterici olmasının yanında ailelerin ihtiyacı olan okul ve öğretmen desteğini de ebeveynlere sunacaktır. Bu durum ailelerin okulu evin dışında bir yer olarak görmekten ziyade ev ile okul ortaklığına sıcak bakmalarına neden olacaktır. Çünkü çocuğun toplumsal hayata hazır olabilmesi için okul evin devamı, ev de okulun devamı niteliğinde olmalıdır. Bu yüzden de okulun eğitim öğretim amaçlarına ulaşabilmesi ve çocuğun geleceğini planlamada gerçekçi hedefler belirleyebilmesi aile eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin niteliğine bağlıdır.

KAYNAKLAR

1. Aktaş Arnas, Y. (Eds.) (2017). Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı. Vize Yayıncılık.
2. Anders, Y., Rossbach H.G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S. Et al. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 231-244 .<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
3. Balcı, A., ve Tezel-Şahin, F. (2018). Öğretmen-aile iletişimde WhatsApp uygulamasının kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 749-776. <https://doi.org/10.17152/gefad.395223>
4. Bekman, S. ve Koçak, A. A. (2009). Beş ülkeden anneler anlatıyor: anne-çocuk eğitim programı. İstanbul: AÇEV Yayınları.
5. Berger, E. H., ve Riojas-Cortez, M. (2016). Parents as partners in education: Families and schools working together. Ninth Edition, Pearson
6. Bilaloğlu, R. G., & Arnas, Y. A. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823.
7. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
8. Duman, A. (2007). Yetişkinler eğitimi. Ütopya Yayınları
9. Ersay-Çekmecioğlu, E. (2010) “Aile ve Aile Eğitimi ile ilgili Temel Kavramlar”, *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, Ed. Z. Fulya Temel, Anı Yayıncılık.
10. Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
11. Gürşimşek, I.(2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimler Dergisi*, 3(1), 125-144.
12. Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis. National Center for Family and Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory (SEDL). <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
13. Erişim Tarihi: 22 Haziran 2013.
14. İrkörücü, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki çocuklara uygulanan ev odaklı matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

15. Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
16. Kapusuzoğlu, Ş. (2004). 3-6 yaş arası okul öncesi sınıf yönetimi uygulamalarının ve aile desteğinin çocuğun kişilik gelişimine etkisinin değerlendirilmesi. I. Uluslararası okul öncesi eğitim kongresi bildiri kitabı (III. Cilt, s. 220- 229). Ya-Pa Yayınları.
17. Kessler, S. S., & Snodgrass, A. M. (2014). The House That Affirmation Builds. *Educational Leadership*, 71(5), 60-63.
18. Kızıldaş, E. (2009). Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
19. Knowles, M. (1996). *Adult learning The ASTD Training and Development Handbook*.
20. Knowles, M., Holton, E., ve Swanson, R. (2015). *Yetişkin Eğitimi*. O. Gündüz (Çev.), Kaknüs Yayıncılık.
21. Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi*. Akçağ Yayıncılık.
22. McWayne, C., & Owsianik, M. (2004). Parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvementresearch-digests/parent-involvement-and-the-social-and-academic-competencies-of-urban-kindergarten-children>. Erişim tarihi: 07.07.2014
23. MEB. (2013a). *Aile eğitimi uygulamaları ülke raporu*. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Sosyal ve Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Grup Başkanlığı.
24. Şahin, F. ve Cevher. K. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 2. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11118/132961>
25. Tuncer, N., Sak, R. & Şahin, İ. K. (2016). *Aile eğitimi*. Ankara: Vize.
26. Tuncer, N. (2021). Aileler ve öğretmenler arasındaki iletişim için güncel bir uygulama: whatsapp grubu örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1037-1063. <https://doi.org/10.24315/tred.811566>
27. Xu, Y. (2019). Partnering with families of young children with disabilities in inclusive settings. In *Family, School, and Community Partnerships for Students with Disabilities* (pp. 3-15). Springer, Singapore.

